



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Departamento de Pedagogía Aplicada

Programa de doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Concepciones y creencias de estudiantes de la carrera de educación
parvularia en torno a las competencias profesionales**

Marcela Bertoglio Salazar

Director de Tesis: Dr. Antoni Navío Gámez

Bellaterra (Barcelona), 2020

A mi familia, por ser la natural impulsora de mis sueños y anhelos.
A todos los educadores que han convertido su profesión en una misión de vida.

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este trabajo ha traído consigo, grandes aprendizajes que me han permitido reconstruir y fortalecer aspectos profesionales como educadora de párvulos y a la vez, crecer en aquellos relativos a mi rol académico como formadora de formadores.

Agradezco por ello, a todas las personas que de diferentes maneras contribuyeron y participaron en este gran desafío. En primer lugar, a mi esposo Rodrigo, compañero fiel en tantas rutas, por su apoyo constante y su valoración permanente a mi trabajo. A mis seis hijos, Joaquín, Vicente, Magdalena, José Tomás, Benjamín y Rodrigo, que con una tremenda generosidad permitieron saltarme tantos momentos familiares y me animaron a continuar trabajando.

A la Universidad Católica del Maule y a mis compañeras de trabajo, que, con tremendo esmero, hacen posible la formación de educadoras dispuestas a trabajar y a continuar aprendiendo para contribuir al desarrollo y bienestar de niños y niñas. A mis colegas investigadoras, Sole y Mónica, que, con sus conversas, inspiraron la ruta y se dejaron contagiar de los temas que aquí se tratan.

Y finalmente, un especial agradecimiento a mi tutor, Dr. Antoni Navío Gámez, por su infaltable humor, colaboración, guía y saber hacer.

Agradecida de la vida y de Dios, por las oportunidades y los regalos que me hacen sentir una persona afortunada.

ÍNDICE

RESUMEN	19
ABSTRACT	21
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN GENERAL	23
1.1 Introducción.....	23
1.2 Justificación del problema	24
1.3 Formulación y delimitación del problema.....	26
Preguntas de Investigación	31
1.4 Objetivo de la investigación.....	32
Objetivo General.....	32
Objetivos Específicos.....	32
1.5 Estructura de la tesis	33
PARTE A. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA	35
CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	37
2.1 Introducción	37
2.2 La educación inicial vista como marco de derechos del niño	38
2.3 La importancia de la educación inicial vista desde la neurociencia	41
2.4 Importancia de la educación inicial como aporte a la equidad social	44
2.5 Calidad de la educación inicial	48
2.5.1 Concepciones y creencias, un factor que impacta en la calidad educativa	49
2.5.2 Definiciones en torno a la calidad educativa en educación inicial.....	53
2.6 Características de la educación inicial en Chile	62
2.7 Instituciones de educación parvularia en Chile.....	64
2.8 Políticas públicas que rigen la educación parvularia en Chile.....	69
2.9 Retos pendientes de la educación parvularia en Chile	74
2.10 A modo de síntesis.....	77
CAPÍTULO 3: COMPETENCIAS DOCENTES	83
3.1 Introducción	83
3.2 Desafíos de la profesión docente	83
3.3 Concepciones en torno a las competencias	85
3.4 Nuevos caminos en el desarrollo de competencias docentes	87
3.5 Competencias genéricas	90

3.6 Competencias profesionales docentes	95
3.7 Perfil profesional del educador de párvulos	100
3.8 Políticas públicas que han marcado la formación inicial de educadores/as de párvulos en Chile	109
3.9 Desafíos pendientes en la formación inicial docente de educadoras de párvulos	116
3.10 A modo de síntesis	119
CAPÍTULO 4: CONCEPCIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO.....	123
4.1 Introducción	123
4.2 Concepciones y creencias en torno a la profesión docente	124
4.3 Caracterización de las creencias	126
4.4 Caracterización de concepciones.....	129
4.5 El impacto de las concepciones y creencias en la práctica del profesor.....	131
4.6 La importancia de trabajar las concepciones y creencias con estudiantes de pedagogía	135
4.7 Enfoques desarrollados en torno al estudio de las concepciones y creencias en educación	137
4.8 Estudios que dan cuenta de una relación entre creencias y prácticas en educación inicial ...	148
4.9 A modo de síntesis.....	157
PARTE B. MARCO APLICADO	161
CAPÍTULO 5: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO	163
5.1 Introducción	163
5.2 Metodología de la Investigación	166
5.2.1 Triangulación de resultados.....	169
5.3 Muestra participante	170
5.4 Variables del estudio	171
5.4.1 Definición operativa de las variables	174
5.4.2 Delimitación de las dimensiones de estudio.....	175
5.4.3 Dispositivos de recogida de información	176
5.4.4 Cuestionario.....	179
5.4.5 Validación del cuestionario.....	183
5.4.6 Fiabilidad del cuestionario	185
5.5 Participantes.....	187
5.5.1 Educadoras.....	187
5.5.2 Estudiantes	189
5.6 Análisis de la información procedente de los instrumentos aplicados	190
5.6.1 Análisis del cuestionario	190
5.7 Entrevista	191
5.7.1 Participantes Entrevista	194
5.8 Grupo de discusión	194

5.8.1 Participantes Grupos de Discusión	194
5.8.2 Análisis de los datos procedentes de las entrevistas y discusiones grupales	195
CAPÍTULO 6: RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	199
6.1 Resultados Cuestionario	199
6.2 Resultados por variable	200
6.2.1 Variable: Competencias pedagógicas	202
6.2.2 Variable: Trabajo conjunto con otros agentes.....	203
6.2.3 Variable: Desarrollo profesional continuo	205
6.2.4 Síntesis de resultados por variable	207
6.3 Resultados en base a la valoración de indicadores de competencias.....	210
6.3.1 Resultados indicadores de competencias dimensión 1	212
6.3.2 Resultados Competencias dimensión 2	215
6.3.3 Resultados Competencias dimensión 3	218
6.3.4 Resultados competencias dimensión 4.....	221
6.3.5 Resultados competencias dimensión 5.....	224
6.3.6 Resultados competencias dimensión 6.....	226
6.3.7 Resultados competencias dimensión 7.....	228
6.3.8 Resultados competencias dimensión 8.....	229
6.3.9 Resultados dimensión 9.....	231
6.3.10 Resultados dimensión 10.....	233
6.3.11 Resultados dimensión 11	235
6.3.12 Resultados dimensión 12.....	237
6.4 Comparación de resultados entre primero y cuarto año.....	240
6.4.1 Comparación de frecuencia de respuesta entre estudiantes de primer y cuarto año de formación	245
6.5 Resultados Cuestionario Educadoras	257
6.5.1 Resultados competencias dimensión 1.....	258
6.5.2 Resultados competencias dimensión 2.....	259
6.5.3 Resultados competencias dimensión 3.....	259
6.5.4 Resultados competencias dimensión 4.....	260
6.5.5 Resultados competencias dimensión 5.....	261
6.5.6 Resultados competencias dimensión 6.....	261
6.5.7 Resultados competencias dimensión 7.....	262
6.5.8 Resultados competencias dimensión 8.....	262
6.5.9 Resultados competencias dimensión 9.....	263
6.5.10 Resultados competencias dimensión 10.....	263
6.5.11 Resultados competencias dimensión 11.....	264
6.5.12 Resultados competencias dimensión 12.....	264
6.6 Comparación resultados estudiantes y educadoras.....	265
6.6.1 Promedios por dimensión estudiantes y educadoras.....	265
6.6.2 Competencias que presentan diferencias significativas	267
6.6.3 Síntesis comparación de resultados educadoras y estudiantes.....	273
CAPÍTULO 7: RESULTADOS CUALITATIVOS.....	275
7.1 Resultados Entrevistas y Grupos de Discusión.....	275
7.2 Procedimiento	276
7.3 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías estudiantes de primer año	279

7.3.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales	281
7.3.2 Dimensión: Competencias pedagógicas	289
7.4 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías estudiantes de cuarto año.....	300
7.4.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales	301
7.4.2 Dimensión: Competencias pedagógicas	309
7.4.3 Dimensión: Competencias sello de la educadora	318
7.5 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías educadoras guías	325
7.5.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales	326
7.5.2 Dimensión Competencias pedagógicas	335
7.5.3 Dimensión Competencias sello de la educadora	346
7.6 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías docentes de la carrera.....	350
7.6.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales	352
7.6.2 Dimensión: Competencias Pedagógicas	360
7.6.3 Dimensión: Competencias sellos de la educadora.....	365
CAPÍTULO 8: TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS Y PARTICIPANTES	369
8.1 Introducción	369
8.2 Contrastación valoración de competencias y resultados entrevistas y grupos de discusión .375	
8.2.1 Dimensión: Organizar y animar situaciones de aprendizaje	375
8.2.2 Dimensión: Gestionar la progresión de los aprendizajes.....	381
8.2.3 Dimensión: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.....	385
8.2.4 Dimensión: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes	387
8.2.5 Dimensión: Trabajo en equipo.....	390
8.2.6 Dimensión: Participar en la gestión de la escuela.....	392
8.2.7 Dimensión: Informar e implicar a los padres	395
8.2.8 Dimensión: Utilizar las nuevas tecnologías.....	398
8.2.9 Dimensión: Afrontar dilemas éticos de su profesión.....	399
8.2.10 Dimensión: Organizar la propia formación continua	402
8.2.11 Dimensión: Vincular su hacer profesional con el contexto social.....	406
8.2.12 Dimensión: Desarrollar investigación educativa.....	409
PARTE C. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, DELIMITACIONES Y PROPUESTAS.	411
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	413
9.1 Introducción	413
CAPÍTULO 10: LIMITACIONES DEL ESTUDIO, PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	445
CAPÍTULO 11: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
PARTE D: ANEXOS.....	479
Preguntas grupos de discusión.....	491
Preguntas grupo de discusión 1er año.	491

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS	94
TABLA 2: VARIABLES DE ESTUDIO FASE CUANTITATIVA.....	173
TABLA 3: INSTRUMENTOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	177
TABLA 4: INSTRUMENTOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	178
TABLA 6: RANGOS DE VALORACIÓN DE COMPETENCIAS.....	183
TABLA 7: EXTRACTO DEL FORMATO UTILIZADO PARA LA CONSULTA A EXPERTOS	184
TABLA 8: VALIDACIÓN DE EXPERTOS.....	185
TABLA 9: RESULTADOS ALPHA DE CRONBACH POR DIMENSIÓN.....	186
TABLA 10: ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO	187
TABLA 11: DEPENDENCIA DE ESTABLECIMIENTOS EN LOS QUE SE DESEMPEÑAN EDUCADORA ENCUESTADAS.....	188
TABLA 12: MUESTRA PARTICIPANTE DE EDUCADORAS ENCUESTADAS	188
TABLA 13: MUESTRA PARTICIPANTE ESTUDIANTE ENCUESTADOS.....	189
TABLA 14: SÍNTESIS DE TÉCNICAS DE ANÁLISIS FASE CUALITATIVA	190
TABLA 15: PREGUNTAS ENTREVISTAS	193
TABLA 16: ESTUDIANTES ENTREVISTADAS	194
TABLA 17: ESTUDIANTES PARTICIPANTES GRUPOS DE DISCUSIÓN	194
TABLA 18: DOCENTES PARTICIPANTES GRUPOS DE DISCUSIÓN	195
TABLA 20: RESULTADOS VARIABLE COMPETENCIA PEDAGÓGICA.....	203
TABLA 21: RESULTADOS VARIABLE. TRABAJO CONJUNTO CON OTROS AGENTES.....	204
TABLA 22: RESULTADOS VARIABLE: DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO.....	206
TABLA 23: DIMENSIONES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS CURSOS	208
TABLA 24: DIMENSIONES MÁS VALORADAS POR LOS CURSOS	209
TABLA 25: DIMENSIONES MENOS VALORADAS POR CURSOS	210
TABLA 26: COMPETENCIAS QUE OBTUVIERON MAYOR VALORACIÓN EN CADA CURSO	211
TABLA 27: INDICADORES DE COMPETENCIA QUE ALCANZAN MENOR VALORACIÓN	212
TABLA 28: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 1	214
TABLA 29: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 2	217
TABLA 30: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 3	220
TABLA 31: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 4.....	223
TABLA 33: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 6.....	227
TABLA 34: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 7.....	229
TABLA 35: RESULTADOS COMPETENCIAS DIMENSIÓN 8.....	230

TABLA 36: RESULTADOS DIMENSIÓN 9	232
TABLA 37: RESULTADOS DIMENSIÓN 10	234
TABLA 38: RESULTADOS DIMENSIÓN 11	237
TABLA 39: RESULTADOS DIMENSIÓN 12	239
TABLA 40: RESULTADOS VARIABLES PRIMERO Y CUARTO AÑO	240
TABLA 41: COMPARACIÓN PRIMERO Y CUARTO AÑO.	242
TABLA 42: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE GRUPOS	244
TABLA 43: RESUMEN RESULTADOS ESTUDIANTES PRIMERO Y CUARTO AÑO	249
TABLA 44: EDUCADORAS EN EJERCICIO	258
TABLA 45: RESULTADOS DIMENSIÓN 1	258
TABLA 46: RESULTADOS DIMENSIÓN 2	259
TABLA 47: RESULTADOS DIMENSIÓN 3	260
TABLA 48: RESULTADOS DIMENSIÓN 4	260
TABLA 49: RESULTADOS DIMENSIÓN 5	261
TABLA 50: RESULTADOS DIMENSIÓN 6	262
TABLA 51: RESULTADOS DIMENSIÓN 7	262
TABLA 52: RESULTADOS DIMENSIÓN 8	263
TABLA 53: RESULTADOS DIMENSIÓN 9	263
TABLA 54: RESULTADOS DIMENSIÓN 10	264
TABLA 55: RESULTADOS DIMENSIÓN 11	264
TABLA 56: RESULTADOS DIMENSIÓN 12	265
TABLA 57: DIMENSIONES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE PRIMERO Y CUARTO AÑO	266
TABLA 58: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIÓN 1	268
TABLA 59: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIÓN 2	269
TABLA 60: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIONES 3, 4 ,5	270
TABLA 61: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIONES 6,11,12	272
TABLA 62: RESUMEN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS, RESULTANTES DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO	280
TABLA 63: DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS	300
TABLA 64: DIMENSIONES EDUCADORAS GUÍAS	325
TABLA 65: DOCENTES DE LA CARRERA.....	351
TABLA 66: SUBCATEGORÍAS CON MAYOR NÚMERO DE FRECUENCIA	371
TABLA 67: ANÁLISIS GENERAL DEL ÁMBITO, <i>DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO</i>	372
TABLA 68: ANÁLISIS GENERAL ÁMBITO, <i>COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS</i>	373
TABLA 69: ANÁLISIS GENERAL ÁMBITO, <i>COMPETENCIAS SELLO DE LA EDUCADORA</i>	374

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1: SENTIDOS DE LA PRIMERA INFANCIA EN PAÍSES DEL CONOSUR	52
CUADRO 2: VARIABLE E INDICADORES CALIDAD ESTRUCTURAL	54
CUADRO 3: VARIABLES E INDICADORES DE CALIDAD PROCESAL.....	54
CUADRO 4: CRITERIOS DE IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	56
CUADRO 5: MODALIDADES DE EDUCACIÓN INICIAL.....	58
CUADRO 6: NIVELES DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE.....	64
CUADRO 7: ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	67
CUADRO 8: MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES	98
CUADRO 9: ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	106
CUADRO 10: COMPETENCIAS DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA	108
CUADRO 11: DOMINIOS Y CRITERIOS.....	114
CUADRO12: ENFOQUES EN TORNO A CONCEPCIONES Y CREENCIAS	138
CUADRO 13: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS	150
CUADRO 14: RESUMEN DE LA COMPARACIÓN DE DESCRIPTORES DE PRÁCTICAS.....	152
CUADRO 15: ETAPAS DESARROLLADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO, EN BASE A HERNÁNDEZ-SAMPIERI ET AL., 2014..	180
CUADRO 16: VARIABLES DEPENDIENTES ASOCIADAS A LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO	200
CUADRO 17: ETAPAS PROCESO DE TRIANGULACIÓN	370
CUADRO 18: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, ORGANIZAR Y ANIMAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE	381
CUADRO 19: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, GESTIONAR LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES	385
CUADRO 20: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, ELABORAR Y HACER EVOLUCIONAR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIACIÓN	387
CUADRO 21: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, IMPLICA A SUS ESTUDIANTES EN SUS APRENDIZAJES	390
CUADRO 22: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, TRABAJO EN EQUIPO	392
CUADRO 23: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, PARTICIPAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA	395
CUADRO 24: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, INFORMAR E IMPLICAR A LOS PADRES	398
CUADRO 25: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, UTILIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	399
CUADRO 26: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, AFRONTAR DILEMAS ÉTICOS DE SU PROFESIÓN.....	402
CUADRO 27: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, ORGANIZAR LA PROPIA FORMACIÓN CONTINUA	406
CUADRO 28: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, ORGANIZAR LA PROPIA FORMACIÓN CONTINUA	408
CUADRO 29: SÍNTESIS TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN, DESARROLLAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	410

