



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



**ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES DE ESPECIALIZACION PARA
LA FORMACION INICIAL Y CONTINUA DE LOS/LAS EDUCADORES
DE PARVULOS QUE ATIENDEN A NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS.**



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Investigadoras:

Selma Simonstein Fuentes

Verónica Romo López, coordinadora del Estudio

Ofelia Reveco Vergara

Victoria Peralta Espinosa

Liliana Mayorga Salas

Mónica Berstein Lawner

Santiago, Diciembre 2009.

INDICE

| | |
|--|------------|
| Resumen Ejecutivo | 3 |
| Capítulo I: Objetivos Generales y específicos | 11 |
| 2.1. Interrogantes: | 11 |
| 2.2. Objetivos Generales | 12 |
| 2.3. Objetivos Específicos | 12 |
| Capítulo II: Marco de Referencia: | 14 |
| I. El equilibrio entre referentes universales del desarrollo de niños/as, la diversidad cultural y el protagonismo de los niños en su aprendizaje. | 15 |
| 1.1. Una revisión crítica de los enfoques del desarrollo infantil | 16 |
| 1.2. Transiciones en la infancia de 4 a 6 años | 29 |
| 1.3. Familia, Educación Infantil y diversidad. | 47 |
| 1.4 Educación en la primera infancia. | 59 |
| 1.5. A modo de conclusión: los temas tratados, como temas relevantes de la formación profesional | 68 |
| II. Formación inicial y continua de educadores de párvulos a nivel nacional e internacional | 72 |
| 2.1. Formación inicial: | 72 |
| 2.2. Formación continua de Educadores de Párvulos | 99 |
| 2.3. Formación inicial y continua: una apuesta por el desarrollo de competencias pedagógicas integrales. | 109 |
| Capítulo III: Metodología Global del estudio | 114 |
| 3.1. Caracterización del Diseño Metodológico | 114 |
| 3.2. Estrategia Metodológica | 115 |
| 3.3. Instrumentos y/o técnicas empleadas para recolección de información | 119 |
| 3.3. Muestra | 120 |
| 3.4. Categorías de interés | 121 |
| 3.6. Plan de análisis de los datos. | 122 |
| 3.7. Descripción del trabajo de campo (terreno) | 122 |
| Capítulo IV: Resultados: | 124 |
| 4.1. Análisis Datos Cuantitativos del perfeccionamiento | 124 |
| 4.2. Análisis de Datos Cualitativos | 144 |
| 4.2.1. Categorías Teóricas | 144 |
| 4.2.2. Categorías desde la empiria | 151 |
| 4.2.3. Triangulación Empiria y Teoría | 171 |
| Capítulo V: Propuesta de Formación Inicial y Continua | 180 |
| 5.1. Paradigmas. | 180 |
| 5.2 Propuesta | 182 |
| 5.2.1. Línea del desarrollo contextualizado del niño y niña de 4 a 6 años. | 183 |
| 5.2.2. Línea pedagógica, educativa y curricular .Competencias pedagógicas. | 185 |
| 5.2.3. Línea de la didáctica en la educación infantil. Competencias didácticas. | 189 |
| 5.2.4. Línea trabajo con familia y comunidad. Competencias sociales. | 191 |
| 5.2.5. Línea de gestión y liderazgo. Competencias de gestión. | 194 |
| 5.2.6. Línea generación de conocimiento .Competencias investigativas. | 196 |
| Conclusiones: | 199 |
| Bibliografía: | 208 |
| Anexos: | 213 |

Resumen Ejecutivo

En la búsqueda por mejorar la calidad de los aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes, en los últimos años los Estados han concretado múltiples iniciativas: diseñar o renovar los currículos, dotar a las escuelas de mejores infraestructuras y recursos didácticos, evaluar el desempeño de los/as docentes, influir en la formación inicial docente, mejorar o universalizar los denominados sistemas de medición de la calidad de la educación, generar las condiciones para la formación continua de los educadores y ofrecer procesos de especialización de las/os educadores.

Por ello no es casual, que el tema del docente de lugar a uno de los capítulos del Informe Delors¹ y respecto de su rol se señale:

“El trabajo del docente no consiste sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlo en forma problemática, situándolo en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía(...) La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el de transmitir su afición al estudio (...)”²

Refiriéndose al tipo de educador mas adecuado para el trabajo con niños/as de sectores de pobreza, de medios sociales difíciles y discapacitados señala:

“(...) Para tener buenos resultados, este debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía paciencia y humildad (...)”

Lo que plantea de un modo abstracto el informe Delors(1998), es lo que genera un “Clima Escolar” adecuado según muestra el Informe sobre la Calidad de la

¹ Jacques Delors. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO. 1998. Fundación El Comercio. Quito. Ecuador. Capítulo 7 El personal docente en busca de nuevas perspectivas. Pág. 178-193

² Jacques Delors. 1998. *Ibid.* Pág. 183

Educación de OREALC UNESCO, lo que la OCDE denomina “El concepto y la Practica Educativa” y las denominadas “Interacciones y Procesos Cualitativos” y lo que Banco Mundial nomina como “Dinámica de la Clase”, todo ello diría relación directa con la función formativa de la educación que a la vez influiría en la instruccional.

Los documentos citados refieren a esta última función; a lo que Young releva como interacciones efectivas entre el docente y los niños/ as, al mostrar la importancia de la Especialización en Educación Infantil y la experiencia en el trabajo con niños/ as. En el caso de la OCDE al señalar la importancia de aquellas competencias requeridas para la enseñanza por parte de los/ as educadores, en un contexto de enfoque y relaciones desde lo que denomina una pedagogía social, la planificación de los procesos educativos y su evaluación son también actividades sustanciales para la docente. UNESCO muestra la relación entre aprendizajes de los niños/ as y la existencia de un componente educativo claro en los Programas de la Primera Infancia y por ende, la necesidad de docentes formados sistemáticamente para ello Y, finalmente el Informe Delors releva la curiosidad y la disposición del docente por aprender y la apertura para poner en duda la información que maneja, abriéndose permanentemente a nuevos conocimientos.

En el marco de estos antecedentes, tanto la formación inicial del docente como la formación continua, es una necesidad si se asume efectivamente la responsabilidad por la educación que se ofrece a los niños/ as y por sus resultados en términos de aprendizaje y bienestar humano. Al respecto, en un reciente libro sobre el tema³ se señala:

“El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades concientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual sólo y con otros el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales e la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los

³ Day, Cristopher. 2005. Formar Docentes: cómo, cuando y en qué en las cuales aprende el profesorado. Editorial Narcea. España. Pág. 17

conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la prácticas profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase del servicio docente”

Es en el contexto de estos antecedentes que se ubica el presente estudio que pretendió responder a dos preguntas base: **¿Cuáles son las necesidades de especialización en la formación inicial y continua de los profesionales de la Educación Parvularia, para trabajar en un contexto de calidad educativa con niños y niñas de 4 a 6 años? y ¿Qué propuesta de competencias es posible formular a partir de esta detección de necesidades?**

Para responder a estas preguntas se trabajó metodológicamente desde un enfoque interpretativo, utilizando datos cuanti y cualitativos. Durante el desarrollo de esta investigación se utilizaron diversas fuentes: a) documentos teóricos, b) investigaciones generadas en el occidente, c) estadística institucional (del Ministerio de Educación, de la Fundación INTEGRA y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles) sobre formación continua, d) discurso de expertas internacionales, d) estudiantes de Educación Parvularia, e) especialistas en formación inicial y continua, f) Educadoras de Párvulos que se desempeñan en el aula y g) profesores de Educación Básica h) Directores de Escuelas y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP). A través de análisis documental, estadístico básico, categorización de información discursiva y su posterior interpretación se generaron cinco productos:

Primero, un Estado del Arte sucinto sobre el conocimiento actual referido a la infancia de entre 4 a 6 años, desde un enfoque interdisciplinario, destacando cuatro grandes tópicos que a opinión de las investigadoras y de la revisión de las fuentes bibliográficas conforman la base para comprender la realidad del niño/a del siglo XXI y con ello los núcleos de conocimientos teóricos que los educadores deben tener para su desempeño competente en el aula. Estos tópicos son: el desarrollo infantil desde una perspectiva multidisciplinaria y social, transiciones en la infancia , familia y diversidad, y la características de la educación infantil.

Segundo, un breve Estado del Arte sobre las actuales perspectivas y propuestas desde las cuales se está trabajando la formación inicial y continua en diversos países de América, Europa.

Tercero, un análisis cuantitativo de las especializaciones recibidas por educadores/as de Párvulos de las tres instituciones públicas que atienden niños/as: Ministerio de Educación (MINEDUC), Fundación Integra y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Cuarto, opiniones referidas a las necesidades de formación inicial y continua desde la perspectiva de diversos actores: a) expertas internacionales, b) especialistas en formación inicial y continua, c) estudiantes de los últimos años de formación de educadores/as de párvulos d) Educadoras de Párvulos que se desempeñan en el aula y e) profesores de Educación Básica.

Quinto, una propuesta respecto de aquellas competencias que representan necesidades para la formación Inicial y en la continua, para que las Educadoras de Párvulos que trabajan con niños/as de 4 a 6 años desarrollen procesos educativos de calidad.

En el marco de estos cinco productos, el estudio finaliza con un conjunto de conclusiones, entre las que destacan las siguientes:

Emanadas desde la Teoría

La comprensión acerca del desarrollo del niño/a se sustenta en un conocimiento que es aportado por diversas ciencias: la pedagogía, psicología, antropología, neurociencias y sociología; posibilitando una visión del niño/a de 4 a 6 años desde una perspectiva integral, que considera las diferencias y necesidades individuales, incorporara a la familia y en el entorno socio cultural y las características de la vida actual. En este contexto se revisa el tema de la resiliencia, como factor a desarrollar para facilitar las transiciones que niños y niñas de estas edades viven. En efecto, el cambio para los niños/as es un elemento que los lleva de un estado a otro en forma gradual o en forma violenta, de acuerdo a cómo lo apoyen los adultos que lo rodean. Incorporar en la formación inicial y continua conocimientos y análisis crítico de

propuestas de transición y articulación entre el nivel preescolar y básico es sin duda una necesidad formativa que emerge de la literatura revisada.

Cabe señalar que este conocimiento sigue avanzando rápidamente lo que exige de parte de los educadores contar con competencias que les permitan buscar, seleccionar y utilizar información de última generación.

Como resultado de la diversidad socio cultural a la cual la educación parvularia se enfrenta en la actualidad, es cardinal advertir que esta debe ser orientada a una educación inclusiva, con espacios donde cada niño pueda desarrollar su potencial, lo cual requiere de educadoras/es una formación que permita responder a este desafío.

Desde la perspectiva de la formación inicial docente se pueden observar a nivel mundial tres tipos de tendencias en la actualidad:

El modelo social-pedagógico, en que las personas son formadas para trabajar en diversos lugares que atienden a niños y niñas desde la perspectiva del cuidado, y no se insertan por tanto en el área de la educación.

El modelo del “educador de infantes”, en que las personas reciben un cierto número de años de formación post-secundaria o universitaria, que los habilita para trabajar con niños pequeños enfatizando no sólo el cuidado sino también el aprendizaje y desarrollo.

Modelo de puericultura o salud, en que las personas tienen una formación de uno o dos años, con énfasis en necesidades de salud.

En el caso de Chile, el modelo “educador de infantes” ha sido el que ha estado presente desde la década de los años mil novecientos cuarenta.

Existen macro contenidos de formación inicial recurrentes en los planes de formación estudiados: Salud, psicología del desarrollo, pedagogía infantil, didácticas específicas (lenguaje, matemáticas, ciencias, arte, sicomotricidad, entre otras), están presentes en todos los currículos de formación inicial docente.

Existen otros contenidos presentes sólo en algunos currículos formativos: trabajo con familias y comunidad, investigación, evaluación, currículo.

La formación continua que actualmente se ofrece en los países estudiados obedece a dos grandes paradigmas: Un primer paradigma, la comprende como una posibilidad

de entregar información actualizada a los docentes, tanto teórica como didáctica, en concordancia con la política que los Estados tengan en un determinado momento.

El segundo pretende generar en las participantes competencias genéricas de reflexión, análisis, creatividad, etc. De tal forma que a través de ellas puedan acceder a nueva información, seleccionarla sustentadamente y resolver problemas educativos cotidianos.

Al respecto en todos los países estudiados existen políticas de Estado en pos de mantener actualizado a los/as docentes aplicando diferentes estrategias según sean las necesidades. En Chile se utilizan las mismas estrategias que en los países estudiados y son principalmente los cursos, grupos de trabajo o redes, pasantías, seminarios o proyectos de trabajo.

Emanadas desde la Empiria

De la información recolectada en este estudio, en cuanto a las actividades de perfeccionamiento y al número de educadoras que han participado en ellos en el periodo 2002-2007, se puede concluir que tanto las instituciones JUNJI e Integra como el Ministerio de Educación están concientes del valor y la necesidad del perfeccionamiento docente y han realizado grandes esfuerzos por cubrir a la gran mayoría de las profesionales que trabajan en educación parvularia

Existe un consenso amplio entre las educadoras y jefes de UTP acerca de la necesidad de los cursos de perfeccionamiento y de la valorización en cuanto a los contenidos entregados y la cobertura.

Las educadoras participantes de este estudio plantean como necesidad de ser asumido por la formación continua, los temas siguientes: Didácticas de lenguaje y matemáticas, Atención a la diversidad del niño/a en cuanto persona e interculturalidad y necesidades individuales, Trabajo con la familia.

Es interesante señalar que los temas abordados por el Mineduc y las instituciones dicen relación en su gran mayoría con la calidad educativa, las bases curriculares y prevención y trabajo con maltrato infantil, existiendo un desfase entre las necesidades expresadas por las educadoras y los cursos ofrecidos.

Asimismo, el tema de articulación, comprendido como la transición hacia el primer nivel de educación básica, está fuertemente destacado por las educadoras, enfoque que estresa tanto a las educadoras como a las familias y conlleva a acciones de sobre escolarización poniendo los resultados y destrezas por sobre el desarrollo integral de los niños y niñas. Como consecuencia las educadoras demandan más capacitación en lenguaje y matemáticas prioritariamente, junto con Tics.

De los aspectos teóricos revisados en el presente informe y las entrevistas a los expertos se puede concluir las necesidades de perfeccionamiento de los/as educadores/as en las siguientes áreas:

1. Desarrollo del niño armónico e integral y con un como persona singular en un contexto cultural propio.
2. Implementación de los principios didácticos de la educación parvularia en el aula infantil por medio de estrategias didácticas, creativas, flexibles y pertinentes.
3. Aprender a aprender
4. Crecimiento personal, capacidad de liderazgo, valores.
5. Inclusión de la diversidad humana.
6. Familia, comunidad e interculturalidad.
7. Reflexión crítica y generación de conocimientos por medio de la investigación acción

Seis son las líneas curriculares que responden a las necesidades formativas de una Educadora de Párvulos especializada para el trabajo con niños y niñas de 4 a 6 años, las siguientes:

- Línea del desarrollo contextualizado del niño y niña de 4 a 6 años. El propósito de ella es generar en la Educadora competencias comprensivas, que posibiliten comprender sustentadamente al niño/ a con el cual trabajan. En ella se incluyen contenidos de salud, nutrición, sicología del desarrollo y antropología
- Línea pedagógica, educativa y curricular. Pretende generar en la educadora competencias pedagógicas que le posibiliten sustentar desde la pedagogía las

decisiones educativas que han de tomar y, a la vez desarrollar currículo, planificaciones y procedimientos evaluativos

- Línea de la didáctica. Pretende que la Educadora cuente con aquellas competencias referidas a las diversas didácticas específicas: lenguaje, matemática, ciencias naturales, sociales y artísticas.
- Línea de trabajo con familia y comunidad. Se propone generar en la Educadora competencias sociales que le posibiliten trabajar educativamente con las familias de los niños/ as y con la comunidad local en la cual la escuela se inserta.
- Línea de gestión y liderazgo. Se propone dejar instalada en la Educadora competencias referidas a la gestión administrativa, financiera y curricular del establecimiento educativo.
- Línea generación de conocimiento. Se propone que la Educadora cuente con aquellas competencias investigativas requeridas para investigar, evaluar, sistematizar e innovar.

Capítulo I: Objetivos Generales y específicos

2.1. Interrogantes:

Las interrogantes de base que se pretendió responder en este estudio fue:

¿Cuáles son las necesidades de especialización en la formación inicial y continua de los profesionales de la Educación Parvularia, para trabajar en un contexto de calidad educativa con niños y niñas de 4 a 6 años? y ¿Qué propuesta de competencias es posible formular a partir de esta detección de necesidades?

Estas interrogantes pueden ser desglosadas en las siguientes específicas:

- ¿Qué muestra la teoría sobre la infancia hoy?
- ¿Qué enfoques de formación inicial docente existen hoy en el ámbito mundial y cuál es el de Chile?
- ¿Qué enfoques de formación continua docente existen hoy en el ámbito mundial?
- ¿Qué actividades de formación continua se han realizado en Chile en el periodo 2002 a 2009, desde las tres instituciones del Estado: JUNJI, INTEGRA y MINEDUC y cuáles han sido sus enfoques y temáticas?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación continua que las y los Educadores, Jefes Técnicos y profesores de Educación Básica identifican y demandan?
- ¿Qué necesidades de especialización para formación inicial y continua identifican los expertos para el trabajo con niños y niñas de 4 a 6 años?

Los objetivos que guiaron el estudio fueron:

2.2. Objetivos Generales

Identificar las necesidades de especialización para la Formación Inicial y Continua de Educadoras y Educadores que atienden niñas y niños de 4 a 6 años, desde la teoría (áreas de conocimiento especializado generadas en torno a este tema) y la empiria (opiniones de actores diversos).

Diseñar una propuesta general de competencias de especialización para la formación inicial y continua para profesionales de la educación parvularia, que aborde necesidades detectadas en el trabajo con niños y niñas en el tramo de 4-6-años.

2.3. Objetivos Específicos

1. Evaluar cuantitativamente el fortalecimiento docente recibido por parte de los y las educadores en el periodo 2002-2008.
2. Identificar las necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los educadores, que atienden niños/as de 4-6 años, demandan para sí mismos.
3. Identificar las necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los jefes técnicos requieren para apoyar técnicamente a las educadoras y, además, cuál es la especialización que el o la Jefe Técnico cree necesaria para los y las Educadoras de su centro educativo.
4. Identificar las necesidades de perfeccionamiento para los y las educadoras que otros actores relevan, tales como: directores y directoras, jefes de UTP, profesores/as de NB1 y padres o apoderados.
5. Identificar las necesidades de especialización tanto para la formación inicial como para la formación continua que los expertos identifican para el trabajo con niños y niñas, de 4 a 6 años, considerando la necesidad de articulación con educación básica.
6. Describir la oferta de formación continua especializada que actualmente brindan las diferentes casas de estudio para los y las educadoras de párvulos.

7. Definir una propuesta de formación inicial y continua que responda a las demandas y resultados de este estudio.

Capítulo II: Marco de Referencia:

A continuación se presenta una sucinta revisión y análisis de la literatura relacionada con el problema central abordado en el estudio y que dice relación con las necesidades de formación inicial y continua que debieran satisfacerse en los procesos formativos de estos profesionales, en el contexto de un trabajo de calidad educativa con niños y niñas de 4 a 6 años, así como con las competencias que se hace necesario formar y actualizar permanentemente durante su desarrollo profesional en el contexto de los temas relacionados estrechamente con ese desempeño. Dado el carácter de una investigación cualitativa, la revisión de la literatura se concibe más bien como un medio para iluminar e informar teórica y conceptualmente las categorías que emergen en el proceso de generación y recolección de información (Sandoval, 2002).

Se realiza una revisión de los principales desafíos vinculados con la educación infantil actual y que surgen de los debates que se desprenden de investigaciones, foros internacionales y nacionales. El criterio para su selección ha sido seleccionar aquellos temas y situaciones que a juicio del equipo de investigación requieren una revisión crítica por su directa incidencia en la formación de educadores y por el contexto de los cambios educacionales que experimenta el país. Estos temas, de los que parecen emerger necesidades a abordar en la formación, son fundamentalmente dos:

- a) El desarrollo y aprendizaje de niños/as, en un mundo de grandes diversidades culturales; las transiciones que son tradicionales y las que surgen en una época de transición y que afectan este desarrollo y aprendizaje; la educación de la primera infancia y su relación con la familia y comunidad a inicios del siglo XXI y la incidencia de estos cambios en los entornos familiares en el desarrollo y aprendizaje infantil. Las formas que adopta esta educación infantil en la actualidad. Y una conclusión tentativa de estos temas.
- b) Las formas que adopta la formación inicial y continua en diversos países latinoamericanos y europeos y una conclusión tentativa de estos temas.

I. El equilibrio entre referentes universales del desarrollo de niños/as, la diversidad cultural y el protagonismo de los niños en su aprendizaje.

Como se sabe el desarrollo y el aprendizaje infantil se producen en contextos familiares, socio-culturales y naturales con los cuales interactúan los niños y niñas desde el nacimiento. Estos contextos, que tienen diferentes grados de variación entre países y al interior de un mismo país son diversos en su naturaleza y cultura, intensificados además por un permanente ritmo de cambio social, producen cada vez mayores diferenciaciones en la especificidad del desarrollo y en los tipos de aprendizajes que tienen lugar, como lo expresan Anastasi (1980) y Serpell (1981).

Se plantea, por tanto, la necesidad de que los educadores, manejen no sólo un conocimiento acerca de los aspectos que el entorno socio-cultural privilegia, acentúa o limita y que tienen fuerte incidencia en el comportamiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, sino que sepan reconocer y asumir pedagógicamente las diferencias que esto plantea, no sólo como una constatación que no llega a expresarse en formas concretas ni revisa críticamente la forma en que las trata educativamente (Mohanty, 1990) y que vayan más allá de la simplificación de ser diferencias individuales.

Se plantea, por tanto, la necesidad de que los educadores, posean un fuerte conocimiento acerca de los aspectos del desarrollo infantil y del aprendizaje, así como la comprensión del entorno socio-cultural que privilegia, acentúa o limita las capacidades y su incidencia en el comportamiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, además de que sepan reconocer y asumir pedagógicamente las diferencias que esto plantea, no sólo como una constatación que no llega a expresarse en formas concretas ni revisa críticamente la forma en que las trata educativamente (Mohanty, 1990) y que vayan más allá de la simplificación de ser diferencias individuales.

1.1. Una revisión crítica de los enfoques del desarrollo infantil

En la formación de educadores uno de los ámbitos de formación centrales, tal como ya ha sido mencionado, es el conocimiento y las nociones del desarrollo infantil y sus implicancias para la concepción y puesta en práctica de los procesos pedagógicos que se organicen; por ello, es necesario revisar ciertas teorías sobre el tema y sobre la forma en que evolucionan las facultades de los niños/as y su relación con el contexto nacional.

En su mayor parte, las investigaciones en las cuales se basan las teorías convencionales son originales de contextos europeos y norteamericanos, y reflejan sus posiciones relativas a la infancia, tal como se da en dichas sociedades. La construcción de la infancia como categoría libre de la obligación de trabajar significa que las contribuciones de los niños en las sociedades occidentales son sometidas a un proceso de reclasificación, convirtiéndose así en “juego”, “aprendizaje” o “aceptación de responsabilidades”.

Las ideas acerca de lo que es el desarrollo “normal” han estado siempre estrechamente ligadas a la convicción de que el desarrollo es un proceso en buena medida individual guiado, por procesos “naturales” de maduración. De la misma manera, la importancia del “contexto” está íntimamente relacionada con el reconocimiento de que el desarrollo del niño es un proceso social y “cultural”.

Respetar la naturaleza de los niños pequeños, el juego ha sido siempre una de las reglas básicas para el trabajo con ellos. Es una actitud que tiene sus raíces en los escritos filosóficos de Rousseau y encontró clara expresión en la visión de Froebel de una educación para la primera infancia basada en las etapas naturales del desarrollo.

El paradigma de estadios universales de desarrollo cognitivo diseñado por Piaget, ofrece un marco convincente para la interpretación del derecho del niño al desarrollo

que, acentuadamente hace eco de las representaciones y objetivos occidentales de los niños pequeños. Sin embargo, las pruebas científicas en que se asienta la teoría son mucho menos robustas de lo que generalmente se cree. Desde los años setenta, un número creciente de psicólogos evolutivos han convertido a un marco teórico diferente que parece dar cuenta de manera mucho más adecuada de las dimensiones sociales y culturales del proceso evolutivo. Los estadios evolutivos están tan insertados en las prácticas sociales como en los procesos de maduración. De hecho, sería perfectamente acertado describir el desarrollo del niño como un proceso “naturalmente cultural”.

Estas concepciones del desarrollo infantil han tenido un fuerte impacto en nuestras propias suposiciones y reacciones respecto a los niños. Su legado, que hoy en día es cuestionado por los enfoques más recientes del ámbito de estudio sobre la infancia, sigue influenciando las reflexiones actuales, de cuatro maneras claves (Lansdown, 2007)

1) La niñez es un proceso universal

Supone que hay un orden natural y que hay normas que rigen su evolución hasta la edad adulta. Por lo tanto se puede establecer en qué consiste el desarrollo normal. Esta concepción no toma en cuenta el impacto que tiene en el proceso de desarrollo del niño, factores tales como, la familia, la edad de los hermanos, la cultura, el poder, estatus o el contexto social y económico.

2) La adultez tiene estatus formativo

Es significativo que, en buena parte, las teorías más influyentes de la psicología evolutiva hayan asumido la concepción según la cual el desarrollo cesa al alcanzarse la adultez. La preponderancia de estas teorías en la construcción de un modelo de niñez incompetente ha proporcionado una justificación “científica” para la exportación de un marco universal de protección del niño que se opone a su participación en el mundo adulto. Por tanto, los adultos son vistos como traductores, entendedores e intérpretes del comportamiento de los niños. En este proceso tiende a prevalecer la

suposición general de que, en cualquier situación, los adultos tienen razón y los niños se equivocan.

3) Los objetivos del desarrollo infantil son universales.

Las teorías convencionales sobre el desarrollo infantil reflejan las suposiciones occidentales, según las cuales el objetivo fundamental de desarrollo es alcanzar autonomía, independencia y autosuficiencia desde el punto de vista personal, social y político. También considera la adquisición del pensamiento racional como uno de los objetivos esenciales del desarrollo. Sin embargo dichos objetivos distan mucho de ser universales. En la mayoría de las culturas del mundo, la interdependencia y la integración son valores más apreciados como resultados del desarrollo. En parte todos estos objetivos son determinados por imperativos sociales, económicos y culturales. Lo cierto es que la misma naturaleza mutable de las suposiciones respecto al rol y la condición de los niños dentro de la sociedad demuestra que es imposible aplicar en este ámbito criterios universales de cualquier tipo.

En una investigación llevada a cabo con madres estadounidenses y japonesas, revelan diferencias significativas en cuanto a las habilidades y conductas que se espera que sus hijos hayan adquirido antes de los 5 años de edad. En Japón las expectativas se concentraban en el control de las propias emociones el respeto del estatus y la autoridad de los padres y ciertos aspectos de la autosuficiencia. Las madres estadounidenses, en cambio, esperaban una adquisición más precoz de las habilidades sociales, como la empatía, la capacidad de negociar y tomar la iniciativa, la asertividad y el don de persuadir a los demás. Hoffman descubrió que mientras que en USA los padres hacían hincapié en el objetivo de que los niños se convirtieran en personas de bien, seguras de sí mismo e independientes, los padres de Turquía, Indonesia, y Filipinas, pedían énfasis en el respeto por los mayores y la obediencia. Tanto el tipo de habilidades adquiridas como la edad a la cual se las adquiere están condicionados por el valor que se les atribuye en el entorno inmediato en que se encuentra el niño.

4) La desviación de la norma representa un peligro para el niño.

Un elemento que está implícito en todo enfoque que suponga un proceso invariable de desarrollo por etapas es la idea de que cualquier comportamiento que se aparte

de los parámetros establecidos constituye una desviación y como tal es potencialmente peligroso para el niño. La aplicación práctica de estas suposiciones ha tenido amplias repercusiones para millones de niños. La adopción de un esquema de desarrollo con etapas fijas acarrea también la patologización de muchos niños con discapacidades cuyas facultades pueden, por diversos motivos, evolucionar más lentamente o de maneras distintas en los niños de una determinada población.

En los últimos veinte años se han cuestionado cada vez más las teorías que hipotetizan un proceso universal de desarrollo infantil aplicable a todos los niños en cualquier entorno cultural. Se han formulado más y más críticas contra su excesiva confianza en los resultados de experimentos efectuados en contextos divorciados de la realidad de los niños, con la consecuencia de una constante subestimación de sus facultades.

Progresivamente, los expertos en psicología evolutiva han ido elaborando un marco teórico que ve el desarrollo infantil, como un proceso cultural y la infancia como el producto de determinados procesos económicos, sociales y culturales. Un enfoque que aplica esta concepción, se denomina nichos evolutivos que identifica, dentro de los ambientes donde habitan los niños, tres elementos que influyen en su desarrollo (Super y Harkness, 1982: p.170):

- Los entornos físicos y sociales en que viven
- Las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza
- Las convicciones o etnoteorías de los padres

Es evidente, por tanto que una concepción universal, prescrita y determinista según la cual el desarrollo infantil es un proceso lineal y aplicable a todos los niños, resulta inadecuada para reflejar las complejas realidades relacionadas con la adquisición de competencias por parte de los niños. El concepto de desarrollo infantil es en gran medida una noción social más que biológica.

Aunque ya han sido en buena medida desacreditada las ideas de Piaget, acerca de la existencia de fases netas y definidas en el crecimiento evolutivo, es imposible descartar de plano la noción de un desarrollo por etapas. Si bien existen oscilaciones significativas entre los niños, considerados individualmente, también hay pruebas evidentes de una cierta universalidad en su desarrollo físico, basado en condiciones de índole biológica, el desarrollo de los huesos, el desarrollo muscular y otros.

Sin duda existe la posibilidad de contar con algunos lineamientos generales, flexibles y diversificados, que permitan identificar posibles riesgos de problemas presentes o futuros en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, que permitan fortalecer y enriquecer las experiencias de aprendizaje pertinentes y contextualizadas, desafiantes y diversas, que les ofrecemos a nuestros párvulos para potenciar sus caminos únicos y valiosos para la felicidad de ellos y ellas y de la sociedad del futuro.

Si se toma como un supuesto y punto de partida la modificabilidad cognitiva (Feuerstein) de las personas y se hacen todos los esfuerzos por no discriminar a aquellos que tienen opciones de avanzar en los caminos que desean, estaremos haciéndonos cargo de nuestro real desafío como educadores.

En una línea de caracterización compleja del desarrollo infantil, se pueden considerar secuencias generales de desarrollo, como un referente importante para la toma de decisiones en cuanto a la generación de experiencias de aprendizaje que potencien su desarrollo integral y su evaluación.

Erickson, identifica ciertas etapas del desarrollo psicosocial de los individuos que sin duda puede ser de gran utilidad. Describe diversas tareas que deben ser cumplidas en cada etapa.

La primera etapa que atraviesa el infante, según Erickson es la llamada “confianza-desconfianza” exige como tarea de desarrollo a la persona, el encontrar un equilibrio entre la confianza y la desconfianza, lo que nos llevará a ser adultos empáticos, confiados, pero manteniendo una reserva que nos permita asegurarnos que no

seremos dañados. La segunda etapa corresponde al llamado estadio de autonomía e iniciativa versus vergüenza y duda. La tarea del individuo corresponde a desarrollar una adecuada iniciativa, la capacidad de atreverse a hacer cosas propias y nuevas, de explorar, pero manteniendo siempre la duda y vergüenza adecuada frente a aquello que se emprende, intentando sopesar las consecuencias que mis actos pueden tener sobre los otros u otras. Siguen las etapas de Iniciativa vs Culpabilidad (Preescolar, de 4 a 6 años) en que las personas buscan dar una finalidad a sus actos. Luego, en la etapa de la Industria vs inferioridad (infantil, 7 a 12 años) se intenta generar un sentido de competencia frente a las tareas que se enfrentan. En la etapa de la identidad vs confusión de roles (adolescentes de 13 a 19 años) se busca aprender a confiar en nuestro ser único. Ello nos lleva a las últimas etapas: Intimidad frente a aislamiento (adultos jóvenes, de 20 a 34 años) cuya base es aprender a amar y la etapa de generatividad frente a estancamiento (Medio edad adulta, de 35 a 65 años) en que aprendemos a servir.

Otra importante contribución para una comprensión diferente del desarrollo infantil es la que hace Berg (2005), a partir de las secuencias que sigue el juego en la infancia. Destaca la idea que la vida individual y la social son absolutamente interdependientes. El Otro es necesario para el crecimiento de una identidad segura. La fuerza creativa del Otro es también evidente en el trabajo de Vygotsky.

Berg (2005), describe las siguientes etapas del juego infantil:

- La Etapa Amorfa

En esta etapa el niño o niña comienzan a crear y formar una identidad al asumir las formas más simples de juego.

- La Etapa Creadora.

Niños y niñas han aprendido a experimentar, aunque de una manera desarticulada e inconsciente, y en forma tal que ellos mismos son participantes en la sociedad humana. Uno de los aspectos importantes de la imitación, por ejemplo, es que el

niño empieza a crear un orden desde un punto de vista subjetivo al tiempo que cumple con las "normas" que se le indican desde el exterior (la otra persona).

- La Etapa del Juego Espontáneo.

Comienza así la identificación de sí mismo como niño o niña, como pequeño o grande. Y poco a poco el afinamiento de la identidad se perfecciona con gran rapidez. Esta etapa culmina aproximadamente entre los cuatro y los seis años de edad, cuando el niño destina una cantidad considerable de energía emocional a identificarse como caballero, princesa, soldado o pirata, bruja o hada.

- La Etapa del Juego Organizado.

El aprendizaje que lleva a la maduración que permite un juego social con normas claras, empieza mucho antes de la entrada a la escuela básica: ser capaz de asumir un rol (identidad) e imaginar al mismo tiempo los roles de los demás jugadores, adaptándose a ellos, esto es, que se actúa como si fuera dos o más personas al mismo tiempo.

Respecto a secuencias del desarrollo cognitivo no cabe duda que es necesario considerar a Bruner, Piaget y Vigotsky, referentes que no pueden considerarse como elementos aislados sino como aspectos de un todo que permitirán comprender un contexto complejo en que el niño o niña evidencian su desarrollo integral. Recordar que en la teoría de Bruner, se aprecian tres modos de aprendizaje: modo inactivo, que se forma con la manipulación de los objetos; modo icónico el que se forma con la visión y permite comparar además de reconocer y el modo simbólico que lleva a la abstracción, el lenguaje, las ideas y la comprensión de las acciones.

Por otra parte, las etapas planteadas por Piaget, que deben ser consideradas con flexibilidad y como una referencia, son descritas por Cunningham (1972) en la siguiente forma:

- Etapa sensorio-motriz: se inicia cuando el niño no tiene concepción alguna sobre el espacio, el tiempo o los objetos.
- Etapa preoperacional: corresponde al periodo de la edad preescolar y en la que se vuelven claramente manifiestas las llamadas funciones simbólicas.

- Etapa de operaciones concretas: respecto de la cual Piaget piensa que los niños aprovechan sus experiencias y transacciones previas con su medio ambiente para elaborar las representaciones internas crecientemente complejas de aquellos sujetos y acontecimientos que se encuentran en su mundo.

En el ámbito del desarrollo es sin duda, relevante la postura de Vigotsky con el énfasis que otorga a las influencias socioculturales. La reciprocidad entre el individuo y la sociedad es fundamental, siendo definida ésta tanto histórica como culturalmente.

En la línea neopiagetiana, Wallon (1987) planteó un sistema secuencial y flexible de etapas del desarrollo en que el objeto de la psicología es el estudio del ser humano en contacto con lo real, que abarca desde los primitivos reflejos hasta los niveles superiores del comportamiento. Si en Piaget las estructuras cambian y las funciones no varían, en Wallon las estructuras y las funciones cambian. Otra diferencia con Piaget es que mientras que este último utiliza un enfoque unidimensional en su estudio del desarrollo, Wallon utiliza un enfoque pluridimensional y, en su estudio: establece seis estadios:

- Primero: el estadio impulsivo, abarca desde el nacimiento hasta los cinco o seis meses. Este es el periodo que Wallon 1987 llamaría de la actividad preconsciente, al no existir todavía un ser psíquico completo.
- Segundo: el estadio emocional, empieza en los seis meses y termina al final del primer año. La emoción en este periodo es dominante en el niño y tiene su base en las diferenciaciones del tono muscular, que hace posible las relaciones y las posturas.
- Tercero: estadio sensorio motor y proyectivo que abarca del primero al tercer año. Este es el periodo más complejo. En él, la actividad del niño se orienta hacia el mundo exterior, y con ello a la comprensión de todo lo que le rodea. Se produce en el niño un mecanismo de exploración que le permite identificar y localizar objetos. El lenguaje aparece alrededor de los doce o catorce meses, a

través de la imitación; con él, enriquece su propia comunicación con los demás (que antes era exclusivamente emocional).

- Cuarto: estadio del personalismo que comprende de los tres a los seis años. En este estadio se produce la consolidación (aunque no definitiva) de la personalidad del niño. Presenta una oposición hacia las personas que le rodean, debido al deseo de ser distinto y de manifestar su propio yo.
- Quinto: estadio categorial que va de los seis a los once años. Este estadio está marcado por el significativo avance en el conocimiento y explicación de las cosas.
- Sexto: estadio de la adolescencia que se caracteriza por una capacidad de conocimiento altamente desarrollada y, por otro lado, se caracteriza por una inmadurez afectiva y de personalidad, lo cual produce un conflicto, que debe ser superado para un normal desarrollo de la personalidad.

El desarrollo moral de los niños, es comprendido como el proceso de apropiación de valores y de comprensión de lo que se considera bueno o malo en una sociedad, es posible considerar a Piaget y Kohlberg. Jean Piaget plantea las etapas de heteronomía y autonomía moral; conceptos de respeto, responsabilidad y justicia son trabajados por este autor. Es así como para Piaget, la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás, y existen tantos tipos de moral como de relaciones sociales. Por su parte, Lawrence Kohlberg (1969) identifica ciertos niveles y estadios de desarrollo del juicio moral en los que el individuo busca cada vez con más fuerza, la justicia. En el sentido cognitivo, Kohlberg, (1969) mantiene la postura de Piaget, sin embargo, en el sentido evolutivo se diferencia al plantear una evolución lineal jerárquica del desarrollo, siendo el estadio superior, el mejor, al lograr formas de mayor equilibrio en la interacción organismo-medio en el sentido de una mayor reciprocidad.

Kohlberg destaca el Nivel 1, preconvencional, el nivel de la moralidad heterónoma, con el estadio de castigo y obediencia y el individualismo. Luego el nivel 2 o convencional con sus estadios de las expectativas interpersonales mutuas y el estadio del sistema social y la conciencia de mantenimiento de la autoridad y el orden social. El nivel 3,

postconvencional, es el estadio en el que el sujeto elige libremente su escala de valores, acorde a los grandes principios éticos de justicia y valoración de la dignidad de todos y todas. Cabe destacar que Kohlberg suponía que los niños y niñas pequeños (antes de los 7 años), no serían capaces de alcanzar etapas superiores a la Etapa 3. Diversos estudios realizados en Occidente (Hogan y Ember, 1978, Lickona, 1976 y otros), comprobaron estas ideas de Kohlberg. Sin embargo, al realizar estudios en otras culturas, (indígenas, orientales), (Havighurst y Neugarten, 1975) desvirtuaron estos hallazgos, encontrándose niños de 6 años que mostraban rasgos propios de la etapa 4, y algo de las etapas 5 (actitud democrática y flexible).

Igualmente se describen diferentes etapas de desarrollo de la expresión artística de los niños/as, etapas que se manifiestan en los diferentes lenguajes del arte, con nombres distintos: Lowenfeld (1972), en el ámbito de la Expresión Plástica, señala la presencia de una Etapa Garabateo, de la Línea y la forma, Etapa Preesquemática y del color, Etapa Esquema y del Espacio. En el caso de la literatura, Haynes (1978), distingue la Etapa sonora, Etapa Animista y Mágica, Etapa Mágica y realista. En las habilidades creativas y apreciativas de la música, Aarón Coplan (1967) diferencia las etapas que adoptan el nombre de Etapa rítmica, Etapa Melódica, Etapa armónica y formal. Finalmente en el caso de la Expresión Corporal, o Danza, se les nombra Etapa corporal y del Gesto, Etapa espacio vital y Etapa espacio total. (Le Boulch, 1981).

Entre las teorías que recientemente han aportado una mirada diferente del desarrollo humano destacando la unicidad y diversidad, está la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1998), quien postula la existencia de una combinación de a lo menos ocho inteligencias que cada individuo desarrolla de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico, frente a la concepción clásica de un componente de inteligencia similar para todos, lo que suponía que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una inteligencia única y cuantificable. Así, se puede poseer más

de algunas de las siguientes inteligencias: musical, corporal-cinestésica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y/o naturalista.

Cuando se toman en cuenta las comparaciones transculturales, resulta evidente que el modo de comportarse de los niños dista mucho de ser universal, y cuando se aplican hipótesis distintas en cuanto a la competencia, también se presentan conductas y prácticas diferentes. No se puede concebir a los niños como si se tratara de un grupo homogéneo: el género, la extracción social, la cultura, las discapacidades y la proveniencia étnica son factores que inevitablemente influyen, junto con la edad, en la vida del niño y, por consiguiente la evolución de sus facultades.

Al comparar la situación de la infancia temprana en USA, Guatemala, India y Turquía, Rogoff (2003) descubrió que aunque el proceso de orientación por parte de los padres para la participación de los niños en las actividades cotidianas es universal, existen importantes variaciones determinadas por circunstancias culturales. En las comunidades donde los niños están excluidos de las actividades de los adultos, éstos últimos asumen mayores responsabilidades respecto a la gestión de las actividades de los niños y respecto a su motivación. En cambio en las sociedades donde los niños están integrados en los ambientes adultos, el niño demuestra una motivación intrínseca a identificarse con las actividades de las personas mayores y aprende observando e imitando sus destrezas tomándolas como modelo.

Promover, respetar y proteger las facultades en evolución de los niños significa mucho más que la simple introducción de límites de edad apropiados, se requiere un enfoque holístico de la Convención sobre los derechos del niño, requiere un cambio en la sociedad, un desafío para las actitudes convencionales que se adoptan con los niños.

En las distintas sociedades del mundo podría hacerse mucho más de lo que se hace actualmente para crear ambientes en los cuales, por un lado los niños logren desarrollar su aptitudes hacia el máximo de sus posibilidades, y, por otro se manifieste mayor respeto por su potencial para la participación y responsabilización en cuanto se refiere a la toma de decisiones relacionadas con su propia vida: en la familia, en la escuela, en las instituciones para el cuidado de la salud, en los tribunales, en las comunidades locales y en los foros políticas. Es necesario intervenir en la legislación, en la política y la práctica para promover un cambio cultural en el cual se reconozcan las capacidades que los niños poseen y las contribuciones que pueden dar.

Lansdown, 1992, fundadora y directora, de la Children's Rights Alliance for England, Plantea que "es un hecho probado que los niños no adquieren competencias sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan"..... Esto tiene implicaciones que contribuyen a determinar cuál marco jurídico será más efectivo, que se respete el derecho de los niños a participar en (y asumir responsabilidades por) las decisiones que ya son capaces de tomar, brindándoles al mismo tiempo una protección apropiada. Existen varios modelos posibles, cada uno de los cuales acarrea ciertos beneficios, pero, también, desventajas:

- La estipulación de límites de edad fijos y prescriptivos, establecidos mediante disposiciones legales.
- La eliminación de todos los límites de edad fijos, sustituyéndolos con un marco de evaluación individual a fin de determinar la competencia para el ejercicio de cualquier derecho particular. Sin no, la ley puede también introducir la presunción de competencia, dejando que incumba a los adultos la carga de probar la incapacidad del niño toda vez que pretenda restringir sus derechos.
- La introducción de un modelo que comprenda límites de edad, pero que asimismo permita a todo niño adquirir el derecho en cuestión antes de alcanzar la edad establecida si es capaz de demostrar su competencia.

- La diferenciación legal entre los derechos específicos, estableciendo límites de edad solamente para aquellos derechos que presenten el peligro de ser desatendidos o violados por los adultos, e introduciendo la presunción de competencia para los demás derechos” (Lansdown, 2007: 173).

Se requiere una mejor comprensión acerca de la forma de promover el cambio cultural necesario a fin de que los niños sean protegidos adecuadamente según lo requiere la evolución de sus facultades, y para que sean respetados como ciudadanos, como personas y como titulares de derechos (Lansdown, 2007.)

. Aunque la identificación de los rasgos universales del desarrollo es un atractivo punto de partida para la realización de los derechos de todos los niños, este enfoque presenta igualmente importantes limitaciones. A pesar de sus pretensiones de universalidad, las explicaciones evolutivas a menudo están muy estrechamente vinculadas a supuestos culturales acerca de la persona en desarrollo y refleja el contexto de las sociedades ricas, individualistas y occidentales que producen la mayor parte de las investigaciones

Actualmente, una nueva perspectiva, descentra a ese niño al considerar su existencia a través de sus relaciones con otras personas y siempre en un contexto determinado. No existe el niño o la infancia, un ser y un estado esenciales que aguardan a ser descubiertos definidos y realizados para que podamos decirnos, así son los niños, así es la infancia. Existen por el contrario, múltiples niños y múltiples infancias, construidas por nuestras interpretaciones de la infancia y de que los niños son y deben ser. En vez de esperar a que el conocimiento científico nos diga quién es el niño, podemos elegir quién creemos que es; esas selecciones tienen una enorme significación ya que nuestras construcciones del niño y de la primera infancia son productivas, término con el que queremos significar qué determinan las instituciones que creamos para esos niños y niñas, y el trabajo pedagógico que tanto adultos como pequeños realizan en dichas instituciones (Dahlberg, Moss, Pence, 2005)

Por una parte, se requiere revisar críticamente en la formación de educadores la búsqueda de armonización entre itinerarios comunes de desarrollo infantil y su contextualización con respecto a género, clase social y cultura de pertenencia (McLaren y Farahmandpur, 2001); por otra, avanzar más hacia la comprensión de los niños/as como participantes competentes y activos de la sociedad ya desde que nacen (Uprichard, 2008) y , que cuentan con destrezas y diferentes grados de evolución y que las respuestas no pueden estar ancladas en una comprensión de un desarrollo sectorializado especializado, sino referido a la globalidad personal del niño/a (Zabalza, 1996, 1998).

1.2. Transiciones en la infancia de 4 a 6 años

Es interesante recordar que el desarrollo infantil se ve favorecido sin duda por un entorno adecuado; cuando este entorno no resulta conveniente, existe la posibilidad que estos niños /as superen o no los factores amenazantes con los que han vivido. Es la llamada resiliencia.

Werner (1992) a partir de su investigación con niños /as pobres, identificó lo que se han llamado los pilares de la resiliencia:

- Autoestima consistente.
- Introspección.
- Independencia.
- Capacidad de relacionarse.
- Iniciativa.
- Humor.
- Creatividad.
- Moralidad.
- Capacidad de pensamiento crítico.

Walsh (1998) propone una concepción sistémica de la resiliencia, enmarcada en un contexto ecológico y evolutivo, y presenta el concepto de resiliencia familiar y educativo, atendiendo a los procesos interactivos que fortalecen con el transcurso del tiempo tanto al individuo como a la familia y comunidad escolar. Este proceso de desarrollo resiliente es un potente apoyo, sostiene Walsh para el desarrollo integral del individuo, tal como puede apreciarse en los llamados pilares de la resiliencia, que permiten apreciarla como un constructor de desarrollo integral.

Entre los que son mencionados como factores de riesgo para el desarrollo integral y armónico, en estos estudios de resiliencia, está el de las transiciones mal conducidas (Grotberg, 1997). Es en este contexto que Henderson y Milstein (2003), proponen considerar los siguientes elementos en el apoyo a las transiciones y otros elementos de riesgo para niños /as:

- Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces
- Brindar oportunidades de participación significativa.
- Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa.
- Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo.
- Enseñar "habilidades para la vida":

En esta complejidad social donde el dinamismo y los cambios son parte de la post modernidad y de la realidad del niño/a y su familia, las transiciones en la vida de las personas, se transforma en un tema relevante. En efecto, el cambio para los niños /as es un elemento que los lleva de un estado a otro en forma gradual o en forma violenta, de acuerdo a cómo lo apoyen los adultos que lo rodean. Este apoyo permite un avance o un retroceso en el desarrollo según sea la efectividad del mismo, tal como se ha planteado en los estudios del a resiliencia.

Respecto a las transiciones que vive un niños de 4 a 6 años, está siempre presente la transición entre educación parvularia y primaria, cambio que puede o no ser un elemento estresante para niños y niñas.

Desde su inicio, los precursores de la Educación Parvularia, encararon este tema de una forma diferente a lo que sucede en la actualidad, ya que, inmersos en las ideas de la “escuela activa”, plantearon una correspondencia común de principios y criterios en su teoría y práctica. Así crearon propuestas de una formación integral y activa y con una metodología lúdica y respetuosa de las características y necesidades de los niños y niñas, para ambos niveles, por lo que no se hacía necesario preocuparse de una especial articulación entre ellos. Los ejemplos de las propuestas decroliana y montessoriana, son una de las muestras más claras al respecto.

En el caso de Montessori (s/f, 289), es clarísima e interesante su posición al respecto cuando señala:

“La Casa dei Bambini” no es una preparación a las escuelas primarias, sino un comienzo de la instrucción que se continúa sin interrupción alguna. En nuestro método no se pueden hacer distinciones entre “período preescolar” y “período escolar”, porque no es un programa a que ha de sujetarse el niño para instruirse, sino que es el mismo niño el que, viviéndose y desarrollándose con ayuda del trabajo físico e intelectual, marca cierto nivel de cultura, correspondiente a la medida de las edades sucesivas”.

Sin embargo estos autores no desconocían que existían problemas en las prácticas que iban más allá de sus propuestas. Tempranamente, Froebel lo expresó en una carta, donde trata sobre la *“forma de conexión entre el kindergarten y la escuela”*. En ella se refiere a lo que adquiere el niño en el kindergarten y a su forma de aprender, haciendo una diferencia con la escuela donde señala que el conocimiento es *“abstracto”* y el pensamiento *“autoindependiente”*.

Más específica aún y categórica es nuevamente M. Montessori, quien expresa:

“Habiéndose alcanzado la educación en las “Case dei Bambino” un nivel tan elevado, lógicamente debe transformarse toda la organización de la enseñanza primaria”... “para niños así formados deberá crearse la escuela primaria digna de acogerlos y de guiarlos en el camino de la vida y de la civilización, escuela que se basará en los mismos principios educativos de respeto a la libertad y a las manifestaciones espontáneas del niño”.

Este mismo pensamiento está presente en las iniciadoras de la educación infantil en Latinoamérica, como es el caso de la educadora nicaragüense Josefa Toledo (1915), que expresaba la presión articuladora que hacen los padres en función a la iniciación tradicional de la lectura de esta forma:

“Por una parte los padres de familia detestaban una enseñanza que no ponía en condiciones al niño de leer correctamente a los cinco años, que es lo principal y urgente, pues la falta de cultura general impedía y aún impide hoy a la gente apreciar el desarrollo de los sentidos por el método intuitivo y las prácticas esencialmente educativas del Kindergarten”.

Desde este inicio claro sobre el sentido y los puntos comunes entre ambos niveles, muy prontamente en el ámbito práctico a nivel de sistema educativo, y debido al hecho que en muchos casos se inicia la educación inicial con el argumento externo de ser un pre-requisito de la educación primaria formal, se empezó a hacer demandas por “articular” ambos niveles, lo que evidenciaba enfoques diferentes. Ello se hizo desde la educación primaria, y por tanto, se expresó en una serie de exigencias centradas en el “apresto” básicamente, es decir, planteando ciertas “habilidades o destrezas” en el campo de la lecto-escritura o del denominado “cálculo”.

Esta presión que tenía una direccionalidad en el sistema educativo desde arriba hacia abajo, muy tempranamente se expresó en el nivel parvulario, cambiando su sentido básico como lo refleja la investigación histórica en diferentes países de la región.

Transición se puede entender, en el ámbito de lo educativo, desde la definición de Fabian y Dunlop (2006:3) expresa también estos cambios de procesos en el tiempo. Señalan *“que se refiere al proceso de cambio que se experimenta cuando los niños (y sus familias) se mueven de un “setting” a otro. Por ejemplo, cuando un niño se mueve de la casa al preescolar, o de preescolar a la escuela. Incluye la extensión de tiempo que toma hacer ese cambio, el proceso de tiempo entre cualquier visita de pre-entrada y de establecimiento, a cuando el niño está totalmente establecido como un miembro en el nuevo “setting”. Es usualmente un período de demandas de desarrollo intenso y acelerado que esta socialmente regulado”*.

Acorde a lo expuesto, podría decirse que las transiciones:

- Son procesos de cambio, que se dan al pasar de un estado a otro.
- Que se dan en todas las culturas, y si bien pueden estar basados en lo biológico, están acentuados y regulados cultural y socialmente. Por ello, tienen características diferentes en contextos distintos.
- Transcurren en el tiempo, lo que indica un inicio en la nueva situación, un avanzar.
- Y un egresar, lo que se produce cuando se alcanza el “nuevo estado”.
- Este proceso puede ser un potenciador del desarrollo o un elemento estresante que lo detiene y altera

Por lo tanto, cuando nos referimos a una “transición en educación”, nos estamos refiriendo al proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” y que se supone que hay que superar, por otro, que hay

que alcanzar. Este proceso intermedio o “umbral”⁴, para que aporte adecuadamente a alcanzar el “nuevo estado”, supone que tiene que tener ciertas características para alcanzar este propósito.

Peralta (2002) plantea que en los procesos de transición entre educación inicial y primaria habría que considerar tres sub-procesos: el de continuidad, progresión y el de diferenciación, que sería la transición psicológica propiamente tal.

El proceso de continuidad, son los que van dando la estabilidad y comprenden por ejemplo la aplicación de principios de permanente validez como sería, el rol activo de los niños/as en sus aprendizajes. El de progresión, dice relación con la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose: habilidades, destrezas, etc.; y el de diferenciación, involucran los aspectos nuevos que se incorporan y que son propios de la etapa siguiente que se pretende favorecer: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.

Distinguir estos sub-procesos en las diferentes transiciones que experimentan los niños, puede ser un aspecto importante, ya que cada uno de ellos juega un rol facilitador en el “paso” al nuevo estado. Uno da estabilidad, el otro complejiza lo alcanzado, el tercero, ofrece el cambio a lograr.

Otro concepto que cabría revisar y que siempre se presenta vinculado al de “transición”, es el de articulación⁵. Viene del latín “articulatio”, que significa: “enlace o unión de dos piezas o partes de una máquina o instrumento”. Todas las aplicaciones de este término: “especie de coyuntura”, “nudo a manera de soldadura”, “unión de un órgano con otro”, dan cuenta de la existencia de dos partes que están separadas y que requieren de un tercer elemento (externo a ellos), para poder enlazarse o en el mejor de los casos “unirse”.

⁴ Esta expresión “umbral” es empleada por la Fundación Van Leer en el editorial de la publicación: “Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje”. Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26.

⁵ Real Academia Española, Madrid, 1984.

Relacionando este concepto con el de transición, el desarrollo del niño/a estaría comprendido por diferentes transiciones a lo largo de su vida que son procesos internos, requiriendo de procesos de articulación para poder enlazar cada nueva etapa alcanzada. Dicho de otra manera, favorecer las transiciones, que son procesos internos, se requiere de procesos articulatorios externos que son aquellos donde se interviene.

Se podrían detectar las siguientes etapas de transición en la infancia: las primeras transiciones son en el espacio familiar-social propiamente tal; desde un espacio muy íntimo van los niños/as ampliando su círculo de relaciones a la familia más extendida, al grupo de pares y/o a la comunidad más cercana. Este tipo de transición tiene connotaciones diferentes en zonas urbanas o en ambientes socioeconómicos mejores, que en sectores vulnerables, rurales, indígenas o en poblaciones migratorias, y por lo común, es la familia y/o alguna cuidadora externa, la que realiza estas sucesivas labores de articulación, siendo generalmente, transiciones relativamente exitosas. Sin embargo, niños huérfanos, abandonados, maltratados, experimentan estos procesos en forma distinta y con resultados muy variables.

La segunda transición, es del ambiente familiar-social a alguna institución externa que puede ser de tipo muy diferente. En la actualidad, puede ir desde una “casa de cuidado” comunitaria⁶ hasta un gran Colegio, pasando por muchas otras posibilidades de instituciones intermedias como otras formas de programas no-convencionales, o Guarderías o Jardines Infantiles propiamente tal. Cada una de estas opciones, dependiendo de la calidad de oferta de atención que ofrece, implica transiciones más fáciles o difíciles.

El momento en que se incorporan los niños/as varía notablemente, dependiendo básicamente de:

⁶ Nos estamos refiriendo a aquellas organizaciones autogestionadas de tipo comunitario, donde una vecina recibe por algún pago, niños del barrio.

- La situación familiar y/o laboral de la madre.
- La situación económica de la familia.
- Las prácticas de crianza.
- Las creencias sobre la edad en que deben incorporarse los niños/as a una institución externa.
- La legislación vigente en cuanto a post-natal, derecho de Sala Cuna, etc.
- El conocimiento y valoración del aporte de la educación infantil.
- La oportunidad de ofertas de educación infantil accesibles física y económicamente.
- La calidad de la oferta de educación infantil a la que se puede acceder.
- Las exigencias sociales de una “preparación” al ingreso a Educación Primaria o Básica.

Este último hecho, unido a que el acceso a la educación parvularia se ha generalizado en la Región para el ciclo de 5 a 6 años, hace que en la mayoría de los casos, muchos niños/as, sobre todo los de zonas urbanas, experimenten cada vez mas esta instancia de transición en este período de sus vidas.

El grado de continuidad o diferenciación entre la institución familiar y esta otra más externa, puede variar mucho, dependiendo en gran parte, del grado de “sensibilización” que esta segunda institución tenga en relación a la primera.

Según sea la cantidad de años a los que asistan los niños a un programa de educación inicial, a la continuidad o discontinuidad de prácticas pedagógicas que haya entre los cuidadores o educadores al interior del establecimiento, o el cambio a otros centros, se darán otras transiciones intra-institucionales, las que habitualmente presentan menos estudio y desarrollo en la bibliografía especializada, a pesar, que puede tener efectos importantes en los niños/as. (De un cuidador a otro; desde la sala Cuna o Jardín Maternal a Niveles intermedios o Preescolares; o de un programa no-formal a uno formal, etc.).

La próxima transición, que es la que tiene mayor desarrollo en la literatura especializada, es la del último grado o nivel de la educación parvularia con la educación primaria. Esta transición tiene a su vez muchas variables, dependiendo - en general- de la calidad de la oferta educacional de ambos niveles, de las tradiciones culturales-educacionales existentes, y de la claridad de identificación que se tenga de estas situaciones de tránsito.

La revisión de las transiciones que experimentan los niños/as evidencia, que de alguna forma, todos “transitan”, pero en algunos casos, es con tensiones y a través de situaciones difíciles y con resultados mediocres, y en otros, la transición es interesante, aportadora y por tanto, “exitosa”.

En relación a los factores que influyen en la calidad de las transiciones, la literatura sobre el tema las enfoca como procesos difíciles y por ello, se estudian y cabe revisar todo lo que se desarrolla en torno a estas transiciones. Sin embargo, hay autores como Bennet (2006:14), que hacen un llamado de alerta a este tipo de enfoque, señalando que debe cambiarse esta aproximación al tema. *“La transición hasta la escuela tiene connotaciones altamente positivas para los niños pequeños. Estos niños desean avanzar y el reto de la transición puede ser muy motivador para ellos. Por esta razón, debemos ver la transición, no como un problema, sino como un reto. Creo que debemos aprender a utilizar las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva, haciendo mayor hincapié en su potencial, en lugar de verlas como algo problemático para todos los niños”*

Desde la Fundación Van Leer (2006:2), también hay un enfoque positivo de las transiciones: *“Los niños pequeños buscan con entusiasmo nuevos retos para probarlos y aplicarlos a sus capacidades evolutivas en todos los sentidos: física social, cognitiva y emocionalmente. Todos los miembros de la sociedad, ya sean jóvenes o mayores, disfrutan con la adquisición de nuevas competencias que son valoradas”*.

Esta visión de las transiciones como un proceso positivo e interesante de abordar, es ratificado por algunas investigaciones, que señalan la forma en que perciben los niños, por ejemplo, el ingreso a la escuela (Arenas et al, 2001; Dunlop, 2002). Al respecto, la visualizan como un avance interesante para ellos, lo que se evidencia en cuanto a que dándose cuenta incluso de los cambios y de las mayores dificultades que implica el estar en un nuevo grado, no volverían al nivel anterior.

Si la actitud de los propios niños es abierta y positiva frente al cambio, lo que es ratificado desde las neurociencias, la psicología y la pedagogía, ya que un organismo sano y una persona confiada busca lo distinto, el desafío a resolver, lo diferente, cabe preguntarse: cuándo una transición se convierte en un proceso realmente difícil para el niño/a y “poco exitosa”.

Si las transiciones involucran un conjunto de nuevos aprendizajes, la teoría de UNESCO podría aportar a interpretar lo que sucede, en el sentido de que si el “nuevo estado” está en un ámbito “próximo”, alcanzable y superable por los niños/as, va a ser exitoso; en cambio, si el nuevo estado es muy distante o muy diferente y requiere de grandes adaptaciones de los niños/as, podría suponerse que va a ser más difícil el proceso y/ o mal resuelto.

Es aquí donde entra una vez más la singularidad de los niños/as y sus puntos de partida tan personales, que dependen de sus características, nivel de desarrollo, experiencias y apoyo de su entorno familiar y social. Niños migrantes pueden tener frente a una misma situación de traslado a otro país, formas diferentes de resolver una transición. Si lo hace con el apoyo de una familia extendida, es probable que sea mejor la situación que otro que lo hace sólo con su madre o padre.

El marco de referencia de la Fundación van Leer (2006) sobre el tema de las transiciones, identifica dos tipos de factores:

Los estructurales y sistemáticos en los entornos de los niños/as, y

Los aspectos fuertes y débiles que los niños conllevan en estas situaciones.

Las transiciones al interior de los programas de atención infantil, es un tipo de transición, es el que es menos tratado en la bibliografía especializada, y son procesos que cada vez van teniendo más lugar. Los niños/as no se están incorporando sólo a los cinco años, sino desde meses de edad, por lo que están 3, 4 o cinco años en el sub-sistema de educación inicial, el que no es homogéneo ni consistente en la mayoría de los casos.

Para ello, tendría que haber un proyecto educativo común, elaborado y asumido por todos los participantes de un programa, que se expresara en formas y códigos relativamente comunes en todos los que interactúan con los niños/as, y donde hubiera una progresión de aprendizajes sostenida en relación a cada uno de los sub-niveles, grados o grupos en los cuales los niños/as van transitando.

Programas donde se hagan estas definiciones en común, donde haya una planificación cuidadosa de los aprendizajes y de sus articulaciones, son pocos aún. Por lo general, cada cuidador o educador actúa con sus propios estilos de atención y enseñanza, y su propia selección de los aprendizajes que considera valiosos. Esto implicaba, que muchas veces, o se da una repetición de ellos⁷, o se producen “saltos” difíciles de abordar por los niños/as.

Si al interior de un programa o establecimiento se da esta situación de desarticulación, se acrecienta cuando se cambia de programa ya sea de uno no formal a uno formal, o entre ellos. En estos casos, las diferenciaciones son mayores, y por lo general, se guarda escasa relación con lo anteriormente desarrollado.

⁷ En Chile en la década de los 80, el CPEIP, hizo una investigación revisando los libros donde planifican los educadores en un período de 5 años, y encontró un grado importante de repetición de objetivos y actividades en todos los años.

Las transiciones del nivel Inicial al Primario es la más estudiada e investigada en la bibliografía especializada⁸. En la actualidad, hay trabajos realizados en todos los continentes, y en todas las tradiciones y estilos educativos. Además, es un tema que aparece desde hace décadas atrás, por lo que hay más antecedentes para el análisis.

Entre los autores actuales en educación infantil, se encuentra Malaguzzi , creador de la experiencia de Reggio Emilia en Italia. Malaguzzi hace evidente el problema del choque de enfoques que se da entre ambos niveles, para lo cual emplea la imagen del “embudo”, queriendo hacer notar con ello, que el enfoque amplio, integral de la educación inicial, choca con una visión restringida de la educación que se daría en educación primaria, muchas veces centrada sólo en aprendizajes instrumentales con un enfoque muy asignaturista. Junto con ello, esta cita permite evidenciar otro problema que se da en este tipo de transiciones, que sería la direccionalidad de la articulación que se realiza. Peralta (2006), al respecto comenta lo siguiente:

“Debido a que el nivel de Educación Básica está universalizado y se instaló primero que el de educación parvularia o inicial, muchos tienden a entender y buscar la articulación como un proceso que se realiza desde arriba hacia abajo, lo que implica que la educación inicial debe adaptarse a lo que realiza la Educación Básica. Es claro que este argumento no se sostiene si se analiza lo que sucede; si el nivel de primer grado de Educación Básica instala por ejemplo un concepto pasivo educativo, el nivel de Transición de Educación Parvularia no podría consistir en prepararse para la pasividad. Tomando en cuenta las experiencias de los niños, es claro que para una adecuada articulación, debe considerarse qué recibe el niño en educación parvularia, para continuar, progresar y diferenciar en esos aspectos, situación que lleva a que la articulación se plantee con una direccionalidad ascendente, compuesto de varios elementos importantes para favorecerla”.

⁸ Una muestra de ello a nivel mundial es que uno de los números de "Notebook" (Nº21, 1987) editado por "The consultive group on early childhood care and Development", fue dedicado enteramente a este tema, bajo el título: "Transitions and Linkages". Otra publicación es el número 1: "Transitions" de la "European Early Childhood Education Research Journal", 2003.

Por lo dicho, estas transiciones, serían un aspecto importante de investigar en función a facilitar procesos “exitosos”, ya que también hay niveles de deserción o abandono por estos problemas.

La Fundación Van Leer (2006: 29), establece en su marco de referencia sobre este tema los siguientes aspectos como estrategias básicas para una articulación exitosa:

- La importancia de los compañeros y la preparación que pueden hacer los niños mayores respecto a los menores sobre lo que deben esperar de las nuevas situaciones.
- El apoyo intergeneracional.
- El Currículo y la Pedagogía.
- Los niños, en cuanto a tener una influencia sobre su entorno, y
- El Liderazgo y la supervisión.

A su vez, Peralta (2006:14-19) señala que para establecer adecuadas articulaciones deben considerarse los siguientes ámbitos:

- *La facilitación de la articulación por acción de la infraestructura de los espacios educativos.*
- *La articulación por prácticas culturales compartidas y con sentidos para los niños y niñas.*
- *La articulación en lo pedagógico:*
- *Las Políticas explícitas para el sector y las normativas existentes.*
- *Los principios y criterios pedagógicos generales.*
- *Las concepciones de niño/a y del rol de los educadores.*
- *La gestión escolar.*
- *El aporte de los padres y la familia.*
- *La articulación curricular, a nivel macro y micro.*
- *La articulación de las voluntades (lo psicológico)”*

Si se integran todos estos y otros aportes, es fácil concluir que se cuenta con un repertorio de planteamientos y estrategias para avanzar sobre el tema, pero persiste la pregunta inicial: porqué existe tan extensamente este problema y porqué se mantiene en el tiempo. A ello se suma, la necesidad de conocer más la diversidad de formas que asume este problema en diferentes poblaciones y realidades infantiles, y lo que es lo central, las consecuencias que ello ha generado en los niños/as y en su transitar escolar.

En una época, en que se valoran los logros por sobre el proceso de desarrollo integral, la adquisición de valores, transmisión de la cultura y moral, la educación infantil ha sido permeada por este fenómeno y es así como se ha generalizado la perspectiva de la educación infantil como una etapa de transición y preparación para otro nivel, el escolar, minimizando su propio valor en la formación del niño/a.

Este enfoque ha tenido como consecuencia la sobre- escolarización en el aula infantil siendo este uno de los mayores temas que alertan sobre lo que está pasando en la actualidad en educación parvularia, Debido a los fracasos que en general tiene la educación primaria, se ha pensado que en la medida que los niños/as practiquen reiteradamente ciertos ejercicios de lectura, escritura y “cálculo”, mejor les irá en el nivel escolar. Estos excesos han llevado a que incluso desde los grupos maternos o de Sala Cuna, se hace referencia a enfoques disciplinarios (por ejemplo: matemáticas en Sala Cuna y no al desarrollo de pensamiento lógico-matemático), existiendo una presión en muchos ámbitos a que los párvulos desarrollen centralmente destrezas escritoras y habilidades de lectura y de cálculo, y en algunos casos, en el más clásico “apresto” de plantillas, palotes y copia de números escolar. Sin embargo las investigaciones indican que los programas enfocados principalmente en el desarrollo de aprestos y contenidos académicos tienen un menor efecto en el tiempo que los programas enfocados a desarrollar habilidades de pensamiento y de aprender a aprender, en los cuales los contenidos son medios para el desarrollo de habilidades de pensamiento (Haywood, Tzuriel, Seliger, 1999).

Por otra parte, ofrecer a niños y niñas experiencias que les permitan iniciarse en sus procesos de comprender el mundo que les ha tocado vivir, resulta fundamental manejar estrategias metodológicas que respeten aspectos lúdicos, problematizadores y creativos; y, que sin duda, contemplen los entornos culturales y sociales y las características propias de niños y niñas. Entre ellas, las inteligencias que en ellos y ellas predominan.

Las condiciones que permiten un constante perfeccionamiento de los procesos educativos en la infancia, entre ellos los procesos de iniciaciones a diversas áreas del saber humano, realidad o nivel educativo a otro, exigen que los educadores:

- Reconozca que un porcentaje muy importante del éxito o fracaso de aprendizaje de los niños/as está en lo que él /ella haga o deje de hacer.
- Sepa que la llamada “profecía auto cumplida” juega un rol preponderante en el aprendizaje de las personas: si pienso que este niño/a no va a aprender, no lo hará; si creo que aprenderá, lo hará.
- Sepa que hoy día existe abundante evidencia que muestra que el ser humano, especialmente en sus primeros años, es altamente modificable. En consecuencia, todos pueden cambiar y mejorar.
- Cuento en la escuela con un líder pedagógico capaz de gestionar entusiasta, participativa y democráticamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se genera así una clara y compartida Visión y Misión del PEI.
- Realice un trabajo en que las familias son invitadas a involucrarse activamente en el proceso.

Volviendo al tema de la resiliencia en la escuela, hay algunos elementos que deben considerarse en este proceso de transición de niveles que viven los niños de 6 años en nuestro país:

a) Un acuerdo entre niveles para conducir un “Trabajo individualizado”⁹ o “apoyo personalizado”¹⁰: esto es, respeto a las diferencias de aprendizaje de cada niño /a, mediante el trabajo en grupos pequeños (8 a 12 niños/as) que permita verdaderamente conocer cómo, qué, cuando, donde y con qué aprende cada niño/a. Esto significa tener el espacio ordenado en forma tal que permita el trabajo autónomo de los niños /as que no se encuentran con la educadora (Sectores, rincones, etc.). Si se cuenta con el apoyo de una técnico, ella supervisará el trabajo del resto de los niños /as. En caso contrario, el educador se ubicará con el grupo pequeño en forma tal que pueda tener una visión panorámica del grupo restante. Claramente esto implica planificar para cada grupo una situación similar pero con sus especificidades y se trabajará y evaluará a dos o tres grupos por día. Los espacios (áreas, rincones, sectores) que se hayan dispuesto en el aula para el trabajo autónomo de quienes no se encuentran trabajando con la educadora, estarán dispuestos en forma tal que involucren el tema en curso y que permitan a los niños /as enfrentar desafíos interesantes. La estrecha relación con la posibilidad de brindar afecto y apoyo individual ha sido mencionado como factor resiliente de gran relevancia. En un contexto como este será posible también establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces y brindar oportunidades de participación significativa.

9 Pre-school education in the European Union: current thinking and provision. 1995: Este documento presenta las principales conclusiones de las investigaciones que se han realizado sobre los efectos de la educación preescolar en el éxito escolar y en el desarrollo psicológico y social del niño y del adulto. También incluye un análisis de las características que han de poseer los centros para que esta educación produzca los resultados más deseables. Para contextualizar esta información se describe la organización de la oferta educativa para niños a partir de 2 años de edad hasta que comienzan la escolaridad obligatoria, y que incluye los tipos de centros, objetivos generales, programas, metodología y evaluación, profesorado y los datos de escolarización.

10 Qualitative study of Schools with outstanding results in seven latin american countries” UNESCO, Chile, 2002

b) Trabajo en torno a temas globalizadores¹¹ que permiten girar todo el quehacer en torno al mismo y que se generan o “aterrizan” a los intereses y necesidades cotidianas de niños/as. Este tipo de trabajo debe ser un acuerdo entre ambos niveles educativos. Ello permite un verdadero aprendizaje significativo¹²: el hecho que el tema globalizador se genere o aterrice a los intereses del grupo, facilita la significatividad de los aprendizajes, puesto que resultan fácilmente conectables a experiencias previas o futuras cotidianas y útiles. Así también, el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, actitudes y valores, se facilita al generar las situaciones de estimulación de estas habilidades, actitudes y valores en torno a aspectos del tema considerado. Este trabajo permite enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa, así como enseñar "habilidades para la vida", ambos temas relevantes en el estudio de la resiliencia en la escuela.

En efecto, el tema globalizador, facilita, entre otros:

- El Principio de la formación integral de la persona (enfoque filosófico): Resulta evidentemente más sencillo abordar la integralidad de las personas a partir de un tema que es interesante para ellos /as y sus vidas cotidianas.
- El Principio de la integración de la diversidad humana (enfoque epistemológico): Un tema interesante para el grupo permite abordar habilidades diferentes dependiendo del enfoque que le demos.

11 QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN REGION II COUNTRIES" Ofelia Reveco, PhD en Educación Maria Angélica Kotliarenko, PhD en Psicología Orlando Mella PhD en Sociología CIDE" estos efectos positivos se producen sólo cuando se cumplen ciertos criterios de calidad, entre ellos: a) El niño, centro desde el cual se estructura el Programa, reconociendo sus necesidades, características y modos de aprender b) Dado que sus necesidades son integrales, se deben considerar acciones de educación, salud, nutrición y cuidado. c) Aprendizaje activo a través del juego, del trabajo concreto y creativo d) Una relación adulto-niños/ a favorable para aprender activamente y en un ambiente de respeto y como respuesta a características y ritmos individuales. e) Ambiente educativo incentivador del aprendizaje e intencionalidades educativas claras y explícitas f) Persona especializado, que sabe como enseñar y cuidar niñas y niños de esta edad g) Existencia de asesoría, capacitación en la acción y supervisión de personal profesional, especialmente cuando se trabaja con docentes no especializados. h) Participación activa de la familia y la comunidad como primeros educadores de los niños/ as. i) Una institucionalidad que apoya y hace de referente de los Programas, con suficiente visibilidad social y política j) Existencia de procesos permanentes de monitoreo, sistematización y evaluación

12 Verbal Behavior Development in Pre-School Children (con Gomar, S. y Rivas, L.). Leído en el Primer Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta, Minneapolis, USA., octubre 1972. Publicado en la compilación editada por Travis Thompson y William Dockens "Applications of Behavior Modification", Academic Press, 1975.

- El Principio de integración de valores trascendentes basados en los Derechos Humanos (enfoque socio - político): El respeto y defensa de los derechos y necesidades fundamentales de las personas, en el contexto de la democracia como estilo deseable de convivencia humana, es posible de vivenciar prácticamente en las decisiones que se tomen con grupos de niños y niñas respecto al tema a trabajar y las formas de abordarlo.
- El Principio de integración de formas metodológicas diferentes para la conducción del proceso educativo (enfoque pedagógico): El tema y sus aristas diversas permite la utilización de un quehacer metodológico y curricular diverso, dentro y fuera del aula, como así mismo de las distintas concepciones de aprendizaje, privilegiando aquellas que comprenden al ser humano de manera integral y en un contexto social y natural, de tal forma que lo cognitivo no es superior a lo afectivo, social o motriz.
- Aprender a aprender: el tema globalizador trabajado en sectores que la educadora media cada cierto tiempo, facilita que los niños/as aprendan a pensar y a aprender por cuenta propia, en el marco de un conjunto de valores y actitudes que debe ir internalizando paulatinamente.

Mantener vivos los principios de la educación parvularia, al utilizar las estrategias metodológicas integradas e integradoras, libres, lúdicas y potenciadoras de la creatividad, permite alejarse de la escolarización que tanto daño genera en los niños y niñas: la desintegración en disciplinas, la búsqueda de la información antes que de la formación, la homogeneización de las acciones educativas (o así llamadas), son todos aspectos propios de una mal entendida forma de trabajar en las escuelas que no facilita la incorporación de elementos tan claves como son el sentido del humor, el juego, la creatividad, la autoestima y empatía, aspectos todos propios del nivel parvulario y que facilitan una actitud de respeto a sí mismo y los otros, que permite el desarrollo de actitudes tan relevantes como son las actitudes resilientes.

Se aprecia con claridad que las estrategias y principios de la educación parvularia favorecen claramente importante actitudes de las personas, entre ellas las

resilientes. Olvidar por tanto estas ideas y caer en el juego fácil de la escolarización mal entendida, es no sólo un trastorno dañino para los aprendizajes y la creatividad, sino también un daño a la persona misma, que se transformará en un ser incapaz de enfrentar las dificultades que, sin duda, encontrará en su vida.

1.3. Familia, Educación Infantil y diversidad.

La primera infancia y la familia son indisolubles por las implicancias que esto tiene y por la garantía de derechos de los niños en general y en forma muy particular su derecho a una educación desde el nacimiento. La familia es considerada un socializador primaria y por ende es la primera educadora de niños y niñas. La necesaria coordinación entre los socializadores primarios (familias) y secundarios (escuelas), debe ocurrir fuerte y tempranamente. (Levine, 1977)

El desarrollo infantil integral es, como lo han planteado autores desde Read (1983) a Sacristán (1999), una de las dos funciones de la educación: (1) la integración socio cultural (que de acuerdo a sacristán incluiría su enriquecimiento) y (2) el desarrollo personal o desarrollo integral y ciudadano.

Hoy sabemos que el desarrollo y el aprendizaje son procesos que se potencian mutuamente. En efecto, para Vygotsky, la relación entre desarrollo y aprendizaje se ha estudiado bajo tres concepciones:

- Los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo. El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje.
- El desarrollo se relaciona con los reflejos condicionados; el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso desarrollo; así, el aprendizaje y el desarrollo son dos fenómenos iguales
- El proceso de maduración o desarrollo prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje, pero el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración o desarrollo.

Obviamente Vygotsky adhiere, al igual que la postura que se adopta en este estudio, a la última de estas concepciones.

Por tanto la familia promueve aprendizajes y potencia desarrollo si es que actúa como se espera de un socializador primario; afectivo, atento, estimulante. Son estos elementos los que la escuela debe coordinar para facilitar los procesos de desarrollo integral e integración social crítica, objetivos últimos de todo proceso educativo.

Junto a esto y en la línea de un desarrollo infantil individualizado y singular, inserto en contextos socio-culturales propios que nos alejan del concepto de un desarrollo universal, se presenta a su vez, otro fenómeno relacionado directamente con la infancia y la familia que resulta relevante al pensar en la formación inicial y continua de quien atenderá educativamente a los niños/as: la situación actual de la familia en un contexto de profundos cambios culturales y sociales de esta época, lleva necesariamente a una revisión del concepto de familia y sus implicancias para la educación infantil y, por tanto, tiene derivaciones importantes para identificar las principales necesidades de formación de los educadores: el trabajo educativo con la familia y la comunidad en el contexto actual.

Los investigadores españoles Rodrigo y Palacios (2000) afirman que el modelo clásico de familia como una pareja que unidos por el matrimonio tienen hijos y conviven juntos, además de estar totalmente desfasado en el siglo XXI, es un modelo reduccionista que no toma en consideración el hecho de que no es necesario estar casados para hablar de familia, que los roles de la mujer y el hombre han cambiado, que no es necesaria y exclusivamente la mujer quien se hace cargo de los hijos y el hombre el proveedor, que puede ser solamente uno de los padres quien se haga cargo de los hijos sin la presencia del otro, que el número de hijos ha disminuido en algunos círculos sociales y que incluso no hay hijos.

Con estos antecedentes los autores consideran a la familia como *“la unión de personas que comparten un proyecto de vida vital de existencia en común, que se*

quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencias a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”

Las funciones de la familia en esta definición, están relacionadas con el desarrollo personal, la autoestima, la capacidad de enfrentar desafíos y compromisos, mantener tradiciones y valores por medio de los encuentros generacionales, el afecto y el apego, apoyo en las transiciones vitales, ayuda y soluciones a los problemas de la vida. Sugieren roles específicos hacia los miembros de la familia y en los que los educadores han de estar preparados para animar, apoyar y dar participación para que como padres/madres encuentren el sentido y formas concretas de compromiso con el proyecto educativo de los hijos, sientan al mismo tiempo la preocupación por un crecimiento sano y una vida saludable, la preocupación por el afecto, la socialización y la convivencia de sus hijos/as en cooperación con sus educadores.

Por su parte la Comisión Nacional de la Familia de Chile (1992), señala que sea cual sea el tipo de familia que se considere, toda modalidad o tipo de familia comparte ciertas características básicas, que están relacionadas con las funciones que desempeña. Para la Comisión Nacional de la Familia de Chile lo peculiar de la familia está relacionado con:

- a) La reproducción en su interior.
- b) La transmisión y re-creación de la cultura
- c) La función de intermediación entre persona y la sociedad.

La familia actual en contextos de vulnerabilidad socio-económica es un destinatario central en las políticas públicas dirigidas a mejorar las condiciones de vida en el ámbito de la infancia, la salud, la vivienda y el empleo. Asimismo, es un espacio privilegiado para la integración a la sociedad y preocupación acerca del bienestar de sus individuos, especialmente para los niños. En consecuencia el tema de las

familias de sectores vulnerables pudiera considerarse un tema relevante en la formación inicial y continua de educadores /as de párvulos.

Se ha señalado también que *“hoy día, esos distintos modos de socialización están sometidos a dura prueba en sociedades amenazadas a su vez por la desorganización y la ruptura del vínculos social”* (UNESCO, 2000: 51).

En Chile los cambios son profundos e impactantes (PNUD, 2002). Las maneras de vivir juntos se transformaron, volviéndose ambivalentes y confusas. Esto no puede ser indiferente al tipo de formación que reciben los educadores y, a los conceptos y supuestos sobre los que construyen la relación escuela-jardín y familia.

Los estudios demográficos recientes coinciden en que los cambios que afectan a la familia son principalmente consecuencia de los siguientes factores:

- a. La disminución de la natalidad.
- b. El aumento de la tasa de divorcio y de cohabitación.
- c. El incremento de las madres solteras, aumento de los padres solos.
- d. Descenso de los hogares multigeneracionales, casi desaparición de las familias extensas tradicionales
- e. Los roles del padre y la madre.
- f. La incorporación de la mujer al trabajo.
- g. La postergación del matrimonio.

Herrera desarrolla el concepto de *“diversificación creciente de las estructuras de hogar”*, estipulando sobre el particular, la disminución de las familias nucleares y extensas completas, el aumento de familias monoparentales y de familias recompuestas y el aumento de hogares compuestos. A estos datos se pueden sumar los aportes de Arriagada (2005), quien en la misma línea destaca los hogares con jefatura femenina, fenómeno característico de la región latinoamericana, y el aumento de las familias complejas o recompuestas

Puesto que la familia actual se define por su diversidad, cada individuo cuenta hoy con una mayor posibilidad de elección en cuanto a sus formas de vida y de convivencia, cambiado con ello, el tipo de relaciones personales que se configuran dentro de ella. La forma de la familia esta cambiando, hasta el punto tal que parece que no existe una norma estándar de familia ni un prototipo de familia contemporánea. El ideal de familia nuclear cerrada aún existente, ha dado lugar a sistemas más flexibles que reflejan y se adaptan mejor, en ocasiones, a las circunstancias contemporáneas; sin embargo, esto no significa necesariamente una pérdida del rol de la familia y del parentesco. Las relaciones de parentesco, lejos de dejar de existir, parece que toman nuevas fuerzas y se convierten en un valor sólido a partir de esta incertidumbre (Iglesias de Ussel, 1998).