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	73
FIGURA 2: ASPECTOS QUE CONVERGEN EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	100
FIGURA 3: SISTEMA DE INTERACCIÓN ENTRE CONCEPCIONES Y CREENCIAS (A PARTIR DE PECHARROMÁN Y POZO, 2006)	131
FIGURA 4: ETAPAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR (A PARTIR DE BULLOUGH 2000).....	135
FIGURA 5: DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	168
FIGURA 6: EDUCADORAS	188
FIGURA 7: ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO	189
FIGURA 8 SIMILITUDES: DIMENSIONES CON MAYOR VALORACIÓN	209
FIGURA 9 SIMILITUDES: DIMENSIONES CON MENOR VALORACIÓN	209
FIGURA 10 SIMILITUDES: COMPETENCIAS CON MAYOR VALORACIÓN.....	211
FIGURA 11 SIMILITUDES: COMPETENCIAS CON MAYOR VALORACIÓN (D1)	213
FIGURA 12 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D2).....	216
FIGURA 13 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D2)	216
FIGURA 14 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D2)	217
FIGURA 15 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D3).....	219
FIGURA 16 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D3)	219
FIGURA 17 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D4).....	222
FIGURA 18 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D4)	222
FIGURA 19 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D5).....	224
FIGURA 20 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D5)	225
FIGURA 21 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D4).....	227
FIGURA 22 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D7).....	228
FIGURA 23 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D8).....	230
FIGURA 24 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D9).....	232
FIGURA 25 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D10).....	234
FIGURA 26 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D10)	234
FIGURA 27 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D11).....	236
FIGURA 28 SIMILITUDES: MENOR VALORACIÓN (D11)	236
FIGURA 29 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D12).....	238
FIGURA 30 SIMILITUDES: MAYOR VALORACIÓN (D12).....	239
FIGURA 31: SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE CATEGORÍAS	278

FIGURA 32: SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE CITAS TEXTUALES	279
FIGURA 33: RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO	283
FIGURA 34 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	290
FIGURA 35 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO	296
FIGURA 36 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO	302
FIGURA 37 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS.....	311
FIGURA 38 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN COMPETENCIAS SELLO DE LA EDUCADORA	319
FIGURA 39 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN DESARROLLO CONTINUO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	328
FIGURA 40 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN: COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS.....	336
FIGURA 41 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN: COMPETENCIAS SELLO DE LA EDUCADORA.....	347
FIGURA 42 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN DESARROLLO CONTINUO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	353
FIGURA 43 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN: COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS.....	361
FIGURA 44 RED SEMÁNTICA: DIMENSIÓN: COMPETENCIAS SELLO DE LA EDUCADORA.....	366
FIGURA 45: RESULTADOS PRIMER AÑO	417
FIGURA 46: RESULTADOS CUARTO AÑO	417

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 RESULTADOS VARIABLE COMPETENCIA PEDAGÓGICA	203
GRÁFICO 2 RESULTADOS VARIABLE TRABAJO CONJUNTO CON OTROS AGENTES	205
GRÁFICO 3 RESULTADOS VARIABLE TRABAJO CONJUNTO CON OTROS AGENTES	207
GRÁFICO 4 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D1)	215
GRÁFICO 6 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D3)	220
GRÁFICO 7 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D4)	223
GRÁFICO 8 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D5)	226
GRÁFICO 9 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D6)	228
GRÁFICO 10 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D7)	229
GRÁFICO 11 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D8)	231
GRÁFICO 12 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D9)	233
GRÁFICO 13 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D10)	235
GRÁFICO 14 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D11)	237
GRÁFICO 15 RESULTADOS INDICADORES DE COMPETENCIA (D12)	240
GRÁFICO 16: RESULTADOS ESTUDIANTES PRIMERO Y CUARTO AÑO	241
GRÁFICO 17: DIMENSIÓN, ORGANIZAR Y ANIMAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE	246
GRÁFICO 18: DIMENSIÓN, ORGANIZAR Y ANIMAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE	246
GRÁFICO 19: GESTIONAR LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES	247
GRÁFICO 20: GESTIONAR LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES	247
GRÁFICO 21: ELABORAR Y HACER EVOLUCIONAR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIACIÓN	248
GRÁFICO 22: ELABORAR Y HACER EVOLUCIONAR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIACIÓN	248
GRÁFICO 23: IMPLICA A LOS ESTUDIANTES EN SU APRENDIZAJE	250
GRÁFICO 24: IMPLICA A LOS ESTUDIANTES EN SU APRENDIZAJE	250
GRÁFICO 25: TRABAJAR EN EQUIPO	251
GRÁFICO 26: TRABAJAR EN EQUIPO	251
GRÁFICO 27: PARTICIPAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA	252
GRÁFICO 28: PARTICIPAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA	252
GRÁFICO 29: UTILIZAR NUEVAS TECNOLOGÍAS	252
GRÁFICO 30: UTILIZAR NUEVAS TECNOLOGÍAS	253
GRÁFICO 31: AFRONTAR DILEMAS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN	253
GRÁFICO 32: AFRONTAR DILEMAS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN	254

<i>GRÁFICO 33: ORGANIZA LA PROPIA FORMACIÓN CONTINUA</i>	254
<i>GRÁFICO 34: ORGANIZA LA PROPIA FORMACIÓN CONTINUA</i>	255
<i>GRÁFICO 35: VINCULAR SU HACER PROFESIONAL CON EL CONTEXTO SOCIAL</i>	255
<i>GRÁFICO 36: VINCULAR SU HACER PROFESIONAL CON EL CONTEXTO SOCIAL</i>	256
<i>GRÁFICO 37: DESARROLLAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</i>	256
<i>GRÁFICO 38: DESARROLLAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</i>	257
<i>GRÁFICO 39: RESULTADOS POR DIMENSIÓN ESTUDIANTES Y EDUCADORAS</i>	267
<i>GRÁFICO 40: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIÓN 1</i>	269
<i>GRÁFICO 41: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIÓN</i>	270
<i>GRÁFICO 42: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIONES 3, 4, 5</i>	271
<i>GRÁFICO 43: COMPETENCIAS QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DIMENSIONES 6,11,12</i>	273

RESUMEN

La presente investigación, surge del urgente llamado que tenemos los docentes encargados de la formación inicial de educadores, por contribuir a mejorar la calidad de la educación en nuestro país y con ello, avanzar hacia sociedades más justas y equitativas. Consecuentes con la idea que impactar en la calidad educativa de los procesos de aprendizaje, pasa fundamentalmente por mejorar las prácticas pedagógicas al interior del aula, el fortalecimiento de la formación inicial docente, resulta ser el camino para ello.

En dicha perspectiva, esta investigación, se ha planteado principalmente, sobre la meta de analizar las concepciones y creencias en torno a las competencias profesionales que poseen estudiantes que cursan la carrera de educación parvularia impartida en una universidad chilena. Para ello, se ha seguido un derrotero, que ha guiado el curso de la investigación, en base a comprender los significados que se encuentran presentes en estudiantes que se ubican en diferentes momentos de su formación, con el fin de identificar de qué manera visualizan el rol de la educadora en su interacción directa con los niños, al interior del aula en su calidad de gestoras del proceso de aprendizaje, como integrantes de una comunidad educativa y como interlocutoras entre la familia y la escuela.

En el entendido que las concepciones y creencias de los futuros profesores se van construyendo y deconstruyendo, a partir de sus experiencias personales y los espacios de formación académica, en el presente trabajo, se han correlacionado las percepciones y los significados de las estudiantes en formación, con aquellas que provienen de las educadoras guías que se desempeñan en los centros de práctica y docentes de la carrera. Para ello, el trabajo se desarrolló en el marco de un diseño de investigación mixta, el cual ha sido organizado en distintas etapas. Durante la primera, se aplicó un cuestionario a estudiantes y educadoras guías, que permitió conocer y contrastar la valoración que ambos grupos otorgan a las competencias vinculadas a la profesión. En la etapa siguiente, se realizaron entrevistas y grupos de discusión en los

que participaron, estudiantes que cursaban su primer año de la carrera, estudiantes que se encontraban en la etapa final de su formación, educadoras guías y docentes. En una última etapa, se realizó un proceso de triangulación, a partir del cual, se contrastaron los significados que dieron forma al discurso de las participantes, con los resultados que surgieron de la aplicación del cuestionario de valoración.

Las conclusiones que manan de los hallazgos de este estudio, dan cuenta de una visión acerca del rol de la educadora, en la que se propone al niño como centro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que se correlaciona con la alta valoración que se otorga a las competencias vinculadas a las prácticas pedagógicas e interacciones que ocurren al interior del aula. A su vez, el juego, es planteado como la principal estrategia didáctica, para la construcción de aprendizajes y para el desarrollo integral del niño. En relación al desarrollo de las competencias profesionales, las experiencias de formación práctica son altamente valoradas por educadoras guías y estudiantes de último año, lo que se identifica como un aspecto clave, en la formación académica de las futuras educadoras.

Por otra parte, si bien se observa una menor valoración respecto a las competencias que implican el rol de la educadora en la participación al interior de la comunidad educativa, se reconoce la importancia del trabajo permanente con la familia, como uno de los aspectos principales que contribuyen en la calidad del proceso de aprendizaje. Sin embargo, fueron identificadas tensiones, respecto a la creciente tendencia a la escolarización de la educación parvularia y la baja valoración que las participantes perciben de la comunidad externa, en relación al rol de la educadora de párvulos y el trabajo que se desarrolla en este nivel educativo.

Se sugiere el fortalecimiento de la profesión, a través de la profundización de saberes disciplinares, la adquisición de competencias investigativas y de aquellas que se encuentran vinculadas con la gestión educativa.

Palabras claves: Educación parvularia, creencias, concepciones, competencias, formación docente.

ABSTRACT

The investigation presented herein is a response to the urgent call that we, as teachers, in charge of the initial training of educators, have in terms of contributing to the quality of the education in our country and thus moving forward to a more equal and fair society. Consistent with the idea that having an impact in the educational quality of the learning processes is fundamentally related to an improvement in the teaching practices within the classrooms, strengthening the teachers initial training turns out to be the way to do so.

Given this point of view, this research proposes the main goal of analyzing the ideas and beliefs related to the professional skills as seen in the students that are studying the program of pre-school education in a Chilean university. To that end, a path has been chosen and it has guided the course of the investigation, on the basis of understanding the meanings present in students that stand in different moments of their training, with the aim of identifying how they visualize the role of teachers in terms of their direct interaction with children within the classroom as agents in the learning process, members of an educational community and intermediaries between the families and the school.

Provided that the ideas and beliefs of future teachers are constructed and deconstructed over time based on their personal experiences and the academic development spaces, in this document we have correlated the perceptions and meanings of the students in training with those of the master teachers that work in practice centers and the teachers of the program. To do so, the work was carried out in the setting of a mixed research layout, which was organized in different stages. During the first one, the students and master teachers were asked to take a questionnaire that allowed us to recognize and compare the assessment that both groups give to the competences related to the occupation. The next stage consisted of interviews and debate groups with the participation of students that were on their freshman year, students that were in the final stages of their training, master teachers

and professors. The last stage consisted of a triangulation process in which the meanings that shaped the discourse of the participants were compared with the results that were obtained from the application of the assessment questionnaire.

The conclusions obtained from the findings of this study shed light on the fact that there is a vision in terms of the role that a teacher must play, in which the child is the center of the teaching and learning process. This correlates to the high assessment given to the skills related to the teaching practices and the interactions that occur within the classroom. In turn, the game is considered as the main educational strategy in the development of learning and the comprehensive growth of the child. Regarding the development of the professional skills, the practical training experiences are highly assessed by the master teachers and final year students, which is identified as a key aspect in the academic training of the future teachers.

Moreover, although we observed a lower assessment regarding the skills needed for the teacher role in terms of the participation within the educational community, the importance of the permanent work with the family is recognized as one of the main aspects that contribute to the quality of the learning process. However, we identified stressors related to the growing tendency of making pre-school education compulsory and the low assessment received by the participants from the outside community regarding the role of the pre-school teacher and the work that is carried out in this educational level.

It is suggested that the career is strengthened through a deeper understanding of the disciplinary knowledge, the acquisition of investigative skills and those related to educational management.

Key words: pre-school education, beliefs, ideas, skills, teacher training

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1 Introducción

La importancia que se le asigna a la educación temprana en la actualidad se fundamenta en los beneficios que produce sobre el desarrollo y aprendizaje en la población infantil y su posterior alcance a lo largo de la vida (Mustard, 2003; Myers, 2000). Tales beneficios cobran mayor relevancia, cuando son destinados a niños que se encuentran en condición de vulnerabilidad socioeconómica, por cuanto, poseen impacto en la reducción de las desigualdades sociales (Organización Mundial para la Educación Preescolar, 2017; Pardo y Alderstein, 2016).

En el contexto de acuerdos internacionales, Chile ha avanzado hacia políticas de infancia que han llevado a construir una mirada hacia el niño desde un enfoque de derechos, cuyos lineamientos comprometen al estado a garantizar el cuidado, protección, bienestar y educación desde el nacimiento. De esta manera, durante las últimas décadas, la agenda nacional ha mantenido vigente, temáticas asociadas a la educación inicial, lo que ha traído consigo políticas estatales que garantizan su acceso y que regulan de mejor manera su funcionamiento (Ministerio de Educación, 2013).

Desde el ámbito pedagógico, el Ministerio de Educación (MINEDUC), ha implementado instrumentos y programas que apuntan a garantizar la calidad de la Educación Parvularia en Chile a través del diseño de marcos orientadores que expresan el qué y el para qué, deben aprender los niños y niñas durante la infancia temprana (Ministerio de Educación, 2005). A su vez, se ha originado una nueva institucionalidad con la creación de la Subsecretaría de la educación parvularia, cuya labor se encuentra orientada a fiscalizar la calidad de los programas y a elaborar políticas de funcionamiento y normativas para este nivel educativo (Ley N° 20.835/2015).

Con relación a la Formación inicial docente, el Ministerio de Educación a través del Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas (CPEIP),

ha elaborado estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia, con el propósito de establecer los contenidos disciplinarios y pedagógicos que deben ser cubiertos en el transcurso de la formación de inicial (MINEDUC, 2012). Junto con ello, ha sido el organismo responsable del diseño y la aplicación de evaluaciones para estudiantes de pedagogía que se encuentran en su etapa final de su formación de pregrado¹ (Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas, 2018).

De esta manera, las acciones desarrolladas, expresan un serio avance en lo que respecta a mejorar el marco estructural de la educación inicial en Chile, lo que da cuenta de voluntades estatales que reconocen su importancia y las implicancias sociales en cuanto a equidad, que esto conlleva.

1.2 Justificación del problema

Los aportes de la neurociencia, plantean la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo del cerebro, dejando de manifiesto, la relevancia que el ambiente y las personas que rodean al niño, tienen sobre su crecimiento y maduración. De esta manera, la calidad de las interacciones a las que se encuentra expuesto, influyen sobre su desarrollo cognitivo y ámbito afectivo, lo que trae consigo, efectos en los procesos de adaptación y de calidad de vida durante la etapa adulta (Mustard, 2003; Myers, 2000, Oats, 2010).

En dicha línea, existe consenso respecto a que las emociones provocan un efecto importante en el proceso de aprendizaje, especialmente durante los primeros años de vida, dado que, los ambientes confortables y seguros, contribuyen a la sensación de

¹ Prueba Inicia (2008 al 2015). Prueba de Evaluación Nacional Diagnóstica (2016 en adelante)
<https://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial/>

bienestar y permite que el niño, adquiriera herramientas para afrontar situaciones y desafíos que logran constituirse en experiencias de aprendizaje (Mustard, 2003; Myers, 2000, Oats, 2010; Peralta, 2008).