El rol de la familia en la educación de los niños en un contexto de diversidad social

Más que en ningún otro tiempo, nuestras sociedades se ven desafiadas hoy a educar a los niños desde tempranas edades acerca de la diversidad de la especie humana y sobre las semejanzas e interdependencia que existen entre todos los seres humanos: *“Tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor al mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente carece nuestra sociedad”* (Delors, 2000:16).

Esta nueva visión acerca de la educación se asocia a la realización del ser humano en su dimensión social como un proceso educativo permanente a lo largo de toda la vida y como forma de avanzar hacia una sociedad educativa. En este sentido la cohesión social es el resultado de un proyecto de valores compartidos y que son parte de la voluntad de vivir juntos y de potenciar las capacidades para que educadores y familia fortalezcan los sentimientos de pertenencia y de solidaridad en los niños.

Una nueva comprensión del papel que tiene una educación que se inicia en los primeros años de vida de los niños, formula el desafío de que el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Es necesario que el jardín, la escuela, la familia y la comunidad sean un espacio privilegiado de socialización y de expresión de un proyecto común. En este sentido reclama un perfil de educador que favorezca la confianza y la cooperación en la relación con los padres a favor de los niños, rompiendo con estereotipos sobre una familia ideal, alejada su realidad laboral, cultural y económica.

Problemáticas y amenazas que enfrentan las familias del siglo XXI.

Variadas son las problemáticas que caracterizan en la actualidad a las familias y que tiene una repercusión significativa en los tiempos y modos de relación con la educación de sus hijos. Bromfrembrener, 1979 destaca cuatro sistemas de los cuales pueden provenir riesgos y amenazas para la familia.

a. El microsistema, que se compone de las normas y valores sociales, tiene como factores de riesgo:

1. Los medios de comunicación especialmente la televisión, por la falta de control de los padres acerca de lo que los niños ven y el mal uso que se le da.
2. Acortamiento de la infancia (Rodrigo y Palacios 2000) los niños en la actualidad están expuestos a muy temprana edad a situaciones de tensiones y traumatizantes para los cuales están desprotegidos.
3. Falta de servicios estatales de protección de la infancia
4. Tensiones sociales que afectan a los padres
5. Drogadicción

b. Exosistema que lo constituye los escenarios sociales más cercanos que afectan a los padres (redacción), tiene como factor de riesgo:

1. Problemas laborales.
2. Pobreza.
3. Exigencias laborales, padres con menos tiempo en el hogar.
4. Falta de supervisión de los hijos.

c. Mesosistema, integrado por las relaciones recíprocas entre todos los escenarios que conforman el microsistema, siendo la más preocupante la falta de compromiso y conexión entre la familia y la escuela. Otra importante variable serían las amistades de los niños.

d. Microsistema, influencias más cercanas al niño. Se destacan:

1. Los problemas de pareja.
2. La violencia intrafamiliar.
3. La falta de capacidad de los padres de ejercer como tales.

En oposición a lo anterior, Garrido (2000) considera que los elementos relacionados con la protección de la familia son aquellos que buscan mantener el proyecto educativo, las relaciones de cercanía y el apego, la implicación en las actividades de los hijos, la supervisión de ellos y coherencia en el estilo parental.

Familia y comunidad educativa.

Existen dos líneas teóricas respecto a la participación de los padres en la educación: aquella que lo entiende como un apoyo al proceso educativo según los criterios que la escuela considera adecuados y donde ésta debería capacitar a las familias para educar mejor a sus hijos; y otra, donde la participación se entiende como un derecho, y donde se postula que los padres tienen la competencia necesaria para participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus hijos (Navarro, 2002).

Asimismo, existen dos tendencias sobre la participación de los padres: una que promueve un rol más activo de éstos en los procesos de aprendizaje de los niños en el hogar o la escuela; y otra que promueve la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema (Gubbins, 2001; Navarro, 2002). En el mismo contexto, para estos autores, la participación de los padres en el escuela, puede ser entendida desde el paradigma de un apoyo al proceso educativo directo a la escuela, donde ésta debería responsabilizarse de capacitar a las familias para educar mejor a sus hijos, o bien la participación

entendida como un derecho natural de los padres, que por el hecho de serlo tienen las competencias necesarias para participar en la toma de decisiones que afectan a la educación de sus hijos, tanto en el área académica como no académica.

Para Navarro la motivación de los padres para informarse sobre sus hijos, el proceso educativo y las instancias para tomar parte, constituyen las claves para participación de la familia.

Arón y Milicic 2000 resaltan las características propias del ambiente y clima de la escuela, como promotores de esta participación, un clima escolar abierto y generador de valores democráticos, eficiencia y una cultura escolar que inste a la participación de la familia.

Por otro lado, la participación de los padres se vería dificultada por la falta de preparación académica de estos o su preocupación por problemas familiares más apremiantes (según la percepción de los directores); una infraestructura escolar inadecuada para que los padres participen (Navarro et al., 2001); falta de interés de los padres en las actividades.

En otra línea, el apoyo de los padres hacia sus hijos aparece determinado por una valoración de las propias capacidades para apoyar este proceso, independientemente del nivel socioeconómico y cultural al que pertenecen (Mc Allister, 1990), se ha asociado también a las características de los padres y de los hijos, al contexto familiar y a las actitudes de los profesores hacia los padres y hacia los niños (Villalón, De Castro y Streeter, 1998). Así como, a las diferencias en las expectativas que presentan padres y educadores sobre los que es una educación de calidad para los niños en el caso chileno (UNESCO, González; Mathiesen y Herrera, 2002) y en el europeo (Oliva y Palacios, 1995). Es más común encontrar en los educadores una sensación de desamparo y frustración al no contar con el apoyo de las familias (Hernández y López, 2006), sintiendo que la presión social es mayor para

la educación al asignarle una mayor responsabilidad en el aprendizaje de los niños y sobrevalorando el rol de los educadores.

Ante una situación de permanente transformación social el desafío es que la familia y la institución educativa establezcan una alianza en la que los niños sean el centro principal en la construcción de una nueva concepción de educación desde la perspectiva comunitaria y que se expresa en un proyecto compartido entre familia y centro educativo (Aguilar, 2002).

Al indagar en qué y para qué es necesario fomentar la relación entre la familia y los educadores del centro al cual asisten sus hijos, los maestros comúnmente suelen concretar en cinco argumentos la conveniencia de que esto ocurra (Pardo, 1998):

1. Es importante que lo apoyen para que se puedan lograr las metas con los niños.
2. Les proporcionen datos de los niños para su mejor conocimiento, especialmente de aquellos que requieren de mayor apoyo.
3. Enseñar a las familias para que sus niños tengan éxito escolar.
4. Realizar innovaciones que son costosas en tiempo por parte de los maestros y no se divulgan al resto de la comunidad educativa y,
5. Expresan la falta de claridad en lo que se le pide al maestro en una relación colaborativa con la familia.

Por otra parte, también la escuela y los centros que acogen a los niños han experimentado también cambios en su organización y ha sido tensionado con una sobrecarga de demandas de formación y de realización de programas de apoyo a diversos situaciones complementarias al currículo (Alfonso y Amat, 2003).

1. La identidad cultural y sentido de pertenencia. Compartir creencias, conocimientos, valores y actitudes con los niños y sus familias.

2. Autoestima colectiva. Ayudar a que se creen sentimientos positivos en la valoración que se tienen ambas instituciones-personas.
3. Vida cultural que esté involucrada en las actividades que se realizan con los niños y en las que se expresan conocimientos, creencias, valores y sentimientos definidos, compartidos con la familia.
4. Relaciones democráticas que proporcionan a los niños referentes para asumir una ciudadanía plena y que ven reflejados en la relación que tienen sus educadores con otros agentes educativos y con la familia.
5. Experimentar una sociedad de personas competentes, empoderadas y con liderazgo para fortalecer la participación y la solidaridad en la comunidad.
6. Una ética que tiene como centro la tolerancia frente a los usos y costumbres o las creencias de los miembros del grupo y de respeto por los derechos humanos.

Los contextos actuales en que los niños se desenvuelven hacen necesario que educadores y padres se asocien con los desafíos y responsabilidades que conlleva para ayudarlos a desarrollar sus potencialidades de forma que aprendan a desempeñarse adecuadamente en un futuro próximo, se presentan cuatro grandes aprendizajes (UNESCO, 2000).

- Proporcionarles a niñas y niños la oportunidad de aprender a conocer, como una forma de aprender a comprender el mundo que les rodea de manera de vivir dignamente, desarrollar todas las capacidades para un desempeño profesional y aprender a comunicarse con los demás; mostrándoles también el placer de comprender, de descubrir, en suma incrementar el saber. Es fundamental que padres y educadores se organicen para que los niños ejerciten el pensamiento.
- Ayudar a los niños a que aprendan a poner en práctica los conocimientos que van logrando y; a saber aplicarlos en situaciones cambiantes que posteriormente sirven para que surja la innovación y la respuesta creativa ante nuevas realidades situaciones de la vida. Esto supone que aprendan a saber

trabajar con otros niños y adultos, a comunicarse con los demás, a afrontar y solucionar conflictos, a tener iniciativa y capacidad de asumir riesgos. Ante una sociedad en que las tecnologías hacen que haya cada vez menos interacción entre las personas, es necesario que los niños aprendan a adquirir competencias en comportamientos que los preparen para hacer cosas junto a otros niños, con espíritu de equipo y para objetivos diversos.

- Aprender a vivir con los demás, este aprendizaje que se define como uno de los principales de la educación contemporánea no puede ser propuesto a los niños si padres y educadores no le ofrecen a los niños una expresión concreta de la forma en que ellos lo viven. Hemos experimentado el potencial de la autodestrucción, acumulado en cada siglo y convivimos con el riesgo de aumentar los conflictos a nivel mundial. Es necesario que la educación que padres y educadores acuerden, les enseñe a los niños a evitar los conflictos, a promover nuevas maneras de resolución pacífica y; fomentar el conocimiento y comunicación con los demás, a reconocer y valorar la identidad cultural y espiritualidad de otros grupos en condiciones de igualdad y de respeto.
- Contribuir a que los niños aprendan a ser, reafirma un principio fundamental desde los orígenes de la educación: contribuir al desarrollo integral de cada persona a nivel de su cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Ofrecerles a los niños aprendizajes que les ayude a contar con fuerzas y puntos de referencia intelectuales y afectivos que les permitan comprender un mundo en cambio, comportarse en forma responsable y justa, desarrollando su autonomía, creatividad e iniciativa personal.

Estos cuatro postulados de UNESCO comprenden de manera intrínseca los principios del derecho de todo niño a tener acceso una educación adecuada sin ningún tipo de discriminación en condiciones de igualdad y respeto, derechos consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos y ratificados particularmente en la Convención de los Derechos del Niño (2000), lo que se puede apreciar en el capítulo Políticas Internacionales en el presente informe. Por lo tanto

desde la consideración de la singularidad del niño y de la diversidad familiar, cultural y social que nos supone nuestra época, los sistemas educativos deben proveer los recursos, tanto humanos como materiales, para facilitar un proceso de aprendizaje que atienda e incluya a todos los niños/as y a todas las familias entendiendo su contexto socio cultural. En estas circunstancias es necesario referirse a dos conceptos en el ámbito educacional, la integración educativa y la inclusión.

La integración es consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan y reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población, en ocasiones este concepto se interpreta como sinónimo de inclusión o participación de niños con “necesidades educativas especiales” en la escuela, no obstante el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, que es la participación de todos los niños y niñas de una comunidad para que aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.(Blanco y Duck, 2000). Integración como un “estar presente” frente a inclusión como “ser considerado como un igual en el grupo”.

Se trata por lo tanto, de un modelo de educación democrático, en el que todos los niños y niñas hacen efectivos sus derechos a la educación, respetando su identidad socio cultural y con igualdad de oportunidades. Es imprescindible consecuentemente, que las escuelas y los centros tengan la capacidad de responder a la diversidad de los estudiantes que supone ir más allá de una educación de calidad para todos.

En este ámbito Lena Saleh, (UNESCO, Paris), sostiene que son necesarios esfuerzos en tres niveles esenciales para lograr la inclusión escolar: en el nivel legislativo, implantando políticas que apoyen y fomenten el camino hacia la inclusión; en el nivel de escuelas, las que requieren flexibilidad en el currículo y enfoques pedagógicos, sensibilidad hacia el contexto, desarrollo de actitudes que fomenten el

respeto por la diversidad y capacitación de los profesores y a nivel económico, para contar con los recursos necesarios que deben ser asignados de manera eficiente.

Una igualdad de oportunidades debe considerar el desarrollo integral del niño, contextualizado en una realidad con múltiples factores socio culturales, económicos y familiares que influyen en sus potencialidades y habilidades, donde cualquier déficit, ya sea de tipo cognitivo, motor, psicológico, o de ambientación, tiene la posibilidad de lograr un óptimo nivel de sus capacidades. La evidencia empírica respecto a los beneficios de los programas de educación infantil de calidad, tanto económicos como en términos de desarrollo personal y de oportunidades es clara.

Frente a esta situación, posiblemente como ninguna otra época los directivos y educadores tienen el desafío de crear nuevas formas de establecer una relación colaborativa con las familias de los niños. La diversidad y falta de prototipo claro de familia imponen la necesidad de una revisión profunda del modelo de cooperación entre las dos instituciones, de que manera la escuela se ha adaptando a estos cambios profundos de la familia nuclear. Podríamos decir, a priori, que el carácter de la escuela-jardín es la adaptación lenta a estos procesos de cambio, lo que produce un desfase entre las necesidades del centro educativo y la familia.

En consecuencia, es fundamental la centralidad de la identidad así como de la producción de sentido, individual y colectivo para la comprensión y el estudio de las dinámicas sociales en la sociedad del conocimiento y de la información. Por ello, se hace necesario, reforzar el papel de la educación infantil en su oferta de formas de sociabilidad ante este nuevo tipo de sociedad y el papel que tiene en esto la familia y el centro de educación infantil.

1.4 Educación en la primera infancia.

La educación de la primera infancia, entendida como aquella que ocurre en los primeros años de vida, es hoy un tema central de la agenda internacional con fuertes

desafíos para que los estados, una serie de encuentros internacionales realizados han formulado declaraciones que comprometen a los países en torno a reconocer y ratificar la importancia de la educación infantil y el rol de sus educadores infantiles, los principales son los siguientes y marcan un hito en materia de política sobre educación infantil.

- Declaración de los Derechos del niño (ONU, 1959)
- Convención sobre los Derechos de los niños (ONU, 1989)
- Conferencia Mundial Educación para Todos (Tailandia, 1990)
- Acuerdo de Dakar (2000)
- Informe Delors (Unesco, 1996)
- Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la Infancia (Nueva York, 2002)

Asimismo, se han realizado varias reuniones a nivel de América promovidas por la OEA, como es el caso de la Quinta Reunión de Ministros de Educación realizada en Cartagena de Indias (2007) cuyo tema central fue Educación en la Primera Infancia. Una de las reuniones de amplia trascendencia por tratarse también de una acción conjunta entre UNICEF y UNESCO junto a otras organizaciones, es el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007 “Bases Sólidas. Atención y Educación de la Primera infancia” y el reconocimiento de que el aprendizaje del niño comienza al nacer y de ahí la importancia de los primeros años esto fue acordado como el primero de los seis objetivos de EPT aprobado por 164 países en el Foro mundial sobre la educación celebrado en Dakar en el año 2000, “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.”

En el resumen del Informe mencionado, la Atención y Educación de la Primera infancia (AEPI), derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del niño, ratificado por casi la totalidad de los países del mundo, en este informe se adopta un planteamiento holístico, la AEPI tiene por objeto prestar apoyo a la supervivencia,

crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, ocuparse de la salud, nutrición e higiene pero también de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica en contextos formales y no formales.

Los programas se dan en modalidades muy diversas: para los padres, en un marco comunitario, en centros institucionales y escuelas. Los beneficios a corto y largo plazo de estos programas hacen de ellos una estrategia eficaz, en función de sus costos, para reducir la pobreza y compensar las desventajas. Estos programas apoyan y complementan la labor de los padres y de otras personas que le dan cuidados a los niños. La investigación señala que para que sean eficientes, los programas deben ser receptivos a cada cultura específica, respetar la diversidad lingüística y adaptarse a los niños que tienen necesidades especiales o viven en situaciones de emergencia.

Otro aspecto importante son las percepciones de lo que es masculino y lo que es femenino dado que se arraigan en el niño/a desde su infancia, se necesita adaptar los programas para que cuestionen los papeles atribuidos a cada sexo. La pedagogía, la enseñanza y el material para juegos pueden promover valores diferentes. Los desafíos que son necesarios abordar están claros y las prioridades también y ha llegado la hora de actuar es la conclusión principal del informe 2007.

Es así que el tema educación en la primera infancia es un tema que debiera ser prioridad en los distintos países en el mundo. Por otra parte, la observación general N° 7 (sección III), aprobado el 30 de septiembre de 2005, al finalizar el 40° período de sesiones del Comité de los Derechos del niño de las Naciones Unidas para la Infancia y la Fundación Van Leer (del 12 al 30 de septiembre), la Observación General representa en cierto sentido la coronación de un proceso iniciado dos años antes, durante el 30° período de sesiones (del 19 de mayo al 6 de junio de 2003), en el cual el Comité anunció su intención de celebrar el día de debate general sobre el tema de la "Realización de los derechos del niño en la primera infancia".

Objetivos de la Observación General No.7:

- Reforzar la comprensión de los derechos humanos de todos los niños pequeños y señalar a la atención de los Estados Partes sus obligaciones para con los niños en la primera infancia.
- Comentar las características específicas de la primera infancia que repercuten en la realización de los derechos.
- Alentar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos.
- Hacer notar la diversidad existente dentro de la primera infancia, que debe tenerse en cuenta al aplicar la Convención, en particular la diversidad de circunstancias, calidad de experiencias e influencias que determinan el desarrollo de los niños pequeños.
- Señalar las diferencias en cuanto a expectativas culturales y a trato dispensado a los niños, en particular las costumbres y prácticas locales que deben respetarse, salvo en los casos en que contravinieren los derechos del niño.
- Insistir en la vulnerabilidad de los niños pequeños ante la pobreza, la discriminación, el desmembramiento familiar y múltiples factores adversos de otros tipos que violan sus derechos y socavan su bienestar.
- Contribuir a la realización de los derechos de todos los niños pequeños mediante la formulación y promoción de políticas, leyes, programas, prácticas, capacitación profesional e investigaciones globales centrados específicamente en los derechos en la primera infancia.

Las visiones de conjunto relativas a problemas y asuntos relacionados con los derechos del niño en la primera infancia, son fundamentales para colocar la observación general dentro de una perspectiva más general.

En el primer documento presentado por Kimberly Browning (2007) en nombre de la Fundación High/Scope de Investigaciones Educativas expone pruebas, basadas en el examen de estudios longitudinales de que los programas para la primera infancia encaminados a ofrecer ambientes propicios para el desarrollo del niño pueden procurar amplios beneficios para los niños y producir resultados social y económicamente positivos y significativos porque refuerzan la autonomía de los niños, plantean desafíos a su capacidad de resolver problemas, estimulan sus habilidades comunicativas y fortalecen sus relaciones.

En su contribución, Martín Woodhead (2008) observa la historia del derecho del niño al desarrollo en las declaraciones internacionales. Prosigue con el estudio de los significados del término “desarrollo” en las perspectivas tradicionales y en estudios científicos y económicos recientes y analiza las consecuencias que las interpretaciones del desarrollo, tanto culturales como basadas en las investigaciones, acarrearán para la aplicación de la Convención. El equilibrio entre el respeto por las capacidades del niño y la necesidad del niño de ser guiado es de importancia decisiva para la realización adecuada de los principios participativos.

El texto de Gerison Lansdown (2008) examina el significado del concepto de evolución de las facultades del niño, que ocupa un lugar tan conspicuo en la Convención sobre los Derechos del Niño. Una de las implicaciones de esta noción es que existe una necesidad decreciente de proteger a los niños a medida que aumenta su competencia y asumen una mayor responsabilidad en las decisiones que afectan su vida. Esta evolución de las facultades que los niños poseen debe ser adecuadamente reconocida y apoyada mediante leyes y políticas apropiadas.

Caroline Arnold (2008) presenta un documento detallado sobre los modos de lograr que la defensa de los derechos del niño sea eficaz. El enfoque basado en los derechos se debe aplicar en planos múltiples, poniendo particular énfasis en la influencia sobre las políticas gubernamentales, la sociedad civil y las familias, a fin de conseguir cambios fundamentales en los valores reconocidos y transformaciones en

las costumbres sociales. Los defensores de los derechos del niño reforzarán la legitimidad de su labor si representan a una vasta gama de personas y grupos. Incrementarán su credibilidad si demuestran que las soluciones propuestas son firmemente respaldadas por experiencias teóricas y prácticas.

Existen numerosos estudios que están respaldando la efectividad de la educación en los primeros años, algunos de ellos son estudios longitudinales sobre los programas para la primera infancia y se puede mencionar:

El proyecto turco de enriquecimiento temprano, el proyecto de suministro efectivo de educación preescolar, Nueva Zelanda: niños competentes; El proyecto de preprimaria de la IEA, Los programas de Save the children para el desarrollo de la primera infancia en Nepal; Los efectos del enriquecimiento ambiental a la edad de 3 a 5 años :Mauricio; El proyecto de alfabetización de Carolina; El estudio longitudinal de Chicago; Educación Materno Infantil, la estrategia de avance; estudio de High scope del preescolar Perry; Early Head Start.

En el libro *The Twelve who Survive* (Myers, 1992) se presentan ocho argumentos a favor de las inversiones en el desarrollo de la primera infancia. Pero encabeza la lista una reflexión que para muchos era entonces menos familiar "los niños tienen derecho a vivir y a desarrollarse hasta el máximo de sus posibilidades".

En este sentido, se hace necesario revisar críticamente la evaluación de aprendizajes en la educación parvularia chilena y a la tendencia que dictamina un predominio de aquellos aprendizajes referidos al lenguaje y a las matemáticas como a la exigencia de lograr metas educativas para avanzar en la calidad de la educación. Se colocan a los estándares y a los objetivos de aprendizaje disciplinarios como los principales sistemas de medición y evaluación, convirtiéndose para gran parte de directivos educacionales en las principales palancas para los cambios, descuidando la cultura, el lenguaje, la motivación y la lógica de los procesos y relaciones propias

de la educación, en los que subyace una concepción tecnocrática como si tratara sólo de mejorar los procesos productivos de una empresa (Kallos (1983), poniendo el currículo y las estrategias didácticas bajo el enfoque de estándares técnicos lo que subvierte los verdaderos propósitos críticos y valorativos de la educación (Lankshear y Knobel (2003). Respetar la creciente competencia del niño no consiste en medir los programas alcanzados en su desarrollo, como se podría medir la altura de un árbol que crece para decidir cuándo ha llegado el momento de talarlo. La pregunta más útil es “¿Cómo se desarrollan las competencias del niño mediante niveles adecuados de participación?” (Woodhead, 2007: 70)

De acuerdo a Kincheloe (2003), *“los modos de enseñar y aprender representan una amenaza directa para la educación como práctica de la democracia”* ya que niegan el respeto a la diversidad, tanto de las escuelas como de las comunidades propendiendo más bien hacia una educación homogeneizadora.

En este contexto, profesores y educadores se ven reducidos a funcionarios que siguen lineamientos y calendarios bien especificados. Los elementos de control curricular si bien buscan la efectividad de los aprendizajes, exige mayor demanda de trabajo a los maestros y hace que se resisten a la pérdida de control de su trabajo, a actuar con resistencia a la tecnificación y la intensificación de la enseñanza y, a la proletarización de su trabajo (Apple, 1992).

En la educación de niños pequeños la prioridad es su desarrollo y aprendizajes en un sentido integral, teniendo en cuenta que sus ritmos y logros dependen de muchísimos factores, entre los que es fundamental considerar la cultura, las necesidades sentidas por cada grupo humano, los aspectos innatos como son, por ejemplo, el tipo de inteligencia predominante, la forma perceptual predilecta, el temperamento que domina en la persona. Atender a los tipos de evaluación de forma que no dañen la autoestima y el valor de la pertenencia a su comunidad de origen.

Sin duda existen estándares que son interesantes de tener en cuenta y secuencias de desarrollo que son posibles de considerar, pero no pueden ser los únicos referentes considerados para considerar los mínimos o máximos que han de alcanzar los niños. Es necesario reforzar la formación de los educadores en aquellos procesos y resultados asociados con la planificación y evaluación pedagógica que junto con su formación ética, estén en condiciones de tomar las mejores decisiones para cada niño y niña y; su grupo de niños de forma de considerar su grupo-comunidad de pertenencia, el contexto sociocultural de su escuela o jardín y los intereses y necesidades a los que se ha de responder resumen 1

De esta manera son claves en la formación de los educadores las competencias que les permitan llevar a cabo procesos de observación de las estrategias mediadoras y evaluativas con sus párvulos, el desarrollo de portafolios y muestra de las evidencias de trabajos y evaluaciones que los niños realiza lo puede dar una visión más cercana de la calidad del trabajo desarrollado y de los aprendizajes que están logrando.

Tener un referente único del desarrollo infantil a nivel nacional, requeriría sin duda de un trabajo arduo y cuyo resultado , con alta probabilidad, estaría compuesto por una estructura general muy amplia y flexible en la cual cabrían muchos caminos diversos de desarrollo, igualmente válidos y sin duda valiosos y enriquecedores; para llegar a ello se requeriría de observaciones cuidadosas de una gran cantidad de niños y niñas de edades diversas, de culturas diversas y diferenciando por género.

La decisión de respetar y apoyar las expresiones de competencia de los niños pequeños como ciudadanos titulares de derechos asigna nuevas responsabilidades a la comunidad adulta de estructurar los entornos de los niños, orientar su aprendizaje y permitir su participación social de maneras compatibles con su comprensión, sus intereses y sus modos de comunicarse, especialmente en lo que se refiere a los asuntos que afectan sus vidas más directamente.

En otra línea, los avances significativos en relación a las capacidades de los niños/as es expresado con claridad por Doek, Krappmann y Lee (2006: 37), *“en las últimas décadas las investigaciones han confirmado con demostraciones impresionantes que los niños son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada y que son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones.”*

Para otorgar un auténtico sentido educativo a la experiencia de los niños, se requiere construir currículos más pertinentes a las necesidades, características, fortalezas e intereses de los niños y niñas y esto exige una formación actualizada que supere visiones construidas sólo a partir de contextos tan diferentes como los producidos en países desarrollados, con otros tipos de culturas y ambientes naturales, como señala Serpell (1981: 8)

En este sentido, es clave el rol del docente en el desarrollo de estas inteligencias a partir de identificarlas, valorizarlas, aprovecharlas y destacarlas. Para Armstrong (1999), existen experiencias paralizantes o cristalizantes, según los estímulos culturales o el entorno social en el que desarrollen los niños, serán sus probabilidades de expresarse en las diferentes inteligencias. La idea de experiencias cristalizantes y paralizantes, es trabajada por Feldman (1980), Gardner (1986) y Armstrong (1999), y está relacionada con aquellas situaciones que pueden haber ocurrido en cualquier circunstancia de la vida y que determinan la manera de ser por haber despertado una habilidad que no se poseía, o bien por negarse a la posibilidad de desarrollar alguna capacidad por condicionantes sociales.

Otra dimensión importante en la generación de nuevos enfoques para una pedagogía renovada para la infancia es el rol del humor como generador de conductas resilientes tan relevantes para el desarrollo humano.

Se requiere que los educadores trabajen con un enfoque del desarrollo infantil que destaque la pluralidad de los itinerarios evolutivos y los roles de los niños en el modelado de su propio desarrollo (Estep, 2002) y que hagan más explícitas las hipótesis subyacentes respecto a la infancia y el desarrollo infantil en que responsables públicos, formadores y educadores basan sus políticas, programas e investigaciones.

Más allá de un dominio teórico y conceptual de paradigmas y enfoques sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, se necesita una revisión acerca de la forma en que se aborda la diversidad en las distintas realidades de los niños, familias, contextos geográficos, acorde a los cambiantes contextos culturales y sociales y a las nuevas relaciones que se viven en cada lugar. En este sentido, es necesario resaltar que el número de estudios realizados en este tema, , continúa siendo insuficiente en Latinoamérica, salvo algunas excepciones como Cuba y la de ciertos pueblos indígenas.

En Chile, a partir de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia ,se invita a los educadores a construir currículos más pertinentes a las características de los niños y niñas, sus familias y comunidades locales y para ello, junto con este desafío profesional para educadores y directivos se requiere de profesionales que asuman el potencial positivo de la diversidad en la educación para la primera infancia y que no se pierda debido a la asimilación y la normalización cultural (Rhedding-Jones, 2007) , fundado en una reflexión pedagógica crítica y un conocimiento basado en la investigación.

1.5. A modo de conclusión: los temas tratados, como temas relevantes de la formación profesional

Un análisis del desarrollo infantil, tal como éste ha sido considerado desde referentes diversos, tanto clásicos como actuales, es sin duda una necesidad que surge en los procesos formativos iniciales, como se corrobora mas adelante en este capítulo del estudio. En efecto, la consideración de estos referentes como puntos de partida

flexibles y modificables, posibles de adaptar según diversidades socioculturales, es un aspecto que debe ser reflexionado y analizado también en los procesos de formación continua.

La reflexión respecto a la forma en que estas concepciones del desarrollo de corte universalista, han afectado nuestras creencias y formas de comportamiento, es una necesidad imperiosa en la formación profesional para este nivel educativo, por cuanto, como ya se ha planteado, en las distintas sociedades del mundo podría hacerse mucho más de lo que se hace actualmente para crear ambientes educativos de calidad que potencien el desarrollo y aprendizaje infantil. Olvidarnos de la niñez como un proceso universal, de la adultez como una etapa con estatus formativo como si el desarrollo allí se detuviera, olvidarnos de la "anormalidad" al desviarse de la norma y olvidarnos también de que los objetivos del desarrollo son universales, son necesidades que deben conducirnos a un comportamiento abierto y aceptante de la diversidad.

En la educación de niños pequeños la prioridad es su desarrollo y aprendizaje en un sentido integral, teniendo en cuenta que sus ritmos y logros dependen de muchísimos factores, entre los que es fundamental considerar la cultura, las necesidades sentidas por cada grupo humano, los aspectos innatos como son, por ejemplo, el tipo de inteligencia predominante, la forma perceptual predilecta, el temperamento que domina en la persona. Atender a los tipos de evaluación de forma que no dañen la autoestima y el valor de la pertenencia a su comunidad de origen es una necesidad fundamental.

Se requiere revisar críticamente en la formación de educadores la búsqueda de armonización entre itinerarios comunes de desarrollo infantil y su contextualización con respecto a género, clase social y cultura de pertenencia (McLaren y Farahmandpur, 2001). Varios de estos itinerarios, que se presentan anteriormente en este capítulo, se consideran una necesidad formativa, pero vistos desde una perspectiva crítica y que se flexibiliza en contextos diversos.

En este contexto se revisa el tema de la resiliencia, como factor a desarrollar para facilitar las transiciones que niños y niñas de estas edades viven. En efecto, el cambio para los niños /as es un elemento que los lleva de un estado a otro en forma gradual o en forma violenta, de acuerdo a cómo lo apoyen los adultos que lo rodean. Incorporar en la formación inicial y continua conocimientos y análisis crítico de propuestas de transición y articulación entre el nivel preescolar y básico es sin duda una necesidad formativa que emerge de la literatura revisada.

En este ámbito de reflexiones, el trabajo individualizado que permita al /la docente conocer en profundidad a cada niño /a, así como el trabajo en torno a temas globalizadores de interés de los párvulos, parecen ser estrategias que demuestran favorecer en niños de ambos niveles educativos su desarrollo, aprendizaje y actitudes resilientes.

En efecto, estos dos elementos son perfectamente coherentes con los principios de la Educación Parvularia: de formación integral, de integración de la diversidad, de integración de valores trascendentes, entre otros.

En el ámbito de favorecer el desarrollo integral, el análisis de lo que ocurre en la relación escuela – familia es fundamental. La familia promueve aprendizajes y potencia el desarrollo integral, si es que actúa como se espera de un socializador primario; afectivo, atento, estimulante. Es en torno a esta coordinación y acción conjunta, que en la formación inicial y continua se deben buscar estrategias diversas que faciliten estos procesos. .

Considerando la postura de un desarrollo infantil individualizado y singular, inserto en contextos socio-culturales diversos, el fenómeno relacionado directamente con la infancia y la familia que resulta relevante al pensar en la formación inicial y continua de quien atenderá educativamente a los niños/as, es el tema de la diversidad en su sentido más amplio (etnia, género, cultura, religión, capacidades, aspecto físico,

entre otros). Las familias son cada día mas diversas y nuestro concepto y aproximación a ellas debe adecuarse.

Es en este sentido que el tema de la educación inclusiva y democrática, parece hoy día una necesidad en la formación.

La Educación Infantil se da hoy en modalidades muy diversas: para los padres, en un marco comunitario, en centros institucionales y escuelas. La investigación señala que para que sean eficientes, los programas deben ser receptivos a cada cultura específica, respetar la diversidad lingüística y adaptarse a los niños que tienen necesidades especiales o viven en situaciones de emergencia. Cualquiera sea la modalidad, el desarrollo integral contextualizado, ha de estar presente. Es por ello que se hace necesario revisar críticamente la evaluación de aprendizajes en la educación parvularia y la tendencia que dictamina un predominio de aquellos aprendizajes referidos al lenguaje y a las matemáticas. Tener un referente único del desarrollo infantil a nivel nacional, requeriría sin duda de un trabajo arduo y cuyo resultado, con alta probabilidad, estaría compuesto por una estructura general muy amplia y flexible en la cual cabrían muchos caminos diversos de desarrollo, igualmente válidos y sin duda valiosos y enriquecedores.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, valoradas mundialmente, invitan a los educadores a construir currículos más pertinentes a las características de los niños y niñas, sus familias y comunidades locales. Este tema ha de ser por tanto una de las competencias que en la formación inicial y continua debiera buscarse, para lograr los grandes objetivos de la educación: Desarrollo Integral e Integración Social Crítica.

II. Formación inicial y continua de educadores de párvulos a nivel nacional e internacional

2.1. Formación inicial:

Algunos autores como Oberhuemer y Ulich (1997), identifican tres modelos en la formación de personas que trabajan con niños y niñas pequeños:

El modelo social-pedagógico, en que las personas son formadas para trabajar en diversos lugares que atienden a niños y niñas desde la perspectiva del cuidado, y no se insertan por tanto en el área de la educación.

El modelo del “educador de infantes”, en que las personas reciben 2 o 3 años de formación post-secundaria o universitaria, que los habilita para trabajar con niños pequeños enfatizando no sólo el cuidado sino también el aprendizaje y desarrollo.

Modelo de puericultura o salud, en que las personas tienen una formación de uno o dos años, con énfasis en necesidades de salud.

En estos modelos no se considera la dimensión pedagógica integral, a partir una formación como profesional en estos temas, al respecto es relevante destacar la contribución de Katz (2008) en la identificación de las características del un profesional de la educación según los siguientes rasgos:

La aplicación de conocimientos avanzados en el trabajo (Zumeta and Solomon, 1982). Ello implica formularse preguntas básicas en cada situación, que, en el caso de la pedagogía, dicen relación con disciplinas como la psicología evolutiva, el desarrollo socio-afectivo, los tipos de inteligencias y aprendizajes de los infantes, los posibles trastornos que se pueden presentar. Un ejemplo claro de las preguntas que un profesional que se desempeña en la educación infantil es: ¿Qué pueden aprender los niños/as de esta situación? ¿Qué me está diciendo el niño/a con su actuación? ¿Está dentro de su comportamiento normal? ¿Qué situaciones pueden tenerlo/a

alterado/a? ¿Me está mostrando progreso en algún área? ¿Cómo puedo ayudarlo en este proceso y aprendizaje?

El uso del juicio crítico basado en este conocimiento: ¿Cuál será mi forma de actuar más apropiada? ¿Cómo debo aproximarme? ¿Debo intervenir más enérgicamente o sólo debo hacer preguntas que desafíen y guíen?

La adopción de estándares de desempeño básicos para cualquier profesional; ello implica la adhesión a normas éticas que de ninguna forma se pueden pasar por alto: el respeto absoluto a la dignidad (integridad física y psicológica) del niño/a, la permanente promoción de su libertad para construir su identidad, su propia verdad en el marco del respeto a la dignidad de todos y todo. Frente a la situación, el profesional, se preguntará: ¿Podré enseñarle algo importante de esta situación? ¿Generaría esto algún daño en él o ella o en alguno de los otros niños/as o adultos? ¿Ponemos en peligro la naturaleza con esta situación? Katz (2008) sostiene que esto ocurre cuando cedemos a la tentación de actuar rápido e inconcientemente frente a las situaciones, para que éstas no nos perturben, o cuando decidimos ignorarlas por el mismo motivo.

En otra línea, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI, 2007), ha propuesto que en la formación de educadores infantiles se aborde en sus objetivos las siguientes dimensiones:

1. Fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos y económicos
2. Fundamentos del desarrollo de las capacidades cognitivas
3. La Ética
4. La Estética
5. La Formación permanente

Las áreas de formación que se privilegian para la formación de educadores son:
Académica, organizada en disciplinas y contenidos
Área de la formación práctica y laboral

Área de la formación investigativa

Área de competencias lingüísticas, de gestión y liderazgo, TIC, de relaciones humana sustentadas en valores trascendentes

Respecto a las competencias a desarrollar, estas se agrupan en torno a una formación general, básica, específica y, del ejercicio de la profesión. Finalmente la AMEI propone una formación para Bachillerato en Educación Inicial, con los siguientes cursos:

| Bachillerato en Educación Inicial (AMEI) | |
|---|--------------------------------------|
| Historia y filosofía de la Educación | Computación y tecnología |
| Psicología | Ciencias naturales y sociales |
| Sociología y antropología | Currículum, didáctica y evaluación |
| Expresión oral y escrita (impostación de la voz incluida) | Administración, gestión y liderazgo. |
| Expresión corporal literatura, Plástica y música | Matemática y lenguaje |
| Salud y nutrición | Investigación |
| Inglés básico | Trastornos del desarrollo |

Para el diplomado o especialización proponen, entre otros, Didáctica general y específicas, Psicología evolutiva, Teorías contemporáneas. El modelo de la AMEI corresponde al desarrollo de un modelo profesional, sin embargo, para UNICEF, ese modelo no es apropiado para el personal que labora en la educación de niños y niñas pequeños, dado que debe manejar ciertos conocimientos básicos que, de acuerdo a estos expertos, estarían relacionados con:

- Trabajar activamente con padres y madres.
- Prestar servicios directamente a los niños, utilizando visitas domiciliarias, cuidando al niño en el hogar, estableciendo centros integrados de desarrollo del niño y organizando actividades de aprendizaje escolares y no escolares.

- Promover alianzas comunitarias a fin de mejorar el ámbito físico y los conocimientos y prácticas de la comunidad, posibilitando las acciones en común y ampliando la base de las negociaciones políticas y sociales.

Se puede apreciar que responde más bien a una visión comunitaria, en contextos no tan formales e institucionales en los que se comparte con los familiares y la comunidad de pertenencia la atención y cuidado de los niños y en los que el educador asume un rol de orientador. Pudiera considerarse que este modelo se ajusta más bien al llamado de Puericultura o de Salud, aspectos que son prioritarios para UNICEF en países en que no hay una institucionalidad pública dirigida a la educación temprana de los niños. .

Si se considera que un currículum adecuado para niños y niñas es el llamado Currículum Intencionado, se puede apreciar que éste, de acuerdo a Klein y Knitzer (2007), es aquel que contempla contenidos, activa participación de los infantes, fuerte énfasis en habilidades sociales, inclusión de diversidad, aprendizajes diversos incluido el lenguaje. Y, por sobre todo, se manifiesta una excelente interacción docente-niño/a.

La investigación muestra, de acuerdo a Klein y Knitzer (2007) que el currículum no es a prueba de docentes, y que tanto las cualificaciones del docente como los contenidos de los programas juegan un rol fundamental en la calidad de la educación (Whitebook, 2003).

Además, la investigación señala que los docentes preparados son aquellos que se encuentran preparados para interactuar adecuadamente con niños y niñas en situaciones de aprendizajes, para desafiarlos acogedoramente, lo cual implica una interacción emocional-social, física y cognitivo-verbal apropiada y, que gestan procesos conocidos como de calidad (Pianta y otros, 2005).

En consecuencia, la investigación citada parece mostrar la necesidad de incorporar en la formación de docentes de este nivel educativo, estrategias académicas que permitan el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes que faciliten las interacciones mencionadas. Se valoriza el Modelo Profesional, destacándose con fuerza la integralidad de la formación requerida al considerar los aspectos actitudinales, afectivos, sociales y cognitivos como de gran relevancia para la formación profesional del educador de niños/as.

En relación al tema de las competencias en la formación de docentes, particularmente, la educación superior se ha posicionando como el centro de las reformas y de las innovaciones en el diseño curricular. Las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación necesarios para abordar la educación desde este enfoque, son sin duda factores fundamentales en la formación de profesionales hoy día, en muchos países del mundo. Ello porque este enfoque por competencias enfatiza en aspectos tales como los procesos de aprendizaje autónomo, el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional, la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. El establecimiento de procesos de gestión de calidad que aseguren el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la autoformación requiere sin duda de la capacitación de los docentes y de los administradores en el ámbito de la educación superior.

A grandes rasgos e independientemente de las particularidades de cada modelo, la educación basada o por enfoque por competencias exige, según Gutiérrez y Rodríguez (1997), abordar los siguientes aspectos:

1. Marco conceptual
2. Establecimiento de estándares
3. Evaluación de las habilidades de un conocimiento dado
4. Certificación de dichas competencias

Hay muchas definiciones de competencia. Sin embargo, se ha ido llegando a un consenso en el que por competencia se entiende la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir (Morin, 2001; Perrenaud, 1999; Gardner, 2008).