Esto trae consigo, el aporte de la educación inicial y la importancia de la calidad de sus programas, la que se encuentra influida por los recursos materiales con los que cuenta, particularmente en cuanto a infraestructura, materiales didácticos y espacios físicos, como también, el papel fundamental que poseen los indicadores de proceso, en los que se destacan, la calidad de las interacciones en el aula, el tipo de experiencias de aprendizaje, los ambientes de aprendizaje y cuán desafiantes cognitivamente cada uno de estos aspectos pueden resultar para el niño (Marco Navarro, 2014).

En el caso de Chile, si bien ha habido fuertes avances en materia de educación inicial durante las últimas décadas, resulta necesario continuar mejorando la calidad de los programas impartidos a niños entre 0 y 6 años, y con ello, las prácticas pedagógicas que suelen ser implementadas en el aula (Domínguez et al., 2007; Ministerio de Educación 2017; Strasser et al.,2009; Treviño, et al. 2013; Villalón, Suzuki et al., 2002;). En tal sentido, el foco de la inversión no puede estar puesto sólo en la implementación de nuevas regulaciones y ampliación de cobertura, sino en la formación de capital humano que posea las competencias para gestionar procesos que contribuyan a mejorar los aprendizajes de todos los niños y a responder de manera efectiva, a los desafíos y necesidades que surgen en el contexto de las comunidades escolares (Day,2005; Elige Educar, 2017; Ministerio de Educación, 2017).

La evidencia científica señala, que uno de los aspectos que impacta fuertemente en la calidad educativa de los programas y contribuye a mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, consiste en las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior del aula (Barber & Mourshed, 2008; Darling-Hammond et al., 2005; Latorre, 2009).

Asimismo, es sabido que ningún cambio o reforma puede lograrse en plenitud, sin la participación de los profesores, lo que requiere, por una parte, las competencias docentes necesarias para su implementación y principalmente, que los profesores

compartan los significados que involucran dichas transformaciones y que los lleve a renovar sus estrategias y recursos. En tal perspectiva, el profesor es considerado como un “agente de cambios”, dado que las características y calidad de su práctica, otorga nuevas posibilidades a la gestión de la escuela y con ello, a la cultura que se gesta al interior de la institución (García-Peinado et al., 2011).

De esta manera, avanzar sobre la calidad educativa de la educación inicial, obliga a encaminar los esfuerzos en fortalecer la formación inicial de educadoras de párvulos, a través de la elaboración de propuestas que se encuentren en sintonía con la formación de profesionales competentes para gestionar aprendizajes de calidad, a través del ejercicio de una práctica pedagógica coherente con las disciplinas que sustentan la profesión y los escenarios educativos actuales.

1.3 Formulación y delimitación del problema

Existe evidencia empírica que las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores se encuentran fuertemente impactadas por la experiencia escolar que traen consigo (Chan & Elliot, 2000, 2002, 2004; Darling Hammond et al., 2005). Tales creencias se convierten en marcos referenciales que les otorgan un carácter persistente y resistente a los cambios, ya que estas poseen coherencia entre sí, y representan para la persona sentimientos de certeza respecto al significado de algo, (Tagle, 2011) influyendo con ello, en los procesos de razonamiento, de aprendizaje y toma de decisiones (Schommer-Aikins, 2004). Por consiguiente, las creencias logran limitar el impacto que la formación universitaria posee sobre el estudiante, lo que se ve reflejado en su práctica pedagógica una vez inserto en el campo profesional (Molina, 2004; Tagle, 2011).

En tal sentido, las concepciones y creencias que traen consigo los futuros docentes, actúan a modo de filtro respecto a un nuevo conocimiento que suele ser desestimado, si no dialoga con los significados que el estudiante posee. En vista de ello, se hace

necesario que los docentes universitarios, pongan en uso estrategias que generen espacios formativos, que promuevan la reflexión, con el propósito de confrontar y resignificar sus propias representaciones, conforme a los constructos teóricos provenientes de las distintas disciplinas y de la experiencia directa que adquieren, a través de la formación práctica (Molina, 2008; Tagle, 2011).

Respecto a las concepciones y creencias en torno al rol de la educadora de párvulos, estas se encuentran relacionadas con los inicios de la educación parvularia en Chile, cuya tarea se vinculaba a un rol principalmente asistencial, que consistía en atender a niños que se encontraban en situación de pobreza y abandono (Egido, 2003). Durante el curso de la segunda mitad del siglo XX, la creación de la carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Chile y la elaboración de los primeros programas educativos por parte del Ministerio de Educación, contribuyeron a abrir un espacio profesional a la labor de la educadora de párvulos. (Alarcón et al., 2015).

Tales iniciativas, resultaron ser pioneras entre los países de Latinoamérica (Pardo y Alderstein, 2016), no obstante, dada la naturaleza de la profesión, han permanecido dos vertientes que, si bien se vinculan entre sí, pueden volverse contradictorias a la hora de establecer los propósitos y fines que orientan la educación parvularia. Uno de ellos, plantea la educación infantil, como promotora del desarrollo integral del niño, la que se encuentra fundamentada, en las ventajas de una estimulación adecuada desde su nacimiento, lo que impacta positivamente en el desarrollo de sus habilidades y por ende, en el posterior desempeño académico y social de la persona durante su vida futura (Barnett, 2011; Cortázar y Falabella, 2015; Magnuson et al., 2004; Ramey y Ramey, 2006). Por otra parte, la educación inicial, se encuentra concebida, desde una perspectiva asistencial, a partir de lo cual, promueve la protección-cuidado del niño, en respuesta a la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo remunerado y con esto, la responsabilidad del estado de ofrecer los recursos necesarios para ello (Falabella et al., 2018).

En tal sentido, desde una perspectiva social, la educación inicial, se ha configurado a lo largo del tiempo, en respuesta a los requerimientos y necesidades que surgen a

partir de los cambios sociales, culturales y económicos (Egido, 2003; Slot et al., 2015). Falabella et al, (2018), describen la evolución de los objetivos que han sostenido históricamente y hasta la actualidad la educación inicial:

Si bien la educación en la primera infancia ha sido parte del proceso educativo en el mundo occidental durante más de 150 años, su énfasis y el papel que ha jugado han ido mutando durante este tiempo. En un primer momento, los programas de primera infancia eran lugares donde los niños iban a ser cuidados y protegidos, posteriormente pasaron a ser espacios donde los niños iban a socializar, y en el último tiempo, se resignificaron como lugares donde se les proporciona una amplia gama de oportunidades para jugar, aprender y desarrollarse (pp. 310).

En la actualidad, continúan estando vigente ambas versiones, prueba de ello, es que, tanto en países de América Latina como de Europa, coexisten instituciones de carácter asistencia, como es el caso de las guarderías, ocupadas principalmente del cuidado asistencial del niño y los jardines infantiles y escuelas que se ocupan de implementar planes educativos (Batres, 2016; Egido, 2003; Pardo y Adlerstein, 2016).

Lo anterior indica, que aquellos estados que han invertido sus recursos en una atención a la primera infancia de carácter marcadamente asistencial, dejando de lado el propósito educativo y asegurando el cuidado de los niños, en pos de incrementar el capital humano para el trabajo, han priorizado el derecho de los padres a trabajar, en lugar del derecho del niño a recibir educación (Batres, 2016).

Respecto a la actual situación de cuidado y educación de la primera infancia, la UNESCO (2010) señala que se mantienen áreas críticas en cuyas acciones se observan escasos avances:

- ✓ Insuficiente dotación de recursos humanos, materiales y financieros para la implementación de programas destinados a niños menores de tres años.
- ✓ Bajos niveles de cualificación y de formación profesional y técnica, que garanticen una atención y educación de calidad.

- ✓ Baja calidad de los programas educativos, especial aquellos a los que tienen acceso los grupos de mayor vulnerabilidad.
- ✓ Escasa investigación e información estadística que da cuenta de la calidad de los programas y los mecanismos de aseguramiento de calidad.

Considerando el conocimiento que se tiene hoy en día acerca de las ventajas que proporcionan las interacciones y ambientes estimulantes para el desarrollo del niño, como también el contenido de las declaraciones internacionales que abogan por el derecho de la primera infancia de acceder a ello, resulta contradictorio mantener vigente instituciones que cumplen una función asistencial, ya que con ello, se renuncia a la posibilidad, de implementar programas educativos que incrementan las oportunidades de niños que se encuentran en una condición de vulnerabilidad social.

En el caso de Chile, la ley 20.832 describe la educación parvularia como:

el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito se favorece de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos de acuerdo a las bases curriculares, se determina en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Intendencia de la educación parvularia, p.8).

De acuerdo a lo que se observa, las instituciones responsables de impartir educación parvularia en Chile sustentan su quehacer sobre propósitos educativos, en aras de contribuir al desarrollo del niño en todas sus dimensiones (cognitiva, motriz y socio-afectiva). Lo que indica que la normativa vigente que define el marco de funcionamiento de los centros educativos, establecen los requerimientos necesarios para asegurar una calidad educativa en sus programas. No obstante, diversos estudios desarrollados en el ámbito nacional, han dejado de manifiesto que, el nivel de dominio de las competencias pedagógicas que demuestran las educadoras de párvulos, se encuentra aún por debajo de lo esperado, en cuanto se observa una predominancia de prácticas no instruccionales al interior del aula durante la rutina de trabajo diario

(Levi et al.2015; Strasser et al., 2009) y escaso tiempo dedicado a la lectura y desarrollo del lenguaje oral (Strasser et al., 2009). A su vez, al analizar la calidad de las interacciones entre educadoras y niños, se observa un insuficiente nivel en el desarrollo de conceptos (Treviño et al., 2015) y en interacciones de carácter pedagógico, con resultados medio en prácticas asociadas al apoyo emocional y de organización de la clase (Treviño et al., 2013).

Tales hallazgos, acrecientan la urgencia de implementar mejoras en los procesos de formación universitaria de los futuros educadores de párvulos, para avanzar en la especificidad de saberes que requiere el ejercicio de la profesión y con ello fortalecer la adquisición de competencias que aporten a la construcción de ambientes favorecedores para el aprendizaje y que respondan a los requerimientos, necesidades y cambios que se manifiestan en la sociedad actual.

Avanzar sobre tal propósito, impone el diseño de prácticas docentes, que promuevan la reflexión y la construcción consciente de nuevos saberes, en el entendido, que el educador se hace no sólo a partir de los conocimientos y las prácticas que desarrolla durante su formación universitaria, sino que, parte de ellos vienen elaborados desde su experiencia como estudiante en el sistema escolar, de sus interacciones con la comunidad a la cual forma parte, en definitiva, de las representaciones, concepciones y creencias que ha construido acerca del rol del educador y del alcance que su labor posee en la sociedad actual.

En tal sentido, constituye un desafío, identificar sobre qué concepciones y creencias, las futuras educadoras, van construyendo su saber profesional, qué representaciones acerca de su rol las acompañan durante su trayectoria académica, cuáles de ellas sufren transformaciones y cuáles son las competencias a las que otorgan valoración.

Dado que, tanto en el ámbito nacional como internacional, se evidencia un escaso consenso en la variedad de perfiles profesionales que orientan la formación inicial de educadoras de párvulos (Pardo y Adlerstein, 2016) y que existe una exigua evidencia investigativa en torno a las representaciones y significados que mueven a las futuras

educadoras durante su formación inicial, este estudio se propone sobre la línea de indagar en torno a las concepciones y creencias que poseen estudiantes de la carrera de educación parvularia, de una Universidad ubicada en la zona centro sur de Chile, respecto a las competencias profesionales requeridas para el ejercicio de la profesión.

Conscientes que los espacios de formación universitaria se encuentran integrados por diversos actores y como una forma de contextualizar las concepciones y significados que surjan de las estudiantes, se han establecido objetivos que permitan indagar respecto a las concepciones que poseen docentes adscritos a la carrera y educadoras que se desempeñan en centros educativos que operan como centros de práctica.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las concepciones y creencias presentes en estudiantes de educación parvularia, en torno a las competencias profesionales que debe poseer el educador de párvulos en ejercicio?
2. ¿Qué competencias son más valoradas por las educadoras pertenecientes a los centros de práctica?
3. ¿Existen diferencias en la valoración asignada de competencias profesionales, entre las estudiantes al inicio de la carrera y hacia la finalización de esta?
4. ¿En qué se asemejan y se diferencian las miradas en torno a las competencias profesionales de las estudiantes de primer y cuarto año, respecto a la que poseen las educadoras que se desempeñan en los centros de práctica y las docentes de la carrera?

1.4 Objetivo de la investigación

Objetivo General

La presente investigación pretende analizar las concepciones y creencias en torno a las competencias profesionales que poseen estudiantes que cursan la carrera de educación parvularia impartida en una universidad chilena.

Objetivos Específicos

Objetivo específico 1:

Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales estudiantes que se encuentran en diferentes momentos de formación.

Objetivo específico 2:

Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales estudiantes y educadoras guías de la carrera

Objetivo específico 3:

Analizar las concepciones y creencias, contrastando aquellas que poseen los estudiantes de educación parvularia que inician su proceso de formación y aquellas que se encuentran en la etapa final de esta.

Objetivo específico 4:

Describir las concepciones y creencias en torno a las competencias profesionales descritas por educadoras guías y docentes de la carrera contrastando con aquellas expresadas por las estudiantes en formación.

1.5 Estructura de la tesis

La presente tesis doctoral, se encuentra organizada a partir de tres grandes apartados. En el primero de ellos, se desarrolla el Marco teórico contextual, a través del cual, se abordan temas asociados a la educación parvularia, desde una mirada que describe la relevancia de este nivel educativo bajo la perspectiva de; los derechos del niño, los aportes de la neurociencia y como contribución a la equidad social. Junto con ello, se abordan temas relativos a la calidad educativa, las características de la educación parvularia en Chile y su funcionamiento, aspectos que dan cuenta de la visión que la sociedad chilena, ha ido otorgando a la educación inicial a lo largo de los años.

En concordancia con los objetivos que orientan el trabajo de esta tesis, se describen los aspectos claves que contienen el desarrollo de las competencias docentes, y los estándares establecidos en diversos países, que reflejan el marco de competencias correspondiente al educador de párvulos.

Un tercer ámbito que se aborda en el marco teórico de este estudio, hace referencia a la importancia que tienen las creencias y concepciones en las actuaciones docentes, las cuales, se ven reflejadas en la toma de decisiones, prácticas pedagógicas e interacciones con el niño, entre muchos otros aspectos que forman parte del ser profesional docente.

En un segundo apartado de la tesis, se describe el Marco aplicado de la investigación, a partir del cual se abordan las distintas etapas del estudio, el que se sustenta desde un paradigma interpretativo, como estudio de caso, bajo un enfoque metodológico mixto. Por tanto, se describen las estrategias de indagación cuantitativa y cualitativa, las variables y dimensiones que orientaron la elaboración de los instrumentos y los procedimientos de análisis que se utilizaron en cada uno de ellos.

Posteriormente, se informan los resultados que surgen de la investigación, en sus fases cuantitativa y cualitativa, para proceder a la triangulación, de instrumentos y de informantes.

El último apartado de la tesis da cuenta de las conclusiones del estudio, en respuesta a los objetivos que fueron definidos inicialmente. Finalmente, se plantean limitaciones del estudio y se proponen posibles líneas de investigación a desarrollar en el futuro.

PARTE A. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

2.1 Introducción

Chile, al igual que los demás países de Latino América, se encuentra en un proceso de revisión y renovación de las políticas y normativas que rigen el funcionamiento de las instituciones que se encuentran al servicio de la primera infancia. Tales iniciativas surgen de un contundente abanico de evidencias científicas y acuerdos internacionales que coinciden en la importancia de los primeros años para el desarrollo de la persona (Elige Educar, 2018; Pardo y Adlerstein, 2016).

Como punto de partida, importantes acuerdos internacionales, sitúan la infancia desde un enfoque de derechos, lo que constituye para las naciones, un marco de orientaciones en la implementación de programas y de mecanismos que posibilitan dar respuesta, a las necesidades que posee todo niño de acceder a la protección y cuidado necesario para su bienestar desde la concepción (Marco Navarro, 2000; Martínez y Soto, 2012; Naciones Unidas, 1989; Secretaría del Foro Consultivo Internacional Sobre Educación para Todos,1990).