Un currículo basado o por enfoque por competencias así conceptualizadas, se asemeja sin duda al modelo profesional integral, puesto que ambos buscan el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes (competencias) que dan cuenta de la integralidad del futuro profesional.

Este modelo con enfoque de competencias, requiere de una planificación de las actividades de enseñanza con el claro objetivo de que los /as futuros profesionales se apropien de competencias que les exigen saber qué hacer, saber cómo hacer y saber porqué lo hago y con qué calidad lo he hecho. Para ello es necesario determinar los contenidos más adecuados teniendo en cuenta el futuro desempeño laboral que se le exigirá al individuo. Es importante tener en cuenta que la puesta en marcha de las competencias no puede llevarse a cabo de manera solitaria, debido precisamente, a la naturaleza de los saberes culturales (Perrenaud, 1999).

Requieren siempre, por tanto, de elementos socio-afectivos y actitudinales. En otra línea, Schön (1983), subraya la importancia de formar a los docentes para desarrollar un “pensamiento práctico”, constituido por el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y; la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El conocimiento en la acción corresponde al saber-hacer. La reflexión sobre la acción involucra el saber cómo, el saber explicar cómo lo hago y porqué. Y habría una meta cognición de la acción que llevan al análisis crítico, a la mirada ética de la acción desarrollada y su eficacia y eficiencia. Corresponde entonces al saber ser y convivir.

Desde esta perspectiva formadora que predomina en muchos países así como también en Latinoamérica se han ido estableciendo algunas competencias genéricas para todo profesional y, concretamente en el Tuning Latinoamericano, se han identificado 27 competencias genéricas que un profesional de la Educación Parvularia o Preescolar debería evidenciar, según cinco ámbitos:

A. Competencias de tipo instrumental

1. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
2. Capacidad de comunicación oral y escrita
3. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
4. Capacidad de investigación
5. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
6. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

B. Competencias del ámbito personal

1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
2. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
3. Capacidad para tomar decisiones
4. Capacidad de trabajo en equipo
5. Habilidades interpersonales
6. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
7. Habilidad para trabajar en forma autónoma

C. Competencias en el ámbito del Desarrollo del Pensamiento

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
3. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
4. Capacidad creativa

D. Competencias en el ámbito Ético

1. Compromiso ético
2. Compromiso con la preservación del medio ambiente
3. Compromiso con su medio socio-cultural
4. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

E. Competencias en el ámbito profesional

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
3. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
4. Capacidad crítica y autocrítica de su quehacer profesional
5. Capacidad para formular y gestionar proyectos
6. Compromiso con la calidad de su quehacer profesional

Desde una perspectiva holística, asociada a las competencias que Schön releva, (1983), es posible vincular cada una de esas competencias, con los componentes cognitivos (saber), procedimentales (saber hacer y explicar motivos) y actitudinales (saber ser y convivir, analizando críticamente la práctica llevada a cabo). Combinadas así estas competencias proporcionan un importante referente para analizar la formación inicial y continua de un docente y, específicamente de un educador de párvulos.

En otra línea la National Association for Education for Young Children, (NAEYC, 2003) plantea cinco grandes áreas para desarrollar estándares en el desempeño y formación de profesionales de la infancia: 1. Promoción del desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas Construcción de lazos familiares y comunitarios fuertes 2. Observación, sistematización y evaluación 3. Enseñanza y aprendizaje y; 4. Profesionalismo. En un programa avanzado, se desarrollan se relacionan estos estándares con:

- Competencias culturales

- Conocimiento y aplicación de principios éticos
- Habilidades comunicativas
- Manejo de la teoría y la práctica investigativa
- Habilidades para identificar y utilizar recursos profesionales (tecnología)
- Habilidades para colaborar en la enseñanza y monitoreo de profesionales iniciales
- Habilidades de defensa y promoción de aspectos propios de la profesión
- Habilidades de liderazgo participativo

En Chile se han trabajado estándares que representan las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad y, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos Marco de la Buena Enseñanza (MBE, 2003: 7), “no es un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación”.

Los criterios que se presentan en el MBE constituyen un importante referente para la formación inicial y continua de un educador de párvulos. Los estándares se organizan en torno a dominios y se presentan a continuación.

Dominio A: Preparación de la enseñanza

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus

estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

En un trabajo efectuado por un equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central, por encargo del MINEDUC (2008), se efectuó una adecuación de los estándares del MBE para la Educación Parvularia, y para ello, se consideraron en primer lugar los siguientes aspectos.

De parte del evaluador externo, observar y evaluar:

- Plan de Desarrollo de una actividad.
- Entrevista pre-observación
- Registro narrativo de Observación
- Entrevista post observación
- Reflexiones antes y después de la actividad
- Formulario sobre trabajo de los niños y las niñas.

De parte del educador/a, desarrollar y reflexioar:

- Plan General o Líneas de acción
- Calendarización sectorial
- Evaluación diagnóstica: niños/as, padres, personal y comunidad (en Plan general).
- Evaluaciones de proceso (en planificaciones diarias)
- Plan Diario
- Registro diario de situaciones emergentes
- Análisis cuanti y cualitativo de evaluaciones (en Informes de Avance y Final)
- Informes de avance (Con evaluación de metas propuestas en cuadros de doble entrada otro análisis mensual)
- Informe Final
- Informe de canales de comunicación y tipo de trabajo con familia: en cuaderno de trabajo con otros estamentos y en Informe de Avance e Informe Final)

La Universidad Central, consideró relevante tener en cuenta también los siguientes estándares:

Familia

Estándar 1: Las familias son reconocidas como los principales participantes en el cuidado y educación de los hijos y son respetadas como sus primeros educadores.

Estándar 2: Los programas de educación temprana de calidad, reconocen la diversidad de las familias y valoran sus fortalezas

Comunidad

Estándar 1: Las necesidades de los niños pequeños y sus familias se conocen a través de relaciones fluidas y colaboración en la comunidad, involucrando a las familias, el personal del programa e individuos cuyo trabajo se relaciona o puede tener impacto sobre el desarrollo de los niños pequeños.

Estándar 2: Todos los servicios disponibles en la comunidad son usados para eliminar y reducir las brechas en los servicios para los niños y sus familias.

El Programa

Estándar 1: El proceso de elaboración y administración del programa colabora con la familia, el personal y la comunidad, para establecer y apoyar la realización de resultados positivos para los niños y niñas

Estándar 2: El proceso de administración del programa ofrece los apoyos (fundamentados en conocimientos claros) para el desarrollo apropiado de las prácticas con los niños/as y sus familias

Personal

Estándar 1: Todo el personal demuestra una actitud apropiada y un desarrollo apropiado de prácticas de educación temprana pertinentes a sus posiciones.

Estándar 2: Personal suficiente.

Estándar 3: Las continuas evaluaciones formales e informales del personal son guiadas (supervisadas), y las oportunidades para un continuo desarrollo profesional están disponibles.

Esta propuesta permite por tanto tener un referente teórico importante respecto de las áreas a incluir en la formación inicial de docentes.

Con respecto a los perfiles profesionales de la Educación Parvularia a nivel nacional e internacional, estos se operacionalizan o formulan a partir de diversas concepciones o postulados igualmente válidos, pues se articulan a la misión de cada institución; priman sin embargo, los perfiles formulados desde competencias (60%), situación que se puede sustentar en la tendencia mundial de expresar los perfiles en dichos términos (Hawes & Corvalán, 2005: 46): *“Perfil profesional: Es el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo, expresados hoy día en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad”*.

Algunas instituciones expresan los perfiles de manera descriptiva desde habilidades, capacidades, u objetivos instruccionales; pero es de resaltar que a excepción de una universidad, todos los perfiles identifican elementos que tienen que ver con las áreas de competencias, que la presente investigación ha propuesto para definir un perfil profesional: ser, ser con otros, saber y saber hacer.

El área de competencias Interpersonales (Ser y Ser con otros): permiten, al licenciado en educación parvularia o preescolar, a partir del conocimiento de sí mismo, cooperar con otros, saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse, así como saber percibir situaciones y ser capaz de captar e interpretar señales de los interlocutores. En los perfiles estas competencias se expresan desde dos ámbitos: personal y de convivencia.

En el ser, *la actitud crítica- reflexiva*, es un aspecto presente en la mayoría de los perfiles (80%), complementado con otras características, tales como: creatividad, pensamiento lógico, flexibilidad, adaptabilidad, entre otras.

El valor de la persona y su desarrollo humano e integral, con características como desarrollo de valores, espiritualidad, trascendencia, ética, están presentes en el 90% de los perfiles; en las Universidades de base religiosa se hace énfasis en la formación y cultura católica, como parte integrante del desarrollo personal.

El liderazgo, equilibrio, autoconocimiento, la responsabilidad, la fortaleza y la actitud investigativa son particularidades que se reseñan, pero su frecuencia en ningún momento excede el 20%.

Llama la atención que la *sensibilidad y el sentido estético*, solo este presente en el perfil de dos universidades, pues son características personales indispensables cuando se piensa en el rol que desempeñarán los educadores en el acompañamiento de niños y niñas hasta los cuatro años; en efecto en documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2007:6) se establece que *“la educación en la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido. Al contrario, debe apoyarse en actividades, juegos, artes y expresiones que exijan a los niños y niñas poner en evidencia sus capacidades sensibles”*.

Es de suma importancia que características desde lo personal puedan expresar un perfil profesional, pues está en coherencia con las “Recomendaciones” que aprobaron los Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1993) en las cuales señalan que “la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo”, y hace especial énfasis en la *Dimensión ética*, como un elemento determinante en la formación de los profesionales de la educación.

Queda el reto a las instituciones, de hacer evidente el desarrollo de este tipo de competencias a lo largo del proceso de formación de los futuros docentes, pues al dar una mirada a los planes curriculares, las asignaturas en un alto porcentaje se enfocan al desarrollo de saberes y procedimientos. Además es necesario, también, establecer discusiones y mecanismos de valoración (evaluación) del desarrollo personal, pues es un tema que está determinado por aspectos culturales y sociales.

El ser con otros, es otro ámbito de las competencias interpersonales, y es en la interacción, en la convivencia, en donde la persona encuentra su realización como ser social, más aún en el caso de la educación, en donde el ejercicio de la docencia se considera como una “práctica social” (Blanco, 1999).

En el 90% de los perfiles profesionales, *la atención y respeto a la diversidad, a los contextos multiculturales y pluriétnicos y el respeto por la dignidad humana*, marcan la pauta en lo que se refiere a las relaciones con los otros; postura que puede tener su explicación en la tendencia mundial de la época actual, de enfocar todos los procesos humanos y sociales desde la perspectiva de derechos. En el caso particular de la educación inicial, se apuesta, según Acosta (1998) que el reconocimiento de la infancia y el estatus de persona que estos individuos poseen, llevan a considerarlos como ciudadanos y por ende como sujetos de derecho y obligaciones; entre sus derechos destaca el autor el derecho a una educación oportuna y establece que el profesional que se haga cargo de esta etapa y su educación, ha de estar preparado con un sustento ideológico humanista y valorante de la dignidad de las personas en su diversidad. En esta misma perspectiva, se expresan en los perfiles, características como la justicia, la verdad, la valoración de toda expresión cultural como elementos constituyentes de la convivencia.

Los *valores sociales*, otro aspecto que se pone de manifiesto con gran frecuencia en los perfiles (80%), servicio, amor, respeto, solidaridad, honestidad, responsabilidad social, bondad, justicia son valores que se aspira el estudiante desarrolle a lo largo del proceso formativo; específicamente en relación con los niños y niñas, las familias y la comunidad educativa.

La comunicación y el diálogo, se consideran también factores determinantes de las relaciones interpersonales (80%), ellos constituyen la base para el trabajo en equipo e interdisciplinario, la integración del docente a las comunidades y el logro de relaciones empáticas con los diferentes sujetos involucrados en la educación.

Solo dos instituciones (20%), incluyen en sus perfiles competencias relacionadas con el aspecto ecológico, el desarrollo de la conciencia ecológica y la valoración y respeto de lo natural, se fomentan desde el planteamiento de acciones que se encaminan al respeto por la vida y el planeta.

El área de competencias Cognitivas (Saber): se fundamenta en conocimientos disciplinarios o generales relativos a las ciencias básicas, las humanidades o las artes; en el caso de los perfiles analizados, el 100% identifica *el saber pedagógico* como saber básico en la formación del licenciado en educación infantil, pero solo el 30% de las instituciones los plantea en términos de competencias.

Entre los saberes propios de la educación inicial que se relacionan con *la enseñabilidad del objeto de formación*, solo el 40% de los perfiles hace mención de ellos: lenguajes artísticos, artes, recreación, juego y lúdica, estética, pediatría y crianza humanizada; saberes que pueden hacer la diferencia entre el perfil de un profesional de la educación parvularia o preescolar que ha de laborar con niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años y el que trabajará con aquellos mayores de 5 años, es decir los que pertenecen al nivel de transición y ya hacen parte de la educación formal.

Esta situación merece una especial atención y sustenta uno de los supuestos que se ha manejado en relación a la escolarización temprana de los niños y niñas, relacionado con la saturación de contenidos académicos en los programas que atienden niños hasta los cinco años y que no permiten el desarrollo adecuado de habilidades para enfrentar la vida posterior, en relación con la experiencia temprana de los niños y niñas con el arte y el juego, se ha demostrado que éstos se iniciaron con una adecuada y oportuna instrucción musical, antes de los cinco años de edad, presentan significativamente más altos rendimientos en tareas visión y percepción que aquellos que empezaron más tarde o no recibieron instrucción musical (Costa – Giomi, 2000) y otra investigación concluyó que niños y niñas entre 5 – 7 años de

edad que recibieron un entrenamiento durante siete meses en artes musicales iniciales, obtuvieron más altos rendimientos en matemáticas (Gardiner *et. al*, 1996)

Como saberes disciplinares propios de las ciencias de la educación que fundamentan el quehacer educativo se plantean la pedagogía, la didáctica y el currículo; estos saberes son complementados con otras áreas de las ciencias sociales:

Psicología (80%), se hace especial énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente desde fundamentos cognitivos y constructivistas y procesos de mediación.

Sociología (70%), se explicitan saberes relacionados con el desarrollo humano, contextos socioeducativos, cultura, familia, comunidad, formación en valores, fundamentos filosóficos y políticas educativas.

Investigación (60%) desde el enfoque cualitativo, específicamente la investigación en educación y la investigación acción

Dado el mundo globalizado y como respuesta a las demandas sociales, ya se explicita en los perfiles el desarrollo de competencias relacionadas con *el Inglés y la tecnología de la información*; encontrándose que el 40% de las instituciones se interesan por este tipo de formación. Aspecto que es importante tener en cuenta a fin de que los profesionales de la educación infantil puedan insertarse en el mundo laboral de manera oportuna y dar respuesta a una de las recomendaciones planteadas en la Conferencia Internacional de Educación (1998), acerca del rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio: El uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos y el manejo de una segunda lengua.

Otros saberes con menos frecuencia de aparición, pero no menos importantes, aparecen reseñados como básicos en la formación del licenciado en educación inicial, los cuales se consideran pertinentes si se habla de una formación desde la interdisciplinariedad e integralidad: Inclusión (20%), Antropología (20%), Biología (10%), Neurociencia (20%).

Los saberes relacionados con *Administración y gestión*, presentan un porcentaje bajo, el 20% o sea que solo 2 universidades lo señalan, lo cual es muy contradictorio con las competencias relacionadas con el saber hacer; puesto que en el 100% de los perfiles se encuentran competencias relacionadas con la gestión de programas, proyectos, propuestas educativas, administración de la educación, de centros educativos, de recursos.

El área de competencia de Procedimientos (Saber hacer): hace referencia al saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas, su énfasis está en elaborar determinados productos y evidenciar los procesos de transferencia de los demás tipos de saberes.

Es en esta área, en donde el 100% de las instituciones plantean el mayor número de competencias desde el perfil ocupacional, en su gran mayoría los procedimientos se formulan en coherencia con la estructura de una competencia laboral, expresando de manera puntual *“lo que puede o esta en capacidad de hacer o desarrollar un profesional; es la operacionalización, en situación profesional de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad”* (Briascó, 2001:19).

El 100% de los perfiles plantean la competencia *del trabajo directo o atención a niños y niñas*, presentando variaciones en los rangos de edad; es así como la mayoría (80%) se enfoca a la atención desde el nacimiento hasta los 6 años, y el 20% a la atención hasta los 7 u 8 años:

De igual manera, se enfoca en un 100%, la atención integral a los niños y niñas desde el *componente educativo, la intervención pedagógica y el acompañamiento en los procesos de aprendizaje.*

En lo relacionado con rol profesional, en un 100%, se puede ejercer en diferentes instituciones: públicas, privadas, municipalizadas y en el sistema educativo tanto formal como no formal, (colegios, jardines, hospitales, centros de rehabilitación, escuelas, organizaciones no gubernamentales.

Las competencias relacionadas con *el diseño y gestión de proyectos y programas,* también son propuestas por el 100% de las instituciones, al igual que las competencias en *investigación,* no solo desde el diseño de proyectos, sino también desde la innovación curricular y didáctica y la sistematización de prácticas educativas.

El trabajo comunitario, el trabajo con familias y la participación en redes, es otra competencia que presenta una frecuencia del 90% de aparición, contextualizada hacia los entornos y dentro del marco del respeto por la diversidad y las culturas.

El 60% de los perfiles, puntualizan *competencias relacionadas con el saber específico* del licenciado en educación inicial, se hace énfasis en las expresiones artísticas, dimensiones del desarrollo, recreación y el componente afectivo; sin embargo solo el 30% de los perfiles menciona competencias relacionadas con salud, inclusión o protección, aspecto que es contradictorio con el planteamiento de una “atención integral” a lo que todos los perfiles aducen.

El diseño y gestión curricular, la gestión de instituciones o centros educativos y la evaluación de procesos y el manejo de TIC's, son competencias que se presentan con un 40%; enfatizando en el liderazgo y capacidad propositiva de los futuros profesionales de la educación infantil.

Con un 30% de frecuencia, aparecen *la asesoría a instituciones o proyectos, y la generación de material educativo y didáctico*; y con un 10%, las competencias relacionadas con el *dominio de la lengua materna y el formulación de políticas educativas para la niñez*.

El anterior análisis, se constituye en un insumo importante, para la reflexión académica que se ha de generar al interior de las instituciones al momento de formular sus perfiles, especialmente para los programas que forman educadores para acompañar a los niños y niñas en la primera infancia; puesto que es necesario tener presente aspectos como:

Formular el perfil desde la estructura de competencias, pues para su definición se utilizan indistintamente objetivos, descripción de habilidades o actitudes.

Tener en cuenta las tres áreas de competencias, pues los perfiles se centran más en las competencias relacionadas con el saber hacer, que con el ser, el ser con otros. De igual manera, se deben formular competencias relacionadas con el saber, a fin de que trasciendan la mera identificación de conocimientos que se abordan durante el proceso de formación.

Si gran parte de las misiones de la instituciones y programas se centran en el desarrollo integral de la persona, las competencias relacionadas con el ser y con el ser con otros, se deben hacer visibles; pues en el medio es más competitivo una persona autónoma, crítica, creativa, propositiva, líder, asertiva, con capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, que aquellas que poseen muchos conocimientos.

El perfil de un profesional de la educación que va a acompañar a niños y niñas desde el nacimiento a los 4 años, debe poseer particularidades y diferencias en cuanto al saber específico, frente a aquel que va a trabajar con niños mayores de 5 años.

Dada la tendencia mundial en mirar y atender a la infancia desde una perspectiva de derechos, las competencias ciudadanas y relacionadas con el afecto y el respeto deben siempre estar presentes.

La definición del perfil ha de ser coherente con las demandas del medio y las tendencias mundiales, por tanto contextualizadas y diferenciadas; precisan de un marco referencial que identifique las políticas de infancia tanto a nivel mundial como a nivel de latinoamérica, donde se vienen promoviendo a favor de la niñez.

El perfil profesional ha de apuntar no sólo a adquirir conocimientos sino a afianzar valores y a lograr nuevas prácticas personales y sociales acordes con esos conocimientos.

El estudio comparativo de mallas curriculares a nivel nacional e internacional sobre la formación de profesionales para el trabajo con niños y niñas pequeños, es tardía en la historia de la educación. Latinoamérica no es la excepción. Aún hoy día la formación del personal que labora con párvulos, en muchos países latinoamericanos, no es considerada a nivel terciario o universitario y, adquiere sólo un nivel técnico.

Aquellos países que hoy ofrecen una formación de nivel superior de estos educadores lo hacen desde hace relativamente poco tiempo y se mantienen opciones técnicas que muchas veces impiden que personal de calidad labore directamente con los infantes. En este sentido, es interesante revisar el caso de algunos países latinoamericanos que permiten observar lo anteriormente señalado.

La formación de educadores en Colombia

Colombia ha intentado por ello configurar espacios para la reflexión permanente sobre las implicaciones que tiene para el futuro maestro de preescolar la realidad social. El maestro preescolar tiene no sólo la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, sino también el compromiso de afianzar en los niños y niñas valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar

sus potencialidades plenamente, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. Las propuestas de formación docente en Colombia reconocen la necesidad de cumplir, como docente de Educación Infantil, con el rol de articulador de la escuela y la comunidad, las instituciones y, por sobre todo, los padres de familia. También en Colombia, como parece ocurrir en muchos países, se maneja en ocasiones, un concepto de jardín académico que es valorado más por consideraciones sociales y económicas, más que por una buena pedagogía que acoja como fundamental el desarrollo integral del niño y la niña.

La formación de educadores en Cuba

La sociedad cubana (Franco, 2001), consciente de la necesidad de tomar en consideración los cambios que impactan en la calidad de la vida laboral y social de los individuos de la sociedad, ha generado las llamadas *micro universidades*, donde se busca con un sistema semi-presencial y haciendo uso de recursos tecnológicos como la video conferencia, formar integralmente a los profesionales de la educación infantil, propiciando el protagonismo de los estudiantes, la vinculación con el trabajo en los centros educativos y ayudando a fomentar los sentimientos de pertenencia e identidad profesional. Esto ha exigido la transformación de los planes de estudio, los programas y los métodos de trabajo así como también las modalidades para el desarrollo de las diferentes carreras pedagógicas. Con este nuevo enfoque y práctica formativa, *el centro educacional* actúa como factor integrador y promotor de todas las potencialidades científicas y laborales.

La formación del docente en Cuba considera así la formación en la práctica, sitio en el que se producirán las más valiosas interacciones con el personal en ejercicio y los agentes educativos de la comunidad. En cuanto a los estudiantes, esta nueva estrategia de formación, les da la posibilidad de adoptar un papel más directo en su autoformación y auto preparación como futuro profesional. En la puesta en práctica de esta nueva modalidad se asume una organización curricular con carácter modular disciplinar, que es diseñada alrededor de problemas pedagógicos abordados con carácter interdisciplinario.

El modelo cubano, abarca competencias, generales y específicas referidas al ser, al saber y al saber hacer. En el primer grupo se incluyen las ideas sociopolíticas, los valores que debe poseer el docente, los que debe evidenciar en su actuación cotidiana tanto en la labor educativa con los niños en la institución y en la vía no institucional así como en sus relaciones con el colectivo pedagógico y con la familia. En el segundo grupo se contempla un conjunto de conocimientos y habilidades que están en estrecha relación con el desarrollo de la cultura general e integral: lengua materna, el desarrollo estético, las tradiciones culturales, nacionales y universales, así como el hábito de leer como fuente de conocimientos, de satisfacción de necesidades personales, profesionales y de placer.

El tercer grupo está directamente relacionado con su formación profesional pedagógica y abarca, conocimientos teóricos de la fisiología, psicología, didáctica y pedagogía preescolar, pasando por el desarrollo de las habilidades para la dirección pedagógica de la educación, la orientación a la familia y otros agentes educativos de la comunidad, hasta las destrezas manuales y las capacidades para la apreciación y creación artística.

Se incluyen, además, en este grupo, el dominio de los métodos y técnicas de investigación; las habilidades para realizar acciones de promoción de la salud, del cuidado de la salud y de educación la sexualidad, la equidad y relaciones de igualdad entre los géneros.

La formación de educadores en México

En la década de los sesenta se asigna a la educación preescolar el siguiente plan:

Protección y mejoramiento de la salud física y mental

Comprensión y aprovechamiento del medio natural

Comprensión y mejoramiento de la vida social

Adiestramiento en actividades prácticas

Expresión y actividades creadoras.

Y se consideró que la educación preescolar debía contemplar los siguientes contenidos:

El lenguaje

Las matemáticas

El hogar y el jardín de niños

La comunidad

La naturaleza

El niño y la sociedad

El niño y el arte

Las festividades y los juguetes.

La formación de educadores en Costa Rica

Un nuevo plan entra en vigencia en el primer ciclo de 1989, y cuenta con fundamentos teóricos que lo sustentan, perfil y objetivos. Se definen para el plan de estudio siete objetivos generales:

Formar educadores preescolares autónomos intelectual y moralmente.

Preparar educadores críticos y activos que posean conocimientos básicos sobre métodos y técnicas para el trabajo preescolar, así como sus fundamentos.

Preparar educadores conocedores de la realidad costarricense que contribuyan al mejoramiento de la sociedad.

Impulsar enfoques curriculares centrados en el niño que favorezcan la construcción del conocimiento.

Formar educadores que proyecten su labor en la institución y en la comunidad.

Contribuir a la formación psicológica y social del educador para que su labor tenga congruencia con las características del medio.

Incentivar en los futuros educadores el interés por la investigación para beneficio propio y de sus alumnos (Universidad de Costa Rica, 1989).

El plan define un perfil por áreas: cognoscitiva, perceptivo-motriz y de actitudes y valores que impulsa la formación de personal docente en preescolar autónomos, intelectual y moralmente, creativos, críticos y activos. Se estructura el programa en siete áreas: en cada una de ellas se recomienda la construcción teórico-práctica del conocimiento, sin perder su énfasis particular, estas son:

- I. Conocimientos Generales
- II. Introducción a la Educación Preescolar,
- III. Conocimientos Específicos,
- IV. Conocimientos Complementarios,
- V. Fundamentos, VI Experiencia Profesional y
- VII. Actitudes y Valores.

La formación de educadores en Argentina

El Profesor de Educación Inicial (3 años), cuenta, desde septiembre de 1996 con ciertos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de estos docentes, que abarcan tres campos:

Formación general: común a todos los estudios, que comprende cuatro bloques temáticos: sistema educativo, institución escolar, mediación pedagógica, currículo.

Formación especializada: para niveles y regímenes especiales, que abarca diferentes aplicaciones de psicología evolutiva y del aprendizaje, práctica docente, etc.

Formación de orientación: que comprende la formación y profundización centrada en ciclos, áreas y disciplinas curriculares.

Estas personas se forman en *Institutos de formación docente*, con un nivel técnico.

La formación de educadores en Chile

El plan de estudios de 1981 de la Universidad de Chile, se caracteriza por la búsqueda de la integración de diversas líneas curriculares para ofrecer a los estudiantes una visión panorámica del ser humano en formación. Se busca concebir

al niño /a como persona y actuar en consecuencia, es decir colaborando a la formación de la persona integral, libre y solidaria, a través de un proceso educativo que estimula el desarrollo y transmisión de valores humanos. El plan de estudio se caracteriza también por su funcionalidad por cuanto responde a un perfil específico que se caracteriza por ser promotor de valores culturales y nacionales, orientador del proceso educativo, administrador de recursos humanos y ambientales, entre otros. Así los objetivos que caracterizan este perfil son los siguientes:

Comprender y valorar los factores condicionantes de la educación Parvularia chilena

Aplicar conceptos y procedimientos de administración educacional.

Mantener constante actitud de conservación, crítica y de investigación frente a los problemas del párvulo, la familia, el personal, la comunidad y la educación Parvularia.

Integrarse a la realidad en la que le corresponde actuar

Comprender en forma profunda, científica e integradora el desarrollo y necesidades del niño /a desde su gestación hasta los seis años.

Mantener una actitud creadora de responsabilidad y de autocrítica en su trabajo con el párvulo, personal, familia y comunidad.

Estructurar y aplicar situaciones de aprendizaje con los niño /as y niñas basados en el nivel de desarrollo, necesidades, intereses, creando un ambiente afectivo que los niños y niñas, que los haga sentirse seguros y favorezca su equilibrio emocional.

Expresarse creativamente y favorecer también la expresión creadora del párvulo a través de diferentes cauces.

Establecer adecuadas relaciones humanas con el párvulo, familia, personal y comunidad.

Integrarse al equipo multi-profesional y aplicar diversas técnicas de trabajo con grupos de padres y comunidad.

Al efectuar un análisis comparativo de las Mallas Curriculares de formación de Educadores de Párvulos en diferentes universidades nacionales y extranjeras (ver Anexo 3) se pudo establecer que se presentan en todas ellas asignaturas en las

mallas que se relacionan con las siguientes líneas curriculares, entendiendo por tales la progresión de cursos constituida por una o más disciplinas que comparten bases epistemológicas afines:

- Línea de Formación General o de Competencias Genéricas
- Línea de las Ciencias de la Educación
- Línea de la Pedagogía Infantil y las Didácticas
- Línea de Gestión y Administración Institucional
- Línea de Trabajo con Familia y Comunidad
- Línea de la Práctica y la Investigación

2.2. Formación continua de Educadores de Párvulos

Los antecedentes generales referidos a los procesos de desarrollo profesional respecto de los educadores que trabajan con niños/ as de entre 3 y 6 años no son distintos al de aquellos docentes que trabajan con el grupo etáreo de 0 a 3 años, sin embargo, existen diferencias en los contenidos específicos que se les ofrecen. Para efectos de análisis del estado del debate sobre el tema, se presenta el contexto general, para luego, profundizar en las tendencias actuales de estos procesos en algunos países de América y Europa

En el último informe de UNESCO (2007: 169-171) sobre Atención y Educación de la primera Infancia, se hace una referencia evaluativo de los Centros especializados de atención y Educación de la Primera Infancia, destacándose entre sus características positivas y sus efectos sobre los mejores aprendizajes que logran los niños los siguientes:

“Los Programas que aplican esos Centros no sólo suelen estar mejor organizados y estructurados, sino que además tienen un componente educativo más acusado”

“existe una sólida correlación entre programa preescolar de buena calidad, esto es, el que fomenta relaciones interactivas y cálidas con los niños y están dirigidas por docentes formados y el mejor desarrollo intelectual y social de los niños”

“el desarrollo y el bienestar de los niños guarda una estrecha relación con la calidad del programa. También muestra que las interacciones entre adultos y niños son más importantes para la mejora del bienestar de éstos últimos que una serie de elementos estructurales)”

Sin lugar a dudas para una buena educación de los niños, se presenta como actor fundamental al docente, su formación inicial, su desarrollo profesional, formación continua y desde allí el tipo de interacción que este establece con los niños/ as.

No es casual, que nuevamente en la segunda evaluación realizada en América Latina por parte de OREALC/UNESCO (2007: 57) se concluya lo siguiente:

“En un mensaje alentador para todos los sistemas educativos, el SERCE ha podido constatar en su avance del estudio de factores asociados, que las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales.

En concordancia con lo observado en el PERCE, el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

Las variables de recursos escolares, en conjunto, también contribuyen al rendimiento. Si bien es pequeña la contribución individual de la infraestructura, los servicios básicos de la escuela, el número de libros de la biblioteca escolar y los años de experiencia del docente, en su conjunto estas variables aportan al aprendizaje de los estudiantes. Al respecto el mensaje esencial que queda es que los recursos son necesarios para impulsar el rendimiento”.

En esta evaluación se confirma en la Educación Primaria lo señalado respecto de la Educación Infantil, el denominado Clima Escolar, conformado por las relaciones que se dan al interior de la sala de clases entre docentes y niños/ as y, entre estos últimos es lo que mejor explica el rendimiento en matemáticas, lengua y ciencias.

Por ello no es casual, que el tema del docente de lugar a uno de los capítulos del Informe Delors (1998: 178-193) y respecto de su rol, señale:

“El trabajo del docente no consiste sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlo en forma problemática, situándolo en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía(...) La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el de transmitir su afición al estudio”.

Y luego, refiriéndose al tipo de educador mas adecuado para el trabajo con niños/as de sectores de pobreza, de medios sociales difíciles y discapacitados señala:

“Para tener buenos resultados, este debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía paciencia y humildad”.

Lo que plantea de un modo abstracto el informe Delors, es lo que genera un “Clima Escolar” adecuado según muestra el Informe sobre la Calidad de la Educación de OREALC UNESCO, lo que la OCDE denomina “El concepto y la Practica Educativa” y las denominadas “Interacciones y Procesos Cualitativos” y lo que Banco Mundial nomina como “Dinámica de la Clase”, todo ello diría relación directa con la función formativa de la educación que a la vez influiría en la instruccional.

Los documentos mencionados se refieren a la dinámica de la clase a lo que Young (1993) releva como interacciones efectivas entre el docente y los niños/ as, al mostrar la importancia de la especialización en Educación Infantil y la experiencia en el trabajo con niños/ as. En el caso de la OCDE al señalar la importancia de aquellas competencias requeridas para la enseñanza por parte de los/ as educadores, en un contexto de enfoque y relaciones desde lo que denomina una pedagogía social, la planificación de los procesos educativos y su evaluación son también actividades

sustanciales para la docente. UNESCO muestra la relación entre aprendizajes de los niños/ as y la existencia de un componente educativo claro en los Programas de la Primera Infancia y por ende, la necesidad de docentes formados sistemáticamente para ello Y, finalmente el Informe Delors releva la curiosidad y la disposición del docente por aprender y la apertura para poner en duda la información que maneja, abriéndose permanentemente a nuevos conocimientos.

En el marco de estos antecedentes, no basta con la formación inicial del docente, el desarrollo profesional docente, es una necesidad si se asume efectivamente la responsabilidad por la educación que se ofrece a los niños/ as y por sus resultados en términos de aprendizaje y bienestar humano. Al respecto, Day (2005:17) sobre el tema señala lo siguiente:

“El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades concientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual sólo y con otros el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales e la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la prácticas profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase del servicio docente”

Cabe señalar nuevamente que el desarrollo profesional docente, considera aprendizajes propios de lo que hemos denominado lo formativo y lo instruccional. No basta saber mucho de lenguaje y matemáticas, de metodologías para enseñarla y de recursos didácticos en los cuales materializar la mediación entre el contenido y aquello a aprender. Se requiere también de enriquecer al docente en cuanto persona, su inteligencia emocional de tal modo que le facilite la relación con los niños/ as, con otros docentes, con los familiares e incluso con la comunidad. Exige

también observar y actuar sobre el fenómeno educativo desde una ética, en el contexto de los grandes fines morales de la enseñanza.

En un reciente documento de UNESCO/OREALC (2006: 55-60) respecto del desarrollo docente se muestra además su relación con el tema de la carrera magisterial en el caso de algunos países y en otros, como una obligación o tarea imprescindible para cualquier docente:

“El segundo criterio en importancia para el paso de un escalafón a otro superior de la carrera magisterial, o para el incremento salarial, es el reconocimiento de la formación adicional, relacionada con las funciones que realiza el docente. Este mecanismo es utilizado en la mayoría de los países, tanto de América como de Europa.....De los países cuya formación adicional es considerada en este ascenso de escala salarial, algunos toman en cuenta exclusivamente la realización de cursos que llevan a la consecución de títulos oficiales superiores al exigido para el acceso a la profesión docente: licenciatura para los docentes de Primaria y estudios de postgrado (maestría y doctorado) para los de Secundaria..... En otros países, por el contrario, es considerada exclusivamente la realización satisfactoria de cursos de formación continua.....Por último, en algunos países se considera tanto la obtención de títulos superiores, como el desarrollo de cursos de formación continua...”

Por otra parte, este estudio de UNESCO muestra también la relación entre actividades de desarrollo docente y la posibilidad de acceder a cargos directivos. La realización de post-títulos es una exigencia en el caso de algunos países para poder acceder a cargos directivos, entre otros en Argentina, California, España, Finlandia, Francia, Nicaragua, Portugal, Uruguay y Venezuela, en Chile, sin ser imprescindible, se da preferencia a quienes acrediten estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional.

Posiblemente lo que resume este marco general sobre desarrollo profesional docente es lo planteado por la Asociación Montessori en los siguientes términos:

“El maestro nace, esto es una vocación, es una misión de amor. Si el maestro no tiene esa semillita en su corazón, por más de que le digamos de pedagogía, de metodología, de procesos de evaluación, no hay nada que hacer. (...). Ser maestro requiere una formación continua, de lectura, de escritura, de volverse autodidacta. De aprender, conocer, indagar, investigar; es una tarea que no se termina. Ser maestro se aprende cuando se está en el aula”.

A partir de la revisión realizada en el transcurso del presente estudio, es posible observar que la información disponible se centra en cinco temas centrales: el concepto de desarrollo profesional docente, sus objetivos, las estrategias utilizadas, los temas recurrentes y los efectos de estos procesos.

En relación al concepto de desarrollo profesional uno de los países¹³ señala que:

“la formación continua, se refiere a las instancias de perfeccionamiento, formación y desarrollo técnico de los educadores, técnicos y supervisores relacionadas con la comprensión y dominio de temas, contenidos y metodologías vinculadas a los procesos de enseñanza – aprendizaje”.

Por otra parte la organización de Maestros Rosa Sensat de Barcelona a través de su Escuela de Estudio define el desarrollo profesional docente como *“un marco estimulante que facilita el intercambio de experiencias, la comunicación sobre innovaciones y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades”*. Su concepción es que el profesorado no es un colectivo pasivo y receptor, sino que es el protagonista, en la medida que es una actividad organizada por Maestros para Maestros, en dicho contexto, los Maestros más allá de apropiarse de nuevas propuestas didácticas, de nuevos conocimientos científicos, técnicos o artísticos, tienen la posibilidad de dialogar, compartir inquietudes y proyectos en vistas a mejorar el trabajo cotidiano y a través de ello la realidad educativa del país. Nótese que el concepto de desarrollo profesional es amplio, considera entre otros: formación

¹³ www.junji.cl

integral - aprendizajes instruccionales - competencias de análisis, diálogo e investigación - capacidad para innovar, crear y recrear.

En suma, el concepto de desarrollo profesional no considera lo que podríamos denominar contenidos culturales concretos, sino más bien competencias genéricas que permitirían al docente seguir aprendiendo autónomamente y, en la relación con otros profesionales de la educación

En relación a los objetivos del desarrollo profesional docente las propuestas de algunos países analizados, como Argentina, Colombia, Paraguay, Perú y Portugal permiten señalar que estos consideran la formación integral del educador/a en cuanto profesional. Esta formación integral se propone fortalecer la formación inicial con elementos teóricos y prácticos. Considera también el desarrollo personal del profesional, a través de su formación más rica y actualizada se pretende incidir en la calidad de los aprendizajes de los niños y las niñas. También estos procesos deben permitir un trabajo de calidad con las familias y las comunidades. El educador/a debe adquirir competencias para adecuar sus propuestas a la diversidad regional y local.

A modo de síntesis podemos señalar que existen un conjunto de estrategias que actualmente están utilizando los países para el desarrollo profesional de los docentes, como por ejemplo, la presencia en los Ministerios de Educación de organismos especializado y encargados del tema, la existencia de una legislación o normativas que otorgan un status preciso al desarrollo profesional docente, que contemplan recursos humanos y materiales para su concreción y un conjunto de estrategias específicas para desarrollar un Plan de Trabajo.

Otro conjunto de estrategias utilizadas consideran a las universidades u organismos especializados en la formación de los Maestros como los encargados de desarrollar estrategias específicas. Los cursos y los talleres son las estrategias más utilizadas junto con otras estrategias innovadoras tales como: pasantías, estadías, seminarios, grupos de Trabajo, desarrollo de proyectos conjuntos y; círculos de estudio.

Cabe señalar que las estrategias utilizadas dependen del concepto de desarrollo profesional docente que se utilice y derivado de ello de sus propósitos. Por ejemplo, frente al concepto de desarrollo profesional docente como actividad que ocurre entre pares que dialogan y se enriquecen mutuamente surgen estrategias tales como los círculos de estudio y el desarrollo de proyectos conjuntos.

En relación a los temas recurrentes en el desarrollo profesional existen unos propios de cada país y otros que son comunes a la totalidad de los países. Entre los temas específicos abordados en el desarrollo profesional, se encuentran: arte, material educativo, ludotecas, comprensión el marco curricular correspondiente. Con temas recurrentes como la lectura, escritura y matemáticas. Llama la atención que en los últimos años se ha integrado con gran fuerza el aprendizaje de teoría, metodologías, actividades y recursos didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Otro aspecto a destacar es que la movilidad y la progresión en la carrera (Canton Mayo y García Sánchez, 2001) están ligadas a los resultados de la formación continua y al derecho que genera unos deberes para quien disfruta del mismo. Este derecho además es general para todos los profesionales de la educación con lo que se persigue mejorar la calidad del sistema educativo en general. Además se privilegia a las instituciones de formación inicial como centros donde realizar la formación continua evitando la red paralela y ajena a las universidades existentes.

Algunos de los intereses planteados se refieren a la medición del impacto de los cursos de actualización en la transformación de la práctica docente. En este sentido, dos estudios (Pacheco y Enríquez, 2001; Galván, Muñoz y Ortiz, 2003) abordan la práctica cotidiana de profesores de educación primaria y encuentran que hay resultados positivos en beneficio de la enseñanza aunque también marcadas diferencias entre los participantes, lo cual es un rasgo importante a considerar como criterio de diseño y realización de los cursos. Se reconoce a los programas de actualización como una alternativa que aporta elementos específicos para continuar

la formación y mejorar su desempeño cotidiano en las aulas. Los docentes expresan que los cursos les posibilitaron momentos de reflexión y les permitieron incorporar nuevas estrategias de trabajo en el planteamiento de situaciones que favorecen el aprendizaje del alumno. Un incentivo importante de los docentes para participar en los procesos de actualización siguen siendo los puntos que otorga el programa de Carrera Magisterial para la promoción económica aunque el programa sea reconocido como valioso para la mejora de la práctica. Uno de los aspectos que se considera como debilidad del sistema de formación de docentes es la ausencia de mecanismos de evaluación curricular, de seguimiento de los egresados y de la vinculación de los programas con las necesidades de los sujetos en condiciones reales de desempeño profesional. En este sentido, algunos de los trabajos presentados aportan elementos derivados de investigaciones realizadas en el ámbito de la formación inicial y continua de profesores.