Paralelamente, diversas áreas disciplinares (neurociencias, sociología, educación y economía) concuerdan en la relevancia de los primeros años de vida para el desarrollo pleno de la persona en sus distintas dimensiones y su futura inserción social (Organización Mundial para la Educación Preescolar [OMEP],2017). Lo anterior ha llevado a mirar la atención, cuidado y educación de la primera infancia como una de las mejores inversiones sociales, en especial si se orienta hacia niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y marginalidad (OMEP, 2017; Pardo y Alderstein, 2016).

En consecuencia, la actual mirada que se tiene de la primera infancia nos sitúa sobre un escenario en el que se debe responder a distintas dimensiones, en tanto cada una de ellas impacta sobre la persona del niño y a su potencial desarrollo. Dicho impacto trae necesariamente consigo una cadena de transformaciones sobre las instituciones

educativas y legislativas que regulan la calidad de sus programas. Respecto a esto último, en el presente capítulo se describen algunos marcos referenciales utilizados para la evaluación de los programas, con el propósito de comprender la multiplicidad de factores que influyen en la calidad de la educación parvularia y particularmente el rol de las educadoras en dicho contexto.

En los países de Latino América, la educación de la primera infancia asume diversas denominaciones, las que pueden ser: Educación Inicial, Educación Infantil, Educación Parvularia y Educación Preescolar (Pardo y Adlerstein, 2016). Dichas denominaciones serán utilizadas a lo largo del capítulo, para hacer referencia a la educación destinada a niños y niñas que se encuentran entre 0 y 6 años.

A continuación, se revisa de qué manera se vincula la educación inicial con una mirada del niño y de la niña desde un enfoque de derechos, la contribución que las neurociencias han hecho para comprender su desarrollo y la importancia de los contextos en dicho proceso, que lo promueven y cómo la atención, cuidado y educación inicial oportuna, contribuyen a avanzar hacia la equidad social.

En el último apartado del capítulo se describe, en términos generales, la situación de la educación inicial en Chile, de qué manera se encuentra estructurada y las políticas públicas que orientan su desarrollo para el resguardo de la calidad de sus programas.

2.2 La educación inicial vista como marco de derechos del niño

A lo largo del siglo XX, se han establecido diversos acuerdos internacionales (ONU, 1989; UNESCO, 1992; UNESCO, 2000), en los que se plantean y promueven un conjunto de derechos de la infancia. El principal de ellos corresponde a La Convención de los Derechos del Niño (CDN), donde se establecen, como principios fundamentales, el interés superior del niño, la no discriminación, el respeto hacia su opinión, el derecho a la vida y el desarrollo pleno. Junto con ello, se establece el compromiso que los

estados son los responsables de garantizar las condiciones para que cada uno de los derechos estipulados se hagan efectivos sin excepción (Morales y Cortázar, 2012; ONU,1989).

Posteriormente, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) y la instancia de seguimiento y ratificación llevada a cabo en Dakar, más tarde, se constituyen en dos importantes hitos que han contribuido a fortalecer el consenso alcanzado en la CDN y a relevar la importancia de la educación para todos como un camino para avanzar hacia la disminución de la pobreza y alcanzar nuevas metas en equidad social.

Tanto en Dakar como en Jomtien, se plantea, de forma explícita, la importancia de la educación durante los primeros años de vida, por cuanto se establece que el aprendizaje comienza al nacer, ampliando el rango de la educación inicial de 0 a 6 años y no de 4 a 6 como había sido establecido tradicionalmente. La relevancia de dicho consenso se expresa además al definir la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo, con lo cual se reconoce la trascendencia, los beneficios que potencialmente aporta al desarrollo del niño/a, en particular para quienes se encuentren más vulnerables y desfavorecidos (Cortázar y Morales, 2012).

Posteriormente, el informe correspondiente a la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (UNESCO, 2010), da cuenta de la situación de la infancia en América Latina, donde se reconoce que, si bien los índices de mortalidad correspondientes a los cinco primeros años de vida han disminuido, la estadística muestra que el mayor porcentaje de la población que se encuentra en situación de pobreza, son niños y niñas. A su vez, la vulneración del derecho a la protección y bienestar de la población infantil se reconoce como una realidad que se encuentra muy lejos de ser superada y ante lo cual se promueve seguir trabajando.

En respuesta a lo anterior, se plantea la importancia de la atención y educación de los niños/as que se encuentran en la primera infancia en tanto se señala:

El cuidado físico y afectivo temprano repercute en forma decisiva y duradera en la evolución del niño y en el desarrollo de su capacidad de aprender y de regular sus emociones. Los niños que crecen en entornos en los que están presentes riesgos de malnutrición, abuso, maltrato, violencia, stress y falta de estimulación, se encuentran en inferioridad de condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y, por lo tanto, de lograr un buen desempeño en la escuela y en niveles más complejos de habilidades sociales, emocionales e intelectuales que favorezcan una plena e integrada inserción en la sociedad. La consideración integral del desarrollo de los niños en la primera infancia abarca tanto las dimensiones de salud, nutrición, higiene, educación, saneamiento ambiental, acceso a agua potable, cuidado, afecto y protección (UNESCO, 2010, p,27).

Por otra parte, se vincula la educación inicial como el primer nivel educativo que promueve el desarrollo integral del niño/a y, por tanto, favorece la continuidad con el ciclo de la educación básica, la integración social y la equidad, relevando a su vez, la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil.

En definitiva, a nivel internacional la educación inicial se ha ido definiendo como respuesta a un conjunto de derechos que se manifiestan de manera integrada y se expresan a través de una duplicidad de propósitos, los que están orientados hacia la promoción del cuidado del niño y hacia la estimulación de todas las áreas. Lo que su desarrollo como persona y el acceso a la educación básica.

En tal sentido, el cuidado y educación inicial del niño y la niña desde su nacimiento, es visto como un proceso integral, puesto que, en la práctica, el crecimiento sano requiere de las interacciones sociales que favorezcan el desarrollo emocional y la adecuada estimulación cognitiva promotora de nuevos aprendizajes (Marco Navarro, 2014).

En dicha línea, el niño/a es concebido como un ser biopsicosocial, dado que presenta diversas necesidades y requerimientos, lo que lleva a pensar que el potencial de cada niño es alcanzado, en la medida que se encuentren presentes y de manera articulada, diversas condiciones que aseguran la cobertura de todas las dimensiones que forman parte de su desarrollo integral (cognitivo, psicomotriz, socioemocional) (OMEPE, 2017).

De acuerdo con lo anterior y visto desde un marco de derechos, el desarrollo del niño demanda diversas acciones, las que se encuentran relacionadas con la provisión nutricional, controles periódicos de salud, ambientes estimulantes al interior del hogar y centros de educación inicial que aporten experiencias que permitan al niño explorar y avanzar en la maduración de distintas habilidades (Martínez y Soto, 2012; UNESCO, 2010).

De esta manera, en respuesta a los acuerdos internacionales y a cómo la sociedad se ha ido situando en torno a temas de la infancia, las políticas públicas surgidas en las dos últimas décadas en los países de América Latina, han orientado sus acciones hacia la atención y el desarrollo de la población infantil, Cuyo principal propósito, es responder ante la necesidad de implementar programas de carácter educativo en paralelo a un sistema de beneficios y acompañamiento que se entrega al niño y su familia (Martínez & Soto, 2012; Myers, 2000).

2.3 La importancia de la educación inicial vista desde la neurociencia

Los recientes hallazgos científicos que hablan acerca de la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo del cerebro y la relevancia que ello tiene respecto a la maduración de las dimensiones, emocional social, cognitiva y motriz, han impulsado a situar la educación inicial en un rol preponderante al interior de la sociedad. Así, es reconocida como el primer nivel educativo que atiende al niño desde el nacimiento y, por tanto, es la responsable, junto con la familia, de su desarrollo integral.

Entre muchos otros aspectos, la contribución de la neurociencia en el ámbito educacional ha permitido una mayor comprensión acerca de los procesos cognitivos claves para la enseñanza-aprendizaje y los factores que inciden en él. A partir de esto, diversos estudios dan cuenta de la importancia que posee la calidad de las experiencias que se tienen durante la primera etapa de la infancia, en la construcción de los circuitos cerebrales y, por ende, en el desarrollo integral de la persona (Myers, 2000).

De esta manera, la neurociencia, ha venido a clarificar la relevancia que el ambiente y las personas que rodean al niño, tienen sobre el desarrollo de su cerebro. Las emociones que éstos provocan, resultan ser un aspecto importante que interviene en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se concibe el desarrollo del cerebro como un proceso que admite el plan genético que otorga la herencia, en tanto las experiencias que el niño/a tiene desde el nacimiento, son consideradas como escenarios de oportunidades para alcanzar su potencial (Mustard, 2003).

Tales hallazgos, sitúan la educación inicial sobre un contexto, ante el cual, se establecen nuevos requerimientos; es decir, los programas que entregan atención a niños/as pequeños, deben contener los elementos metodológicos y estructurales necesarios para la recreación de ambientes de aprendizajes apropiados y favorecedores para un desarrollo pleno (UNESCO-OEI, 2010).

Lo anterior ha traído consigo un cambio sustancial en la mirada que se ha otorgado durante décadas a los centros de atención temprana, los que, hasta hace pocos años, habían sido vistos como un espacio en el que se otorgaba atención y cuidado al niño/a en sus necesidades básicas de alimentación y vida saludable. Actualmente, dicha visión, ha transitado hacia la idea que el bienestar del niño/a, incorpora aspectos de relación bilateral con su entorno; es decir, ya no sólo importa el cuidado que recibe, sino de qué manera dicho cuidado se le provee, por cuanto, es a partir de una interacción eficiente con el ambiente, que el cerebro saca los insumos para crecer y dejarse modelar por los estímulos que están inmersos en las experiencias que viven los niños y niñas.

Tales experiencias, que han sido denominadas “interacciones recíprocas”, surgen desde el nacimiento y se encuentran asociadas principalmente a las interacciones que se dan entre el niño y la madre o persona que se encuentra a su cuidado (Mustard, 2003). Se ha comprobado, además, que, durante las primeras semanas de vida, las interacciones recíprocas se basan en un tipo de comunicación en torno a gestos y sonidos, que contribuyen en la construcción de redes neuronales, las que más tarde, serán las encargadas de servir de base en la edificación de cimientos para el desarrollo de funciones cognitivas de orden superior (Mustard, 2003).

Adicionalmente al impacto que poseen las interacciones positivas en el desarrollo cognitivo, se ha evidenciado que éstas ejercen una influencia sobre el ámbito afectivo del niño, dado que contribuyen a la construcción de relaciones de apego con el adulto, lo que redundará en una sensación de seguridad que influye posteriormente en procesos de adaptación de mejor calidad en la edad adulta, viéndose reflejado en relaciones afectivas más estables y adecuados comportamientos sociales (Myers, 2000; Sierra y León, 2019).

Otro aporte importante por considerar, que surge desde la neurociencia, tiene relación con el conocimiento que se posee hoy día respecto a las consecuencias del estrés durante la primera infancia (UNESCO, 2016).

Las situaciones de alto estrés provocan en el niño/a la liberación de cortisol, sustancia que afecta diferentes zonas del cerebro, fundamentalmente la amígdala, encargada de regular las emociones y el miedo. Se tiene evidencia que la exposición constante al estrés en niños pequeños ocasiona una permanente sensación de alerta que repercute en la arquitectura neuronal y en la instalación de conductas ansiosas, lo que, a lo largo de los años, puede desencadenar problemas en el aprendizaje, comportamiento y salud física y mental (Mustard, 2003). Se plantea además que, promover el bienestar emocional y proporcionar ambientes seguros permite que el niño adquiera el empoderamiento necesario para afrontar situaciones que presentan nuevos desafíos (Martínez y Soto, 2012).

Otro importante hallazgo, corresponde a la denominada plasticidad neuronal, la que consiste en la capacidad que poseen las redes neuronales, de adaptarse a cambios externos e internos, generando transformaciones a nivel estructural y funcional del cerebro cuidado (Mustard, 2003; Sierra y León, 2019). Dicho proceso constituye un hallazgo que ha permitido resignificar el aprendizaje y, con ello, el rol del educador como mediador de experiencias significativas.

En definitiva, los avances de la neurociencia han contribuido a comprender el impacto que las experiencias (de aprendizaje u otro tipo) tienen en la arquitectura cerebral de la persona durante los primeros años, lo que pone de relieve la importancia que poseen los ambientes en los que el niño/a se desenvuelve. En dicha perspectiva, los programas educativos deben considerar las características y las etapas de desarrollo del niño/a, en cuanto a la selección de recursos y de propuestas lo suficientemente desafiantes, presentes en los ambientes de aprendizaje.

2.4 Importancia de la educación inicial como aporte a la equidad social

Desde una perspectiva social y a la luz de los diversos cambios que han venido surgiendo en las últimas décadas en la sociedad (mayor incorporación de la mujer al mundo del trabajo remunerado, valorización del niño/a como sujeto de derechos, entre otros), el rol de la educación inicial ha cobrado una especial relevancia, en tanto aporta a satisfacer las necesidades y desafíos sociales actuales. Por consiguiente, y ante el compromiso de los estados de hacer efectivos los derechos del niño/a, convenidos y ratificados a nivel internacional, la educación inicial se ha convertido en un importante contribuyente para responder al cuidado, asistencia especial y educación desde el nacimiento.

Tradicionalmente, la calidad de los cuidados y atención recibida durante la primera infancia había sido vinculada exclusivamente a la familia como principal educadora. Sin embargo, debido a la creciente inserción al mundo laboral de la mujer y el impacto que ello tiene en familias que poseen bajos ingresos, se ha requerido que el estado, garantice el cuidado, atención y educación del niño/a desde el nacimiento. En consonancia con ello, se ha comprobado que la educación inicial posee un mayor impacto sobre niños y niñas en contextos de vulnerabilidad, en cuyos hogares existen carencias y su desarrollo integral se presenta en una situación de riesgo (Martínez y Soto, 2012; UNESCO 2010; UNICEF, 2008).

Al respecto, Delors (1996) plantea la contribución social que representa para familias de menos ingresos y migrantes, contar con educación inicial, en tanto señala que “una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido” (p. 133).

En dicha línea, la educación inicial pasa a ser un factor clave para la igualdad de oportunidades, dado que las desigualdades económicas y sociales presentes en la sociedad, repercuten en las condiciones de vida de los niños durante sus primeros años de vida, lo que se traduce, en una espiral en que los niños más desfavorecidos cultural y económicamente ven afectada su preparación para la escolaridad, quedando en desventaja para la vida respecto de aquellos que poseen mayores posibilidades (Egido, 2003). De esta manera, los beneficios que se vinculan a la educación inicial se evidencian en los diversos ámbitos que componen el desarrollo del niño/a, comprometiendo a su vez, una proyección de dichos beneficios a lo largo de la vida.

Desde una perspectiva social, se ha constatado, a través de diversos estudios, que la socialización temprana contribuye a bajar las tasas de conflictos sociales, delincuencia y drogadicción juvenil (Marco Navarro, 2014; Martínez y Soto, 2012; Mustard, 2003; Myers, 2000;). Se observan, además, beneficios en la comunidad, dado que el proceso de socialización que el niño experimenta durante sus primeros años de vida en un programa de educación inicial, le permite una mejor integración social, puesto que las

habilidades sociales que surgen de este proceso permiten una integración saludable y positiva en distintos ámbitos (Bedregal et al.2016; Marco Navarro, 2014; Martínez y Soto, 2012).

Así también, estudios longitudinales han permitido comprobar que los programas de educación infantil, implementados en sectores de alta vulnerabilidad, tienen un impacto positivo en la disminución de tasas de embarazo adolescente, aumento en los años de escolaridad, menores índices de riesgo social, salarios de mayores ingresos y mayor acceso a estudios posteriores a la etapa escolar (Marco Navarro, 2014; Martínez y Soto, 2012).

Respecto a la salud física, la implementación de programas educativos de calidad otorga beneficios a la salud corporal y mental del niño, lo que se refleja a corto y a largo plazo, en el peso y talla que alcanzan, desarrollo cognitivo, como también respecto a los niveles de salud mental que poseen en la etapa adulta (Martínez y Soto 2012). El beneficio asociado al desarrollo cognitivo impacta, a su vez, positivamente en la calidad de los aprendizajes, observándose un mejor paso entre la educación inicial y el ciclo básico, disminuyendo con esto, las tasas de repitencia y deserción a lo largo de la trayectoria escolar (Bedregal 2016; Martínez y Soto 2012; Peralta, 2008).

En otro ámbito, se destacan los beneficios que repercuten en las madres y en el contexto familiar al cual el niño pertenece, ya que los programas de educación inicial consideran la participación de la familia, generando acciones formativas y de apoyo que repercuten en los estilos de crianza. Por otra parte, los programas que se encuentran articulados con otros ministerios (salud y/o desarrollo social) permiten activar redes de beneficios para las familias que se encuentran en situación de pobreza y presentan necesidades particulares (Bravo y Concepción, 2012).

Considerando que la atención y educación de niños durante la primera infancia responde a necesidades que surgen desde diversos ámbitos, resulta gravitante la coordinación entre diferentes ministerios (desarrollo social, educativo y de salud), dado que aquello, permite materializar los compromisos gubernamentales, en miras de

garantizar los derechos de cuidado, bienestar y educación de los niños y niñas. Como expresión de dicho enfoque, la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP), durante la Asamblea latinoamericana Por el derecho a la educación en la primera infancia, desarrollada el año 2015, hizo un llamado a los gobiernos de los estados Latinoamericanos a establecer políticas interministeriales para la promoción y garantía del derecho a la educación desde el nacimiento. Los planteamientos que surgieron en dicha instancia corresponden a los siguientes:

- Priorizar la creación y gestión de políticas integrales que contemplen una adecuada articulación intersectorial y multisectorial, para proteger la realización de todos y cada uno de los derechos de los niños, garantizando los recursos suficientes para la sostenibilidad de las mismas.
- Otorgar centralidad a la educación en el diseño de las políticas, desde una perspectiva del derecho del niño como estrategia potente para el cumplimiento de los demás, reconociendo, asimismo, la indivisibilidad del ciclo vital.
- Promover distintas modalidades de AEPÍ² en ámbitos urbanos, semi-rurales y rurales, y en comunidades migrantes, afrodescendientes e indígenas, o excluidas por factores asociados con la pobreza, asegurando oportunidades educativas inclusivas, dignas, equitativas y de calidad.
- Garantizar las condiciones necesarias para la enseñanza proveyendo de materiales y espacios adecuados y suficientes y lineamientos educativos sólidos, que le otorguen centralidad al juego como medio y contenido de la enseñanza.
- Ofrecer programas de protección y asistencia necesarias para fortalecer a las familias en la asunción de su corresponsabilidad en la efectivización de los derechos ciudadanos de los niños y las niñas desde el nacimiento. (OMEP, 2017, p.1317).

² Atención y educación en la primera infancia.

En consonancia con lo anterior, Blanco (2012) plantea la necesidad de establecer mecanismos de articulación intersectorial e interinstitucional para responder, de manera integral, a los derechos de los niños/as y, junto con ello, coordinar las metas y las estrategias, que permitan asegurar la continuidad de la atención y la permanencia de los recursos, a través de las políticas de primera infancia y las acciones derivadas de ellas (Blanco, 2005,2012).

Tales planteamientos, contribuyen a robustecer la idea que la atención, protección y educación en la primera infancia, son aspectos que se encuentran interrelacionados y que, por tanto, requiere de voluntades provenientes de diversos sectores estatales, que, en forma articulada, permitan continuar avanzando en la materialización de los derechos del niño/a.

2.5 Calidad de la educación inicial

De acuerdo con lo planteado anteriormente, las diversas ventajas que presenta la educación inicial en el desarrollo del niño y la niña han puesto el acento en la calidad de los programas educativos para la primera infancia. Tales esfuerzos son concebidos a partir de la concepción de la infancia, en la que el niño/a es un sujeto de derechos, entre los que se cuenta el derecho a recibir una educación de calidad desde su nacimiento.

En el plano internacional, dos décadas atrás, los planteamientos que emanaron de Educación para Todos, tanto en Jontiem (UNESCO, 1992) como en Dakar (UNESCO, 2000) estrecharon el vínculo entre calidad educativa y educación para todos, desde donde se planteó la necesidad de avanzar en la universalización de la educación primaria y en el aumento de la expansión de la educación de la primera infancia.

Posteriormente, en el contexto de la educación inicial, la UNESCO, en conjunto con la UNICEF (2008), reforzaron el concepto de interdependencia entre el derecho al acceso a la educación, derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje. En función de aquello, ambas organizaciones convergen sobre la idea que la responsabilidad recae sobre los estados, que deben garantizar la materialización de tales derechos. Dicha perspectiva la fundamentan en base a los planteamientos del Comité de los Derechos del Niño, donde se establece que:

El derecho a la educación empieza cuando se nace y guarda relación estrechísima con el derecho del niño al desarrollo máximo. Exhorta a los gobiernos a velar por que los niños de corta edad tengan acceso a programas de atención de salud y de educación concebidos para promover su bienestar y subraya que el derecho al desarrollo óptimo entraña el derecho a la educación en la primera infancia, con la intervención sistemática y de calidad (UNICEF, 2008.p,30).

En vista de lo anteriormente expuesto, comienza a surgir la necesidad de establecer cuáles son los parámetros que definen la calidad en educación infantil y, en virtud de ello, las orientaciones que promuevan prácticas esenciales al interior del aula. Sin embargo, queda en evidencia que tales definiciones se ven impactadas por un conjunto de aspectos que constituyen el contexto histórico y sociocultural de una comunidad en particular. Entre los cuales se cuentan el carácter de los significados y propósitos que sustentan la educación inicial (Morales y Cortázar, 2012), como también, desde una visión antropológica, las concepciones respecto a la infancia, que se promueven al interior de la sociedad (Pardo y Adlerstein, 2016; Tonucci, 2012).

2.5.1 Concepciones y creencias, un factor que impacta en la calidad educativa

Como se ha planteado anteriormente, existe evidencia científica que la educación de la primera infancia impacta positivamente en el desarrollo y aprendizaje de los niños que asisten a ella, en la medida que ésta cumple con estándares de calidad. Por el contrario, en aquellos casos en que los programas no responden a los criterios de

calidad, se ha constatado que pueden producir efectos perjudiciales en la población infantil (Barnett, 2011; Rolla y Rivadeneira, 2006). Lo anterior, obliga a poner especial atención en aquellos aspectos que influyen, tanto en las condiciones materiales que se encuentran presentes al interior de los programas, como también en los procesos que se desarrollan.

La calidad en educación inicial es un concepto dinámico y relativo, que responde a un contexto en particular y a la concepción que se tiene acerca de los fines que se atribuyen a la educación, las visiones sobre cómo alcanzarlos, enfoques sobre el desarrollo del niño/a, tradiciones pedagógicas y el tipo de persona que se quiere formar (Blanco, 2012).

Evidencia de tal dinamismo se encuentra expresado en los significados asociados a educación inicial entre las versiones de Educación para Todos del año 1990 de Jomtien y la del año 2000 de Dakar. En la primera (Jomtien, 1990), la meta uno se encuentra definida a partir de los términos, “cuidado y desarrollo”, en tanto en la segunda (Dakar, 2000) se plantea como “cuidado y educación”. Si bien el desarrollo del niño/a se encuentra influido por las oportunidades de educación que posee durante su infancia, establecer de manera explícita la educación como parte de una de las metas propuestas, compromete iniciativas políticas que respondan a dicho planteamiento.

Por su parte, Peralta (2008), plantea que las definiciones de calidad educativa en la primera infancia representan tanto el conjunto de valores y creencias que posee una comunidad en particular, como también, la necesidad de avanzar en las agendas de autoridades que poseen interés en estos servicios. De esta manera, la calidad de la educación inicial puede ser vista desde fines que responden a necesidades de interés nacional, que se encuentren relacionadas con el mundo del trabajo y, en paralelo, desde posturas orientadas a promover el desarrollo integral del niño/a de acuerdo con la cultura y las creencias que se sostienen al respecto.

En dicha línea, atendiendo a la complejidad y pluralidad que tiene el proceso educativo, Peralta (2008) propone asumir una conceptualización de la calidad que se centra en criterios más flexibles y seleccionados por los distintos actores que participan en la educación y en los que se consideren sus propios significados. De acuerdo con la autora, los parámetros de calidad no deben ser vistos sólo como parámetros para controlar, sino también para iluminar y avanzar en la calidad educativa. Plantea, además, que la calidad de la educación inicial responde no sólo a recursos y presupuestos que aseguren determinadas condiciones de implementación, sino más bien a cánones que son establecidos al interior de las sociedades y en los que intervienen la cultura local, las creencias y concepciones que se tienen en torno a la infancia y educación.

En línea con lo anterior, Pardo y Adlerstein (2016), en su informe acerca del estado del arte de la educación inicial en América Latina y el Caribe, plantean que:

los países necesitan enfrentar las comprensiones e imaginarios de niñez y educación en torno a los cuales se construyen las instituciones educativas para la primera infancia y sus profesionales. Reviste un alto consenso la idea que desarrollar el campo docente de la primera infancia requiere de resignificaciones sobre “niñez”, “infancia”, “calidad” y “prácticas docentes” (p,136).

En tal sentido, parte de los desafíos a los que se debe responder, tiene que ver con asumir, por parte de diferentes actores sociales, que el cuidado y educación de niños/as durante sus primeros años de vida, responde a una actividad compleja. Esta debe ser desempeñada por profesionales idóneos, en el marco de una estructura que responda a políticas públicas que garanticen la calidad y la cobertura como dos ejes a los que se debe dar respuesta (Pardo & Adlerstein,2016).

El estudio realizado por Pardo y Adlerstein (2016), da cuenta de las concepciones de infancia y educación que se encuentran presentes en países de Latinoamérica.

Desde donde es posible visualizar elementos comunes y características propias de la educación inicial en los países de la región.

Cuadro 1: Sentidos de la primera infancia en países del conosur

País	Énfasis en los fines de la educación en la primera infancia	Concepción de niñez	Destinatarios
Argentina	Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños en forma integral. Propiciar intervenciones participativas, inclusivas y preventivas.	Sujeto de derecho	Niños y niñas
Brasil	Desarrollo integral: cuidado y educación son cuestiones indisolubles. Inclusión y garantizar el derecho de los niños y niñas a la educación.	Sujeto de derechos	Todos los niños y niñas. Todas las familias
Chile	Propiciar aprendizajes relevantes y significativos para el desarrollo pleno y la Trascendencia	Personas sujetos de derecho	Familia de niños y niñas
Colombia	Desarrollo integral de los niños reconociendo sus características y las particularidades de los contextos en que viven. Ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas	Sujetos activos centro de su propio desarrollo e interlocutores válidos	Familias Niños y niñas en su primera infancia
Perú	Desarrollo pleno e integral del niño. Se distancia del enfoque de la “educación preescolar” y de la preparación del niño para la educación primaria.	Personas sujeto de derechos	Niños y niñas Padres de familia y comunidad, como generadores de oportunidades y condiciones de desarrollo infantil

Fuente: Ajustado en base a Pardo y Adlerstein, 2016.

Como se observa en el cuadro anterior, existe una alta homogeneidad respecto de los fines formativos de este nivel, en cuanto se sostiene que la educación inicial apunta al desarrollo integral del niño/a desde el momento de nacer. Se observa, además, convergencia de miradas con relación a los niños y niñas como los destinatarios finales de las políticas educativas, con una fuerte presencia de la participación de la familia en ellas.

2.5.2 Definiciones en torno a la calidad educativa en educación inicial

Como se ha señalado anteriormente, aun cuando existe un generalizado acuerdo respecto a la importancia que representan para el desarrollo de la persona las experiencias que se tienen durante los primeros años de vida, se encuentra todavía pendiente la discusión que permita aunar criterios respecto a la calidad en educación inicial. Lo anterior obedece, principalmente, tanto a la multiplicidad de necesidades que se requiere atender durante esta etapa, como también, a la existencia de una diversidad de programas formales y no formales de educación inicial que se desarrollan en los distintos países (Blanco, 2005; Pardo y Adlerstein, 2016; Peralta, 2008).

2.5.2.1 Calidad Estructural y calidad procesual

Sobre la base de la multiplicidad de factores que confluyen en la calidad de la educación inicial, se ha identificado que la calidad de los ambientes educativos se encuentra influida, tanto por factores que relacionan con la calidad estructural de los centros que imparten educación inicial, como también por la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo (Cortázar y Falabella, 2015; Elige Educar, 2018). Respecto a la calidad estructural, integra indicadores observables relacionados con salud y seguridad, infraestructura, tamaño del grupo, coeficiente niño/adulto, currículum y años de formación de la educadora.

Cuadro 2: Variable e indicadores calidad estructural

<i>Calidad Estructural</i>	
Variables	Indicadores
<i>Infraestructura</i>	Dimensiones de los espacios.
	Espacio físico por niño
	Características de ambientes físicos.
<i>Medidas de salud y seguridad.</i>	Procedimientos de seguridad
	Medidas de salud
<i>Educadoras.</i>	Años de formación de educadoras
	Planificación de actividades
	Sistema de supervisión de educadoras
	Coficiente técnico que establece la relación entre número de niños y número de adultos que se encuentran a cargo.

Fuente: Adaptado de Elige Educar, 2018.

Como se expresa en el cuadro siguiente, la calidad procesual se encuentra orientada a identificar las prácticas e interacciones pedagógicas de la educadora, clima del aula, estrategias de evaluación y planificación. De esta manera, se asume que ambas (calidad estructural y procesual) y de manera integrada, confluyen en la calidad de la educación inicial (Cortázar y Falabella, 2015; Marco Navarro, 2014).

Cuadro 3: Variables e indicadores de calidad procesal

<i>Calidad procesal</i>	
Variables	Indicadores
<i>Salud y seguridad</i>	Prácticas observables de salud y bienestar
<i>Grupo de niños y niñas</i>	Interacción entre los niños y niñas durante la jornada diaria día.
	Clima del aula
<i>Educadora</i>	Interacciones entre la educadora y los niños/as
	Estilo de comunicación con niños y niñas.
	Demostración de empatía y refuerzo
<i>Currículo</i>	Flexibilidad de acuerdo a las características de los niños y niñas.
	Flexibilidad en la rutina diaria de acuerdo a las características de niños y niñas.

Fuente: ajustado en base a Elige Educar, 2018.

Por su parte, Brito et al. (2011), plantean cinco dimensiones asociadas a la calidad en la implementación de programas de educación inicial:

- a. Elaboración de un concepto de calidad educativa, que contenga los valores de la comunidad en la que se encuentra ubicado el centro.
- b. Disponibilidad de recursos, para la implementación de programas.
- c. Espacios que cuenten con normas de seguridad para los niños.
- d. Liderazgo y gestión, asociado por una parte al trabajo al interior del equipo y por otro lado al trabajo con las familias.
- e. Interacciones hacia lo niños y entre ellos, también se contempla en este aspecto, las interacciones entre la educadora y la familia.

Los criterios de calidad señalados por Brito et al (2011), promueven una visión sistémica de la educación, en tanto que plantean que la base sobre la que se debe sustentar el trabajo con los niños/as, se encuentra en el marco valórico de la comunidad y consideran el trabajo con la familia como un eje central. Por otra parte, expresan la importancia de los profesionales responsables, en tanto deben dar cuenta de un trabajo articulado y colaborativo con otros especialistas que apunte a un desarrollo integral del niño/a. En definitiva, se pone un especial acento a la calidad de las interacciones entre el adulto y el niño y su familia.

Por su parte, Peralta (2008), a partir de la revisión de diversos parámetros de calidad en el ámbito internacional, da cuenta de ocho criterios que impactan en la calidad de la educación infantil. Son presentados a continuación en orden de incidencia.