Con respecto a estudios de postgrado, Villalpando (2005) señala que es marcada la ausencia de un perfil definido para cada uno de los programas de maestría en educación que se ofertan en la SEJ, de tal manera que este factor difícilmente es considerado por los profesores al elegir entre una maestría y otra. Las escuelas normales y de educación media o básica no disponen de las condiciones mínimas indispensables para la integración de las actividades de investigación al desarrollo profesional del docente.

Los que han logrado hacer cambios en su actividad profesional son aquellos egresados de postgrado que laboran en condiciones institucionales de educación superior, en universidades privadas o publicas en las cuales existen espacios académicos y la estructura normativa favorable al ascenso y la mejora en las actividades de investigación educativa.

Por otro lado, en el campo de los programas de maestría que se ofrecen en las cuatro Unidades de la UPN en Jalisco, Cruz y López (2006) afirman que, en la opinión de los estudiantes prevalece el criterio pragmático y no el académico para

evaluar los resultados de los programas, ya que en su mayoría requieren el apoyo de la formación para resolver problemas concretos y de aplicación en la práctica profesional. Sin embargo, no queda muy clara la relación entre el motivo de superación profesional para continuar preparándose en el postgrado y la posibilidad que esto ofrece para el ascenso escalafonario del docente.

En cuanto a los programas estatales de actualización, el diagnóstico realizado desde la perspectiva de los directivos escolares (Villalpando, 2006) aporta los requerimientos que consideran como prioritarios, los cuales se refieren a la formación didáctico-instrumental en el manejo de estrategias para la enseñanza de los profesores de educación primaria, y las que se identifican por asignatura, español y matemáticas. En su mayor parte, la visión de los directivos acerca de su participación en el sistema de actualización es de intermediación administrativa para hacer llegar la información y los materiales a los profesores. Se aprecia un desconocimiento acerca de la oferta estatal y la función de los Centros de Maestros.

Es preciso considerar un mecanismo que identifique las diferencias de formación y expectativas individuales, como uno de los criterios de selección de los aspirantes a cada uno de los cursos de actualización. El manejo de un único modelo de atención para todos provoca, no solo que se beneficie exclusivamente a quienes tienen las condiciones que implica el modelo, sino que perjudique a quienes no las poseen. En este eje de discusión, Candelario (2006) sustenta la necesidad de la formación, el desempeño profesional y el desarrollo de competencias de los maestros de educación básica, para potenciar la actividad pedagógica de docentes y alumnos, lo que conlleve a la mejora de la calidad educativa; bajo la perspectiva de que la profesionalización docente inicia en la escuela normal y continúa en los contextos laborales de manera permanente. Además, plantea que en un proceso de formación continua, las competencias docentes se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal.

Proponen para ello como una de las alternativas, implementar una propuesta para una atención pertinente y oportuna, que consiste en contribuir al desarrollo de las competencias profesionales de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs), pues éstos son la figura medular en diversas tareas que se realizan para promover el desarrollo profesional de los colectivos docentes de educación básica en servicio.¹⁴

En una investigación realizada en México, a través del estudio de una muestra importante de casos de desarrollo profesional docente realizada en dicho país se concluye que estas actividades afectan positivamente a los docentes, que los aprendizajes de los niños/ as mejoran, que los docentes aplican lo aprendido, que para que ello suceda se deben considerar estrategias que combinen la entrega de teoría y la capacitación en aula.

2.3. Formación inicial y continua: una apuesta por el desarrollo de competencias pedagógicas integrales.

Quevedo (2001) considera que lo postmoderno se sitúa en un conjunto de actitudes como el valorar el instinto, el impulso, el deseo, y manifestar los impulsos rebeldes, antiburgueses, antinómicos, hedonistas. En una línea similar, Habermas (2008) entiende la postmodernidad como una ideología conservadora que intenta devaluar los valores y teorías emancipatorios de la modernidad, y que no representa más que una derrota ante los elementos aún válidos del proyecto moderno, tales como los valores asociados a democracia y justicia social.

¹⁴ www.portalsej.jalisco.gob.mx. **Mesa 3 Formación inicial y continua de los educadores.** Ma. Lorena López Angulo, Ma. Mercedes López García, Mayela Villalpando Aguilar ALCAZAR, Cruz Manuel. (2006) *Modelos y tendencias en la formación inicial*. Dirección de Posgrado. ANAYA, Corona María de Jesús. (2006) *La formación de docentes en la enseñanza de la ciencia*. Escuela Normal Superior de Jalisco. ASCENCIO, Espinosa Jorge Humberto y Gómez García Laura Sabrina. (2006) *Acciones institucionales ante el reto de la formación docente. La habilidad de lectura de comprensión*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, CANDELARIO, Sereno Tomas. (2006) *La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza*. Unidad 143 UPN -CRUZ, Lara Xavier y López Álvarez Guillermo. (2006). *Formación académica en la Maestría de la UPN-Jalisco*. Unidad 141 UPN -DIAZ, Delgado Miguel Ángel. Ávila Varela Francisco Javier. (2006) *Herramientas para el ejercicio de la docencia proporcionadas por el Plan de Estudios 1997 en la Licenciatura en Educación Primaria*. Centro de Formación Docente e Investigación Educativa. ENRIQUEZ, Echeverría Felipe de Jesús y David Pacheco Ángeles. (2006) *Los cursos de actualización y su impacto en la transformación de la práctica docente de los profesores de educación primaria*. CIPS

Para Hargreaves (2005), el cambio en la actualidad es necesario analizarlo desde la perspectiva de la transición epocal que vivimos. En efecto, la modernidad está desapareciendo como época y como paradigma. Sin embargo, Hargreaves no parece tan pesimista como los autores antes mencionados. Hargreaves (2005), sostiene que como época de transición, aún no está definida y considera adecuado distinguir ciertas características de la postmodernidad, como las siguientes:

- En lo económico: flexibilidad y consumo de bienes materiales y conocimiento
- En lo político: globalización y reconstrucción de identidades nacionales
- En lo social, el fin de las certidumbres, el incremento de la relatividad en las cosas del mundo, da paso a mayores aceptaciones de la diversidad
- En lo organizativo, menos burocracia y mas flexibilidad de las instituciones
- En lo personal, nueva valoración de las emociones

En consecuencia la postmodernidad parece aún una época que debemos definir. Y sus posibilidades son variadas. Y en este estudio se considera como elementos fundamentales el tema de la diversidad y de la emoción recobrada.

Sostienen Figueras y Botella. (1999) que el advenimiento de una cultura posmoderna implica un cambio epistemológico, en el que la acelerada producción y difusión del conocimiento, nos obliga a mirar el proceso educativo de manera diferente. La relación constructivismo y posmodernidad es así percibida como estrecha. Y es en este marco epistemológico aún en construcción, que han de insertarse todos los procesos educativos del futuro. Así también, Morin (1997) señala que la complejidad o pensamiento complejo es propio de esta época transicional que avanza a lo post moderno; ontológicamente, la epistemología de la complejidad implica aceptar:

- La naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado.
- La integración y desintegración de elementos diferentes y contradictorios en diferentes tipos de unidad.
- La aceptación del cambio.

- Lo imprevisto como forma de expresión afectiva.
- Comprender formas irregulares de orden.

Nuevamente entonces las temáticas de la diversidad y la expresión afectiva son relevantes.

De acuerdo a Pérez y Ussher, (2007), para un constructivista que aborda esta época, epistemológicamente, la pregunta referida a lo que se conoce, va unida a la pregunta respecto de cómo es que se conoce. Y metodológicamente, para este paradigma las diferentes herramientas metodológicas permiten organizar los datos empíricos sobre los cuales realizamos la reconstrucción de la realidad. Ello nos da pistas en el sentido de buscar la generación de competencias que se aplican en contextos diferentes, más que de transmitir conocimientos.

En este contexto la formación de profesionales requiere de cambios en los procesos formativos. De La Cruz (2003) plantea que este cambio exige, entre otras, mudar desde el enseñar para aprender al aprender a aprender, a un modelo centrado en la autogestión del aprendizaje por parte del estudiante, a un proceso de aprendizaje y enseñanza como trabajo cooperativo (interdependencia, simultaneidad y responsabilidad). Y es así que, nuevamente, se está enfatizando la propuesta de formar competencias más que transmitir conocimientos.

El propósito de la educación basada en competencia es combinar la educación y el trabajo (Huerta, Pérez y Castellanos, 2001). Este tipo de educación, además de reconocer el resultado de los procesos escolares o universitarios formales, también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas. Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. El tema de las prácticas cobra así una gran relevancia.

Frente a las múltiples conceptualizaciones y enfoques de las competencias, se adopta en este estudio aquellas que se consideran integrales. Entre ellas, ya se ha presentado anteriormente en este capítulo las ideas de Perrenaud; es posible también destacar a Tobón (2006), quien propone definir las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, ejerciendo la responsabilidad. Nuevamente se aprecian en esta definición los aspectos cognitivos o conceptuales, procedimentales o del hacer, actitudinales o del ser y ser con otros.

En este marco de definiciones de una competencia integral, es posible destacar lo que algunos autores (Morin, 1999; Perrenaud, 2001; Monereo, 2001; Gardner, 2008) proponen como las competencias fundamentales para el siglo XXI de las que debieran ocuparse las universidades.

Perrenaud (2001) plantea que las competencias de un docente de cualquier nivel educativo, serían:

1. organizador de una pedagogía constructivista,
2. garante del sentido de los saberes,
3. creador de situaciones de aprendizaje,
4. gestor de la heterogeneidad,
5. regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Recientemente Howard Gardner (2008) identifica las que él llama las cinco mentes para el siglo XXI:

1. *Una mente disciplinada* que trabaje ordenadamente y que sea formada en un modelo cognitivo académico a través de estudios formales de una profesión u oficio.
2. *Una mente sintetizadora* que busque, extraiga y ensamble información de múltiples fuentes disímiles y la convierta en conocimientos útiles para él y los demás.
3. *Una mente creativa*, que proponga nuevas ideas y que, incluso, si es necesario, arribe a propuestas novedosas o inusuales, pero prácticas, antes los requerimientos de solucionar problemas,

4. *Una mente respetuosa* de la diversidad, capaz de apreciar y valorar las diferencias individuales y colectivas, haciendo del sujeto un elemento integrador eficaz.

5. *Una mente ética*, capaz de considerar muy importante su aporte a la sociedad con irrestricto respeto de los derechos propios y ajenos como de sus obligaciones y responsabilidades.

Es en la consideración de este marco de realidad actual que la propuesta que se construye en este estudio, sobre la base de necesidades detectadas en la teoría y la empiria, se ha desarrollado sobre la base de competencias tanto para la formación inicial como continua de educadores /as de párvulos. Y se contemplan obviamente la idea de un modelo de Educador de Infantes, en cuanto su formación inicial, y la búsqueda del a problematización, el desarrollo integral como marco permanente y la investigación en la formación continua.

Capítulo III: Metodología Global del estudio

3.1. Caracterización del Diseño Metodológico

El diseño elegido, dentro del enfoque paradigmático eminentemente cualitativo, es de tipo descriptivo, el que combina información y análisis de corte cualitativo, con datos que provienen de procedimientos cuantitativos.

El diseño descriptivo cualitativo consideró los siguientes ejes de trabajo, asociados a los objetivos del estudio requerido:

| Eje | Objetivo |
|--|--|
| Programas de perfeccionamiento docente realizados en los años 2002-2007 en Mineduc y las instituciones JUNJI e Integra | Evaluar cuantitativamente el fortalecimiento docente recibido por parte de los y las educadores en el periodo 2002-2008 |
| Conocimiento especializado referido a aprendizaje y desarrollo de niños y niñas entre 4 y 6 años, en los 5 últimos años y presentes en las principales fuentes de información internacionales. | Identificar las necesidades de especialización tanto para la formación inicial como para la formación continua que los expertos identifican para el trabajo con niños y niñas de 4 a 6 años, considerando la necesidad de articulación con educación básica. |
| Necesidades y Demandas de Educadoras en Ejercicio y estudiantes en su último año de formación, para su especialización en el trabajo educativo con niñas y niños de 4 a 6 años. | Identificar las necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los educadores, junto con los/as estudiantes del último año de formación que atienden niños/as de 4-6 años, demandan para sí mismos. |
| Planes y programas de formación inicial y continua de las carreras de Educación Parvularia en Chile y en el extranjero de | Describir la oferta de formación inicial y continua especializada que actualmente brindan las diferentes casas de estudio |

referidas al trabajo educativo con niños y niñas de 4 a 6 años. para los y las educadoras de párvulos.

Necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los jefes técnicos, directores y directoras, profesores/as de NB1 y padres o apoderados, consideran y requieren para apoyar técnicamente a las educadoras

Identificar las necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los jefes técnicos requieren para apoyar técnicamente a las educadoras y además, cuál es la especialización que el o la Jefe Técnico cree necesaria para los y las Educadoras de su centro educativo.

Identificar las necesidades de perfeccionamiento para los y las educadoras que otros actores relevan, tales como: directores y directoras, jefes de UTP, profesores/as de NB1 y padres o apoderados.

Propuesta de Áreas de Especialización, Líneas de Acción para la implementación de las especialidades, Áreas prioritarias para la Formación Continua y Condiciones para la especialización de Educadores en el trabajo educativo con niños y niñas de 4 a 6 años.

Definir una propuesta de formación inicial y continua que responda a las demandas y resultados de este estudio.

3.2. Estrategia Metodológica

Las estrategias metodológicas, así como los procedimientos para recoger la información, en cada eje de estudio, fueron los siguientes:

Primer Eje de estudio:

Programas de perfeccionamiento docente realizados en los años 2002-2007 en Mineduc y las instituciones JUNJI y Fundación Integra.

Las unidades de análisis fueron las fuentes documentales , ministeriales, de JUNJI e Integra, de los años citados que permitieron acceder a la información.

La metodología consideró las siguientes etapas:

- Primera: Levantamiento de los datos cuantitativos que existen sobre el tema, para lo cual se trabajó con dos técnicas:

1. Revisión de las fuentes antes señaladas
2. Consulta a personas que trabajaron en estos períodos en el MINEDUC, JUNJI e Integra

- Segunda: Se realizó un análisis de tendencias centrales y dispersión respecto de los principales datos para proceder a una interpretación inicial.

- Tercero: Se llevaron a discusión en el Equipo de Investigación y se tomaron decisiones sobre su real importancia, a la luz de las necesidades de la formación inicial y continua identificada en los otros objetos de estudio.

Segundo Eje de estudio:

Conocimiento especializado referido a aprendizaje y desarrollo de niños y niñas entre 4 y 6 años, en los 5 últimos años y presentes en las principales fuentes de información internacionales.

Las unidades de análisis fueron las fuentes documentales libros físicos y electrónicos, revistas especializadas, y encuestas a expertos: Informes y publicaciones en revistas especializadas

La metodología consideró las siguientes etapas:

- Primera: Levantamiento de los principales estudios, documentos, u otros que existen sobre el tema, para lo cual se trabajará con dos técnicas: Validación y aplicación de encuestas a expertos de al menos tres países además de Chile. (Cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas individuales para los expertos en formación y expertos extranjeros).

- Segunda Se realizó una lectura analítica respecto de los principales temas o hallazgos presentes en los documentos para posteriormente realizar una síntesis con los principales hallazgos.

- Tercero, se llevaron a discusión en el Equipo de Investigación y se tomaron decisiones sobre su real importancia, a la luz de las necesidades de la formación inicial y continua.

- Cuarto, se realizará una síntesis pormenorizada de los principales temas a ser incluidos en los procesos de formación inicial y continua.

Tercer eje de estudio:

Necesidades y demandas de educadoras en ejercicio y estudiantes en su último año de formación, para su especialización en el trabajo educativo con niñas y niños de 4 a 6 años.

Unidades de análisis: Educadoras de Párvulos que trabajaban con niños y niñas de 4 a 6 años y que se desempeñaban en instituciones públicas (MINEDUC, JUNJI e INTEGRA) y privadas (con y sin fines de lucro) que atienden niñas y niños de diversos contextos socio culturales urbano (vulnerables y no vulnerables), rural, indígena, otros. Estudiantes del último año de estudio de la carrera de educación parvularia de dos Universidades acreditadas.

La metodología consideró las siguientes etapas:

- Primera Etapa: Diseño y validación de entrevista grupal tipo Focus Group y cuestionario de pregunta abierta.
- Segunda Etapa: Aplicación de los Instrumentos.
- Tercera Etapa: Análisis e interpretación de los resultados. Identificación de tendencias según frecuencias de categorías levantadas.
- Cuarta Etapa: Identificación de Necesidades y Demandas de Educadoras en Ejercicio y estudiantes en su último año de formación, para su especialización en el trabajo educativo con niñas y niños de 4 a 6 años.

Cuarto eje de estudio:

Planes y programas de formación inicial y continua de las carreras de Educación Parvularia en Chile y en el extranjero referidas al trabajo educativo con niños y niñas de 4 a 6 años.

Unidades de análisis: Programas de Estudio de Formación Inicial Docente en Carreras de Educación Parvularia.

Muestra representativa a nivel nacional e internacional, de instituciones de formación superior, acreditadas y, con admisión en la Carrera de Educación Parvularia en el año 2008.

La metodología consideró las siguientes etapas:

- Primera Etapa: Se reunieron los Programas de Estudio de la muestra.
- Segunda Etapa: Se elaboró un conjunto de indicadores que dan cuenta de competencias y contenidos requeridos para la especialización en 4 a 6 años.
- Tercera Etapa: Se efectuó un análisis de los Programas de Estudio a partir de los indicadores anteriores identificando competencias y contenidos presentes y ausentes.
- Cuarta Etapa: Interpretación de los resultados.

Quinto eje de estudio:

Necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los jefes técnicos, directores y directoras, profesores/as de NB1 y padres o apoderados, consideran y requieren para apoyar técnicamente a las educadoras

Unidades de análisis: Jefes técnicos, directores /as, apoderados y profesores de NB1 de colegios del MINEDUC, subvencionados y particulares, intentando contar con unidades de análisis de al menos cuatro zonas diferentes del país.

La metodología consideró las siguientes etapas:

- Primera Etapa: Diseño y validación de cuestionarios de preguntas abiertas y Entrevistas Grupales, tipo Focus Group.
- Segunda Etapa: Aplicación del Instrumento a Nivel Nacional.
- Tercera Etapa: Análisis e interpretación de los resultados. Identificación de tendencias según frecuencias de categorías levantadas.
- Cuarta Etapa: Identificación de Necesidades y Demandas de Educadoras en Ejercicio y estudiantes en su último año de formación, para su especialización en el trabajo educativo con niñas y niños de 4 a 6 años.

Sexto Eje de Estudio:

Líneas de Acción para la implementación de las especialidades, Áreas prioritarias para la Formación Continua y Condiciones para la especialización de Educadores en el trabajo educativo con niños y niñas de 4 a 6 años.

- Unidades de análisis: especialistas nacionales e internacionales.
- Muestra intencionada en base a criterios, en el caso de Chile los criterios serán: a) Jefas de carreras que participan de las dos Redes que existen en Chile: MINEDUC y OMEP,

b) cercanía geográfica, c) especialistas de las instituciones públicas que atienden niños/as de 4 a 6 años. En caso Internacional a) ámbito anglosajón y b) ámbito latinoamericano.

La metodología consideró las siguientes etapas:

- Primera Etapa: envío electrónico de Propuesta Técnica a la muestra nacional e internacional
- Segunda Etapa: Elaboración de la Propuesta Técnica definitiva

3.3. Instrumentos y/o técnicas empleadas para recolección de información

Con el objeto de profundizar en los procedimientos utilizados para la recogida de información, se presenta a continuación un mayor detalle de los mismos:

1. .Entrevistas grupales (Tipo Focus Group)¹⁵

Se elaboran tres protocolos de entrevistas grupales (tipo focus Group), dirigidos a los siguientes sujetos considerados en el estudio:

1. Especialistas en formación de Educadores de Párvulos.
2. Directores y jefes de UTP
3. Profesores NB1 y apoderados

2. .Cuestionarios de Preguntas Abiertas

Por otra parte, y dadas las dificultades encontradas para entrevistar personalmente a algunas de las fuentes se procedió a efectuar entrevistas auto-administradas (o cuestionarios de pregunta abierta) a los siguientes participantes de la muestra:

- a) Expertos internacionales y nacionales
- b) Estudiantes de Educación Parvularia de dos universidades
- c) Educadoras en ejercicio

Para su validación se consideraron un total de tres jueces que reunían algunas características que aseguraban la relevancia de su evaluación por provenir de los equipos técnicos de instituciones públicas con amplia experiencia en educación

¹⁵ En ocasiones (algunos especialistas en formación y profesores /as de EGB), el cedulario fue aplicado como entrevista individual.

parvularia, contar con experiencia en formación de educadores en la formación inicial y continua en universidad. La participación de los jueces consideró el envío de una carta de presentación, copia de la entrevista y una tabla de contingencia para responder su aprobación, rechazo o modificación de los diferentes ítems. En general, la respuesta de los jueces, sólo consideró modificaciones menores, aprobando mayoritariamente el instrumento. En los anexos se presentan los instrumentos validados, tal y como se aplicaron. (Ver ANEXO 3)

3.3. Muestra

Tal como se había planteado en la propuesta de este trabajo, la muestra debería comprender los siguientes sujetos: educadores/as en ejercicio, expertos, directores, jefes de UTP, profesores de NB1 y apoderados, estudiantes de los últimos años de la carrera de Educación Parvularia.

La siguiente es la muestra con la que se pudo contar:

| Sujetos colaboradores | Número | Institución | Observaciones |
|--------------------------------------|--------|---|---|
| Educadoras | 7 | JUNJI INTEGRA | Focus Group |
| Educadoras | 15 | MINEDUC | Cuestionario |
| Estudiantes | 18 | U Central U Cardenal Silva H | Cuestionario |
| Directores de centros y jefes de UTP | 5 | San Bernardo Santiago | Focus Group |
| Expertos en Formación | 8 | PUC UMCE | Entrevistas individuales |
| | | USACH, U Sto. Tomás, SEK, U del Pacífico (2), UCSH. | Focus Group (Universidades privadas) |

| | | | |
|--|------------|---|---------------------------|
| | | | |
| Expertos en temáticas diversas (internacionales) | 4 | Lilian Katz, USA Nirmala Rao, Hong Kong Beatriz Zapata, Colombia Pat Engels, USA | Entrevistas vía mail |
| Profesores 1er. ciclo EGB. apoderados | 6 | Docentes de escuelas que tenían EGB y EP | Entrevistas individuales. |
| TOTAL | 63 sujetos | | |

3.4. Categorías de interés

Una vez completa la revisión documental teórica y de antecedentes, fue posible extraer algunas ideas fuerza que se constituyeron en las categorías previas o teóricas del estudio:

| Categorías fundamentales | Categorías anidadas o subcategorías desde la teoría |
|--|---|
| Temas centrales en la Formación Inicial y continua de 4 a 6: | Principios educativos aplicables al ciclo; educación para la diversidad; respetando la individualidad |
| | Atención a las transiciones |
| | Mediación cognitiva e Inteligencias diversas |
| | Desarrollo y caracterización del niño/a actual |
| | Sentido del humor. |
| | Juego y arte |
| | Afecto |
| | Problemática de la familia moderna Importancia y rol de la familia en estos años. |
| | La escolarización en la ed. infantil |
| | Resiliencia |
| | Paradigmas de la educación y concepto de infancia en estas edades |
| | Evaluación |
| | Estrategias metodológicas |
| Práctica | |

| | |
|--|---|
| | Estándares de formación y competencias (Perfil profesional y rol) |
| | Cultura, familia y diversidad |
| | Aprendizajes claves |
| | Educación Valórica |

3.6. Plan de análisis de los datos.

El análisis de los datos recogidos se ha analizado mediante estadística descriptiva (datos cuantitativos) y mediante matrices de categorías frente a las cuales se han codificado los datos recogidos (datos cualitativos).

Para el caso de la información cualitativa, que es la mayoritaria, se consideraron categorías teóricas o previas, que surgieron desde la teoría presentada en el capítulo anterior.

Estas categorías emanadas de la teoría, fueron el punto de partida para el análisis de los datos empíricos, cautelando la emergencia de nuevas categorías desde las opiniones de las personas encuestadas.

En consecuencia, el análisis cualitativo se presenta mediante las siguientes etapas:

1. Matrices de categorías emanadas desde la teoría.
2. Matrices de categorías sustentadas en la empiria: se presentan las subcategorías que emergen frente a las categorías teóricas básicas antes descritas, incorporando algunas categorías emergentes desde la empiria. Se logra así un nivel descriptivo - narrativo de análisis, puesto que se ha triangulado entre las investigadoras para proceder a consensuar las opiniones desde las diversas fuentes de información. .
3. Se procede entonces a una triangulación entre estas fuentes de datos (previamente trianguladas entre las investigadoras) con la teoría revisada. Puede apreciarse que esta etapa nos lleva claramente a un nivel de análisis interpretativo-crítico, que permite una primera aproximación a la propuesta de formación inicial y continua para profesionales que laboran con niños y niñas menores de 4 años.

3.7. Descripción del trabajo de campo (terreno)

Para los efectos de recolección de la información relevante para la investigación en curso, se invito a los diferentes sujetos colaboradores a participar en entrevistas, cuestionarios y focus group.

A continuación se detallan las actividades realizadas:

- 26.Junio.2009 :Focus group: Directores de colegio y jefes de UTP.
- 3 Julio .2009: Focus group a expertos en formación de universidades privadas, cabe destacar que las participantes fueron Directoras y Jefas de carrera de educación parvularia.
- Julio-Agosto 2009: Entrevistas a expertas en formación de universidades tradicionales, directoras de la carrera de educación parvularia.
- Septiembre – Octubre 2009 encuesta a educadoras de colegios municipales y estudiantes de último año de la carrera de educación parvularia.
- 27 Octubre 2009: Focus group educadoras JUNJI e Integra
- Julio-Octubre 2009: envió y recepción de entrevistas a expertos internacionales.
- Marzo 2010: entrevistas individuales a profesores /as de EGB: ante la imposibilidad de realizar los focus group planteados, se procedió a enviar encuestas via mail, las que tampoco fueron devueltas; en consecuencia la segunda semana de marzo 2010 se procedió a efectuar entrevistas individuales que permitieron completar la muestra y los datos a analizar.

Capítulo IV: Resultados:

4.1. Análisis Datos Cuantitativos del perfeccionamiento

Uno de los objetivos que aborda el presente estudio se refiere a identificar cuantitativamente el perfeccionamiento docente recibido por parte de las educadoras de párvulos que desempeñan en jardines infantiles de la Fundación Integra, Junji y escuelas municipales del Ministerio de Educación en el periodo 2002-2007. Para ello, se consideraron las temáticas abordadas, las modalidades a través de las cuales se realizó el perfeccionamiento y la duración que han tenido.

Los datos para el desarrollo del objetivo señalado se han obtenido de entrevistas realizadas a los equipos de Integra y JUNJI. En el caso del MINEDUC se contó con documentos técnicos en que se abordaba directamente el tema.

A. Perfeccionamiento de educadoras de escuelas con Primer y Segundo Nivel de Transición de escuelas municipales. Mineduc (2002-2007).

En el año 2002 ,a partir del nuevo currículo de la educación parvularia, el Ministerio de Educación inicia una nueva etapa en el fortalecimiento profesional de las educadoras de escuelas municipalizadas y subvencionadas que se desempeñan en contextos vulnerables (Marco Lógico 2006).

Se plantean diversas líneas de fortalecimiento profesional orientadas a que las educadoras cuenten con:

1. Un sólido cuerpo de conocimientos específicos que les proporcionen los dominios necesarios para que ocurran los procesos de enseñanza propios de su responsabilidad profesional y que se relacionan preferentemente con la planificación y la evaluación de los aprendizajes expresados en el nuevo currículo, a través de sus ámbitos, núcleos y contextos de aprendizaje
2. Revisen la propia práctica pedagógica de manera de ir avanzando en los establecimientos en la apropiación de la reforma educacional, contando para esto, con criterios de calidad para los aprendizajes y con herramientas metodológicas para aprender

de lo que se hace, dar cuenta de esos procesos y saber evaluarlos en el contexto de las definiciones de calidad propuestos por la reforma y;

3. Competencias para el trabajo cooperativo y coordinado entre educadores y profesores haciendo con ello viable los cambios y buscando con ello, consolidarlos en los establecimientos.

Durante esos años, en consulta con los equipos directivos de las carreras de Educación Parvularia de diversas regiones, en diálogo también con los equipos técnicos del Ministerio de Educación de todas las regiones del país y, en encuentros con representantes de los Comités Comunales de Educación Parvularia del país, se acuerda una agenda de temas a abordar en el perfeccionamiento promovido por el MINEDUC y que son los siguientes:

- Conocimiento de la reforma educacional chilena
- Sentidos y componentes del marco curricular de educación parvularia
- Actualización de un cuerpo de conocimientos de carácter pedagógico propios del nivel (planificación, evaluación, comunidad educativa, entre otros).
- Conocimientos didácticos específicos al Núcleo de Lenguaje oral y escrito y al Núcleo de Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Se realizan además algunas experiencias de fortalecimiento en torno a ciertos énfasis curriculares tales como, informática para párvulos, necesidades educativas especiales e interculturalidad.

En relación a las modalidades por medio de las cuales se llevó a cabo el fortalecimiento profesional, se eligieron aquellas que por razones de presupuestarias y alcance hacían posible llegar en un poco tiempo, al mayor número de educadores, familias y establecimientos educacionales (televisión educativa) con el objeto de dar a conocer la reforma curricular al conjunto del sistema educacional y en forma coordinada con las otras instituciones con similar rol en la infancia, como son JUNJI e Integra.

A su vez, se eligió un tipo de organización profesional que contaba con una trayectoria en la especialidad y que convocaban a educadoras de diversos establecimientos educacionales, constituyendo así un espacio de intercambio pedagógico entre iguales: los Comités Comunales de Educación Parvularia los que llegaban en ese entonces a 182, con la participación de aproximadamente 4.500 educadoras de todo el país.

Por otra parte, se incorporó a las universidades en el fortalecimiento profesional de las educadoras con el objeto de vincularlas directamente con una diversidad de realidades que experimentaban los educadores que se desempeñaban en los establecimientos educacionales para hacer una mejor oferta formativa más acorde a los desafíos de la realidad y hacer posible las transformaciones buscadas para el nivel en esos contextos.

El número de educadoras que participan del perfeccionamiento docente en el periodo 2002 – 2006, se presenta en el siguiente cuadro n° 1.

Cuadro n° 1: Número de educadoras participantes en el Fortalecimiento Profesional promovido por el Ministerio de Educación. Período: 2002 - 2006

| Modalidad/Años | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. Curso Teleduc | 3.200 (*) | 3.200 (*) | _____ | _____ | _____ |
| 2. Cursos Comités Comunales | 2.000 | 4.000 | 4.500 | 2.000 | 4.980 |
| 3. Cursos con las Universidades | 1.500 | 335 | 192 | 3.200 | 1.350 |
| 4. Centros piloto | 87 | ----- | ---- | --- | ---- |
| 5. Red de Maestras educadoras | ----- | ---- | ---- | ---- | 1.000 |
| Total: | 6.787 | 7.535 | 4.692 | 5.200 | 7.330 |

(*) El 70% corresponde a MINEDUC, el 20 % a JUNJI y el 10%, a Integra.

Las variaciones de cobertura en el fortalecimiento de educadoras, responde a la disponibilidad presupuestaria de cada año y al equilibrio con otras prioridades en el nivel de

educación parvularia: materiales educativos, apoyo focalizado a educadoras en énfasis curriculares específicos.

El número total de educadoras que se desempeñaban en escuelas municipalizadas y subvencionadas en el año 2002 era de 8.761; en el 2003, 7.856 educadoras y en el año 2004, era de 9.790.

Como se ha señalado, durante estos años las educadoras han profundizado sobre aspectos didácticos de la Educación Parvularia, a partir del nuevo currículo, con el fin de optimizar los aprendizajes de los niños y niñas menores de seis años..Para ello, se hizo necesario proporcionar espacios y apoyos técnicos que permitieran contrastaran las estrategias didácticas que se estaban empleando e introdujeran los cambios necesarios para avanzar en una educación de calidad y resignificar su practica educativa. Esto se llevó cabo a través de las diferentes situaciones pedagógicas propuestas con la participaron equipos especializados, se recurrió a la propia experiencia, a los ejercicios vivenciales y a los lineamientos de las Bases Curriculares, además se invitó a diversas universidades que impartían la carrera de educación parvularia en el país a crear propuestas y participar en los procesos de perfeccionamiento.

Los desafíos para el fortalecimiento continuo de educadoras que se plantearon para años siguientes fueron entregar las herramientas para que abordaran la evaluación, a partir de referentes comunes que permitieran evidenciar los aprendizajes alcanzados con los niños y niñas, así como promover y fomentar la articulación entre Educación Parvularia y Primer Nivel de Educación Básica (NB1)desde los aspectos curriculares por medio de acuerdos pedagógicos entre los docentes de ambos niveles.

Las acciones de fortalecimiento realizadas evidenciaron la necesidad de avanzar hacia un mayor nivel de profundización en los cambios propuestos por la reforma curricular y, en contar en cada comuna del país con educadores con un mayor dominio pedagógico, permitiendo la constitución de redes de educadores y escuelas que acordaban cambiar sus prácticas pedagógicas en el aula y se comprometían a mejorar sus procesos educativos para entregarles a los niños una educación de calidad.

Entre las estrategias utilizadas se prioriza el situar el foco en el aula y en la escuela desde los educadores, a partir de la experiencia del Ministerio de Educación en las redes de docentes, a través de la Acreditación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Red de Maestros de Maestros. Se buscó dar preferencia a esas experiencias para fortalecer la identidad profesional y las buenas prácticas junto con intencionar ciertos procesos y resultados propuestos por la reforma educacional.

El marco de actuación del fortalecimiento de los educadores, se situó en el contexto del Aseguramiento de la Calidad de la Educación y en el Modelo de Gestión Escolar; Guía de Auto evaluación para los Establecimientos 2005, Marco de la Buena Enseñanza y, principalmente las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

B. Perfeccionamiento de educadoras de jardines de la Fundación Integra (2002-2007).

1. Principales temáticas y modalidades abordadas en los perfeccionamientos.

El perfeccionamiento realizado por Fundación Integra entre los años 2002 al 2007 se puede caracterizar por algunos hitos importantes que están asociados a las prioridades de la política pública en materia de educación parvularia que coloca el énfasis en la ampliación de la cobertura y, en la calidad del servicio educativo, teniendo en esta meta como componente importante la actualización técnica de sus educadores en las tres instituciones (Integra, Junji y Mineduc). Además, se ha de considerar que la Fundación Integra, al igual que las otras instituciones que atienden niños tiene además prioridades propias, acorde a los desafíos que se presentan a partir de las características del servicio que ofrece, la organización con que cuenta y los recursos institucionales disponibles para cada período.

Como ya se menciono anteriormente, el año 2002, es un hito importante para el nivel de educación parvularia en nuestro país con la incorporación de las Bases Curriculares a nivel nacional, a partir de las cuales Integra elabora su propuesta curricular dirigida para niños de 3 a 6 años.(segundo ciclo).Con la finalidad de promover la instalación en sus aulas realiza un trabajo de difusión en este ciclo de la educación parvularia y se lleva a cabo una etapa de experiencia piloto con educadores y técnicos que trabajan con los niños, con una muestra de jardines de cada región del país, acorde a los recursos disponibles.

La implementación del currículo se realiza a partir de tres etapas, comprendidas entre el año 2002 y el 2005. En el año 2003, se inicia el perfeccionamiento a todas las educadoras. Los dos primeros años el perfeccionamiento se centra en la propuesta, sus fundamentos, objetivos, instrumentos, la forma de planificar y evaluar. A partir del 2004 comienza se realiza un de fortalecimiento asociado a la implementación curricular, para pasar a una etapa de fortalecimiento curricular, en que los temas claves son los tiempos y espacios para planificar en los jardines y la realización de una capacitación en acción.

Dada la naturaleza de la institución y los recursos disponibles, se distinguen dos destinatarios prioritarios para alcanzar las metas de calidad buscada sobre la base de una estrategia de cascada:

- Capacitar al total de los profesionales de la institución, que son las directoras y las educadores .
- Las directoras y educadoras a cargo de los jardines infantiles, se van sumando por grupos, al proceso de implementación curricular y van a su vez, capacitando a su equipo, formado por agentes educativas, por medio de materiales especialmente diseñados para ellas. Se busca alcanzar algunos requisitos en esa capacitación como por ejemplo, haber trabajado previamente cinco cuadernos. Al término de la capacitación, el equipo técnico de Fundación Integra, define los próximos materiales diferenciados que se elaborarán para grupo y realidad.

El hecho de que las directoras capacitaran a sus equipos técnicos, fue una decisión que permitió fortalecer a las directoras con su equipo, entender que era un desafío del equipo de jardín infantil, validarse como profesional ante su equipo.

Esta modalidad de perfeccionamiento hizo posible que equipos del jardín siguieran aprendiendo de la implementación de ese curriculum. Sin embargo se manifiestan ciertas dificultades en un mayor seguimiento a las capacitaciones realizadas y a una diferenciación de roles entre la educadora supervisora y la educadora del jardín, no obstante, la evaluación de los aprendizajes de los niños que se efectuó por cohortes mostró que hubo impacto en los logros de los niños.

El fortalecimiento y las nuevas practicas instaladas de las educadoras hacen posible la descentralización del currículo permitiendo de esa manera una respuesta más pertinente a la amplia diversidad de realidades de población que atiende la fundación Integra .

Se configuró como un proceso gradual, que busca profundizar en el perfeccionamiento con los distintos equipos regionales y con todas las educadoras, apoyado con materiales dirigidos directamente a los jardines y; con las asesorías técnicas anuales del equipo técnico central de Integra que realizan observaciones en terreno, trabajan con los equipos técnicos regionales.

En el año 2004, se realiza un perfeccionamiento en Lenguaje y Matemáticas con el apoyo de especialistas externos. El mismo año, por primera vez, se efectúa un perfeccionamiento a las supervisoras en temáticas especiales para liderar y profundizar en ciertos procesos de cambio asociados a fortalecer el curriculum.

Los temas cardinales que se han desarrollado en los perfeccionamientos en los años 2005 dicen relación con el primer ciclo, en el año 2006 con las salas cunas y en el año 2007 con recursos humanos.

El año 2006, surgen las primeras alertas sobre los nudos que se están presentando con el currículo, como lo es la mecanización del trabajo educativo, si bien existen buenos materiales, se hace necesario profundizar la reflexión de manera que haya mayor apropiación de la propuesta curricular Ante ello se llega a la construcción de comunidades de aprendizaje como una manera de ir flexibilizando y haciendo que las directoras se vayan apropiando de su rol de liderazgo en el jardín. Hay un discurso instalado en los jardines sobre los elementos fundamentales del currículo, directoras empoderadas absolutamente en lo que se basa el currículo. El problema se manifiesta en la implementación del currículo en el aula. Con la ejecución de las comunidades de aprendizaje se vislumbran ciertos cambios, pese a ello en las conversaciones con las supervisoras emergen las disonancias que se están dando a nivel de jardín, y que están relacionados con .las practicas pedagógicas esencialmente con la evaluación

.

En el año 2007 el perfeccionamiento esta dirigido a ciertos temas para las directoras de los centros y orientados a los dos ciclos en comprensión como medio de aprendizaje y a la adaptación y contextualización de experiencias personales..

Durante ese mismo periodo se diagnostican situaciones críticas tanto en los enfoques pedagógicos como en las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los niños en consecuencia se produce un cambio en la forma en que se enfocan las necesidades de las regiones, en vez de plantear las urgencias del nivel central, se conectan estas con las propias necesidades pedagógicas que tiene cada jardín en su región, el tema crítico que surge con fuerza es la forma de trabajo con los supervisores. Por tanto, en el año 2007, el énfasis se pone en fortalecer la gestión y apuntar a una educación de calidad, a través del fortalecimiento de un liderazgo institucional, las habilidades comunicacionales, el estilo de liderazgo, las prácticas pedagógicas y la atención de los niños a partir de una flexibilización curricular. subsiguientemente a fines del año 2008, se otorga libertad para implementar el currículo flexiblemente con el objetivo de que en cada región, el jardín pudiera adaptarlo a sus características y propias realidades. Otro elemento ante la flexibilización del curriculum es que no sólo se trata de hacerlo mas pertinente, sino que además se tienen que revisar las practicas pedagógicas que se están dando en el aula.

Entre los años 2002 y el 2007, se realiza perfeccionamientos a nivel nacional y con aplicación de estrategias nivel de jardines infantiles para que la directora educadora, capacite a su equipo, se generan 10 cuadernos pedagogicos y 12 módulos de capacitación.

EN el año 2007 la fundación Integra firma un convenio con la Academia de Humanismo Cristiano para la formación de tutoras de comunidades de aprendizaje. Hoy día están a punto de graduarse 16 jefas de Departamento de Educación como tutoras de manera que quede instalado a nivel regional el trabajo de acompañamiento pedagógico que es como se han definido las tutorías.

Cuadro Nº 2. Cronología de la Reforma Curricular de la Fundación Integra

| Año | Acción |
|-------------|--|
| 2002 | Se asume el desafío de implementar en el aula un amplia reforma curricular. Para ambos ciclos se diseñan materiales originales que guiarán el proceso. Paralelamente comienzan las jornadas de perfeccionamiento para más de 1.000 Directoras de Jardines Infantiles, Supervisoras y Coordinadoras Pedagógicas que llevarán adelante la reforma. A mediados de año se implementa con éxito 14 Jardines Experimentales a lo largo de Chile, los que prueban de forma intensiva y con asesoría técnica regional la puesta en práctica del nuevo currículo. |
| 2003 | Luego de la entrega de los Cuadernos Pedagógicos Preparatorios se inicia la reforma curricular al segundo ciclo. Cada región se divide en cohortes (conjuntos de jardines segmentados según su evaluación en diversos ámbitos: liderazgo de la educadora, trabajo en equipo, nivel de logro en las prácticas pedagógicas). Cuando la primera cohorte de jardines está encaminada, se suma una segunda y así progresivamente. En septiembre se da inicio a las reforma con la primera cohorte. Paralelamente, se desarrolla un masivo proceso de perfeccionamiento de educadoras. |
| 2004 | En marzo se suma la segunda cohorte y en septiembre la tercera. La implementación curricular del segundo ciclo se cumple con total éxito en la mayor parte del país. La evaluación realizada por a los primeros jardines en integrarse a la reforma revela un evidente progreso en el desarrollo de los niños en los aspectos cognitivos, socioafectivos y de lenguaje. |
| 2005 | Se capacita a las educadoras para iniciar la reforma del Primer Ciclo. En septiembre sube la primera cohorte; el proceso seguirá el año 2006 de acuerdo al patrón establecido para el Segundo Ciclo. |

(Fuente: Memoria de la Fundación Integra 2000 – 2006: 32).

b. Cuantificación del proceso de perfeccionamiento

En el cuadro nº 3, se puede observa los temas que Fundación Integra aborda en el periodo considerado, así como la cantidad de educadoras que acceden.