Cuadro 4: Criterios de impacto en la calidad de la educación infantil

<i>Criterios</i>	<i>Descripción</i>
1. Participación de los padres.	El trabajo con los padres en el diseño e implementación de programas, permite comprender los estilos de crianza, lo que contribuye positivamente al clima educativo.
2. Calidad de las interacciones entre participantes.	Las interacciones educadora-niño/a, son las que inciden más fuertemente en la calidad educativa, en tanto impactan el ámbito afectivo y cognitivo de los niños/as.
3. Claridad del Programa educativo.	El programa debe contener información explícita de sus principios, para que pueda ser comprendido por todos los agentes educativos.
4. Sistemas de monitoreo y evaluación.	Establecer mecanismos de seguimiento de los resultados de aprendizajes de niños y niñas, que permita la toma de decisiones pertinentes.
5. Espacios físicos	Estos deben ser adecuados y organizados, para que brinden oportunidades de aprendizaje a niños y niñas.
6. Rutinas estables	Organización de la jornada, asignando momentos que permitan cubrir las necesidades básicas (higiene, alimentación u otros) y de momentos en que se desarrollen experiencias de aprendizaje.
7. Capacitación permanente del equipo de trabajo	Actualización en temáticas referentes a metodologías de enseñanza
8. Rol activo del niño/a en sus aprendizajes	Promover ambientes de aprendizaje lúdicos y participativos, en los que el niño/a es el principal protagonista.

Fuente: Peralta, 2008.

Cabe destacar que, de acuerdo a los criterios planteados por Peralta (2008), la participación de la familia en el proceso educativo y las interacciones en el aula, corresponden a los criterios que determinan en mayor grado la calidad educativa, lo que permite dejar atrás las teorías que ponían en un primer plano, para establecer mejoras de calidad, la infraestructura y la adquisición de materiales costosos.

Por su parte, Flett (2008), coincide con que la calidad docente es un factor esencial a la hora de implementar programas de educación inicial. Sin embargo, destaca que, aunque ésta depende en gran medida de la formación profesional recibida, existen un conjunto de factores que influyen sobre ella, particularmente, las condiciones en que desempeña laboralmente la educadora, su motivación para la enseñanza y para el aprendizaje propio, sus cualidades humanas, valores y actitudes en su relación con los demás, especialmente con los niños/as a su cargo. Junto con lo anterior, la autora

alude a la importancia de la reflexión crítica que orienta los procesos de autoevaluación, que permite a los profesionales implicarse en el proceso de “planificar, hacer, reflexionar” como un medio para mejorar la calidad.

2.5.2.2 Modalidades de educación inicial y su impacto en la calidad educativa

En la mayor parte de los países de Latinoamérica, los programas de educación inicial se diferencian fundamentalmente en dos modalidades: formales o escolarizados y no convencionales. Marco Navarro (2014), a través de su informe Calidad y educación en la primera infancia, en su rol de consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), plantea la prevalencia de una alta heterogeneidad en los centros que atienden niños/as de educación temprana. Dicha diversidad se observa en infraestructura, calidad de sus procesos educativos y en la variedad de regulaciones que los orientan.

Por su parte, Pardo y Adlerstein (2016) coinciden respecto a que la calidad de los programas se encuentra influida por el tipo de modalidad implementada, fundamentalmente porque éstas obedecen a finalidades distintas y atienden niños en un rango etario con características diversas, es decir, de 0 a 4 años y de 4 a 6 años.

En cuanto a los propósitos de atención, las autoras distinguen los siguientes:

- ❖ Propósito educativo, en tanto que son impartidos en instituciones dependientes del Ministerio de Educación.
- ❖ Propósito de Cuidado y asistencia social.
- ❖ Propósito integrador, tanto de las dimensiones educativa como asistencial.

Lo anterior trae consigo aspectos que marcan profundas diferencias en cuanto a los perfiles que poseen los responsables de los programas y al nivel de calificación de las personas que se encuentran a cargo de su implementación. Lo que resulta preocupante, especialmente en la implementación de modalidades no formales, las

que se instalan como un soporte destinado hacia los grupos que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica y en zonas rurales o alejadas de los centros de población (Marco Navarro, 2014; Pardo y Adlerstein, 2016).

A partir de lo anterior, podemos deducir que los énfasis en los propósitos (educativo/ de cuidado y asistencia social) que orientan el trabajo de los establecimientos, promueven una cultura y un conjunto de expectativas al interior de la comunidad educativa, lo que trae consigo un conjunto de desventajas para aquellos niños que asisten a centros educativos que orientan su funcionamiento, principalmente hacia un enfoque asistencial y dejan de lado aspectos pedagógicos.

Cuadro 5: Modalidades de educación inicial

Modalidades de educación inicial			
Tipo de Modalidad	Estructura del centro	Edad que atiende	Características
Formales o escolarizados	Aulas de las escuelas básicas: denominadas nivel de <i>preescolar</i> o <i>transición</i>	4-6 años	Más influenciado por la cultura escolar y posee un mayor énfasis en la educación de las áreas instrumentales (matemática, ciencias, lenguaje, etc)
	guarderías, salas cuna, jardines infantiles, centros de desarrollo infantil	0 a 4/5 años años	Funcionamiento menos escolarizados en cuanto a actividades y horarios.
No convencionales o informales	Centros de atención comunitarios	0 a 4/5 años	Brindan cuidado y transmiten aspectos culturales propios de la comunidad. No se rigen por un currículo establecido. A cargo de madres o agentes comunitarias (en la mayoría de los casos cuentan con estudios primarios o secundarios).

Fuente: Elaboración propia, en base a Educación Parvularia. Subsecretaría Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2015).

Cabe destacar que las diversas características que presentan los centros e instituciones encargadas de la atención y educación de la primera infancia, impactan en la calidad de la infraestructura; es decir, recursos con los que cuentan, coeficiente niño/adulto, herramientas técnicas para el trabajo (planificación, evaluación) y en aquellos aspectos asociados a la calidad procesual: ambientes de aprendizaje, tipo de interacciones adulto/niño, etc.

Por otra parte, si bien las diversas modalidades de educación inicial responden a contextos y naturalezas distintas, ello no las exime de promover interacciones que favorezcan la pertinencia y equidad, como aspectos constituyentes de los programas (Martínez y Soto, 2012; Unesco, 2005; Unesco, 2007).

En definitiva, la calidad de los programas que atienden niños de 0 a 4 años, en particular aquellos a los que asiste población infantil que se encuentra en situación de vulnerabilidad social, se encuentra desafiada a alcanzar un equilibrio entre las dimensiones de educación y cuidado (Marco Navarro, 2014).

2.5.2.3 Mecanismos para la evaluación de la calidad de la educación inicial

En relación a la evaluación de los programas de educación inicial, diversas voces coinciden en que la calidad de los programas se valora respecto a los procesos educativos y los insumos que se ponen a su servicio, más que por resultados observables en el aprendizaje de los niños/as (Adlerstein, 2012; Peralta, 2012; Simosntein, 2012; Martínez y Soto, 2012). En tal sentido, se valoran el tipo de experiencias de aprendizaje, la calidad de las interacciones en el aula, los ambientes de aprendizaje y cuán desafiantes cognitivamente cada uno de estos aspectos pueden resultar para el niño y la niña.

Del mismo modo, existe consenso a nivel general que las prácticas docentes inciden en la construcción de aprendizajes de los niños, dado que los resultados que provienen de los instrumentos utilizados para observar las clases, se han asociado positivamente

con el rendimiento de estudiantes (Bravo y Morales, 2012; Mathiesen et al., 2004;;Soto y Rodríguez, 2016).

En el contexto específico de la educación inicial, existen instrumentos de observación al interior del aula que permitan identificar diversos aspectos que componen el ambiente de aprendizaje y en los que se describen aspectos asociados a la calidad de infraestructura y procesual. A continuación, se hace una breve descripción de algunos de ellos:

❖ **Early childhood classroom (ECERS)**

Instrumento que evalúa la calidad del entorno organizado para niños y niñas de dos años y medio a cinco años (Cryer et al., 2005). Sus indicadores dan cuenta de tres componentes que deben encontrarse en un programa de educación inicial:

- Salud y cuidado
- Clima de relaciones positivas con el niño/a
- Oportunidades de estimulación y experiencias de aprendizaje.

Los indicadores contenidos en el ECERS, se orientan a identificar la forma de desarrollar el proceso de aprendizaje, el clima del aula y las características de las interacciones que se establecen entre el niño y los adultos responsables del programa, aprendizajes y desarrollo de habilidades y participación de la familia en la propuesta educativa. En cuanto a la calidad estructural, mide elementos asociados a las condiciones en las que se implementa el programa.

❖ **Caregiver Interaction Scale o Pauta de Observación CIS (Arnett 1989).**

Este instrumento, mide el clima del aula en el centro educativo. Cuenta con tres sub-escalas: Apego, Sensibilidad y Dureza. Cuenta con 26 items, en una escala de frecuencia de 1 a 4. Para la aplicación de la Pauta de observación CIS, se requiere de

la observación de las interacciones del adulto con los niños y niñas en el aula por al menos dos horas.

❖ **Pauta de observación de actividades pedagógicas preescolares (Edwards et al., 1999)**

Instrumento que evalúa el ambiente físico y didáctico, las características que poseen las interacciones entre la educadora y los niños/as y qué tipo de experiencias educativas se desarrollan. Pone especial atención en cómo se impulsa el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños/as. Consta de 51 ítems, en dos secciones, una para cada uno de los ámbitos de desarrollo.

2.5.2.4 Las interacciones positivas en el aula y su importancia en la calidad educativa

Un criterio común que se encuentra presente en los instrumentos de observación de ambientes de aprendizaje en educación inicial, corresponde a la observación de las interacciones entre el adulto y el niño. La razón para ello, responde a los aportes que surgen de diversos estudios, en los que se plantea que la calidad de las interacciones entre el niño/a y el adulto, impactan sobre las dimensiones que integran su desarrollo (Baker, 2006; Jerome et al., 2009). En dicha línea, se ha evidenciado que aquellos niños/as que establecen una relación de seguridad con los adultos a su cuidado, generan relaciones de confianza con otros adultos y con sus pares. A su vez, quienes experimentan relaciones de confianza y seguridad con su educadora durante el nivel kínder, presentan menos dificultades para relacionarse positivamente con pares y adultos en su etapa escolar y presentan menos conductas inapropiadas al interior del aula.

El tipo de interacciones de la educadora, que contribuyen a que el niño/a se sienta seguro, corresponden a: sonrisas, palabras y gestos de afecto, contacto físico

apropiado, orientación oportuna a sus necesidades, respeto, contacto visual y escucha atenta (Gregoraidis, et al., 2011).

Otro aspecto que influye en el clima del aula, corresponde a las estrategias y técnicas que aplica la educadora para el manejo de la conducta y orientaciones hacia el aprendizaje del grupo de niños/as. Implementar prácticas eficientes en dicho ámbito, contribuye al desarrollo de ambientes positivos hacia el aprendizaje y un mayor autocontrol de la conducta por parte del grupo de niños (Gregoraidis et al., 2011).

2.6 Características de la educación inicial en Chile

La educación inicial, denominada también educación parvularia en Chile, constituye el primer nivel educativo. No se presenta como obligatoria a excepción del segundo nivel de transición, requisito para el ingreso a primero básico. Los rangos de edades que atiende, corresponden de 0 a 6 años de edad.

En el marco de la Ley 20.370, General de Educación, el propósito de la Educación Parvularia en Chile es “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. A su vez, el Art. 28 de la ley antes mencionada, establece que la Educación Parvularia:

Fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a. Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b. Apreciar sus capacidades y características personales.
- c. Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo

d. Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.

e. Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física (Subsecretaría de educación parvularia, 2019, p.5).

Por otra parte, las Bases curriculares de la educación parvularia, en consonancia con la Convención de los Derechos del niño, plantean lo siguiente:

(...) la Educación parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos de derecho a una vida plena, protagonista de los contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. El enfoque ya no es la satisfacción de las necesidades, sino la realización de derechos. Al mismo tiempo, se reafirma la visión del niño y de la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo (2018, p.21).

En estas líneas, Chile compromete la atención, protección y educación del niño/a desde su nacimiento, con el propósito de propiciar su desarrollo integral. De esta manera, el estado está llamado a garantizar cumplimiento y ejercicio de los derechos, a través de instituciones educativas que cumplan con la infraestructura y requerimientos necesarios y el cuerpo profesional y técnico responsable de la implementación de los programas.

Tal enfoque respecto a la primera infancia, refleja planteamientos y concepciones de un colectivo social, que propone mirar al niño desde una perspectiva de derechos desde su nacimiento y a lo largo de toda su etapa de desarrollo, en el que se compromete una educación de calidad potenciadora de sus capacidades y se destaca el relevante rol de la familia como primer agente educador (MINEDUC, 2018). Los niveles que imparten Educación Parvularia se estructuran en: Sala Cuna, Nivel Medio

y Nivel de Transición, los que a su vez se dividen en dos subniveles cada uno, de acuerdo a la edad de los niños y niñas, tal como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 6: Niveles de educación parvularia en Chile

Ciclo	Edad	Nivel	Sub-división Nivel	Nombre común
<i>Primer Ciclo</i> (0-3 años)	0 a 11 meses	Sala Cuna	Sala Cuna Menor	Sala cuna
	1 año a 1 año, 11 meses		Sala Cuna Mayor	
<i>Segundo Ciclo</i> (3-6 años)	2 años a 2 años 11 meses	Nivel Medio	Medio Menor	Jardín Infantil o Play group
	3 años a 3 años 11 meses		Medio Mayor	
	4 años a 4 años 11 meses	Nivel Transición	Primer Nivel de transición (NT1)	Pre- kínder
	5 años a 5 años 11 meses		Segundo Nivel de Transición (NT2)	Kínder

Fuente: Ministerio de Educación 2014.

2.7 Instituciones de educación parvularia en Chile

La creación de los primeros establecimientos de educación parvularia en Chile, data de inicios del siglo XX. El 6 de agosto de 1906, se abre el primer jardín infantil fiscal chileno para niños y niñas de entre 3 y 6 años y en 1911, el primer Kindergarten popular destinado a niños de escasos recursos.

A partir del año 1948, se crea el primer Plan y programa de estudio de educación parvularia, que pasa a ser parte del Ministerio de Educación y en el que se entregaban orientaciones a las escuelas de párvulos (Hermosilla, 1998). Posteriormente, en el año 1974, se elaboraron programas educativos para los niveles de Transición II (5-6 años),

cinco años más tarde para programas de sala cuna y en 1981, se establecen los programas destinados al trabajo con niños de 4-5 años (nivel Transición I).

En el año 1970, se crea la Junta nacional de jardines (en adelante JUNJI), institución perteneciente al estado de Chile, que opera a través del Ministerio de Educación. Surgió con el principal propósito de atender a niños que se encontraban en situación de pobreza, proporcionando un espacio educativo en el que se entregaba alimentación y cuidado asistencial. Durante muchos años, la JUNJI tuvo a su cargo, además, la supervisión y certificación de jardines infantiles y salas cunas administrados en forma directa por el estado, particular subvencionado y/o particulares (Hermosilla, 1998).

Posteriormente, se crearon los Centros Abiertos, con un propósito eminentemente asistencial y en los que se atendía a niños de 3 a 4 años. Éstos centros, con el tiempo, se transformaron en jardines infantiles y pasaron a formar parte de la Fundación Integra (en adelante Integra), creada en la década de los 90, financiada con recursos del estado y que dirige su trabajo hacia fines educativos y asistenciales (Hermosilla, 1998).

En el año 1990, la Constitución política del estado de Chile, a través de la ley orgánica constitucional de educación 18.962 (LOCE, 1990), se reconoce la educación parvularia como el primer nivel del sistema educacional chileno, no posee un carácter obligatorio, atiende a niños y niñas para su desarrollo integral, desde el nacimiento hasta la educación de enseñanza básica. En el año 2007, se promulga la ley 20.162, por medio de la cual el estado de Chile se compromete a garantizar cobertura y financiamiento del nivel Kinder en sus establecimientos educativos. Más tarde, en el año 2013, a través de la ley 20.710, se establece el nivel kínder como obligatorio para el ingreso a primero básico. Estas iniciativas legales, representan hitos para el sistema educacional, en tanto se incorpora legalmente la educación parvularia al sistema educacional chileno, junto con que el estado asume una responsabilidad que se traduce en un derecho para todos los niños y niñas en edad de cursar el nivel kínder.

Actualmente, Chile presenta una amplia gama de instituciones educativas que imparten educación parvularia. En relación a las modalidades de financiamiento, en la mayor parte de los casos, las instituciones, cuentan con financiamiento directo del estado, como son JUNJI e Integra. Existen, además, establecimientos educativos dependientes de los municipios y que, por tanto, son financiados por las municipalidades. También establecimientos educativos subvencionados, lo que significa que reciben recursos de particulares y del estado. Finalmente, jardines infantiles, salas cunas y colegios particulares con aporte exclusivo de particulares (Elige Educar, 2018).

Respecto a las modalidades de programa de educación inicial que se desarrollan en Chile, existe una alta variedad, que se relaciona principalmente con el tipo de establecimiento en el que se implementan, dado que dependiendo de las características que estos posean, otorgan determinados énfasis en su desarrollo. A modo de ejemplo, el mayor porcentaje de programas de kínder, se imparte en establecimientos que poseen otros niveles educativos (básica y media), lo cual influye en el nivel de escolarización con el que se imparten, acercándose más a modelos que son propios de la educación básica (Blanco, 2012).

Otro aspecto que favorece a esta diversidad corresponde al tipo de financiamiento que reciben, dado que el mayor porcentaje de ellos se financia con fondos estatales y en una menor proporción el financiamiento es compartido entre el estado y particulares y, en algunos casos, sólo por particulares (Elige Educar, 2018).

Un tercer factor que contribuye a diversificar la educación inicial en Chile, tiene que ver con el grupo etario que se atiende, en tanto las características del trabajo que se realiza al interior de las salas cunas, difiere mucho de la labor que se desarrolla en niveles de pre-kínder o kínder en una escuela o colegio, dado que en sala cuna existe una entrega de servicios asistenciales, que en muchos casos se encuentran en red con programas de salud (Elige Educar, 2018).

Como consecuencia de la prioridad política otorgada a la educación parvularia durante las últimas décadas, la tasa de matrícula se ha triplicado en este nivel educativo desde el año 1990, según lo demuestra la encuesta CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

En relación a cómo se encuentra distribuida la oferta de la educación parvularia, los niveles de Transición I y II (Kinder y Pre-Kinder), se concentran más en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados (colegios y escuelas). En el caso los niveles de sala cuna y niveles medio, se ofertan preferentemente en establecimientos pertenecientes a la JUNJI y de la Fundación Integra (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Chile se destaca como uno de los países donde más recursos económicos destina a este nivel educativo, con un monto proveniente de fuentes públicas y privadas que alcanza el 1,14% del Producto Interno Bruto (PIB), en tanto en los países de la OCDE alcanza una inversión de un 0,84% del producto interno (MINEDUC, 2017).

Actualmente, el 50,3% de los niños y niñas entre 0-5 años, asisten a establecimientos educativos. La diferencia entre la matrícula y la población proyectada, indica que la mayor asistencia se produce en el kínder con un 98,1%, pre-kínder con 94,5%, niveles medio con 46% y finalmente sala cuna con un 17,5% (Elige Educar, 2018).

Tales porcentajes evidencian que, una variable que influye en la cobertura de la educación parvularia, responde principalmente al grupo etario que atiende, en tanto que sala cuna posee una matrícula claramente menor que pre-kínder y kínder.

Otras variables que influyen en la cobertura, se encuentran asociadas principalmente al tipo de zona en la que se ubica la población infantil (rural o urbana), condición socioeconómica en la que se encuentran las familias y años de estudios de los padres. En dicha línea, se ha constatado que, los niños que viven en zonas rurales asisten menos a jardines infantiles y salas cunas, respecto a los que se encuentran en zonas urbanas. En el caso de los niños/as que pertenecen al quintil socioeconómico uno,

presentan menor matrícula respecto a aquellos que se encuentran en el quintil cinco. Respecto al nivel educacional de los padres, se observa una correlación positiva entre más años de estudio y una asistencia más alta de los niños/as al nivel de sala cuna. (Dussailante, 2012; Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

2.8 Políticas públicas que rigen la educación parvularia en Chile

Durante los últimos años, el Ministerio de Educación ha desarrollado diversos instrumentos y programas que intentan garantizar la calidad de la educación parvularia en Chile, lo que ha llevado a la elaboración de herramientas técnicas que establecen marcos orientadores respecto al qué y para qué deben aprender los niños y niñas durante la infancia temprana.

Es así como en el año 2001 se publicaron las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BCEP) (MINEDUC, 2001). Las BCEP, han marcado los lineamientos curriculares fundamentales para el trabajo de las educadoras de párvulos, dado que entregan aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas para trabajar con los niños en edad preescolar. El año 2018, luego de un proceso en el que participaron diversos estamentos vinculados a la educación inicial, se elabora una actualización, en la que se mantienen parte de las definiciones, conceptos curriculares y principios y se integran nuevos requerimientos que responden a desafíos actuales, tales como: inclusión social, diversidad, interculturalidad, enfoque de género, formación ciudadana y desarrollo sostenible (MINEDUC,2018).

Para ambos ciclos se proponen tres grandes ámbitos del aprendizaje, como ejes fundamentales de los cuales se desprenden diversas habilidades que las educadoras deben desarrollar y potenciar en los párvulos: ámbito de formación personal y social; de comunicación y de relaciones con el medio natural y social.

Posteriormente, con el objetivo de entregar diversos elementos tanto conceptuales como procedimentales respecto al proceso de la planificación y al mejoramiento de la didáctica de la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje, se propone la planificación en el nivel transición de educación parvularia (2006). Además, en un esfuerzo por potenciar la información que contienen bases curriculares se generaron, en el año 2008, los programas pedagógicos para el primer y el segundo nivel de transición, los cuales consideran todos los ámbitos formativos, y otorgan continuidad a la educación integral que se pretende entregar a los niños y niñas del país.

Un tercer aspecto conducente a promover mejoras en los procesos de aprendizaje y en un intento por facilitar el proceso de evaluación de la práctica educativa de las educadoras de párvulos en servicio, se generó la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2.

En definitiva, las orientaciones emanadas de los documentos curriculares descritos, constituyen importantes insumos que contribuyen al trabajo de la educadora, en tanto enmarcan, de manera flexible, lo que se espera alcanzar a través de la educación inicial en las distintas etapas de desarrollo del niño.

En el ámbito docente, las políticas públicas conducentes a la calidad en educación parvularia, se han materializado, principalmente, a través de acciones que contribuyen al fortalecimiento de la formación de pregrado. De esta manera, se han establecido lineamientos que han contribuido a una mayor definición de los saberes profesionales que deben ser alcanzados como resultado de la formación universitaria, lo que, a su vez, ha constituido una disposición para las instituciones responsables de impartir programas de pregrado. Paralelamente, se ha implementado un sistema de evaluación para estudiantes que finalizan sus estudios, identificando con ello el nivel de dominios de las competencias profesionales.

A continuación, se entrega una breve descripción de las acciones desarrolladas durante la última década, en miras a mejorar la calidad docente de educadoras de párvulos:

- ✓ Prueba Inicia: El año 2008, a partir de diversos antecedentes (OCDE, 2004), se elaboró una evaluación diagnóstica, conocida como Prueba Inicia, la que se caracteriza por ser voluntaria y no vinculante al ejercicio profesional. Los resultados que se constataron a partir de su aplicación, dieron cuenta de importantes debilidades en lo referente a conocimientos pedagógicos y disciplinares de las estudiantes egresadas de la carrera (MINEDUC, 2014).
- ✓ Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia: Fueron elaborados con el propósito de definir los conocimientos, y habilidades profesionales, que se espera adquieran las educadoras de párvulos al finalizar su formación profesional inicial (MINEDUC, 2012). En dicha línea, han contribuido a generar mayor claridad respecto de los saberes que deben ser incluidos en los programas de formación de pregrado.
- ✓ Evaluación Nacional Diagnóstica (END): En reemplazo de la Prueba Inicia, a partir del año 2017, las estudiantes de las carreras de Educación Parvularia, que se encuentran en su penúltimo año de formación, deben rendir esta evaluación, como requisito de titulación. Si bien el resultado no es vinculante, el principal objetivo es levantar información que permita fortalecer los programas impartidos por las universidades (CPEIP, 2017).

Como continuidad a las acciones descritas y con el propósito de seguir avanzando en garantizar una educación de calidad para todos y todas las estudiantes del sistema educativo en Chile, en el año 2015 se da inicio a la Reforma Educacional. A partir de ello, se han establecido un paquete de mejoras que integra aspectos de diversa naturaleza, los que, de manera sistémica, influyen en la calidad de los procesos educativos.

A nivel general, se han comenzado a implementar iniciativas asociadas a la formación de pregrado y desarrollo docente, con lo que se espera contribuir a la formación permanente del profesorado, junto con establecer nuevas regulaciones que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado y mejorar sus condiciones laborales y salariales (MINEDUC, 2017).

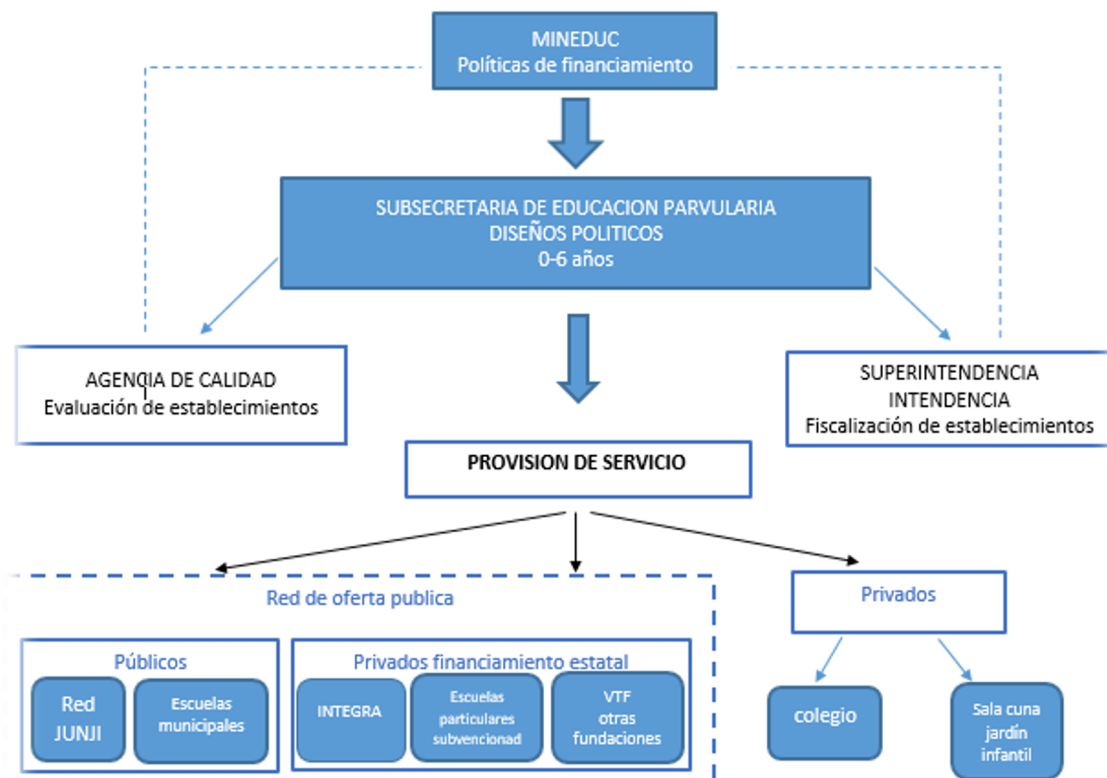
Particularmente en el ámbito de la educación parvularia, se han establecido nuevas regulaciones que establecen estándares para el funcionamiento e infraestructura de jardines infantiles y salas cunas. En términos curriculares, se han actualizado las Bases curriculares de la Educación Parvularia, con lo que se renuevan las orientaciones en este nivel educativo, a fin de avanzar hacia una mejor calidad educativa para todos los niños y niñas (MINEDUC, 2017). A continuación, se dan a conocer las acciones de mejora para la educación parvularia, impulsadas por el Ministerio de Educación: (MINEDUC, 2017):

- ✓ Se crea una nueva institucionalidad: Se promulgaron leyes en el nivel de educación parvularia para la creación de la nueva institucionalidad, la que, a su vez, crea una Subsecretaría específica para este sector educativo, que se encuentra a cargo de la calidad de los programas, la elaboración de políticas públicas y normativas que lo regulan. Posee una estructura organizacional que depende directamente del Ministerio de Educación (MINEDUC) y se relaciona en forma directa con la Agencia de Calidad, encargada de la evaluación de establecimientos educativos, con la Unidad de provisión de servicios y financiamiento.
- ✓ Se crean normativas para la acreditación de jardines infantiles y salas cunas: La promulgación de la Ley N° 20.832, establece que todos los jardines infantiles y salas cunas, deben contar con autorización de funcionamiento y para aquellos establecimientos que reciben fondos del Estado, con el reconocimiento oficial del MINEDUC.
- ✓ Se crea el sistema de desarrollo profesional docente. Se establece la carrera docente, la que proporciona la oportunidad de ir escalando de nivel y con ello, avanzar en una trayectoria profesional lo que se ve expresado a través de un reconocimiento monetario, entre los pares y a nivel estatal.
- ✓ Se establece un aumento en las horas no lectivas a un 35%, lo que trae consigo un impacto en la organización de las jornadas de trabajo.
- ✓ Se establecen nuevas barreras de entrada al ingreso a las carreras de pedagogía, lo cual tiene el propósito de contar con estudiantes que se encuentren mejor preparados para el ingreso a la universidad.

- ✓ Se establece la prohibición de que existan facultades de pedagogía no acreditadas, con lo que se espera asegurar que la oferta formativa de todastadores para las carreras de Educación Parvularia y a los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (Ley 20.903).
- ✓ Se crea un sistema de mentorías que permita a los docentes nóveles tener una guía una vez que ingresan al mundo laboral, y certificaciones y capacitaciones, gratuitas y pertinentes.

Cabe destacar, que, en el contexto del mejoramiento docente, se crean los Estándares de Formación Inicial Docente, Estándares de Desempeño Profesional y el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia. Este último, se verá con mayor detalle en el siguiente capítulo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

Figura 1: Sistema de aseguramiento de la calidad



Fuente: Documento Apoyo de Ley. Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile (Díaz, 2014).

En definitiva, las políticas públicas que otorgan el soporte legal a la educación parvularia en Chile, dan cuenta de importantes transformaciones, tanto desde la perspectiva de su institucionalidad, como de la cobertura y calidad de los servicios que presta, lo que se materializa fundamentalmente, en la creación de organismos encargados de supervisar y monitorear el cumplimiento de normativas a todos los centros educativos. Concretamente, la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia permite la generación de estándares y criterios técnicos tanto para el sector público como para el privado, estableciendo con ello una línea de avance hacia el aumento de la cobertura de la matrícula y, al mismo tiempo, garantizar el cumplimiento de estándares de calidad estructural en cada uno de ellos.

Por otra parte, el marco legal con el que opera la carrera docente, constituye un avance para la educación parvularia, en tanto fortalece la profesión de las educadoras a través de distintas acciones: establece regulaciones en las remuneraciones, lo que las ubica en igualdad de condiciones respecto a otros docentes que se desempeñan en el sistema educacional chileno. A ello se suma la regulación de horas no lectivas, lo que se espera contribuya en la implementación de un trabajo colectivo al interior de las unidades educativas, que los docentes cuenten con más tiempo para preparar sus clases y puedan realizar de forma adecuada diversas labores adicionales a la enseñanza (MINEDUC, 2017).

Finalmente, se incorpora un sistema de acompañamiento de las profesionales novatas, como una forma de guiar la labor educativa, durante los primeros años de ejercicio profesional.

2.9 Retos pendientes de la educación parvularia en Chile

Chile ha generado diversos esfuerzos en distintas áreas, particularmente respecto al aumento en la cobertura de jardines infantiles y avances en la estructura estatal que sostiene la educación parvularia. Junto con ello, se reconocen mejoras en la

reformulación y generación de marcos reguladores para la formación inicial y continua de los docentes que se desempeñan en este nivel educativo.

No obstante, se evidencia la necesidad de continuar trabajando en diversos aspectos para lograr avanzar hacia estándares de mejor calidad en los programas de educación inicial. Tales aspectos, van desde un aumento de los recursos para la ampliación de la cobertura para niños/as de 0 a 3 años, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, una mayor profesionalización del educador/a de párvulos, hasta una mayor valorización del rol del educador/a de párvulos al interior de la sociedad (Arzola y Camhi, 2013; Herrera et al. 2001; Villalón et al. 2002).