**Cuadro N° 3. Actividades de perfeccionamiento para educadoras 2002 – 2007¹⁶.
Fundación Integra**

| Año | Participantes | Objetivos | Temas |
|------|---------------|---|--|
| 2002 | 862 | <p>Socializar y consensuar un plan de acción institucional 2002, que permita avanzar en los tres ejes o líneas estratégicas definidas por la institución, de manera tal de ir logrando una mayor articulación nacional – regional.</p> <p>Reflexionar en torno a los avances institucionales y regionales en el contexto de la actual reforma curricular, identificando énfasis, orientaciones y líneas de acción presentes y futuras que nos permitan avanzar en la puesta en marcha de un programa educativo de calidad para el logro de la misión institucional.</p> | <p>Visión y proyecciones nacionales en el marco de la Reforma Curricular</p> <p>Objetivos y líneas de acción de la Dirección de Estudios y Programas.</p> <p>Estrategias nacionales de apoyo a regiones: asesoría técnica, proyectos y capacitación.</p> <p>Presentación proyecto: “Jardines experimentales”.</p> <p>Maltrato infantil y procedimientos institucionales.</p> <p>Estilos de Vida saludable.</p> |
| 2003 | 919 | <p>Implementación del nuevo currículo <i>“Nuevas formas de aprender nuevas formas de enseñar”</i></p> | <p>“La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: nuevos desafíos para los niños de hoy”</p> <p>Panorama general de la nueva propuesta curricular de Fundación Integra (Instrumentos y procedimientos de planificación y evaluación).</p> <p>Sentidos, estructura y uso del material educativo “Experiencias de Aprendizaje para niños del segundo ciclo de la educación parvularia”.</p> |

¹⁶ Distinguir acciones dirigidas a educadoras de primer o segundo ciclo; este estudio recoge sólo el perfeccionamiento de educadoras de niños de 4 a 6 años (segundo ciclo).

| | | | |
|-------------|------------|--|---|
| | | | “Proyecciones Institucionales en función de los 7 objetivos temáticos de la implementación curricular”. |
| 2004 | 97 | Implementación del currículo para Primer Ciclo | Capacitación a jardines experimentales. ¹⁷ |
| 2004 | | Perfeccionamiento nacional a equipos técnicos regionales Dirigido a Supervisoras Técnicas. | Los temas abordados en exposiciones y talleres de trabajo fueron los siguientes: Propuesta preliminar curriculum 1° ciclo. Educación en Matemáticas 1° y 2° ciclo. Aprendizaje de la lectura y escritura desde la Sala Cuna. Vínculo con Familias: mediación en el hogar; experiencias innovadoras. Fundamentos teóricos de la propuesta de Cuerpo y Movimiento. Fortalecimiento del proceso de implementación curricular: Instancias de Transferencia en los jardines infantiles. |
| 2005 | 800 | La implementación curricular para el Primer ciclo Perfeccionamiento nacional a los Equipos Técnicos Regionales y Educadoras de Jardines Infantiles, con el propósito que puedan apropiarse del curriculum del Primer Ciclo, para facilitar su implementación. | Vínculo afectivo: sustento para el aprendizaje de los niños/as del primer ciclo. La mediación del adulto: una respuesta sensible y oportuna. Cómo aprenden los niños/as del primer ciclo de la Educación Parvularia. |

¹⁷ Los temas son los mismos que se masificaron en 2005.

| | | | |
|-------------|--------------|---|--|
| | | | <p>Características de la propuesta pedagógica del primer ciclo, sus énfasis pedagógicos y períodos.</p> <p>La planificación en el marco de la propuesta educativa del primer ciclo, sus procedimientos, instrumentos y orientaciones.</p> <p>El modelo de implementación curricular definido para la propuesta educativa de primer ciclo y su proyección regional.</p> |
| 2006 | 1.530 | <p>Abriendo ventanas de oportunidades</p> <p>Perfeccionar a las educadoras técnicas y personal de servicio que conformarán los nuevos equipos de salas cuna, con el propósito que puedan apropiarse de los contenidos técnicos correspondientes a Primer Ciclo, de tal modo de brindar atención educativa de calidad, en un contexto de bienestar integral de los niños y niñas</p> | <p>Alimentación y nutrición</p> <p>Prevención enfermedades: en los lactantes.</p> <p>Higiene en la Sala Cuna</p> <p>Prevención de Riesgos</p> <p>Vínculo afectivo: sustento para el aprendizaje de los niños/as del primer ciclo.</p> <p>La mediación del adulto: una respuesta sensible y oportuna.</p> <p>Cómo aprenden los niños/as del primer ciclo de la Educación Parvularia.</p> <p>Características de la propuesta pedagógica del primer ciclo, sus énfasis pedagógicos y períodos.</p> <p>La planificación en el marco de la propuesta educativa del primer ciclo, sus procedimientos, instrumentos y orientaciones.</p> <p>El modelo de implementación curricular definido para la propuesta educativa de primer</p> |

| | | | |
|-------------|--------------|---|---|
| | | | ciclo y su proyección regional. |
| 2007 | 1.085 | Por una educación de calidad sustentable Fortalecer el liderazgo de las Directoras y Coord. Pedagógicas como agentes de cambio en su jardín infantil para brindar una educación de calidad, en un contexto de bienestar integral de los niños y niñas. | Educación de calidad Liderazgo institucional situacional Habilidades comunicacionales y estilos de liderazgo Reflexión crítica de la práctica pedagógica Resultados y desafíos Comprensión de conductas difíciles. Establecimiento de normas y límites con niños y niñas. Comunidades de Aprendizaje Experiencias de implementación del Taller Mirando Mi Árbol. |

Otro dato importante, en relación al 2005, es lo que la propia institución reporta acerca del número de personal capacitado y sus énfasis, como se observa en el Cuadro n°4.

Cuadro Nº 4: Perfeccionamiento de educadoras de Párvulos de la Fundación Integra

Más de mil educadoras y casi 4.000 técnicos en educación de párvulos han sido perfeccionados anualmente, para llevar adelante la reforma curricular. Las capacitaciones han sido claves en los excelentes resultados obtenidos.

Desde el año 2005, 325 profesionales de Fundación Integra cuentan con un diploma en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia, enfocado a perfeccionar y evaluar la implementación de la reforma. De acuerdo al estudio de CEDEP, las trabajadoras no sólo valoran los conocimientos que adquieren: destacan también la posibilidad de intercambiar experiencias con colegas de otros jardines.

Pero mejorar el trabajo en cada jardín es un esfuerzo del día a día y no está circunscrito a iniciativas de la administración central. Fundación Integra promueve que las directoras permanezcan la mayor parte del tiempo posible en la sala de actividades acompañando y modelando el trabajo de las asistentes de párvulos. La apuesta es que ellas sean líderes potentes que promuevan el cumplimiento de las metas, encabezen la formación de buenos equipos de trabajo y retroalimenten las necesidades del personal.

(Fuente: Memoria de la Fundación Integra 2000 – 2006:80).

C. Perfeccionamiento de educadoras de jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2002-2007).

1. Principales temáticas y modalidades abordadas en los perfeccionamientos.

Entre los años 2002 y 2004, el énfasis principal del perfeccionamiento de JUNJI se pone en la difusión de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia que el Ministerio de Educación presenta y que asocia a un perfeccionamiento compartido que el Mineduc proporciona a los equipos técnicos de las tres instituciones. En JUNJI la prioridad, es por tanto, capacitar a las educadoras, al personal técnico que se contrataba y al mismo Departamento Técnico de la institución, a través de sus equipos de supervisores de regiones, logrando con ello, a juicio de su equipo técnico una mayor implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Durante los años 2004 y 2005, principalmente en regiones, se acentúa el fortalecimiento en el tema de la evaluación de aprendizajes. No se cuenta con cifras sobre esta acción ya que no se aborda desde la Unidad Central.

Posteriormente, durante el año 2007 cambia el contexto institucional para darle primacía a la calidad de la atención educativa entregada a los niños y niñas atendidos y se instala un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Parvularia (SEICEP) para el 100% de los establecimientos administrados directamente (1192 establecimientos), en el 15% (68 establecimientos) de los Jardines Infantiles administrado por terceros con financiamiento JUNJI y en el 5% (46 establecimientos) de los Jardines Infantiles particulares; esto trae consigo la búsqueda de procesos de mejoramiento continuo de la calidad en la atención integral de los párvulos, lo que lleva a la reorganización del trabajo de supervisión, a la fiscalización y a la asesoría, desde la perspectiva de gestión por territorios (Cuenta Pública Junji Gestión 2006 – 2009).

El tema de la gestión de calidad aplicado el año 2007, orientado a la acreditación de jardines, permitió a la institución identificar necesidades de capacitación en ciertos vacíos que se presentaban en cada región. Una de los vacíos que se evidenció fue trabajo con la familia, el trabajo en redes y, el liderazgo de los educadores.

Asimismo surge la necesidad de perfeccionar a las educadoras de Salas cunas y a las técnicos en materias relevantes como la del Apego, Buen Trato y en las brechas que surgen del Modelo de Calidad en los jardines a nivel nacional, realizándose capacitaciones en una de las áreas del modelo que es la gestión de los procesos educativos (liderazgo, sistematización de experiencias educativas, trabajo con la familia y conformación de redes).

Otro énfasis central de JUNJI en el período comprendido entre los años 2006 – 2008, ha sido fortalecer la educación inicial basada en enfoque de derechos, inclusiva e intercultural una educación que enseñe a educadores, técnicos, familias y niños a no discriminar y a respetar las identidades culturales. Se pone atención al tratamiento de las diferencias de género, a las diferencias culturales y, a las necesidades educativas especiales, con la finalidad de aumentar la coherencia y consistencia institucional con el enfoque de derechos (Cuenta Pública Junji Gestión 2006,2009)

Para ello, Junji construye un currículum intercultural, en el que colaboran las comunidades originarias y en alianza con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Además, en el contexto del compromiso presidencial, construye 30 nuevos jardines interculturales en coordinación con las comunidades indígenas y municipalidades.

En relación a las modalidades de perfeccionamiento, estas han sido limitadas por los recursos económicos disponibles. Si bien han sido variadas, se ha ocupado preferentemente con un modelo de capacitación piramidal, por ejemplo se cuenta con educadoras formadoras que trabajan en red con la familia, siguiendo el Modelo de Calidad. Con todo, reconocen que los mejores resultados los tienen cuando capacitan directamente a las educadoras y a las técnicas.

Se han realizado licitaciones para capacitar a las Técnicas y a la educadora pedagógica del jardín, junto con un supervisor para que impulse que los contenidos adquiridos sean aplicados.

Las capacitaciones directas se han impulsado desde el año 2008 , realizando actividades interactivas, con talleres orientados a la reflexión y al compromiso por el cambio lo cual es evaluado por la institución como la mejor opción. Además, el Departamento Técnico ha participado en estas capacitaciones. El desafío ,a partir de las capacitaciones realizadas es

presentar una propuesta de seguimiento para apoyar la aplicación de los aprendizajes nuevos, con el apoyo de la supervisora.

Por otra parte, en relación a las otras modalidades de perfeccionamiento, se han realizado también diplomados, *e-learning* para las educadoras y técnicas en una sede regional, dependiendo del número de educadoras. Como parte de la formación continua, han trabajado también los componentes del Marco de la Calidad, a través de Módulos de auto-capacitación. Se elaboraron 16 Módulos para que la directora del jardín en conjunto con su equipo, analicen las temáticas. Por ejemplo, revisar practicas de calidad en salas cunas, aprendizaje mediado, las perspectivas intercultural y el enfoque territorial.

En relación a la cantidad de personal involucrado en este período en capacitación, la siguiente cita es ilustrativa sobre el tema:

“Durante este período, más del 70% ha tenido acceso a capacitación, orientada principalmente a la especialización en los ámbitos relacionados con la atención en sala cuna y jardines infantiles. Por primera vez en la historia de JUNJI el personal técnico, más de 600 funcionarias de aula, se ha capacitado a través de dos Diplomados dictados por la Universidad Católica: uno sobre Buen Trato y otro de Apego Seguro, los cuales fueron compartidos con las Educadoras de Párvulos. También las oportunidades de formación para el personal de aula se ampliaron a otros países realizándose pasantías al extranjero para más de 70 funcionarios, lo que les ha permitido conocer otras experiencias y enriquecer sus prácticas con conocimientos de vanguardia (Cuenta Pública JUNJI Gestión 2006-2009:8)

La modalidad de auto-capacitación a través de los 16 temas, ha sido bien valorada porque descubrieron que las reuniones técnicas, se transformaron en Comunidades de Aprendizaje, el Marco a través de la formación continua, promueve las Comunidades de Aprendizaje y desarrolla el interés por auto capacitarse y abordar otras temáticas, creó la conciencia de que hay que profundizar sobre diversos tema en la reuniones técnicas. Si bien Junji, no considera esta instancia como una capacitación formal, ha logrado que el 100% de los jardines infantiles trabajen entre el 2007 y el 2009, los 16 Módulos de Auto-capacitación con la participación de educadoras y técnicas en reuniones quincenales. La metodología que se aplica es sortear el tema y la persona, revisa primero el documento y, luego ella hace de monitora en la reflexión con el grupo.

Los nuevos desafíos apuntan a dar un mayor énfasis en la adecuación del Marco Curricular a través de la prioridad de una educación inclusiva. El desafío del año 2010, es capacitar a los equipos en este nuevo Marco Curricular. La propuesta por una educación inclusiva que se concreta en incluir a los niños de pueblos originarios, emigrantes, en la integración social, en los niños discapacitados y desde una perspectiva del género. El objetivo es realizar un trabajo directo con la educadora del aula, no obstante las dificultades presupuestarias, dado que no pueden acceder a los beneficios que el Sence proporciona para efectos de descuento en las capacitaciones.

Otra necesidad manifestada importante que es perfeccionar a los supervisores, dado que hace mucho tiempo que no existe capacitaciones directas para los supervisores. Buscan mejorar las competencias de estos en su rol de supervisión, fortalecer su misión de asesorar, acompañar, por sobre ser controladores.

b. Cuantificación del proceso de perfeccionamiento

Para efectos de cuantificación, JUNJI ha considerado las actividades de capacitaciones realizadas que corresponden a 20 o más horas cronológicas de duración. El número de participantes corresponde a todos los educadoras/es en las diferentes actividades de capacitación realizadas, por ello es que el total es superior a la dotación.

Las capacitaciones, en su mayoría fueron realizadas en modalidad presencial, en las capitales regionales o en sedes zonales. Los datos se observan en el cuadro nº 5:

Cuadro N°5: Actividades de perfeccionamiento para educadoras 2002 – 2007. Junta Nacional de Jardines Infantiles

| 2002 | CURSO DE CAPACITACIÓN | PARTICIPANTES | Nº DE HORAS |
|-------------|--|----------------------|--------------------|
| 1 | BASES CURRICULARES DE LA REFORMA DE LA ED | 253 | 80 |
| 2 | CAP. DEL SIST. DE PLANF. Y EVALUACIÓN ESTRAT | 196 | 24 |
| 3 | CREATIVIDAD INFANTIL | 99 | 45 |
| 4 | FORTALECIMIENTO LÍDERES PARA IMPLEMENTAC | 42 | 45 |
| 5 | PLANIFICACION INNOVADORA | 72 | 32 |
| 6 | PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL Y ABUSO S | 337 | 30 |
| 7 | RESILIENCIA Y PEDAGOGÍA DEL BUEN HUMOR | 51 | 35 |
| | TOTAL | 1050 | |
| | | | |
| | | | |
| 2003 | CURSO DE CAPACITACIÓN | PARTICIPANTES | Nº DE HORAS |
| 1 | BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVU | 278 | 30 |
| 3 | JARDINES DE ANTICIPACION CURRICULAR (JIAC) | 110 | 48 |
| 4 | TALLERES GLOBALIZADOS CREATIVOS | 172 | 57 |
| 5 | TECNICAS DE EXPRECIÓN ORAL Y TECNICAS DE L | 38 | 30 |
| 6 | UTILIZACION DE MAPAS MENTALES COMO TECNIO | 41 | 120 |
| | TOTAL | 639 | |
| | | | |
| | | | |
| 2004 | CURSO DE CAPACITACIÓN | PARTICIPANTES | Nº DE HORAS |
| 1 | BASES CURRICULARES- NÚCLEOS DE APRENDIZA | 109 | 60 |
| 2 | FORTALECIENDO CONDUCTAS DE AUTOPROTECC | 27 | 135 |
| 3 | JORNADA ANTICIPACIÓN CURRICULAR JIAC | 170 | 32 |
| 4 | PREVENCIÓN DEL MALTRATO Y ABUSO SEXUAL IN | 19 | 24 |
| 5 | PREVENIR EN FAMILIA Y BUSQUEDA DEL TESORO | 25 | 24 |
| 6 | PROYECTO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | 103 | 24 |
| 7 | PSICOMOTRICIDAD | 41 | 32 |
| | TOTAL | 494 | |

| 2005 | CURSO DE CAPACITACIÓN | PARTICIPANTES | Nº DE HORAS |
|-------------|---|----------------------|--------------------|
| 1 | EVALUACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO | 193 | 35 |
| 2 | EVALUCIÓN EN EL AULA EN TEMÁTICAS DE LENG | 118 | 55 |
| 3 | FORTALECIENDO CONDUCTAS DE AUTOPROTECC | 56 | 40 |
| 4 | INTERACCIONES Y MEDIACION EN EL CONTEXTO I | 24 | 20 |
| 5 | LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA CON LOS PÁRVULO | 24 | 20 |
| 6 | MATEMÁTICAS UN MUNDO POR DESCUBRIR | 28 | 35 |
| 7 | MEDIACION PARA EDUCADORAS DE PARVULOS | 180 | 60 |
| 8 | MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJ | 35 | 32 |
| 9 | PLANIFICACION Y EVALUACION, MATEMATICA Y L | 127 | 30 |
| 10 | PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO | 31 | 32 |
| 11 | PROMOVIENDO NUEVOS APRENDIZAJES, COMPET | 27 | 30 |
| 12 | PSICOMOTRICIDAD | 59 | 60 |
| 13 | RELACIONES LOGICO MATEMATICAS Y CUANTIFIC | 17 | 30 |
| 14 | RESILIENCIA Y PEDAGOGIA DEL HUMOR | 31 | 32 |
| 15 | SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DEL S | 150 | 34 |
| | TOTAL | 1100 | |

| 2006 | CURSO DE CAPACITACIÓN | PARTICIPANTES | Nº DE HORAS |
|------|---|---------------|-------------|
| 1 | APLICACION PRACTICA EN EL AULA DEL AMBITO R | 94 | 30 |
| 2 | BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVU | 134 | 30 |
| 3 | CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA | 32 | 60 |
| 4 | CREATIVIDAD EN EL AULA | 32 | 32 |
| 5 | CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE A DIS | 22 | 100 |
| 6 | ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN EN EL DESARROLLO | 20 | 30 |
| 7 | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | 30 | 32 |
| 8 | EVALUACION CUALITATIVA Y SISTEMATIZACION E | 115 | 24 |
| 9 | EVALUACIÓN PEDAGÓGICA | 32 | 60 |
| 10 | LA EVALUACION UNA OPORTUNIDAD PARA APREN | 30 | 30 |
| 11 | LECTO ESCRITURA DESDE LA SALA CUNA | 87 | 30 |
| 12 | LENGUAJE Y REALCIONES LOGICO MATEMATICAS | 207 | 30 |
| 13 | LIDERAZGO, INNOVACIÓN CREATIVA Y TRABAJO E | 179 | 30 |
| 14 | MATEMATICA CON LOS PÁRVULOS | 20 | 30 |
| 15 | MATROGIMNASIA | 56 | 30 |
| 16 | MEDIACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | 56 | 30 |
| 17 | MEDIACIÓN EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON PÁR | 58 | 30 |
| 18 | META-COGNICCIÓN | 130 | 60 |
| 19 | METODOLOGIA DE TRABAJO ENTRE ADULTOS Y C | 146 | 30 |
| 20 | PEDAGOGIA DEL BUEN HUMOR | 56 | 24 |
| 21 | PLANIFICACION Y EVALUACION PEDAGOGICA | 189 | 20 |
| 22 | POTENCIACION DE LA INTELIGENCIA CON UN ENF | 84 | 30 |
| 23 | PREVENCION DE MALTRATO Y ABUSO SEXUAL INF | 114 | 30 |
| 24 | PRIMER CICLO, UNA ETAPA TRASCENDENTE EN LA | 178 | 30 |
| 25 | SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN | 109 | 30 |
| | TOTAL | 2210 | |

| 2007 | CURSO DE CAPACITACION | PARTICIPANTES | Nº DE HORAS |
|------|--|---------------|-------------|
| | CAPACITACIÓN INTERCULTURAL PARA ACTORES | 37 | 36 |
| | CURSO COMUNICACIÓN EFECTIVA Y LIDERAZGO | 79 | 24 |
| | DIPLOMADO PROMOCION DE APEGO SEGURO | 104 | 100 |
| | DIPLOMADO PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO Y PRE | 397 | 150 |
| | EDUCACION EN NUTRICION Y ACTIVIDAD FISICA | 42 | 35 |
| | EDUCACIÓN INDIGENA | 25 | 40 |
| | EMPODERAMIENTO PROFESIONAL Y MOTIVACION | 75 | 20 |
| | ESTATUTO ADMINISTRATIVO, LEY DE NUEVO TRAT | 45 | 22 |
| | FORTALECIENDO CONDUCTAS DE AUTOPROTECC | 39 | 40 |
| | FOTOGRAFIA PATRIMONIAL | 11 | 40 |
| | INTERCULTURAL PARA ACTORES DEL PROCESO ENSEÑANZA | 27 | 36 |
| | MATROGIMNASIA | 50 | 30 |
| | MEDIACIÓN EN EL AULA | 85 | 20 |
| | MEJORAMIENTO DE LOS SERVICIOS INTEGRADOS | 15 | 128 |
| | NEUROCIENCIA COGNITIVAS Y EXPERIENCIAS EDU | 98 | 20 |
| | PEDAGOGIA PARA LA PRIMERA INFANCIA NIÑOS Y | 32 | 20 |
| | POTENCIACION CREATIVA | 35 | 30 |
| | HERRAMIENTAS INFORMATICAS WORD, EXCEL | 80 | 30 |
| | SISTEMA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA CALID | 813 | 24 |
| | TOTAL | 2089 | |

La síntesis de los datos totales, se puede observa en el siguiente cuadro.

Cuadro N°6: Número de educadoras perfeccionadas en el período 2002 – 2009. Junta Nacional de Jardines Infantiles

| AÑO | N° EDUCADORAS/ES DE PÁRVULOS |
|--|------------------------------------|
| 2002 | 1.518 |
| 2003 | 1.516 |
| 2004 | 1.523 |
| 2005 | 1.519 |
| 2006 | 1.526 |
| 2007 | 1.627 |
| 2008 | 1.949 |
| 2009* | 2.182 |
| NOTA: *La dotación del año 2009 es al mes de Octubre | |

Una política institucional ha sido el incremento de funcionarios dada las prioridades de expansión de cobertura y mejora de la calidad de los jardines infantiles a nivel nacional y que se expresa en la siguiente afirmación: “El aumento de 2.328 funcionarios en el período, se orientó estratégicamente hacia el fortalecimiento de la función educativa, incrementando la dotación de personal a cargo de los grupos de sala cuna y niveles medios (1.029 técnicas en Educación Parvularia y 769 educadoras de párvulos), incorporando 92 nuevas supervisoras, más 311 nuevas contrataciones en regiones para el fortalecimiento de la gestión en función del incremento de la cobertura”¹⁸

¹⁸ (Cuenta Pública Junji Gestión 2006-2009: 7).

4.2. Análisis de Datos Cualitativos

4.2.1. Categorías Teóricas

La Matriz N° 1, que se presenta a continuación, permite apreciar las categorías teóricas que se desprenden desde la síntesis efectuada en el capítulo IV de este informe. Frente a cada categoría se presentan algunas subcategorías que pueden apreciarse en los elementos teóricos que son analizados sintética y brevemente de acuerdo a los elementos más relevantes presentados en el capítulo mencionado.

Matriz N° 1: Categorías teóricas

| Categorías fundamentales | Categorías anidadas o subcategorías desde la teoría | Teoría (Basada en el Cap. IV) |
|--|--|---|
| Temas centrales en la Formación Inicial y continua de 4 a 6: | Principios educativos aplicables al ciclo | <p>Los principios que emergen desde la propuesta teórica enmarcan la necesidad del respecto al desarrollo singular del niño, a las características socio –culturales, ideas enunciadas como principio de la singularidad hace más de dos siglos por Comenio, Froebel y otros. Se rescata la atención a la diversidad, una educación inclusiva y democrática. Una igualdad de oportunidades debe considerar el desarrollo integral del niño, contextualizado en una realidad con múltiples factores socio culturales, económicos y familiares que influyen en sus potencialidades y habilidades, donde cualquier déficit, ya sea de tipo cognitivo, motor, psicológico, o de ambientación, tiene la posibilidad de lograr un óptimo nivel de sus capacidades</p> <p>Una educación flexible, con espacio para la expresión personal por medio del arte en sus distintas dimensiones, la experimentación, las actividades desafiantes, lúdicas, creativas y pertinentes, el desarrollo de las habilidades de aprender a aprender y desarrollo cognitivo por sobre el énfasis a los contenidos informativos.</p> <p>La idea de la homogeneización educativa se contrapone con la necesidad de singularidad y el respeto a los ritmos,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | intereses y culturas, analizando críticamente las imposiciones institucionales o personales. |
| | Atención a las transiciones e iniciaciones. | <p>Los efectos de la post modernidad en las transiciones en la etapa infantil la educación infantil como un periodo que tiene su propio valor y aporte al desarrollo integral del niño según la propuesta tanto drecroliana como montessoriana en la cual sostiene no se pueden hacer distinciones entre “período preescolar” y “período escolar”.</p> <p>Perspectiva socio- cultural, nexo articulación y transición, factores que influyen en la calidad de las transiciones, problemática actual.</p> <p>“aprender a aprender” como eje central del desarrollo integral de los niños/as de 4-6 años, sin desmedro de los contenidos como vehículos del aprendizaje significativo.</p> <p>Modificabilidad cognitiva</p> <p>La iniciación como un proceso de enseñar a aprender a aprender antes que enseñar un conjunto de contenidos.</p> <p>Los contenidos son el vehículo, la excusa que permite generar conflictos, interesar a niños y niñas a explorar su entorno socio cultural y natural, siempre con la mirada crítica del respeto al bien común.</p> |
| | Mediación cognitiva e Inteligencias diversas | La mediación como acompañamiento al descubrimiento de los aprendizajes, es un aspecto que es posible rescatar en varios de los precursores como es el caso de Froebel, Montessori, Dewey. Experiencia de aprendizaje mediado, mediación cognitiva, modificabilidad cognitiva (Fuerstein). |
| | Desarrollo y caracterización del niño/a actual | EL niño como ser único y singular, en constante interacción desde su genética con su entorno. Secuencias universales de desarrollo como referente general dentro de los cuales debe considerarse la realidad socio- cultural de cada niño. Aspectos del desarrollo integral del niño. la violencia simbólica como manifestación de la homogenización de la educación infantil. Visión del niños /a desde el nacimiento como sujeto de aprendizaje y de derechos, desde la diversidad personal y de los contextos socioculturales en los cuales participan |

| | |
|--|---|
| Sentido del humor. | Desde propuestas curriculares, se plantea el humor como factor fundamental en el proceso de aprendizaje. Factores tan relevantes como la autoestima y el autoconocimiento, la motivación sustentada en los intereses infantiles, se ven enormemente favorecidas por aspectos afectivos como es el sentido del humor y los elementos lúdicos y estéticos. |
| Juego y arte | Las experiencias de aprendizaje han de ser integradoras, problematizadoras, siempre lúdicas y dando cabida al sentido del humor, creatividad y expresión personal y artística. |
| Afecto | Identidad, relación consigo mismo y con los otros. Desarrollo moral. Kohlberg, Ericsson, |
| Importancia de la familia en estos años. | Cambios de la familia actual, funciones de la familia siglo: XXI factores de riesgo para la familia, relación familia escuela. |
| la escolarización en la ed. infantil | La sobre- escolarización en el aula infantil, uno de los mayores temas que alertan sobre lo que está pasando en la actualidad en educación parvularia. UNESCO (2007) establece que "(...)los niños que a la edad de cuatro años se hallaban en contextos caracterizados por el predominio de actividades libremente escogidas consiguieron en el test de lengua efectuados a la edad de siete años puntuaciones mas altas, o muchos más altas que los niños que habían estado en contextos caracterizados por actividades preescolares como lectura, escritura y matemática.(...)" |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Paradigmas de la educación y concepto de infancia en estas edades</p> | <p>Entre los paradigmas que se proponen para mirar el ámbito de la pedagogía de la infancia, se manifiesta la tensión entre enfoque unidisciplinario (de salud) y el enfoque holístico (profesional); el enfoque cognitivo y el enfoque lúdico-estético.</p> <p>En el Modelo Profesional, se enfatiza la integralidad de la formación requerida: aspectos actitudinales, afectivos, sociales y cognitivos son de gran relevancia</p> <p>Un currículo basado o por enfoque por competencias así conceptualizadas, se asemeja sin duda al modelo profesional integral, puesto que ambos buscan el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes (competencias) que dan cuenta de la integralidad del futuro profesional</p> <p>Este modelo con enfoque de competencias, requiere de una planificación de las actividades de enseñanza con el claro objetivo de que los /as futuros profesionales se apropien de competencias que les exigen saber qué hacer, saber cómo hacer y saber porqué lo hago y con qué calidad lo he hecho</p> |
| | <p>Evaluación</p> | <p>Se plantea la tensión entre evaluaciones nacionales y evaluaciones contextualizadas, así como las tensiones entre la evaluación estandarizada que cuantifica versus una evaluación contextualizada que comprende las diferencias.</p> <p>Establecer logros definitivos a una cierta edad genera riesgos, tanto de falta de desafíos para algunos niños u otro tipo, como de exigencias excesivas para otros, ,con la problemática de obviar la singularidad de cada niño/a en su contexto</p> |
| | <p>Estrategias metodológicas</p> | <p>Existe poco trabajo con propuestas metodológicas en estas edades</p> <p>Es necesario incorporar una mirada crítica en la formación de educadores /as que les permita analizar toda discriminación sea por género, cultura, etnia o aspecto físico.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | Práctica | Práctica como construcción de conocimiento. Investigación en la práctica. La investigación Acción Participativa (IAP) es parte de estas prácticas. El tema de la práctica y la reflexión en y sobre ella, es considerado un tema metodológico fundamental en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación parvularia. |
| | Estándares de formación y competencias (Perfil profesional y rol) | La formación por competencias requiere de estándares de desempeño. Se han planteado estándares referidos a la preparación de la enseñanza, la creación del clima educativo, los procesos de enseñanza, la evaluación y el perfeccionamiento permanente. Más específicamente se plantean competencias y estándares referidos a disciplinas y su didáctica, al trabajo con la familia, entre otros. |
| | Cultura, familia y diversidad | Cambios de la familia actual, funciones de la familia siglo: XXI factores de riesgo para la familia, relación familia escuela. familiar nuclear de pareja tradicional se incorporan otros modelos. la diversidad dentro de los contextos familiares y sus relaciones, desafío para la educación Espacio privilegiado para la acción de las políticas públicas decisiones personales. Educación en condiciones de igualdad y respeto, entender inclusión como ser parte de..... Desarrollo del máximo da las potencialidades de cada niño |
| | Aprendizajes claves | Los aprendizajes claves parecen sin duda estar sustentados en los grandes principios de la educación parvularia, hoy fuertemente apoyados por evidencias empíricas y teóricas que nos permiten asegurar que el aprendizaje significativo en niños y niñas, es aquel que le lleva a potenciar su desarrollo integral y único, para generar una cadena de nuevos aprendizajes que cada niño o niña construye desde sus propias características bio sico sociales y culturales. Los aprendizajes claves, antes que disciplinarios, son elementos como actitudes y habilidades que generan niños y niñas competentes para enfrentar un mundo cambiante y complejo. |

| | | |
|---|------------------------------|--|
| | Educación Valórica | Las actitudes son la base de toda educación valórica. Y sin duda la educación parvularia desde sus orígenes ha fomentado la formación de actitudes que favorezcan el bienestar propio y del entorno. Esta es la verdadera educación valórica del nivel. |
| Aspectos fundamentales en la Formación Inicial y continua se incorporan en esta categoría los temas centrales de perfeccionamiento y actualización, así como las estrategias metodológicas para conducir esta formación continua. Entre los temas que se presentan como subcategorías están el tema de la mediación e inteligencias diversas, el sentido del humor, juego, arte y afecto y, finalmente, el impacto de la educación temprana. Prioridades de una Pedagogía | Modelos de formación inicial | Modelos en que lo que predomina son los aspectos sociales y el cuidado; otros modelos enfatizan los aspectos profesionales - pedagógicos y el aprendizaje, entre los cuales hay los que enfatizan los contenidos y los que enfatizan el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen el aprender a aprender críticamente; finalmente, los modelos de formación en que el centro está en la salud, gestándose así la tensión entre salud y educación, en cierta forma entre lo disciplinar y lo integral. Ejes formadores deben incorporar el tema de la investigación desde el pre grado y como especialización en post grado Otros ejes dicen relación con aspectos del desarrollo de los niños y niñas, para permitir un aprendizaje permanente en disciplinas tan diversas como ciencias sociales y naturales, lenguaje y matemática, artes, tecnología y segunda lengua. La formación inicial del docente no es suficiente para asegurar calidad en el aula. El desarrollo profesional docente como responsabilidad por la educación que se ofrece a los niños/ as y por sus resultados en términos de aprendizaje y bienestar humano. (...)existe una sólida correlación entre programa preescolar de buena calidad ,esto es, el que fomenta relaciones interactivas y cálidas con los niños y están dirigidas por docentes formados y el mejor desarrollo intelectual y social de los niños.UNESCO sobre Atención y Educación de la primera Infancia Formación continua como Proceso de Desarrollo Profesional Docente, no sólo como mayor dominio de contenidos a enseñar sino como perfeccionamiento y crecimiento personal. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>para la Infancia: los grandes paradigmas para conocer y asignarle sentido al mundo desde los que se desprenden paradigmas educativos, es un tema que se involucra en este punto</p> | | <p>Las experiencias internacionales y el cambio en el escalafón social y laboral.</p> |
| | <p>Formación continua Profundización o Especialización</p> | <p>Se plantea en general y mayoritariamente en Latinoamérica una formación inicial como generalista para un pedagogo, en tanto que en la formación continua, se profundiza en temas diversos como la construcción de currículo desde la post modernidad, la interdisciplinariedad desde la investigación acción. Se propone también analizar la ideología y el pensamiento crítico, entendiendo éste desde la mirada ético valórica.</p> <p>Se propone la necesidad de especialización en grupos etáneos, así como la especialización disciplinar, y con fuerza el trabajo con familia. El énfasis en lo humanista y artístico, no sólo como contenido a enseñar sino como perfeccionamiento personal</p> <p>La evaluación en la diversidad puede ser de gran relevancia como aspecto de profundización, así como la investigación como especialización como tema transversal de toda especialización.</p> <p>Resulta de gran relevancia considerar la necesidad de ofrecer los momentos de actualización y perfeccionamiento como parte del desempeño laboral. La calidad no ha sido un tema de relevancia en el trabajo con niños /as de estas edades. Es necesario recoger los resultados de la investigación que dan cuenta de indicadores de calidad para el trabajo educativo con estos niños /as menores de tres años. Así, el tema de la calidad y su evaluación, así como la generación de climas educativos favorables, parecen ser relevantes en la formación continua de los profesionales del sector</p> <p>Cabe destacar la tensión entre el Perfeccionamiento en la acción y el Perfeccionamiento disciplinar</p> |

4.2.2. Categorías desde la empiria

Se presenta a continuación un resumen de las categorías que emergen del análisis de los datos empíricos recogidos, efectuándose una interpretación inicial desde la teoría recogida en el marco teórico del estudio (para el detalle de las matrices originales, ver ejemplos de ellas en ANEXO 2):

Categoría: Desarrollo del pensamiento

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes de UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|--|--|--|---|---|
| Los participantes efectúan un análisis destacando este desarrollo como un opuesto a la escolarización | Se destaca el aspecto formativo, antes que informativo, pero no se aprecia en las opiniones ideas explícitas respecto de este aspecto. | Los profesores señalan la necesidad de desarrollar funciones básicas; identifican las necesidades de abordar el exceso de información. | Se mencionan las funciones cognitivas como bases de la mediación adecuada. | Se analiza el tema del enseñar a aprender a aprender, como elemento del desarrollo del pensamiento. | Se analiza como tema de gran relevancia y se considera como aspecto propio de la infancia actual que debe ser potenciado. |

Los diferentes actores destacan este tema como opuesto a la postura más bien informativa que formativa de la educación, propia de los sistemas escolares tradicionales. El enseñar a aprender a aprender parece ser el gran objetivo del desarrollo de un pensamiento de calidad.

Categoría: Familia

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes de UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---|-------------------------------|--|--|---|
| Se aprecia la relevancia que le dan a la opinión de las familias, planteándose también una crítica a la ausencia de la misma, como familia tradicional o nuclear. Se presenta la dificultad de la familia moderna como una preocupación en la educación de los niños. | Se menciona la relevancia del trabajo con la familia y la necesidad de tener mayores conocimientos respecto al enfrentamiento que se hace de la diversidad presente en ellas. | No hacen referencias al tema. | Se destaca la relevancia del trabajo con familia y se plantean diferentes opiniones respecto de su formación inicial para abordarlo. | Se considera dentro de los principios de la educación del nivel y en las características del perfil. | Se analiza como fundamental en el trabajo educativo de niños y niñas y se destaca el tema de la diversidad de constitución de las familias. |

No siempre se percibe en las opiniones entregadas la valoración de la familia como activo participante y ente decisivo en la educación integral de los párvulos. Desde la teoría se analizó, en el marco teórico de este estudio, la relevancia de considerar a la familia como participante activo de las decisiones educativas.

Categoría: Perfil Profesional: actitudes de flexibilidad, empatía, responsabilidad

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes de UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|--|--|--|---|--|
| Se destacan actitudes positivas, paciencia, organización y conocimientos sobre los párvulos | No hay ideas claras respecto a estos aspectos. | No se presentan ideas respecto a estos aspectos. | Se destacan elementos similares a los enunciados en los principios | Liderazgo, paciencia, conocimientos profesionales (didáctica para la infancia en el sentido del enseñar a aprender). Derechos y valores como elementos claves. | Se destaca el tema de la pertinencia en el proceso educativo, las actitudes críticas y propositivas. |

Los actores mencionan actitudes de diversa índole como parte fundamental de este perfil; así también retoman el elemento del aprender a aprender como componente clave del perfil: el profesional ha de poseer estrategias que le permitan promover estas habilidades en los párvulos.

Categoría: Diversidad

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|--|---|-----------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Se aprecia la diversidad fundamentalmente como la inclusión de niños y niñas con NEE | Se menciona la relevancia de tener conocimientos al respecto, como así mismo la necesidad de perfeccionarse en el tema. | No se hacen aportes en este tema. | Se considera necesario y relevante. | Se incluye en los principios (singularidad) | Se destaca como de gran relevancia analizándose el tema de la inclusión, como parte de la formación inicial. |

Es un tema que todos los actores abordan, coherentemente con las posturas analizadas en el marco teórico. La inclusión de la diversidad, en su sentido amplio (no sólo de NEE, sino cultural, de género, de inteligencias, aspecto físico, entre tantas) es hoy día considerado como un elemento clave en la formación de profesionales de la educación; lo actores lo destacan con fuerza coincidente con la teoría.

Categoría: Educación en valores

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes de UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|--|---|--|----------------------------------|--|--------------------------------|
| Se opina en relación a la falta de relevancia que se le otorga a este aspecto. | Se menciona la relevancia de formar actitudes de respeto a otros /as y la naturaleza. | Se mencionan como aprendizajes claves, pero no se identifica cuáles valores. En otra ocasión se menciona el respeto. | No se menciona específicamente | Se incluye en el perfil, asociado a Derechos y educación valórica. | No se menciona específicamente |

Algunos de los actores, particularmente los expertos internacionales y los directores y jefes de UTP, destacan este aspecto como relevante. En la teoría revisada, desde los precursores del nivel, el tema valórico resulta fundamental.

Categoría: Problemas en el manejo del lenguaje

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|-------------------------------------|---|---|---|-----------------------|---|
| No se menciona el tema. | No hay, en las opiniones recogidas, menciones explícitas al respecto. | Se alude frecuentemente al tema de la lectoescritura, pero no a problemas del lenguaje. | El tema de la lecto escritura es mencionado como una necesidad en la formación inicial. | No se menciona | Se considera la lecto escritura como aprendizaje clave del ciclo. |

El aprendizaje y desarrollo de habilidades referidas al ámbito del lenguaje se da, desde la teoría, como uno de los elementos que integran el todo complejo que es el niño y la niña. En consecuencia no se puede considerar este como el aprendizaje clave más relevante. Algunos actores parecen considerarlo, sin embargo, de esta forma.

Categoría: Problemas en el manejo de la agresividad

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---------------------------------|--|----------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Se observa que las opiniones respecto al tema de la violencia, de la que se acusa a los medios de comunicación, evidencian alta preocupación. | No se menciona en las opiniones | Se alude al respeto a las normas sociales adecuadas en la escuela. | No se menciona | No se menciona | No se menciona específicamente |

Aún cuando en la teoría el tema se menciona asociado a la homogeneización, y en algunos estudios se asocia a los medios de comunicación, los actores entrevistados, no hacen mención de ello, salvo los directores y jefes de UTP.

Categoría: Articulación y transiciones

| | | | | | |
|--|---|---|----------------------------------|--|---|
| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
| Surge como categoría emergente la idea de articular en torno a metodologías. | Se aprecian opiniones en que se hace alusión a las dificultades para desarrollar un buen proceso de transición debido a diferencias con el EGB en términos de metodologías y aspiraciones educativas: ¿Formar sólo a niños que aprenden o niños que saben aprender y que desarrollan espíritu crítico y autónomo? | Tema mencionado con alta frecuencia como una necesidad; se hace referencia al apresto, a la anticipación del proceso de lectoescritura. | No se menciona | Se plantea dentro de las estrategias metodológicas | Se considera fundamental en las acciones del ciclo. |

El tema ha sido abordado en la teoría con fuerza, como elemento fundamental, pero destacándose las diversas transiciones que debe abordar un niño o niña en estos primeros años y que estas articulaciones que permiten una transición adecuada, deben mirarse en los dos sentidos: desde donde se parte y hacia donde se llega y viceversa. Y es precisamente esto lo que no siempre ocurre entre EGB y EP, mirándose con fuerza la meta a la que se llega y olvidándose de donde se parte, lo que lleva a la escolarización del nivel parvulario. Los actores reconocen su relevancia y las educadoras en ejercicio reconocen la dificultad de su puesta en marcha por el excesivo énfasis en la EGB.

Categoría: Desarrollo del párvulo

| | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------|----------------|----------------------------------|---|--|
| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
| No se menciona | No se menciona | No se menciona | No se menciona | Se plantea el desarrollo de habilidades y actitudes, antes que el aprendizaje de contenidos y se alude a la contextualización del desarrollo. | Se alude a la necesidad de desarrollo integral y armónico. |

El desarrollo integral y armónico es el gran objetivo de los aprendizajes significativos de toda educación. Pero este desarrollo es único en cada niño o niña, seres que se constituyen en una persona bio sico social desde su genética, propia y única y siempre modificable y desde las características de su entorno socio cultural. Ello implica caracterizar adecuadamente a cada niño en forma particular y única. Este importante aspecto sólo es mencionado por los expertos internacionales.

Categoría: Principios educativos: singularidad, ética, lúdica, investigación permanente, integralidad

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---|----------------------------|---|--|--|
| No se mencionan explícitamente, aunque se aprecian en ciertas opiniones. El elemento lúdico no se percibe en las opiniones. | Se destaca la necesidad de considerar el aspecto ético, la diversidad, la singularidad de cada niño o niña, el elemento lúdico y la investigación permanente. | No se alude a este aspecto | Las estudiantes destacan el elemento lúdico, la mediación, como un principio y el equilibrio en el currículo. | Se destaca la singularidad, integralidad, participación, el afecto y la empatía, las estrategias lúdicas, la contextualización social y cultural de los aprendizajes que fomentan el desarrollo. | Se destaca el tema de las estrategias lúdicas. |

Los actores mayoritariamente destacan los principios educativos que vienen de la teoría, desde los mismos precursores del nivel parvulario, enfatizándose los principios de singularidad, que llevan a la inclusión, de aprender a aprender y el elemento lúdico.

Categoría: Afecto

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|--------------------------------------|---|---|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| No se aprecian opiniones al respecto | Se menciona como elemento fundamental del trabajo | Se alude a la necesidad de una educadora "paciente" y de "buen carácter". | No se menciona | Se menciona como principios. | Se menciona como principios. |

Está fuertemente asociado en la teoría y desde los actores que lo mencionan, a los principios de la Educación Parvularia.

Categoría: Juego y Arte

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|-------------------------------------|---|---|--|-------------------------------|--------------------------------|
| No se observan opiniones | Se mencionan como elementos poco trabajados en la formación. Especialmente el arte y la música. | No se menciona en forma específica; sólo un docente alude a la necesidad de una educadora "lúdica". | Se destacan como relevantes y se analiza la necesidad de reforzarlo en la formación. | Se mencionan como principios. | No se menciona específicamente |

Los temas de juego y arte aparecen en la teoría asociados a los principios educativos del nivel; específicamente el arte, se destaca como estrategia didáctica y como elemento constitutivo del desarrollo integral humano, aparece como un aspecto que debe ser parte de la formación de un educador. Los actores en general lo menciona de una u otra forma.

Categoría: Cultura

| | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|--|--|---|--|
| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
| No se menciona | No se menciona explícitamente | No se alude al tema de la cultura; sólo se menciona la sobreexposición a la información. | Se relaciona con el tema de la diversidad. | Se analiza como dentro del principio de la contextualización del aprendizaje y el desarrollo. | Se analiza en el contexto de la familia. |

En la teoría el tema de la cultura se aprecia en los análisis de prácticamente todo elemento que constituye el proceso educativo de niños y niñas de estas edades. Se releva su carácter constructivo de realidades únicas, desde el mismo desarrollo hasta las definiciones y propuesta didácticas y evaluativas de los procesos y, obviamente, en el trabajo con la familia y comunidad. Entre los actores no se enfatiza con la misma fuerza, salvo en los expertos internacionales y algo en las estudiantes.

Categoría: Escolarización y aprendizajes claves (lectura y matemática)

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---|---|---|---|--|
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | Se alude a las diferencias entre las formas de trabajo y concepto de niño de la EP y la EGB | Se hace frecuente referencia a la necesidad de abordar desde ambos niveles la lectoescritura y la matemática; se menciona la necesidad de preparar a la educadora para enseñar a leer y escribir en Kinder. | Se une al análisis del actual paradigma constructivista destacando lo absurdo de la escolarización entendida como aprendizaje de contenidos entregados por el adulto. | Se analiza como opuesto al aprender a aprender. | Se menciona la lectura como aprendizaje clave. |

La teoría expuesta destaca estos elementos como parte de proceso de escolarización mal entendida. Es notable que los actores lo destacan de la misma forma, no apreciándose énfasis en sólo generar este aspecto como fundamental en el proceso educativo, aún cuando se destaca en los expertos en formación, como uno de los aprendizajes claves del nivel y ciclo.

Categoría: Práctica reflexiva

| | | | | | |
|---|---|--------------------------|--|--------------------------------|---|
| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | Se menciona la práctica en la formación como elemento fundamental | No se menciona este tema | Se destaca la práctica y la investigación de la misma como fundamental en la formación y el trabajo profesional. | No se menciona explícitamente. | Se destaca su relevancia en la formación. |

En la teoría se menciona como elemento clave de la formación inicial y continua y es destacada de la misma forma por los diversos actores entrevistados.

Categoría: Paradigma educativo

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|--|----------------|---|--------------------------------|--|
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | Se destacan en las opiniones las ideas de la contextualización del currículum, el constructivismo y el énfasis en lo formativo antes que lo informativo. | | Se analiza el tema del constructivismo, como paradigma actual | No se menciona explícitamente. | Se menciona el paradigma sustentado en precursores y que se relaciona con el constructivismo y una mirada socio crítica. |

En la teoría se plantea la idea del constructivismo, la mirada crítica y compleja de la realidad, para entender los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación de niños y niñas pequeños. Mayoritariamente los actores entrevistados lo destacan de la misma forma

Categoría: Tecnología y TICS

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---|---------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | Se enfatiza en las opiniones la necesidad de incorporar las TICs en el trabajo con familias y párvulos. | No se menciona este tema. | No se menciona | No se menciona explícitamente. | No se menciona específicamente |

Si bien en la teoría se plantea como elemento clave en la formación de profesionales del nivel, sólo los directores y jefes de UTP hacen alusión a este tema.

Categoría: Planificación y evaluación, metodología

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|--|--|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | Se plantean ideas referentes a la necesidad de una adecuada formación inicial en estos aspectos. | Se laude a la necesidad de tener conocimiento de la metodología específica del nivel | No se menciona | No se menciona explícitamente. | No se menciona específicamente |

La teoría planteada hace alusión a estrategias metodológicas que deben ser planificadas y evaluados sus resultados en formas cualitativas y cuantitativas, caracterizando no sólo los logros de aprendizajes y desarrollo sino el proceso que cada niño o niña sigue en sus logros particulares. Los actores no destacan

Categoría: Liderazgo y gestión

| | | | | | |
|---|---|-------------------------|----------------------------------|---|---------------------------------------|
| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | Se plantean como elementos necesarios en al formación continua. | No se menciona el tema. | No se menciona el tema. | Se analiza como parte del perfil de un profesional del nivel y como necesidad en la formación continua. | Se analiza en el contexto del perfil. |

La teoría lo menciona como una actitud, conocimientos y habilidades propias de una formación de post grado. Los actores hacen alusión en la misma forma.

Categoría: Mediación

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---|--------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|
| No parece un aspecto relevante en las opiniones | No parece un aspecto relevante en las opiniones | No se laude a este tema. | Se destaca su relevancia y necesidad de profundización. | No se menciona explícitamente. | No se menciona específicamente |

La teoría lo plantea como elemento de gran relevancia y sin embargo, los actores entrevistados no lo destacan con fuerza, salvo las estudiantes. Ello puede significar que es un tema de reciente aparición en el nivel.

Categoría: Formación inicial

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|--|--|---|---|--|---|
| No se hace alusión específica a líneas, sólo se menciona lateralmente el tema de familia, TICs, desarrollo de los niños. | Mencionan la necesidad de formarse inicialmente en forma integral, con conocimientos en todas las áreas del desarrollo y saber humano, sin dejar de lado por ejemplo, las artes. | No se señalan ideas respecto a este tema. | Mencionan la necesidad de tener referentes evolutivos, formas de planificar y evaluar, prácticas permanentes. | Teorías diversas del desarrollo y el aprendizaje, prácticas reflexivas, antropología y no sólo psicología, planificación y evaluación. | Desarrollo personal (actitudes de respeto, empatía, paciencia, alegría), capacidades comunicativas diversas, desarrollo humano contextualizado, juego y expresión como didácticas fundamentales, pedagogía, planificación, evaluación y prácticas reflexivas. |

La teoría revisada en el estudio, releva la necesidad de desarrollar: Competencias de tipo instrumental (organizar y planificar el tiempo, comunicación oral y escrita, un segundo idioma, investigación, TICs), del ámbito personal, (compromiso ciudadano, capacidad para tomar decisiones, para trabajar en equipo, para motivar, para trabajar en forma autónoma, para evidenciar afecto sano), en el ámbito del Desarrollo del Pensamiento de la ética y estética y profesional (práctica reflexiva, áreas de su especialización como psicología, aprendizaje, antropología y por supuesto, pedagogía, gestionar proyectos). Algunos de los actores entrevistados aluden a estos elementos en diversas formas.

Categoría: Formación continua

| Educadoras de Párvulos en ejercicio | Directores y Jefes UTP | Profesores EGB | Estudiantes Educación Parvularia | Expertos en formación | Expertos Internacionales |
|---|---|---|---|--|--|
| Destacan el tema de familia, articulación e inclusión, como temas relevantes en el perfeccionamiento. | Se alude al tema de inclusión, familia, las didácticas y la evaluación. | Se menciona la necesidad de perfeccionamiento en lectoescritura, matemática y ciencias. | Se menciona en ocasiones el tema del liderazgo. | Se relevan temas como la diversidad, el liderazgo. | Se destaca el tema del liderazgo y la gestión. |

La teoría plantea el liderazgo, la gestión de propuestas complejas de trabajo con familia, inclusión y otros temas relevantes, como aspectos a desarrollar en la formación continua. Los actores también mencionan estos elementos y destacan también especializaciones en didácticas específicas y la evaluación.

4.2.3. Triangulación Empiria y Teoría

Dados los análisis efectuados y triangulados entre las investigadoras, que se han presentado en las tablas y análisis anteriores, en al búsqueda de un análisis interpretativo crítico, se trianguló en el equipo, la empiria y la teoría, estableciéndose los siguientes ejes de análisis (tensiones), que en el cuadro a continuación, se presentan relacionados con las categorías teóricas y empíricas:

Matriz 2: Triangulación empiria - teoría

| Categoría teórica | Categoría empírica | Tensiones que emergen |
|--|---|---|
| Principios educativos aplicables al ciclo . | Los actores mayoritariamente destacan los principios educativos que vienen de la teoría, desde los mismos precursores del nivel parvulario, enfatizándose los principios de singularidad, que llevan a la inclusión, de aprender a aprender y el elemento lúdico. | La tensión que podría destacarse en la mayoría de estas triangulaciones se relacionan con la falta de coherencia que sería posible detectar en la práctica en el aula. Ello, sustentado en las opiniones de algunos de los actores entrevistados. |
| Atención a las transiciones e iniciaciones. | El tema ha sido abordado en la teoría con fuerza, como elemento fundamental, pero destacándose las diversas transiciones que debe abordar un niño o niña en estos primeros años y que estas articulaciones que permiten una transición adecuada, deben mirarse en los dos sentidos: desde donde se parte y hacia donde se llega y viceversa. Y es precisamente esto lo que no siempre ocurre entre EGB y EP, mirándose con fuerza la meta a la que se llega y olvidándose de donde se parte, lo que lleva a la escolarización del nivel parvulario. Los actores reconocen su relevancia y las educadoras en ejercicio reconocen la dificultad de su puesta en marcha por el excesivo énfasis en la EGB. | |
| Mediación cognitiva e Inteligencias diversas | La teoría lo plantea como elemento de gran relevancia y sin embargo, los actores entrevistados no lo destacan con fuerza, salvo las estudiantes. Ello puede significar que es un tema de reciente aparición en el nivel. | Este no es un tema que se aprecie fuerte en las opiniones de los entrevistados, surgiendo una tensión entre la teoría que plantea la mediación de las funciones cognitivas y el pensamiento de |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>calidad como el elemento fundamental en la formación de personas preparadas para un mundo en cambio permanente en el que deberá mantenerse en aprendizaje permanente.</p> |
| <p>Desarrollo y caracterización del niño/a actual</p> | <p>Los diferentes actores destacan este tema como opuesto a la postura más bien informativa que formativa de la educación, propia de los sistemas escolares tradicionales. El enseñar a aprender a aprender parece ser el gran objetivo del desarrollo de un pensamiento de calidad.</p> <p>El desarrollo integral y armónico es el gran objetivo de los aprendizajes significativos de toda educación. Pero este desarrollo es único en cada niño o niña, seres que se constituyen en una persona bio sico social desde su genética, propia y única y siempre modificable y desde las características de su entorno socio cultural. Ello implica caracterizar adecuadamente a cada niño en forma particular y única. Este importante aspecto sólo es mencionado por los expertos internacionales.</p> | <p>Las características genéticas y socioculturales hacen de cada ser humano un ser único e irreplicable; ello exige considera el desarrollo universal descrito sobre las bases de las normas que ocurren, como un referente que debe ser contextualizado y flexibilizado. No siempre parece haber claridad respecto de este aspecto en las opiniones de los actores entrevistados. El conocimiento de teorías, sin la claridad de la necesidad de contextualizarlas, parece ser contradictorio con esta necesidad de contextualización,</p> |

| | | |
|---|---|---|
| Sentido del humor. | Aún cuando en la teoría el tema se menciona asociado a la homogeneización, y en algunos estudios se asocia a los medios de comunicación, los actores entrevistados, no hacen mención de ello, salvo los directores y jefes de UTP. | Estos tres elementos son relevantes en la metodología del nivel desde las ideas de los precursores; y estas ideas han sido permanentemente corroboradas por las ciencias actuales. Los actores entrevistados de una u otra forma destacan estos principios, pero pareciera no siempre apreciarse coherencia con lo que ocurre o se exige que ocurra en el aula. |
| Juego y arte | Los temas de juego y arte aparecen en la teoría asociados a los principios educativos del nivel; específicamente el arte, se destaca como estrategia didáctica y como elemento constitutivo del desarrollo integral humano, aparece como un aspecto que debe ser parte de la formación de un educador. Los actores en general lo menciona de una u otra forma. | |
| Afecto | Está fuertemente asociado en la teoría y desde los actores a los principios de la Educación Parvularia. | |
| la escolarización en la ed. infantil | La teoría expuesta destaca estos elementos como parte de proceso de escolarización mal entendida. Es notable que los actores lo destacan de la misma forma, no apreciándose énfasis en sólo generar este aspecto como fundamental en el proceso educativo, aún cuando se destaca en los expertos en formación, como uno de los aprendizajes claves del nivel y ciclo. | Este parece ser uno de los temas más tensionantes del trabajo educativo con este ciclo de la educación parvularia. El problema es reconocido en la teoría y en las entrevistas desarrolladas. |
| Paradigmas de la educación y concepto de infancia en estas edades | En la teoría se plantea la idea del constructivismo, la mirada crítica y compleja de la realidad, para entender los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación de niños y niñas pequeños. Mayoritariamente los actores entrevistados lo destacan de la misma forma | No se percibe tensión en lo que se declara en la teoría y en la empiria; nuevamente cabe preguntar si ello se manifiesta con claridad en las aulas. |
| Planificación Evaluación | La teoría planteada hace alusión a estrategias metodológicas que deben ser planificadas y evaluados sus resultados en formas cualitativas y cuantitativas, | |

| | | |
|---|---|---|
| | caracterizando no sólo los logros de aprendizajes y desarrollo sino el proceso que cada niño o niña sigue en sus logros particulares. Los actores no destacan | |
| Práctica | En la teoría se menciona como elemento clave de la formación inicial y continua y es destacada de la misma forma por los diversos actores entrevistados. | |
| Estándares de formación y competencias (Perfil profesional y rol) | Los actores mencionan actitudes de diversa índole como parte fundamental de este perfil; así también retoman el elemento del aprender a aprender como componente clave del perfil: el profesional ha de poseer estrategias que le permitan promover estas habilidades en los párvulos | |
| Cultura, familia y diversidad | <p>No siempre se percibe en las opiniones entregadas la valoración de la familia como activo participante y ente decisivo en la educación integral de los párvulos. Desde la teoría se analizó, en el marco teórico de este estudio, la relevancia de considerar a la familia como participante activo de las decisiones educativas</p> <p>Es un tema que todos los actores abordan, coherentemente con las posturas analizadas en el marco teórico. La inclusión de la diversidad, en su sentido amplio (no sólo de NEE, sino cultural, de género, de inteligencias, aspecto físico, entre tantas) es hoy día considerado como un elemento clave en la formación de profesionales de la educación; lo actores lo destacan con fuerza coincidente con la teoría.</p> <p>En la teoría el tema de la cultura se aprecia en los análisis de prácticamente todo elemento que constituye el proceso educativo de niños y niñas de estas edades. Se releva su carácter constructivo de realidades únicas, desde el mismo desarrollo hasta las definiciones y propuesta didácticas y evaluativas de los procesos y, obviamente, en el trabajo con la familia y comunidad. Entre los actores no se enfatiza con la misma fuerza, salvo en los expertos internacionales y algo en las estudiantes.</p> | La tensión se genera cuando se percibe la relevancia que se le asigna a estos temas en la teoría y la escasa fuerza con que se aborda en las entrevistas; ello permite suponer nuevamente una falta de coherencia entre el decir y el hacer en las aulas. |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Aprendizajes claves | <p>El aprendizaje y desarrollo de habilidades referidas al ámbito del lenguaje se da, desde la teoría, como uno de los elementos que integran el todo complejo que es el niño y la niña. En consecuencia no se puede considerar este como el aprendizaje calve mas relevante. Algunos actores parecen considerarlo, sin embargo, de esta forma.</p> <p>Si bien en la teoría se plantea como elemento clave en la formación de profesionales del nivel, sólo los directores y jefes de UTP hacen alusión a este tema.</p> | <p>La sobre escolarización, escolarización mal entendida, no vista como formativa sino como informativa, como “pasadora de contenidos”, genera dificultades al momento de identificar aprendizajes claves y al momento de relevar la educación</p> |
| Educación Valórica | <p>Algunos de los actores, particularmente los expertos internacionales y los directores y jefes de UTP, destacan este aspecto como relevante. En la teoría revisada, desde los precursores del nivel, el tema valórico resulta fundamental.</p> | <p>como uno de los aspectos mas importantes en la formación humana, más aún cuando el proceso de incorporación de valores en nuestras vidas es un proceso que requiere de pensamiento, de creatividad, de acción social y afecto.</p> |
| Modelos de formación inicia | <p>La teoría y documentos revisados en el estudio, relevan temas como necesidad de desarrollar Competencias de tipo instrumental (organizar y planificar el tiempo, comunicación oral y escrita, un segundo idioma, investigación, TICs), Competencias del ámbito personal, (compromiso ciudadano, capacidad para tomar decisiones, para trabajar en equipo, para motivar, para trabajar en forma autónoma, para evidenciar afecto sano), Competencias en el ámbito del Desarrollo del Pensamiento y en el ámbito Ético y Estético, Competencias en el ámbito profesional (práctica reflexiva, áreas de su especialización como psicología, aprendizaje, antropología y por supuesto, pedagogía,</p> | <p>Lo que nos plantea la teoría y lo que pla otean los actores entrevistados parece ser coherente; sin embargo, en la teoría se hace referencia al tema de las competencias en la formación de profesionales, competencias que son entendidas desde la integralidad del ser:</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | formular y gestionar proyectos). Los actores entrevistados aluden a estos elementos en diversas formas. | saber, saber hacer, saber ser y vivir con otros. Los dos primeros elementos (saber y saber hacer) parecen bastante claros en las opiniones recogidas, sin embargo no siempre se aprecia con fuerza el saber ser y vivir con otros, que sin duda involucran el aspecto valórico y la educación en valores. |
| Formación continua Profundización o Especialización | La teoría lo menciona como una actitud, conocimientos y habilidades propias de una formación de post grado. Los actores hacen alusión en la misma forma. La teoría plantea el liderazgo, la gestión de propuestas complejas de trabajo con familia, inclusión y otros temas relevantes, como aspectos a desarrollar en la formación continua. Los actores también mencionan estos elementos y destacan también especializaciones en didácticas específicas y la evaluación | |

Triangulación entre lo que se hace (Planes de formación) y lo encontrado en el estudio.

Tal como se ha planteado, en los diversos planes de formación de profesionales de la educación parvularia se pueden apreciar ciertas áreas o líneas curriculares que resultan coincidentes en varios de ellos. La AMEI propone como elementos disciplinarios de un Bachillerato en Educación Inicial, los siguientes:

- Historia y filosofía de la Educación
- Psicología
- Sociología y antropología
- Expresión oral y escrita (impostación de la voz incluida)
- Expresión corporal literatura, Plástica y música

- Salud y nutrición
- Inglés básico
- Computación y tecnología
- Ciencias naturales y sociales
- Currículum, didáctica y evaluación
- Administración, gestión y liderazgo.
- Matemática y lenguaje
- Investigación
- Trastornos del desarrollo

El tema de las competencias ha surgido en esta formación, y es posible identificar la siguiente definición: Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones especiales. Es una relación entre las aptitudes y habilidades de una persona (Atributo) y el desempeño satisfactorio de la tarea correspondiente. Las competencias se evalúan por sus resultados (Gonczi y Athanasou 1994).

Se han enunciado para estos /as profesionales de la educación parvularia, competencias como las siguientes:

- A. Competencias de tipo instrumental
- B. Competencias del ámbito personal
- C. Competencias en el ámbito del Desarrollo del Pensamiento
- D. Competencias en el ámbito Ético
- E. Competencias en el ámbito profesional

En un programa avanzado, se espera de este personal, estándares que se relacionan con:

- Competencias culturales
- Conocimiento y aplicación de principios éticos
- Habilidades comunicativas
- Manejo de la teoría y la práctica investigativa
- Habilidades para identificar y utilizar recursos profesionales (tecnología)
- Habilidades para colaborar en la enseñanza y monitoreo de profesionales iniciales
- Habilidades de defensa y promoción de aspectos propios de la profesión
- Habilidades de liderazgo participativo

En Chile se han agrupado competencias para un educador de cualquier nivel, en cuatro dominios:

Dominio A: Preparación de la enseñanza

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Finalmente es importante recordar que es posible identificar las siguientes líneas curriculares:

- a) Línea de Formación General o de Competencias Genéricas
- b) Línea de las Ciencias de la Educación
- c) Línea de la Pedagogía Infantil y las Didácticas
- d) Línea de Gestión y Administración Institucional
- e) Línea de Trabajo con Familia y Comunidad
- f) Línea de la Práctica y la Investigación

Así, se ha planteado ya que los modelos son diversos, pero hoy se enfatiza casi transversalmente el deseo de formar un profesional que sabe, que sabe hacer, que sabe ser y convivir. En efecto, Perrenoud (2004), sostiene que hay ciertas competencias fundamentales en la formación de un profesional de la educación, en las que se aprecia esta mirada integral, puesto que todas ellas implican conocer a los estudiantes, su entorno, saber poner en prácticas estrategias didácticas contextualizadas, actuar con actitudes que favorezcan los aprendizajes de todos y todas, esto es, manejo conceptual que evidencia un saber profundo, manejo procedimental que implica un saber hacer contextualizado, saber ser y convivir con otros y transferir estos aprendizajes a situaciones diferentes.

:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Implicar a los /as estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo
3. Trabajar en equipo
4. Participar en la gestión de la escuela
5. Informar e implicar a las familias

6. Utilizar las nuevas tecnologías
7. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
8. Organizar la propia formación continua

Pareciera ser entonces que en los planes que se han revisado se manifiestan estas competencias integrales. Sin embargo, sería de gran relevancia asegurar que las estrategias metodológicas y evaluativas que se emplean, así como los contenidos y su construcción, se llevan a cabo en formas coherentes con esta mirada integral del profesional de la educación parvularia que parece estar a la base de la teoría revisada, como de la mayoría de los planes analizados.

Capítulo V: Propuesta de Formación Inicial y Continua.

5.1. Paradigmas.

La exposición realizada en los puntos anteriores sobre la necesidad de una concepción integral de la atención educativa de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los tres-cuatro años y en lo posible posmoderna, permite establecer que la formación de los educadores no es un mero tema de programas y contenidos.

En primer término se hace necesario reconocer el paradigma de la complejidad que hay tras la formación del niño pequeño, y del proyecto histórico-político-social y cultural que conlleva. Esta explicitación ideológica se hace necesaria, para extraer el carácter de “ingenuidad” y neutralidad con que habitualmente se le aborda.

La necesidad de una amplia visión transdisciplinaria, donde se discuten las tensiones, las dominancias, las exclusiones, las anulaciones se hace necesaria de plantear como un transversal a toda formación inicial y continua.

A su vez, si se desea avanzar en una línea tendiente a la posmodernidad, la formación debe asumir otro carácter para tener la capacidad de hacer “una toma de situación” integral del contexto histórico, humano y cultural del cual se parte, para invitar a procesos de co-construcción que puedan recoger efectivamente los sentidos y expectativas de la comunidad involucrada. Por tanto, importa el fondo y la forma (metodología) a fin de superar el enfoque de educadores para la reproducción que ha sido lo tradicional, para avanzar a educadores para la “transformación”.

Es necesario considerar dentro de este paradigma de la complejidad, la reflexión sobre la práctica e investigación en aula, ambos aspectos fundamentales en un profesional que debe abordar el desarrollo y aprendizaje de sus educandos en contextos diversos y cambiantes. En este sentido, estos elementos resultan más importantes que el contenido.

En este mismo sentido es fundamental contemplar en este paradigma complejo, la necesidad de formar profesionales competentes, acuñando el instructo de competencia desde una mirada humanista integral (y por ende compleja) que involucra los cuatro elementos enunciados por Delors: saber, saber hacer, saber ser y vivir juntos; y sin duda, es necesario incorporar la idea de la meta-cognición.

En este paradigma avalado por la teoría y expertos, una formación de profesionales con visión de futuro debe

favorecer la autonomía, la investigación y la acogida empática y respetuosa de los contextos en los que actúa. Ello confirma que es quien debe estar frente a niño o niña, puesto que sus competencias de construcción curricular, de mediación, y de gestión de ambientes educativos potenciadores, son fundamentales en su formación tanto inicial como continua.

La formación de las competencias que se incorporan en cada una de las áreas que se proponen a continuación, ha de ser trabajada, a la luz del paradigma de la complejidad, y de un enfoque socio crítico y constructivista, considerando posturas sociológicas, antropológicas, psicológicas, filosóficas y pedagógicas coherentes con estos planteamientos. Para ello, debe incorporar aprendizajes desde las diversas áreas del saber, favoreciendo la construcción del conocimiento de las y los futuros profesionales, mediante el análisis de casos, la elaboración de proyectos e investigaciones y la resolución de problemas, entre otras posibilidades metodológicas o de funcionamiento de las competencias. La incorporación, adecuación y reconstrucción del conocimiento en la práctica parece ser un elemento indispensable, para completar dicha formación.

5.2 Propuesta

| Líneas propuestas para sustentar currículo de formación inicial y continua | Sustentos teóricos y empíricos de las líneas |
|--|--|
| Línea del desarrollo contextualizado del niño y niña de 4 a 6 años. Competencias comprensivas. | Párvulo como sujeto de derechos contextualizado histórica, social y culturalmente. Equilibrio entre el desarrollo común y lo diverso; factores de incidencia en los aprendizajes y sus teorías; mediación diversificada, neurociencias, pensamiento y resolución de problemas, inteligencias y capacidades diversas, inclusión, desarrollo integral, formación valórica, estética; desarrollo y resiliencia. |
| Línea pedagógica, educativa y curricular. Competencias pedagógicas | Principios pedagógicos, criterios y modalidades curriculares. Metodologías, juego, afecto y valores. Diseño y Evaluación del currículo según paradigmas modernos y posmodernos. Transiciones. Calidad de la propuesta pedagógica, que debe incorporar elementos de inclusión y adecuaciones curriculares para la diversidad presente en el aula. El significado en los niños y niñas. |
| Línea de la didáctica. Competencias didácticas. | Didáctica como una herramienta para potenciar el desarrollo y aprendizaje integral. Mediación cognitiva como herramienta fundamental de la transposición didáctica. Pensamiento científico, matemático, arte y lenguaje, TICs, en un contexto ético. |
| Línea de trabajo con familia y comunidad. Competencias sociales. | Desde la cultura de pertenencia a la cultura global. Una pedagogía de trabajo con adultos y para las organizaciones sociales. Incorporación de la familia al proyecto educativo. Diversidad de tipos de familias, contextos socioculturales: códigos, significados, valores. Empoderamiento de los agentes educativos. |
| Línea de gestión y liderazgo. Competencias de gestión. | Profesionalidad crítica, reflexiva, innovadora, creativa, entusiasta, y democrática y ética. Gestión de proyectos diversos y participativos. Liderazgo democrático e inclusivo. Trabajo intersectorial e Interdisciplinar. |
| Línea generación de conocimiento. Competencias investigativas. | Cultura indagativa, diversos tipos de generación de conocimiento (investigación, sistematización, evaluación e innovación) Práctica reflexiva y sistematizada. Investigación en la acción. Investigación educativa descriptiva – evaluativa y propositiva. |

5.2.1. Línea del desarrollo contextualizado del niño y niña de 4 a 6 años.

Competencias comprensivas.

Las competencias que se requieren del educador /a de párvulos en esta línea dicen relación con las capacidades y actitudes que le permiten comprender , situarse y apropiarse flexiblemente del entorno socio cultural y humano particular, propio de cada grupo de niños y niñas y de la comunidad de la que es partícipe.

La inclusión de todo niño y niña en el aula, sea cual fuere su cultura, su etnia, sus capacidades, su tipo de inteligencia, su apariencia física, sus potencialidades o dificultades particulares o cualquier otra característica que lo distinga, es no sólo un deber ético de todo educador y educadora, sino una necesidad si deseamos vivir en un mundo capaz de valorar la diversidad humana y natural, de convivir en la paz y en la cooperación.

Desde el saber generado en la educación en Derechos Humanos, el tema de la diversidad humana y contextual es central y debiera considerarse como un marco teórico de relevancia. La mirada de la integralidad del aprendizaje y del desarrollo, que involucre no sólo los aspectos cognitivos sino también los procedimentales, socio afectivos, éticos y estéticos, todo ello contextualizado en el entorno histórico, político y sociocultural en que el niño o niña se ubica, es parte fundamental de esta línea curricular. Es entonces, a la luz de este fundamento, que se plantea la necesidad de desarrollar competencias como las siguientes:

| COMPETENCIAS GENERICAS | COMPETENCIAS ESPECIFICAS EDUCADOR/A 4 a 6 años | |
|--|---|---|
| | Formación Inicial | Formación Continua |
| Considera el contexto histórico y sociocultural en el proceso de caracterización del niño y la niña de 4 a 6 años. | Identifica el contexto sociocultural de los niños y niñas de 4 a 6 años y su influencia en el desarrollo y aprendizaje de ellos /as para diseñar propuestas pedagógicas acordes a los | Analiza críticamente el contexto histórico, sociocultural de niños y niñas, para diseñar propuestas participativas e inclusivas de toda la comunidad, que enriquezcan las |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>requerimientos que surjan.</p> <p>Evidencia capacidades y actitudes que le permiten situarse y apropiarse flexiblemente frente a un entorno socio cultural y humano particular.</p> | <p>condiciones socioculturales en que viven niños y niñas de estas edades.</p> |
| <p>Considera en los proyectos y currículos que desarrolla, las características neuropsicológicas, motrices, lingüísticas, cognitivas y socio afectivas de los niños y niñas de 4 a 6 años y las complementa con los aspectos propios de la diversidad sociocultural de ellos /as.</p> | <p>Caracteriza integralmente al niño y niña de 4 a 6 años y aplica dichas consideraciones en su trabajo pedagógico con el grupo, favoreciendo la pertinencia del currículo.</p> | <p>Analiza críticamente las caracterizaciones de niños y niñas de 4 a 6 años, desde una perspectiva integral para generar proyectos y currículos pertinentes y participativos que potencien el desarrollo de los párvulos y su comunidad.</p> |
| <p>Incorpora en los proyectos educativos y en el trabajo cotidiano, los factores y condiciones que potencian estilos de vida saludable, el autocuidado, el respeto por las personas, sus cuerpos, y la naturaleza, en niños y niñas de 4 a 6 años</p> | <p>Genera condiciones educativas en el trabajo con niños/ as de 4 a 6 años para potenciar estilos de vida saludables, que integren aspectos de autocuidado y respeto de su propia persona y su cuerpo así como el de otros /as y la naturaleza.</p> | <p>Diseña y lidera proyectos que incluyen y potencian el autocuidado y estilos de vida saludables en los párvulos y los diferentes integrantes de las comunidades educativas, para la prevención de riesgos sociales y físicos, maltrato y abuso de niños y niñas.</p> |
| <p>Valora e incorpora en su trabajo pedagógico la diversidad de respuestas y acciones del niño/a de 4 a 6 años en las distintas áreas de su desarrollo, reconociendo a cada niño /a como un ser singular, por tanto, único y diverso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Incorpora y respeta la singularidad y diversidad de cada niño /a en su quehacer pedagógico, teniendo en cuenta la individualización de las diferentes áreas del desarrollo del párvulo de 4 a 6 años. | <p>Valora la singularidad, la diversidad y heterogeneidad del desarrollo infantil del niño o niña de 4 a 6 años para crear proyectos, recursos y procedimientos evaluativos pertinentes.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Potencia el desarrollo de las diferentes formas de expresión y creatividad infantil, a través del desarrollo integral de la motricidad, de la sensibilidad estética y de actitudes éticas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Potencia el desarrollo de las diferentes formas de expresión infantil y desarrollo integral de la motricidad, de la sensibilidad estética, y de actitudes éticas, en niños y niñas de 4 a 6 años, mediante experiencias pedagógicas creativas, desafiantes, lúdicas y pertinentes. | <ul style="list-style-type: none"> Elabora proyectos educativos específicos para favorecer el desarrollo de las diferentes formas de expresión infantil, a través del aprendizaje y el desarrollo integral de la motricidad, de la sensibilidad estética, de actitudes éticas. mediante estrategias lúdicas, pertinentes y desafiantes |
| <p>Potencia el desarrollo de las habilidades del pensamiento, de resolución de problemas y de la comunicación, en diferentes tipos de instancias educativas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Potencia el desarrollo de las habilidades del pensamiento, de resolución e problemas y de la comunicación en niños y niñas de 4 a 6 años, mediante experiencias pedagógicas creativas, desafiantes, y lúdicas. | <ul style="list-style-type: none"> Elabora proyectos educativos específicos para favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento, de resolución de problemas y la comunicación, en niños y niñas de 4 a 6 años mediante estrategias lúdicas, pertinentes y desafiantes. |
| <p>Favorece, en toda su acción educativa, las condiciones pedagógicas para el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de 4 a 6 años, enfatizando los aspectos de autoestima, creatividad, emprendimiento, empatía, pertenencia, tolerancia y resiliencia.</p> | <p>Incorpora, en toda propuesta educativa las condiciones que favorecen el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de 4 a 6 años, enfatizando los aspectos de autoestima, creatividad, emprendimiento, empatía, pertenencia, tolerancia y resiliencia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Propone y aplica estrategias que permiten sensibilizar a las comunidades frente a la relevancia del desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de 4 a 6 años en toda acción que se desarrolle con ellos /as, enfatizando los aspectos de autoestima, creatividad, emprendimiento, empatía, pertenencia, tolerancia y resiliencia. |

5.2.2. Línea pedagógica, educativa y curricular .Competencias pedagógicas.

Las competencias pedagógicas se manifiestan en un proceso educativo, guiado por principios y criterios que se expresan en un currículo que se traduce en objetivos, en ambientes de aprendizaje potenciadores, en estrategias didácticas pertinentes, y en formas de evaluar idóneas , que se expresan en

una práctica específica con niños /as y con la comunidad. Ello implica ser competente para hacer las adecuaciones curriculares necesarias, facilitando procesos de transición, en una permanente optimización de la calidad de la enseñanza.

Al hablar de Pedagogía se hace referencia, en esta propuesta, a la ciencia de la educación que ha sido construida desde sustentos tanto teóricos como prácticos, que ha gestado conocimiento que permiten conducir procesos educativos con estrategias claras y coherentes, que facilitan las grandes metas de la educación parvularia. El saber pedagógico es una construcción que se gesta no sólo en la práctica, sino desde la reflexión político – social, valórica, ontológica y epistemológica.

Así mismo, el tema de la integralidad y la integración es parte del saber pedagógico generado en el mundo de la Educación Parvularia desde las ideas de sus más antiguos precursores. Si bien es cierto que han existido momentos en que se han enfatizado más ciertas áreas del desarrollo, desequilibrando el quehacer educativo, continúa siendo válido el paradigma del desarrollo y del aprendizaje integral.

En este sentido, desde el concepto de integralidad, se consideran como presentes en todo aprendizaje significativo, la base afectiva, lúdica, cognitiva y valórica que permite el desarrollo y procesos educativos en las/ os niñas/os. Es en este marco que el tema de las transiciones que experimentan los niños/as y las articulaciones que se favorezcan resultan fundamentales.

Así también, la propuesta de formación, en este marco de consideraciones, deberá adoptar una mirada interdisciplinar, que facilite la comprensión del aprendizaje como fenómeno complejo que se apropia de un mundo multidimensional. Así, las competencias a favorecer en la formación inicial y continua serían las siguientes:

| COMPETENCIAS GENERICAS | COMPETENCIAS ESPECIFICAS EDUCADOR 4 a 6 años | |
|--|---|---|
| | Formación Inicial | Formación Continua |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica los principios y criterios de la Pedagogía en Educación Parvularia en el desarrollo curricular. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Integra los principios y criterios pedagógicos de la Educación Parvularia, tales como la singularidad, el aprendizaje a través de lo lúdico, la creatividad, el bienestar integral, la afectividad, en propuestas curriculares dirigidas a niños/ as de 4 a 6 años. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Analiza críticamente propuestas curriculares dirigidas a niños/ as de 4 a 6 años a partir de los principios y criterios de la Pedagogía de la Educación Parvularia. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Analiza diversas modalidades curriculares y genera propuestas pertinentes a los niños/ as de 4 a 6 años en contextos sociales, culturales, histórico y políticos diversos. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Selecciona y Aplica modalidades curriculares pertinentes a los niños/ as de 4 a 6 años en contextos social, cultural, histórico y político diversos. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Genera innovaciones curriculares contextualizadas para niños/ as de 4 a 6 años , considerando diferentes modalidades (formales y no-formales) a la luz de los principios y criterios de la Pedagogía de la Educación Parvularia. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica una pedagogía inclusiva para los niños /as, considerando las adecuaciones necesarias de los diversos factores del currículo. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica necesidades e intereses educativos diversos de los niños y niñas de 4 a 6 años: culturales, étnicos, de capacidades, de inteligencias, que le permiten desarrollar adecuaciones curriculares diversificadas y pertinentes. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Diseña, lidera y evalúa proyectos de inclusión que consideren la diversidad étnico-cultural, de género, cognitiva, NEE, entre otras. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa e implementa criterios de calidad en programas formales y no formales de educación parvularia, en diferentes ámbitos tales como: recursos humanos, trabajo con comunidad, metodologías, | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica programas formales y no formales pertinentes para el trabajo con párvulos de 4 a 6 años, evaluándolos desde la perspectiva de la calidad. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Diseña y evalúa programas formales y no formales pertinentes para el trabajo con párvulos de 4 a 6 años y que responden a criterios de calidad. ◆ Analiza y evalúa críticamente el currículum oculto y nulo en las prácticas educativas propias y de otros /as, para |

| | | |
|---|--|---|
| recursos, espacios educativos, uso del tiempo e infraestructura. | | responder adecuadamente a los criterios de calidad. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica estrategias evaluativas pertinentes para la educación del párvulo, como un proceso complejo psico social de comunicación, que considera el contexto y significados de aprendizajes previos del niño y la niña. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y aplica estrategias evaluativas de auto, co y heteroevaluación, pertinentes para la educación del párvulo entre 4 y 6 años, con énfasis cualitativo e individual, respetando el contexto sociocultural y la experiencia previa de los niños /as. | <ul style="list-style-type: none"> • Diseña, valida y aplica diferentes modelos de auto, co y heteroevaluación, pertinentes a los contextos y modalidades curriculares, para los niños de 4 a 6 años. • Diseña instrumentos para la evaluación de los diferentes factores del currículo, analizando su pertinencia para los objetivos deseados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y facilita con los diferentes actores de la comunidad educativa, las diversas instancias de transiciones que experimentan los párvulos en el transcurso de su proceso educativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza acciones de articulación que favorezcan un proceso de transición fluido a los cambios de contextos y de niveles que experimentan los párvulos en el proceso educativo, tales como: encuentros previos de niños /as y familias, coordinaciones metodológicas e interdisciplinarias. | <ul style="list-style-type: none"> • Diseña y evalúa proyectos para una transición fluida con diferentes actores de la familia y la comunidad educativa. • Genera instancias de articulación participativas entre el nivel de educación parvularia y educación básica, para facilitar los procesos de transición. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Analiza y considera como un marco de referencia las políticas, normativas y el curriculum nacional en su trabajo profesional con los párvulos. | <ul style="list-style-type: none"> • Diseña, aplica y evalúa currículos específicos teniendo como referencia el curriculum nacional en su trabajo profesional con los párvulos de 4 a 6 años. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla análisis crítico y propositivo en torno a las políticas, currículos nacionales y orientaciones técnicas de diferentes países para el trabajo profesional con los párvulos de 4 a 6 años. |

| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra en el quehacer educativo con párvulos, actitudes creativas y estrategias metodológicas, que permitan a los niños y niñas vivir plenamente el encantamiento con la vida, la alegría del descubrimiento y el aprendizaje, el sentido del humor y la fantasía que es propia de estas edades, incorporando las artes, el juego y la afectividad. | <ul style="list-style-type: none"> • Diseña experiencias pedagógicas para los niños y niñas de 4 a 6 años que incorporan: creatividad, expresividad, curiosidad, asombro, sentido del humor, alegría y fantasía, utilizando para ello las artes, el juego y la afectividad. | <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa y diseña propuestas educativas para los niños y niñas de 4 a 6 años en las que se incorpora en el currículum, nuevas formas de potenciar la creatividad, la curiosidad, el sentido del humor, la expresión, la alegría y la fantasía de; utilizando para ello las artes, el juego y la afectividad. |
|--|--|--|

5.2.3. Línea de la didáctica en la educación infantil. Competencias didácticas.

Estas competencias didácticas se refieren a la generación y aplicación de estrategias y selección o creación de recursos que promuevan habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales en los niños /as tales como: la curiosidad hacia el medio natural y humano, la formulación de preguntas significativas, la búsqueda de información, la generación de respuestas diversas, todo ello en un marco de valoración de los otros /as y de la naturaleza.

Parte de rol y las competencias que el educador/a debe desempeñar con calidad, es identificar aprendizajes relevantes para los niños y niñas que son parte de los grandes saberes humanos, incorporándolos de ese modo a mundos cada vez más ricos y desafiantes. Ello se realiza a través de recursos tangibles e intangibles, por lo que el tema de la transposición didáctica es sin duda un factor relevante.

Entre los saberes humanos fundamentales se encuentran el arte, el lenguaje, la comprensión valórica, social, cultural y aquellos que se derivan del pensamiento científico, matemático, y tecnológico.

La didáctica de la educación infantil exige conocer y comprender cómo aprende cada niño y niña para ofrecer medios enriquecidos y desafiantes en el momento oportuno. Estos son las bases de las competencias didácticas que a continuación se exponen:

| COMPETENCIAS GENERICAS | COMPETENCIAS ESPECIFICAS | |
|---|---|--|
| | Formación Inicial 4 a 6 años | Formación Continua |
| <p>▶ Genera espacios educativos adecuados a la etapa de los niños/ as de 4 a 6 años, que favorezcan el desarrollo de habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales, tales como curiosidad hacia el medio natural y humano, formulación de preguntas significativas, el buscar información y plantear respuestas adecuadas, considerando aspectos curriculares culturalmente pertinentes.</p> | <p>Diseña y organiza espacios educativos, culturalmente pertinentes y enriquecedores de los aprendizajes esperados seleccionados, considerando la infraestructura, mobiliario y materiales didácticos apropiados a los ciclos de desarrollo.</p> <p>Incorpora como recurso didáctico permanente interacciones afectivas y cognitivas que potencian la curiosidad, el asombro y el interés por el conocer.</p> | <p>Investiga y crea nuevos espacios y recursos que aporten aprendizajes significativos en niños y niñas de 4- 6 años.</p> <p>Analiza interacciones afectivas y cognitivas que tienen lugar en la teoría y práctica, a fin de seleccionar y/o crear aquellas mas optimas para los objetivos que se persiguen.</p> |
| <p>▶ Comprende el lenguaje con una visión integradora y utiliza recursos variados y desafiantes para favorecer el desarrollo y enriquecer las diferentes funciones del lenguaje en niños y niñas de 4- 6 años.</p> | <p>Aplica estrategias didácticas diversas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo lingüístico de de niños y niñas de 4 a 6 años.</p> | <p>Utiliza los aportes de la investigación y de bibliografía actualizada para generar propuestas innovadoras de materiales didácticos y estrategias que promueven el desarrollo lingüístico de niños</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | /as de 4 a 6 años, evaluando sus impactos. |
| ► Identifica e incorpora recursos didácticos específicos para favorecer los diferentes lenguajes artísticos a los que los niños y niñas de 4 a 6 años. | Aplica estrategias didácticas que incorporan los diferentes lenguajes artísticos, en forma transversal, desde una perspectiva sensorial, expresiva e intelectual. | Investiga y selecciona expresiones artísticas de géneros y culturas diversas, que favorezcan la apreciación estética y la expresión creativa de niños y niñas de 4 a 6 años. |
| ► Propicia experiencias de aprendizaje que motivan a niños y niñas de 4 a 6 años, al descubrimiento y comprensión de formas del pensar científico, matemático y tecnológico, cautelando valores de respeto al entorno natural y social. | Identifica e incorpora recursos de aprendizaje que motivan a niños y niñas de 4 a 6 años, al descubrimiento y comprensión de formas del pensar científico, matemático y tecnológico. | Utiliza los aportes de la investigación para generar proyectos, materiales didácticos y estrategias que promueven el pensamiento científico, pensamiento matemático y tecnológico, de niños /as en niños y niñas de 4 a 6 años, evaluando sus impactos. |
| ► Generar en toda propuesta educativa y didáctica, las posibilidades que le permitan a niños y niñas de 4 a 6 años, expresar libremente sus emociones, afectos y pensamientos. | Escucha con atención y favorece la expresión libre de emociones y necesidades de niños y niñas de 4 a 6 años, en todo momento del proceso educativo. | Investiga, propone y evalúa estrategias que favorecen la expresión libre de emociones y necesidades de niños y niñas de 4 a 6 años, sensibilizando a la comunidad respecto de su relevancia. |

5.2.4. Línea trabajo con familia y comunidad. Competencias sociales.

Estas competencias dicen relación con la comprensión y valorización por la cultura y los contextos históricos- sociales en los cuales participan los niño /a de 4 a 6 años, manifestándose como una capacidad

para reconocer, valorar e incorporar a la familia como agente educativo primario, considerando su diversidad, sus códigos, significados y valores. Junto a ello, cabe promover la incorporación y valoración de la comunidad en un contexto local, nacional e internacional.

Las relaciones de reciprocidad y de trabajo colaborativo entre los educadores y la familia son fundamentales en pos del aprendizaje y desarrollo de los niños/ as y, se han de expresar en el mutuo respeto y cooperación.

Al fortalecer la dimensión histórico cultural y social de la educación infantil, el educador junto con la familia puede proporcionar cimientos valóricos y de otros aprendizajes a los niños/as para que participen activamente desde pequeños en la sociedad.

La participación de los niños/as en sus primeros años de vida en un programa de Educación Infantil, se constituye en una de las primeras experiencias de cambio significativo para el niño y su familia.

Tanto la familia como la comunidad deben ser participes del proyecto educativo que recoge el saber cotidiano y aquel de tipo científico en función a los niños/ as.

Se trata de constituir una relación educativa con las familias y comunidad, en un escenario en que dichas instituciones y la sociedad han experimentado fuertes transformaciones. En este contexto, se proponen las siguientes competencias:

| COMPETENCIAS GENERICAS | COMPETENCIAS ESPECIFICAS | |
|---|---|--|
| | Formación Inicial | Formación Continua |
| Demuestra sustentadamente, frente a las familias, comunidad local y nacional, el valor, sentido y características de la ED. parvularia y del programa en que participa el | Argumenta justificadamente frente a las familias el valor, sentido y características de la ED. parvularia y del programa en que participa el niño/a para el apoyo activo al proyecto educativo. | Analiza críticamente y argumenta científicamente en distintas instancias sociales sobre el valor, sentido y características de la ED. parvularia |

| | | |
|--|---|---|
| niño/a. | | |
| Reconoce y analiza con las familias y comunidades sus valores y costumbres a la luz del bienestar y el sentido de pertenencia de los niños/ as para su consideración en el proyecto educativo. | Selecciona para el trabajo educativo con los niños/ as historia, valores y costumbres de las familias y su comunidad local. | Investiga los valores y costumbres de las familias y comunidades, para diseñar propuestas educativas, de políticas y normativas a diversos niveles. |
| Reconoce y valora la diversidad de tipos de familia, fortaleciendo el rol educativo de ellas, para su incorporación en el proyecto educativo. | Identifica características de los diversos tipos de familias y contextos sociales del grupo en que se desempeña, incorporándolas en su proyecto educativo y promoviendo su participación en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 4 a 6 años. | Genera y lidera proyectos de trabajo con la familia y la comunidad, fortaleciendo la comprensión de la labor educativa de estos actores. |
| Contribuye a la comprensión y valoración por parte del niño /a de 4 a 6 años, respecto de su propia historia y cultura de pertenencia y la de su familia, así como la de otros/as. | Genera y aplica estrategias para la valoración y conocimiento de la historia y cultura propia del niño /a de 4 a 6 años, con el fin de desarrollar su sentido de pertenencia y la valorización de otras culturas. | Diseña y gestiona espacios educativos comunitarios para niños/ as menores de 6 años, ludotecas, ambientaciones de bibliotecas, museos, etc., que permiten el desarrollo del sentimiento de pertenencia y valoración de su propia cultura y la de otros /as. |

5.2.5. Línea de gestión y liderazgo. Competencias de gestión.

Las competencias de gestión en la Educación Parvularia están relacionadas con la organización, participación, monitoreo y evaluación de proyectos educativos inclusivos, intersectoriales e interdisciplinarios, liderando el proceso en forma democrática.

Complementando los planteamientos anteriores, existe consenso respecto de la importancia de una serie de rasgos que han de estar presentes en las personas que componen las organizaciones: creatividad, espíritu crítico, iniciativa, versatilidad, adaptabilidad, autenticidad, innovación entre otros. Sin lugar a dudas que la dinamización de las relaciones educativas en la Educación Infantil dependerá, de cómo se ejerza la función de liderazgo, de la calidad de la gestión, especialmente en cuanto al logro de la realización de la misión del programa educativo en la que los padres y la comunidad, tengan un rol preciso y respondiendo a los intereses de la comunidad educativa. En este sentido, las siguientes competencias importantes de favorecer son:

| COMPETENCIAS GENERICAS | COMPETENCIAS ESPECIFICAS 4 a 6 años | |
|--|---|--|
| | Formación Inicial | Formación Continua |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica, evalúa y autoevalúa los principales roles y funciones del educador de párvulos, en cuanto profesional y su distinción con el de la familia, y otros miembros de la comunidad educativa. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Desarrolla un comportamiento que la identifica como profesional de la Educación Parvularia y la distingue del de otros agentes educativos y se autoevalúa de acuerdo con ello. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Evalúa el desempeño del Educador /a de Párvulos desde la perspectiva de su rol profesional, así como el de otros agentes educativos. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Se desempeña con una ética profesional y personal pertinente al trabajo con párvulos y con la comunidad educativa. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Evidencia un comportamiento coherente con una ética profesional pertinente al trabajo con párvulos de 4 a 6 años. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Fomenta con su quehacer profesional y personal, las prácticas éticas permanentes que corresponden a un profesional de la educación, sensibilizando y potenciando en el equipo y comunidad con los que se desempeña competencias similares. |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Demuestra las características de un liderazgo democrático y favorecedor del empoderamiento de las comunidades educativas. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Actúa con los integrantes de la comunidad del centro educativo estableciendo interacciones dialógicas y favoreciendo el desarrollo de todos/as para el bienestar y educación de los niños/as, familias y comunidades. | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Lidera, evalúa y propone innovaciones en el trabajo del equipo con el cual se desempeña, favoreciendo interacciones democráticas, en el trabajo con los niños/as, sus familias y comunidades. |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Lidera la gestión de proyectos integrales dirigidos a los párvulos, sus familias y la comunidad educativa dentro del marco legislativo referido a la instalación y funcionamiento de los servicios educativos para párvulos. | <ul style="list-style-type: none"> ● Evalúa su centro educativo a la luz de la legislación referida al funcionamiento de los servicios educativos y gestiona las acciones pertinentes. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Lidera y propone proyectos educativos integrales difundiendo entre la comunidad educativa el marco legislativo que sustenta los programas para párvulos. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Demuestra un continuo interés por su propio enriquecimiento profesional, participando permanentemente en procesos de desarrollo del mismo y evidenciándolo en la calidad de su gestión y liderazgo.</p> | <p>Enriquece permanentemente su base teórica profesional a través de la búsqueda e actualizaciones en diversos medios.</p> | <p>Selecciona y participa crítica y permanentemente en procesos de desarrollo profesional, formalizados y sistemáticos, así como en la generación de procesos de asesoría, actualización y perfeccionamiento para los equipos de trabajo con los cuales labora, sustentándose en redes locales, nacionales e internacionales que existen en función a la infancia.</p> |
|--|--|--|

5.2.6. Línea generación de conocimiento .Competencias investigativas.

Las competencias investigativas hacen referencia a un profesional de la Educación Parvularia que se interroga respecto del fenómeno educativo y genera investigaciones, sistematizaciones, evaluaciones e innovaciones de tal forma de ofrecer respuestas teóricas y curriculares que enriquezcan el saber específico de este nivel educativo.

La continuidad y el avance del saber pedagógico se sustenta (en la formación del futuro profesional hacia una cultura indagativa) si el futuro profesional se forma en una cultura indagativa, la cual está referida a la necesidad de fomentar en las/ os futuras/ os docentes una permanente curiosidad sobre el fenómeno educativo, planteamiento de interrogantes y la búsqueda de soluciones por el método científico.

El conocimiento científicamente sustentado, obedece a un diseño de investigación, sigue los pasos del método científico, aporta elementos para la resolución de un problema investigativo y es difundido en comunidades de pares.

Al hablar de conocimiento científicamente sustentado estamos dejando abierta la puerta para reconocer que no existe un sólo modo de generarlo. Este conocimiento se puede producir a través de la investigación, el seguimiento, la evaluación, la sistematización y la innovación pedagógica.

Un Educador que genera conocimiento, aportando al saber específico de la educación Infantil, es un verdadero profesional de la educación y debiera evidenciar competencias como:

| COMPETENCIAS GENERICAS | COMPETENCIAS ESPECIFICAS | |
|---|--|--|
| | Formación Inicial | Formación Continua |
| <p>◆ Reflexiona críticamente y desarrolla estudios acerca de los diversos fenómenos y actores de la educación parvularia, desde una perspectiva pedagógica, empleando metodologías apropiadas.</p> | <p>▪ Lleva a cabo estudios sustentados en bibliografía y observación, acerca de las características de los niños y niñas de 4 a 6 años que atiende, sus intereses y necesidades, desde una perspectiva pedagógica, empleando técnicas apropiadas de recogida de información para estas edades: fotos, vídeos, grabaciones, registros descriptivos de acciones.</p> | <p>• Analiza, evalúa y desarrolla investigaciones y sistematizaciones acerca de los diversos fenómenos y actores de la educación parvularia, desde diversas disciplinas, a nivel nacional e internacional.</p> |
| <p>◆ Busca constantemente la actualización de conocimiento proveniente de la investigación educativa, desarrollada en centros de estudios especializados en niños/ as de 4 a 6 años y en otras instancias, con el objeto de aprovechar las investigaciones que allí se desarrollan para su trabajo educativo.</p> | <p>▪ Identifica fuentes de estudios especializados en los niños/ as de 4 a 6 años, con el objeto de aprovechar las investigaciones que allí se desarrollan para mejorar su práctica educativa.</p> | <p>• Identifica y desarrolla investigación coherente con las líneas de investigación pertinentes sobre educación de los niños/ as de 4 a 6 años.</p> |
| <p>◆ Analiza críticamente lo que la investigación plantea respecto a prácticas y currículos adecuados para los niños/ as de 4 a 6 años, investigándolo en su propia realidad.</p> | <p>▪ Analiza y aplica lo que la investigación plantea respecto a prácticas y currículos adecuados para los niños/ as de 4 a 6 años.</p> | <p>• Diseña y desarrolla proyectos de Investigación y de sistematización en torno a prácticas, necesidades y estrategias de aprendizaje y desarrollo para los niños/ as de 4 a 6 años.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Aplica conocimientos referentes a metodologías de la investigación educativa, a diversas instancias de su acción pedagógica para generar nuevo conocimiento en el área.</p> | <p>Problematiza su propia realidad educativa, seleccionando información útil para el problema detectado y generando posibles respuestas que evalúa en la prácticas</p> | <p>Plantea cuestionamientos investigativos diversos desde su quehacer pedagógico y busca respuestas sustentadas en el método científico, aportando a la generación y difusión de nuevo conocimiento.</p> |
|--|--|--|

Conclusiones:

Al finalizar el estudio sobre las necesidades de especialización para la formación inicial y continua de los/as educadoras de párvulos que atienden niños y niñas de 4- 6 años a la luz de los avances en las neurociencias, las teorías del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica, las necesidades de la familia, así como en las opiniones de expertos, educadores/as de párvulos en ejercicio, profesores de NB1, directivos y Jefes de UTP, estudiantes de Educación Parvularia de los últimos años de formación y expertos en formación de profesionales de la Educación Parvularia, es posible extraer las siguientes conclusiones, aquí planteadas para cada uno de los objetivos del estudio.

Los objetivos propuestos en los Términos de Referencia presentados por el Ministerio de Educación - CPEIP, del presente estudio fueron los siguientes:

1. Identificar las áreas de conocimiento especializado en el tema educativo referente a niños y niñas que se encuentran en el tramo de 4- 6 años de edad.
2. Diseñar una propuesta general de especialización para la formación inicial y continua que aborde necesidades detectadas en el trabajo con niños y niñas que se encuentran en el tramo de 4- 6 años de edad.

Para dar respuesta a estas interrogantes y lograr los objetivos generales, se plantearon los siguientes objetivos específicos :

:

- 1. Evaluar cuantitativamente el fortalecimiento docente recibido por parte de los y las educadores en el periodo 2002-2008.**

El análisis cuantitativo presentado en este informe permite concluir acerca de la participación de las educadoras entre los años 2002- 2008, siendo en sus inicios la participación de educadoras de MINEDUC mucho más alta que las de JUNJI e Integra. En general participan en los cursos de perfeccionamiento un alto número de educadoras. Se detectan fluctuaciones en el número de participantes en los años

analizados, las cuales se explican a la disponibilidad presupuestaria de cada año y al equilibrio con otras prioridades en el nivel de educación parvularia: materiales educativos, apoyo focalizado a educadoras en énfasis curriculares específicos. No es posible por lo tanto develar un claro aumento en la participación de las educadoras con los años.

El total de educadoras que se desempeñaban en escuelas municipalizadas y subvencionadas en el año 2002 era de 8.761; en el año 2003 era de, 7.856 educadoras y en el año 2004, era de 9.790. La asistencia a los perfeccionamientos promovidos por el Ministerio de Educación en le estos años es de 6.787 educadoras, 7.535 educadoras y 4.692 respectivamente. Es interesante destacar que durante los dos primeros años (2002-2003) la participación de educadoras de Junji es de un 20% y la de Integra corresponde a 10% del total de algunos cursos propuestos por Mineduc, estas instituciones han adoptado por generar sus propias capacitaciones según las decisiones de la casa central y la develamiento de necesidades específicas.

Las capacitaciones fundamentales que realiza Fundación Integra entre los años 2002 y 2005 tiene relación con la la implementación de las bases curriculares, se utiliza una modalidad gradual de participantes. . En el año 2002 participan más de 1.000 Directoras de Jardines Infantiles, Supervisoras y Coordinadoras Pedagógicas .En el año 2003, se inicia el perfeccionamiento a todas las educadoras a todas las educadoras de la institución, intencionando el trabajo por cohortes hasta cubrir con la meta en el año 2006.

De los datos obtenidos en el presente estudio, la cantidad de educadoras que participan en perfeccionamiento en el año 2002 es de 862, en el año 2003, con énfasis en la reforma en el segundo ciclo, es de 919 , el año siguiente solamente 97 educadoras participan puesto que el perfeccionamiento esta destinado a la implantación de la reforma en el primer ciclo, el año 2004 se intenciona el fortalecimiento de equipos técnico regionales, el año 2005 se continua con el perfeccionamiento en el tema de la reforma para primer ciclo con la asistencia de 900 educadoras, en el año 2006 el

perfeccionamiento esta dirigido a las educadoras técnicas con la participación de 1530 personas, en el año 2007 participan 1085 educadoras en perfeccionamientos orientados a fortalecer el liderazgo educativo de las directoras.

En forma paralela, durante los mismos años, Junji capacita a sus educadoras abordando como asunto principal la reforma y su implementación, de los datos obtenidos se devela que en el año 2002 un total de 1518 educadoras participan en los cursos de perfeccionamiento, entre las cuales se destaca que 253 educadoras lo hacen en las Bases Curriculares y 337 en el tema de prevención de abuso y maltrato infantil. En el año 2003 el total de las educadoras que participan en capacitación es de 1516, de las cuales 278 lo hacen en el tema de la reforma curricular y 170 lo hacen en talleres globalizados creativos., en el año 2004 el participan 1523 educadoras, con 109 en las Bases Curriculares, 170 en anticipación curricular y 103 en proyecto de lenguaje y comunicación., se mantienen una cifras del mismo orden en los años 2005 a 2007, con un incremento importante en el año 2008 y 2009 con 1949 y 2182 educadoras respectivamente.

De la información recolectada en cuanto al número de educadoras que han participado en perfeccionamientos en este periodo de tiempo , se puede concluir que tanto las instituciones como el Ministerio de Educación están concientes del valor y la necesidad del perfeccionamiento docente y han realizado grandes esfuerzos por cubrir a la gran mayoría de las profesionales que trabajan en educación parvularia .

Los temas recurrentes en este periodo comprendido entre los años 2002-2005 han sido la implementación de las bases curriculares, evaluación política pública en materia de educación parvularia que coloca el énfasis en la ampliación de la cobertura y en la calidad del servicio educativo. Los temas de gestión son también abordados.

Las capacitaciones referidas a las Bases Curriculares de Educación Parvularia han permitido efectivamente un conocimiento respecto de las mismas, sin embargo en las entrevistas con las supervisoras y educadoras emergen las disonancias que se están

dando a nivel de aula, las dificultades que están relacionados con las prácticas pedagógicas y con la evaluación. Las instituciones han buscado respuesta a la implementación del currículo en forma rigurosa, sin embargo no ha considerado en forma cuidadosa las necesidades y diferentes realidades de los niños, tal como se menciona en el capítulo acerca del desarrollo de ellos y ellas, estas acciones podrían interpretarse bajo el concepto de "violencia simbólica" mencionado por Bourdieu mencionado en el informe, sin embargo la institución Integra, ha detectado esta situación y propone la flexibilización del currículo, hacerlo mas pertinente a las realidades y necesidades de los niños y revisando las prácticas pedagógicas que se están generando en el aula.

Del análisis de la información recogida entre los sujetos y documentos con la finalidad de responder a este objetivo, se puede derivar que existen reiterados esfuerzos por realizar cursos de capacitación y actualización a las educadoras de los sectores públicos. Existe, además, un consenso amplio entre los sujetos de la necesidad de estos cursos y de la valorización en cuanto a los contenidos entregados y la cobertura

2. Identificar las necesidades de especialización y perfeccionamiento que las y los educadores demandan para sí mismos.

De las fuentes de recolección de información se puede concluir que, en su gran mayoría, educadoras y supervisoras identifican como necesidad primordial de perfeccionamiento las didácticas de lenguaje y matemáticas, la atención a la diversidad, incluyendo necesidades educativas especiales y trabajo con familia. No obstante, esta demanda no ha sido totalmente contemplada por las instituciones en la oferta de perfeccionamiento profesional...Por ejemplo, en el tema de familia, se revela que entre los cursos de capacitación entregados tanto en JUNJI como fundación Integra, entre los años 2002-2007, de un total de 59 cursos realizados en este tiempo por JUNJI, solo uno esta orientado al tema de la familia con 20 horas y 24 participantes y en Integra se menciona una sola vez como una temática dentro de un contexto anual .en el año 2008 se registra un solo curso de trabajo con adultos.. Situación similar se

devela con el tema de la inclusión y diversidad, en el análisis realizado se encuentran solamente dos cursos referentes a la interculturalidad en el año 2007, a pesar de que el énfasis central de JUNJI en este período comprendido entre los años 2006 – 2008, ha sido fortalecer la educación inicial basada en enfoque de derechos, inclusiva e intercultural ,con atención a las necesidades educativas especiales, Sin embargo, al analizar los cursos de capacitación ofrecidos en este tema, no se aprecia una oferta capaz de responder a la demanda.

Con todo, la oferta de perfeccionamiento incluye temas mucho más amplios como el de liderazgo y gestión, ciencia y tecnología, tic y evaluación.

De lo planteado anteriormente , se puede concluir que las instituciones no han sido capaces de atender a las demandas reales que impone el trabajo en el aula y que es manifestado por las educadoras y supervisoras, existiendo un desfase entre las necesidades reales y las decisiones centralizadas en cuanto a perfeccionamiento. Se manifiesta que hay un discurso instalado en los jardines sobre los elementos fundamentales del currículo, directoras empoderadas absolutamente en el tema, el problema está en la implementación del currículo en el aula, problemática que puede componerse por un lado de las características de la población en cuanto a diversidad y singularidad, que atiende el jardín infantil y por otro de la falta de herramientas pedagógicas de las educadoras para poder ofrecer una experiencia educativa significativa dentro del curriculum a estos niños.

Asimismo, el tema de articulación ,comprendido como la transición hacia el primer nivel de educación básica, está fuertemente destacado por las educadoras , enfoque que estresa tanto a las educadoras como a las familias y conlleva a acciones de sobre escolarización poniendo los resultados y destrezas por sobre el desarrollo integral de los niños y niñas. Como consecuencia las educadoras demandan más capacitación en lenguaje y matemáticas prioritariamente, junto con Tics .Se puede concluir que esta petición refleja que la educación parvularia se encuentra inserta en un contexto actual, ajeno a lo que fueron sus principios educativos. Esta realidad actual dictamina en parte las necesidades de perfeccionamiento de las educadoras de párvulos, generándose un

punto de fuerte tensión entre las necesidades manifestadas por las educadoras de párvulos y las exigencias provenientes de un sistema educativo que se orienta cada vez más hacia la escolarización de la educación parvularia.

En forma reiterada se manifiesta la necesidad de capacitación para crear espacios para todos los niños/as en el sin excepción alguna, niños/as de diferentes países y culturas, niños/as con diferentes necesidades, con diferentes familias; todo ello plantea un desafío para la educación parvularia chilena y global la cual no se puede quedar atrás frente a estos temas.

A modo de reflexión, se puede plantear que directores y jefes técnicos tienen claridad respecto de la necesidad de perfeccionamiento de las educadoras en estos temas, sin embargo, tal como se expresa anteriormente, no hay coherencia plena entre las ofertas de perfeccionamiento y las necesidades detectadas por las mismas educadoras.

3. Identificar las necesidades de perfeccionamiento para los y las educadoras que otros actores relevan, tales como: directores y directoras, profesores/as de NB1 y padres o apoderados

De la información recogida en el presente estudio se concluye que directores y jefes de UTP valoran la capacitación de las educadoras, existe además un claro paralelismo entre los temas que ellos ven como relevantes y las necesidades expuestas por las educadoras, vale decir trabajo con familia, diversidad, necesidades educativas, articulación entre escuela y jardín infantil.

4. Identificar las necesidades de especialización tanto para la formación inicial como para la formación continua que los expertos identifican para el trabajo con niños y niñas de 4 a 6 años considerando la necesidad de articulación con educación básica

Los expertos chilenos entrevistados destacan el tema del desarrollo del pensamiento y el tema de la familia en un mundo diverso. Los expertos internacionales enfatizan el aprender a aprender como un aspecto central del desarrollo del pensamiento, de la misma forma el tema de derechos y valores es destacado por los expertos internacionales. Los principios de singularidad y diversidad son elementos fundamentales para todos los expertos. Mientras que los expertos nacionales destacan el tema de la lecto escritura como aprendizaje clave, la visión de los expertos extranjeros es que el desarrollo del niño /a debe considerarse como un desarrollo armónico ,integral y complejo y el aprendizaje debe estar orientado a “aprender a aprender” por sobre destrezas específicas. . Esta mirada es coherente con lo analizado en el marco teórico de este trabajo, en el que se aprecian los modelos de formación inicial, destacándose modelos que enfatizan los aspectos profesionales - pedagógicos y el aprendizaje, entre los cuales hay los que destacan los contenidos y los que enfatizan el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen el aprender a aprender críticamente.

.Los expertos internacionales mencionan una mayor cantidad de principios educativos a diferencia de los expertos nacionales quienes enfatizan lo lúdico y el afecto.

El tema de la cultura se analiza en el ámbito familiar en el caso de los expertos nacionales, en tanto que los internacionales destacan el elemento cultural en todo el quehacer pedagógico, tal como se menciona en el marco teórico de este estudio.

Liderazgo y gestión se percibe como relevante en la formación continua en todos los expertos consultados, lo que coincide con la teoría desarrollada en el estudio, en la que además se destaca la investigación desde el pre grado y como especialización en post grado. Otros ejes dicen relación con aspectos del desarrollo de los niños y niñas, para permitir un aprendizaje permanente en disciplinas tan diversas como ciencias sociales y naturales, lenguaje y matemática, artes, tecnología y segunda lengua.

En conclusión se puede decir que existe una concepción diferente en cuanto al desarrollo del niño/ a entre los expertos nacionales y extranjeros, mientras que los últimos enfatizan la integralidad del niño/a y su desarrollo para aprender a aprender y los pasos entre etapas y niveles como una parte del proceso, los chilenos enfatizan la adquisición de las habilidades académicas como la lecto escritura, no obstante hay puntos de confluencia y estos se refieren a las actitudes personales de los/las educadores ,el liderazgo, los principios de singularidad y diversidad.

De los aspectos teóricos revisados en el presente informe y las entrevistas a los expertos se puede concluir las necesidades de perfeccionamiento en las siguientes áreas:

1. Desarrollo del niño armónico e integral y con un como persona singular en un contexto cultural propio.
2. Implementación de los principios didácticos de la educación parvularia en el aula infantil por medio de estrategias didácticas, creativas, flexibles y pertinentes.
- 3 .Aprender a aprender
3. Crecimiento personal, capacidad de liderazgo, valores.
4. Inclusión de la diversidad humana.
5. Familia, comunidad e interculturalidad.
6. Reflexión crítica y generación de conocimientos por medio de la investigación acción

5 .Describir la oferta de formación continua especializada que actualmente brindan las diferentes Casas de Estudio para los y las educadoras de párvulos

Al efectuar un análisis comparativo de las Mallas Curriculares de formación de Educadores de Párvulos en diferentes universidades nacionales y extranjeras (ver Anexo 3) se pudo establecer que se presentan en todas ellas asignaturas en las mallas que se relacionan con las siguientes líneas curriculares, entendiendo por tales la progresión de cursos constituida por una o más disciplinas que comparten bases epistemológicas afines:

- g) Línea de Formación General o de Competencias Genéricas
- h) Línea de las Ciencias de la Educación
- i) Línea de la Pedagogía Infantil y las Didácticas
- j) Línea de Gestión y Administración Institucional
- k) Línea de Trabajo con Familia y Comunidad
- l) Línea de la Práctica y la Investigación

6. Definir una propuesta de formación inicial y continua que responda a las demandas y resultados de este estudio.

El desarrollo del estudio ha permitido el logro de estos objetivos, identificándose elementos relevantes en las opiniones de los expertos y las realidades de otros países, así como también en las opiniones de los actores del nivel. Así, mediante procesos de triangulación y análisis se ha podido concluir en un conjunto de áreas de formación inicial y continua:

| |
|--|
| Línea del desarrollo contextualizado del niño y niña de 4 a 6 años. Competencias comprensivas. |
| Línea pedagógica, educativa y curricular .Competencias pedagógicas |
| Línea de la didáctica. Competencias didácticas. |
| Línea de trabajo con familia y comunidad. Competencias sociales. |
| Línea de gestión y liderazgo. Competencias de gestión. |
| Línea generación de conocimiento. Competencias investigativas. |

Para cada una de estas áreas se han identificado las competencias genéricas y específicas requeridas para el desempeño de un profesional que labora con niños y niñas en el tramo de edad de 4 a 6 años.

Bibliografía:

- Acosta Ayarse, Alejandro (1998). Planeación y derechos de la niñez. Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Arriagada, I.(1997), "Políticas Sociales, Familia y Trabajo en América Latina de Fin de Siglo", *IV Conferencia Iberoamericana sobre la Familia*, Cartagena de Indias.
- Aguilar, M.C (2002). *La familia y escuela ante un mundo en cambio*. Revista Contextos de Educación, pp. 202-215. Universidad de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- Alfonso, Carmen; Amar, Roser et al., (2003). La participación de los padres y las madres en la escuela. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Apple, M. W (1987). Educación y poder. Madrid: Paidós/MEC.
- Armstrong, Th. (1999). Las inteligencias múltiples en el aula. Editorial Manantial.
- Arón A.M. y Milicia N. Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. 2000. en <http://www.educiac.org>.
- Barnow , V, (1967), "Cultura Y Personalidad", Troquel
- Bennett, John. (2006) "Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva", en: "Van Leer, Foundation. "El continuum desde el hogar a la escuela", en: "Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje". Espacios para la Infancia, Noviembre 2006, número 26, pág. 14
- Bourdieu y Passeron (1987) "La reproducción: una teoría de la violencia simbólica" Edit. Laia Barcelona
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires, Paidós.
- Boyden, J. y Ennew, J. (eds.) (1997) *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children*. Estocolmo: Rádda Barnen.
- Branden N. (1990). El Respeto Hacia uno Mismo. Buenos Aires. Paidós.
- . Branden, N. (1991). *Cómo mejorar su autoestima*. Buenos Aires. Paidós.
- . Burgess, R. (2003). *Escuelas que ríen*. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- . Cantón I; García S, N (2004)"La formación del profesorado en Portugal" *Universidad de León*.www.uam.es
- . Coll Cesar., Palacios Gonzalez J.,Marchesi Álvaro: Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2: Psicología de la Educación Escolar. Madrid,. Alianza Editorial. 2001.
- Cone Bryant, Sara (1976) "El arte de contar cuentos" Nova Terra, España.
- . Conrad P. Kottac, (1997.) "Antropología, una Exploración de la Diversidad Humana", Mc Graw-Hill, Capítulo 16, "Personalidad y Visión de Mundo".

- . Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner 2006. Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente un Estudio Comparado entre 50 Países de América y Europa. Unesco Orealc. pag 55-60
- Copland , A (1967) "What to listen from in music" American Library USA
- . Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona. Kairós.
- . Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan. Más allá de la calidad en la educación infantil, Colección Biblioteca Infantil, Abril 2005, España.
- . Day, Christopher. 2005. Formar Docentes: cómo, cuando y en qué en las cuales aprende el profesorado. Editorial Narcea. España. Pág. 17
- . DeVos, G, "Estudios de Antropología Psicológicamente Orientados en Comportamiento Cultural Comparativo" en Murray Leaf (ed.) *Frontiers of Anthropology*, Van Nostrand New York 1974. http://www.geocities.com/tomaustin_cl/ant/antpsicouno.htm
- . Ember, R. C y Ember, (1997) M, "*Antropología Cultural*", Prentice Hall, Madrid, , Capítulo 14, "Psicología y Cultura"
- . Fabian, H. y A-W Dunlop. (2006) "Transitions in the early years". Routledge Falmer, N.York, pág.3
- . Fernández, D'Adam. (2004). Resiliencia y adolescencia. En *Resiliencia, ética y prevención*. Fernández D'Adam y cols. Buenos Aires. Ed. Gabas.
- . Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. Ed. Herder.
- . Fundación de Investigaciones Educativas. High Scope "Lifetime effects: The High Scope Peny Preeschool Proyect". www.highscope.org/research/penyproyect/penymain.htn
- . Fundación Integra (2006) Memoria 2000-2006
- . G. Lansdown (2005) The evolving capacities of the child (disponible en español). La evolución de las facultades de los niños. Centro de Investigaciones "Innocenti" de Unicef, Florencia 2005.
- . Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. Buenos Aires. Paidós.
- . Guía a la observación General N° 7. Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia. Unicef, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, Bernard Van leer Foundation, 2007. Sitio web de la Asociación Internacional para la Evaluación del Éxito Educativo www.iea.nl/ppp.htm
- Hawes B. Gustavo & Oscar Corvalán V. Construcción De Un Perfil Profesional, Documento de trabajo Proyecto Mecesup Tal 0101. Talca, Chile.
- Haynes, Felicity (1978) *Metaphoric Understanding*. Journal of Aesthetic
- . Hernandez, M. Á y López, H (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres

- y escuela. Revista Aula Abierta, n°87, pp. 3-26. Universidad de Oviedo. España.
- . Herrera Ponce, S (2007) "Individualización social y cambios demográficos: ¿Hacia una segunda transición demográfica?" CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas. SIGLO XXI DE ESPAÑA, EDITORES, S.A. Primera edición.
- . Iglesias de Ussel, J (1998). "Las familias monoparentales". Instituto de la Mujer. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Debates, n°5 .
- . Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, resumen "Bases sólidas, atención y educación de la Primera Infancia".
- . Jacques Delors. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO. 1998. Fundación El Comercio. Quito. Ecuador. Capítulo 7 El personal docente en busca de nuevas perspectivas. Pág. 178-193
- . Jiménez De La Jara, M; Ramírez, M de la L; Pizarro, M: "Ciclo vital de la familia y género: transformaciones en la estructura familiar" En Chile, casen 1990-2006 Documento n° 4 departamento de estudios división social año 2008. Gobierno de Chile Ministerio de Planificación
- . JUNJI (2006) Cuenta Pública Gestión 2006-2009 JUNJI (2008)
- . Kardiner, Abram, (1955.) Fronteras Psicológicas de la Personalidad, Fondo de Cultura Económica, Mexico,
- Le Boulch, Jean (1981) "La educación por el movimiento en la edad escolar" Paidós, Barcelona.
- LeVine, R. (1977) Cultura, conducta y personalidad. Madrid: Akal
- . López, M. (1988) "Una chontanela en la Educación Nacional". Juigalpa, Chontales. pág. 169
- Lowenfeld, V. Y Brittain, W.: 1972, *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, [1º ed.,1961]
- . Marvin Harris, (2001) "Antropología Cultural", Cp. 14, "Personalidad y Sexo", Alianza, Madrid.
- McLaren, P. y R. Farahmandpur (2001). "Educational policy and socialist imagination: revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance". En Educational Policy 15(3), pp.343–378.
- . MINEDUC (2006) Marco Lógico Unidad de Educación Parvularia
- . MINEDUC (2006) Plan Anual de Supervisión
- Ministerio de Educación. (2003). Marco de la Buena Enseñanza, Santiago Chile.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia) (2005). Revolución Educativa Altablero N°41.
- Montessori, M. (s/f). "Método de la Pedagogía Científica". Barcelona: Editorial Araluce.

- . Myers; Robert G. (1992) *The twelve who survive; Strengthening Programmes of early childhood Development in the third world*, Routledge: Londres.
- . Naciones Unidas-CEPAL (1993) *Cambios en el Perfil de las Familias: La Experiencia Regional*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile
- Rhedding-Jones, J. (2007). *Las lecturas de la "diversidad". Implicaciones para los profesionales de la primera infancia*. En: Revista Espacio para la Infancia, n° 27. Fundación Van Leer, pp.52-54.
- . OECD.2006. Starting Strong Early Childhood Education and Care. Pág 127 a 129. interpretación y traducción de ORV La cita no es textual literal en la medida que se tradujo para hacerla comprensible a América del Sur
- . Oliva, A y Palacios J. (1995) *Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles*, Universidad de Sevilla.
- . OREALC/UNESCO. 2007 Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Pág. 52
- . Pardo, A M (1998). *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó
- . Ralph L (1945, 1983), "Cultura Y Personalidad", F.C.E. Mex.
- . Rodrigo M^a José, Palacios Gonzalez M^a José: *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid. Alianza Editorial. 1998
- . Rodriguez C, Mathiesen, M. E, Herrera, M. O (2002) *Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del Centro Preescolar*. Estudios Pedagógicos, n°28.
- . Romo V (2000) "El desarrollo artístico en la infancia: su evolución e implicancias" Documento de Estudio N°43, U. Cardenal R. Silva H. Chile
- Sandoval C, Carlos. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo Editores e Impresores Ltda.
- . Sanchez, Ch y Garcia, A (2009). *Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida*. Universidad de Granada.
- . Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). "Happiness, excellence, and optimum human function". *American Psychologist*, 55 (1). La aceptación incondicional de la persona.
- Serpell, Robert. (1981). *Influencia de la cultura en el comportamiento*. CEAC, Barcelona, 1981.
- Stokoe, Patricia (1967) "La expresión corporal y el niño" Ricordi Americana, Buenos Aires.
- . Super, C. y S. Harkness, "Cultural perspectives on child development", en Wagner, D. y H. Stevenson (eds). *Cultural Perspectives on child development*, W.H. Freeman, San

Francisco, 1982, págs. 170-198

. Unesco (2000). La educación encierra un tesoro. México: Ediciones Unesco.

. *UNICEF Seminario Internacional (2004) "Inclusión social, Discapacidad y Políticas Publica"*,
Gobierno de Chile Ministerio de Educación

. Young, Mery. 2000. From Early Child Development tu Human Development. World Bank.
Washington. UAS. Pág. 147-148

Young, R. (1993). *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Anexos:

Los anexos se presentan en documento aparte.