Respecto al acceso a la educación parvularia, a partir de los resultados de la encuesta CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2016), el 50,3% de los niños y niñas entre 0-5 años asiste a la educación parvularia. Si bien estos valores son superiores al promedio Latinoamericano, son también inferiores a la media de la OCDE. Es así como el 18% de los niños/as entre 0-2 años, asiste a un establecimiento educativo, versus el 33% de los países de la OCDE y en el caso de niños/as de 3 años el porcentaje que asiste, es de un 54%, en tanto el promedio de la OCDE alcanza un 71% (OCDE, 2016). A esto se adiciona el antecedente que, a menor nivel socioeconómico, menor es la asistencia de los niños y niñas a la educación parvularia en Chile (Elige educar, 2018).

Por tanto, si bien la matrícula de este grupo etario ha aumentado en los últimos años, los datos evidencian una tarea pendiente en cuanto a la cobertura y acceso, especialmente de la población de menos recursos, lo que representa un desafío al que se debe responder, tomando en consideración el impacto que posee la educación inicial en el desarrollo integral de la persona.

En cuanto a la calidad de la educación parvularia en Chile, diversas investigaciones, advierten la necesidad de establecer mejoras en la implementación de sus programas educativos (Mathiesen et al., 2004; Treviño et al., 2013; Villalón et al. 2002). Ante ello, y considerando las recientes normativas que han establecido nuevas regulaciones en

la calidad estructural de los establecimientos (MINEDUC, 2017), se hace necesario disponer de mayores énfasis en los distintos aspectos que dan cuenta de la calidad de procesos de los programas. En dicha línea, Cortázar y Falabella (2015) plantean la necesidad de establecer indicadores que permitan la evaluación de la calidad de proceso, en particular aquellos que permitan visualizar las interacciones que se dan al interior del aula entre adultos y niños.

Actualmente, se cuenta con iniciativas en la elaboración de estándares de calidad, que surgen de la iniciativa de las instituciones responsables de impartir educación parvularia. Es así como tanto JUNJI como la Fundación Integra, poseen sistemas propios de evaluación de calidad, en los que se establecen prioridades y énfasis que responden a los principios y fundamentos que inspiran el desarrollo de sus procesos (Cortázar y Falabella, 2015).

Sin embargo, actualmente, a nivel nacional, el sistema de educación parvularia en Chile aún no cuenta con mecanismos consensuados que resguarden la calidad de todos los programas que se imparten a lo largo del país. En tal sentido y aun teniendo en cuenta las dificultades que reviste esta tarea, se debe avanzar sobre la línea de pronunciar acuerdos que unifiquen criterios y significados, sobre cuya base se establezcan lineamientos que permitan continuidad, con independencia del gobierno de turno (Peralta, 2010, 2012). En definitiva, establecer un sistema de aseguramiento de la calidad educativa en educación parvularia, sería un avance sustancial para responder al cumplimiento del derecho de todo niño y niña de tener una educación inicial de calidad, que propicie su desarrollo integral (Cortázar y Vielma, 2018).

Adicionalmente, existe una tensión respecto a la escolarización de la educación parvularia, aspecto que se advierte particularmente, ante la falta de consenso respecto a la evaluación de los niños/as, como un indicador que aporta a la medición de la calidad educativa (Cortázar y Vielma, 2018).

Otro reto pendiente para la educación inicial en Chile, lo constituye la profesionalización de educador/a de párvulos, aspecto que se encuentra asociado

tanto a la formación inicial y continua de sus profesionales, como también a las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión. Respecto a la primera, se advierte una importante heterogeneidad, entre la oferta formativa de las mallas curriculares, lo que se asocia con una indefinición del saber científico que debe manejar el educador/a (Pardo y Alderstein, 2016). A lo que se adiciona una fuerte feminización de la profesión, asociada a una imagen maternal y asistencial que contribuye a la casi nula integración de hombres a la carrera (Pardo y Alderstein, 2016). En tal sentido, se hace necesario establecer requerimientos para la formación inicial y continua de educadoras, en base a saberes esenciales que fortalezcan sus competencias (Elige educar, 2018; Pardo y Alderstein, 2016)

En tal sentido, se debe continuar trabajando en robustecer el estatus de la profesión, a través de la apropiación de un cuerpo de conocimiento científico y de estándares que regulen las prácticas pedagógicas y la calidad educativa de los programas. Avanzar sobre este último aspecto, obliga a revisar las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión, en tanto éstas otorguen las garantías de poder desarrollar un trabajo que responda a los propósitos de la educación inicial.

2.10 A modo de síntesis

La importancia de la educación inicial para el desarrollo de la persona, constituye un hecho ineludible, en el que existe amplio consenso entre las naciones, lo que se ha materializado en acuerdos y compromisos ante los cuales los estados deben dar cuenta.

A partir de lo anterior, desde hace algunas décadas, la educación inicial es vista como un derecho que comienza con el nacimiento y que se manifiesta de manera integrada, expresándose a través de diversos propósitos, que se encuentran orientados hacia la promoción del cuidado del niño, la estimulación en todas las áreas y el acceso a la educación básica, en un trabajo conjunto con la familia.

Los aportes de la neurociencia, han contribuido a comprender la importancia que tienen los primeros años de vida, en el desarrollo del cerebro y, por ende, su incidencia en procesos cognitivos que son claves para el aprendizaje. De esta manera, se observa el impacto que poseen las experiencias del niño/a y la importancia contenida en la calidad de las interacciones entre el niño y las personas que lo rodean.

En base a lo anterior, la educación inicial es vista como un aporte para la construcción de sociedades más justas, en tanto la creciente inserción al mundo laboral de la mujer y el impacto que ello tiene en familias que poseen bajos ingresos, ha requerido que el estado garantice el cuidado, atención y educación del niño/a desde el nacimiento, lo que constituye un paso hacia la igualdad de oportunidades.

Existe contundente evidencia que la educación inicial posee un mayor impacto en poblaciones de niños que se encuentran en situación de alta vulnerabilidad, lo que se ve reflejado a largo plazo en tasa de inserción social, años de estudio y calidad en el empleo (Bedregal et al., 2016; Marco Navarro, 2014; Martínez y Soto, 2012).

Las políticas públicas de diversas naciones, han avanzado respecto al acceso a la educación inicial de 0 a 6 años. Actualmente se requiere poner el acento en la calidad educativa de los programas, lo que constituye un importante desafío, dado el carácter multifactorial que posee el proceso educativo y la relación de interdependencia que posee con el contexto en el que se encuentra inserto (Pardo y Adlerstein, 2016; Tonucci, 2012).

Existe acuerdo respecto a que la definición de criterios de calidad, responde a un conjunto de concepciones y creencias que se sostienen al interior de la comunidad respecto a la infancia, enfoques sobre el desarrollo del niño, metas de aprendizaje, caminos para llegar a ella, tradiciones familiares y culturales, etc (Blanco, 2012; Pardo y Adlerstein, 2016).

En tal perspectiva, la calidad educativa, es considerada como un concepto dinámico, que posee transformaciones marcadas por lo que va ocurriendo al interior de la

sociedad. En consecuencia, la calidad educativa se propone sea asumida a partir de los propios actores vinculados a ella: docentes, familia, y comunidad educativa en general (Peralta, 2008), lo que trae consigo enfrentar imaginarios de la niñez y la comprensión de lo que se espera del proceso educativo.

Tales definiciones se traducen en el diseño de programas y determinados enfoques pedagógicos para afrontarlos, lo que influye fuertemente sobre el rol que poseen las educadoras, las características de los contextos de aprendizaje, prácticas pedagógicas y su trabajo con la familia.

Existen diversos enfoques para medir la calidad de la educación inicial, en los que se describen los aspectos considerados como relevantes en los ambientes de aprendizaje. Estos pueden ser clasificados como calidad estructural y calidad procesual. La primera integra indicadores relacionados con infraestructura, tamaño de grupo, coeficiente niño/adulto, currículum y años de formación de la educadora. La calidad procesual se enfoca en aquellos aspectos que afectan directamente el proceso de aprendizaje, tales como: interacciones adulto/niño/a, clima de aula y estrategias de evaluación y planificación.

Por otra parte, Pardo y Adlerstein (2016) señalan que la calidad de los programas, se encuentra influido por el tipo de modalidad implementada principalmente porque éstas obedecen a finalidades distintas y atienden niños/as en un rango etario con características diversas (0-4 v/s 4-6 años). Dichas modalidades educativas orientan su quehacer con énfasis distintos en el propósito educativo y de cuidado y asistencia social. Lo anterior trae consigo aspectos que marcan profundas diferencias en cuanto a los perfiles que poseen los responsables de los programas y al nivel de calificación de las personas que se encuentran a cargo de su implementación.

A partir de lo anterior, las distintas modalidades que ofrecen los centros generan un impacto en la comunidad educativa, razón por la cual, con independencia de las características que estas posean, se hace necesario promover interacciones que favorezcan la pertinencia y equidad, como aspectos constituyentes de todos los

programas, lo que desafía particularmente a aquellos establecimientos que atienden niños/as en situación de vulnerabilidad social a alcanzar un equilibrio entre las dimensiones de educación y cuidado.

En el caso particular de Chile, la educación inicial posee una interesante trayectoria y ha venido avanzando desde varias décadas atrás, en la creación de políticas públicas que regulan la creación de centros educativos y en la elaboración de programas educativos para el trabajo con niños/as de 0 a 6 años. En el último tiempo, se crean normativas para la acreditación de jardines infantiles y salas cunas, las que poseen un carácter vinculante para su funcionamiento.

La educación parvularia en Chile se ha mantenido en la agenda pública, lo que se constata en que es uno de los países donde más recursos económicos se destinan a la educación para la primera infancia (MINEDUC, 2017). Recientemente, se crea una Subsecretaría específica para este sector educativo, cuya función es garantizar la calidad de los programas, la elaboración de políticas públicas y normativas. Estas medidas, apuntan a avanzar respecto a la calidad de la educación parvularia, en base al fortalecimiento de la institucionalidad al interior del ministerio de educación, lo que establece ciertas garantías respecto al resguardo de la naturaleza y características de este nivel educativo.

Por otra parte, se muestran interesantes avances en materia de fortalecimiento de la formación de educadoras de párvulos, a través de la aplicación de evaluaciones a estudiantes y egresadas, la creación de estándares orientadores para carreras de educación parvularia y de un Marco para la buena enseñanza, lo que ha constituido un importante insumo para las universidades responsables de la formación y para los procesos de acreditación ante el estado de Chile. Junto con ello, se crea el sistema de desarrollo profesional docente, el cual regula las condiciones laborales de los profesores en Chile, estableciendo un marco salarial y un plan de desarrollo docente, que permite un escalamiento en el tiempo, para aquellos educadores que respondan a los requerimientos establecidos en las normativas y políticas correspondientes. Tales

medidas, apuntan a mejorar las condiciones laborales de los profesores y profesoras en Chile y con ello, a robustecer su estatus profesional al interior de la sociedad.

A pesar de los avances expuestos, Chile mantiene interesantes retos sobre los que se debe continuar avanzando para garantizar una mayor calidad educativa en cada uno de sus programas. Parte de estos desafíos, se relacionan con la definición de los saberes profesionales que debe poseer la educadora de párvulos, con el propósito de robustecer el carácter profesional de su labor y a su vez, garantizar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades y desafíos que involucra el desarrollo integral de niños y niñas durante su primera infancia.

CAPÍTULO 3: COMPETENCIAS DOCENTES

3.1 Introducción

En el contexto de las altas exigencias que afrontan los profesores en la actualidad, el presente capítulo tiene como propósito describir y analizar diversos enfoques en torno al concepto de competencias y marcos competenciales docentes, distinguiendo los criterios y énfasis que los distintos autores han otorgado, con el fin de reconocer los puntos de semejanza como también de asimetría que se observan en las propuestas que literatura nos concede actualmente.

A lo largo del presente capítulo, se describen diversas definiciones conceptuales en torno a las competencias docentes y los aspectos vinculados éstas. En el marco específico de la educación inicial, la definición de marcos competenciales ha contribuido a abrir la discusión en torno a los diferentes tipos de saberes que una educadora debe poseer, para responder eficientemente a las diversas tareas que se encuentran contenidas en su ejercicio profesional.

En línea con lo anterior, se describen perfiles de competencias del educador de párvulos provenientes de diversos países, en los que se puede apreciar los componentes que los integran y a su vez, identificar aquellos elementos que resultan transversales entre los distintos perfiles.

3.2 Desafíos de la profesión docente

Existe un amplio consenso que, avanzar hacia una educación de mejor calidad requiere, necesariamente, prestar atención a las prácticas pedagógicas de los docentes, por cuanto de ellas depende, en gran medida, la construcción de ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo integral del estudiante.

Diversos estudios señalan que un profesor debe enfrentar múltiples exigencias laborales. Principalmente responder el poderoso desafío de generar ambientes educativos que promuevan el aprendizaje en una población infantil que es diversa en cuanto a estilos y ritmo de aprendizaje, cultura, expectativas y experiencias previas, entre otros (Marcelo y Vaillant, 2013).

Frente a tales retos profesionales, el profesor debe dominar conocimientos disciplinares y profesionales que le permitan convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, poniendo en ejercicio herramientas didácticas y recursos pedagógicos que consideren tanto las características de sus estudiantes, como también el contexto social en el que se ubican (Prieto, 2004).

Por otra parte, el profesorado se encuentra inserto en contextos laborales que ofrecen importantes tensiones que impactan en su motivación profesional: la baja valoración que se confiere socialmente a la profesión, menor salario en comparación con otros profesionales, habitual soledad en su trabajo, escaso sentido de la evaluación como un camino para su desarrollo profesional e insuficiente acompañamiento durante el período de inserción laboral durante los primeros años de profesión (Marcelo, 2011). Esta multiplicidad de factores intervinientes en la tarea docente es definida como una situación desgastante que afecta su identidad profesional, lo que a su vez posee un impacto en su quehacer docente (Prieto, 2004).

En el caso específico de los profesores que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional, Marcelo y Vaillant (2013) plantean que la influencia que ejerce la experiencia adquirida durante su etapa como estudiante, se encuentra asociada a los distintos referentes que han ido encontrando a lo largo de su recorrido escolar y ante los cuales no se ha desarrollado un proceso reflexivo. Dicha falta de reflexión contribuye a que los patrones de conducta asimilados influyan predominantemente en una dimensión afectiva y se alejen de aspectos más racionales.

En dicha línea, la construcción de racionalidades propias va a depender, en gran medida, de la experiencia que se tenga; es decir, de enfrentarse al ejercicio práctico de la profesión, que impulse a la toma de decisiones y a llevar a cabo procesos reflexivos en torno a la propia práctica (Marcelo y Vaillant, 2013).

Otro aspecto importante, que influye en el fortalecimiento de la identidad profesional docente, se asocia a la participación en comunidades de aprendizaje al interior de la comunidad educativa, dado que dichos espacios, permiten la colaboración y el trabajo en equipo orientado hacia metas comunes. Estos aspectos son altamente valorados. Sin embargo, se dan de manera más bien aislada y poco frecuente en el interior de las escuelas, lo que lleva al profesor a un trabajo eminentemente solitario, con escasas oportunidades de participar colegiadamente, en la construcción del saber profesional (Marcelo y Vaillant, 2013).

En definitiva, afrontar los múltiples desafíos que se imponen al profesorado, requiere del desarrollo de competencias profesionales que contribuyan a responder a una variada gama de funciones y contextos, que sobrepasan la situación de aula en la que tradicionalmente se visualiza la acción docente.

3.3 Concepciones en torno a las competencias

Existe una amplia diversidad en torno a la conceptualización de las competencias y a la relevancia que se confiere a los componentes que las integran. Tales diferencias, surgen de las distintas fuentes epistemológicas que las inspiran y a los propósitos a los que se intenta dar respuesta (Tobón et al., 2010).

Para algunos autores, la competencia se encuentra vinculada a la activación de recursos internos, para desarrollar una tarea en respuesta a una situación problemática (Camargo y Pardo, 2008; Díaz-Barriga, 2006; Giménez, 2016; Tejada y Ruiz, 2016). En un sentido similar, Gairín (2011) define las competencias, como “la

activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas” (p.4). Muy en sintonía con dicha definición, la OCDE, señala que la competencia “involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (2005, p.3).

Por otra parte, desde el ámbito profesional, las competencias son vistas como la capacidad de enfrentarse a diversas problemáticas, actuando eficientemente, en respuesta a las distintas exigencias que la profesión propone (Gairín 2011; Tejada, 2004; Tejada y Navío 2005, 2019). Tobón et al., (2010) integran explícitamente la responsabilidad personal, al señalar que las competencias corresponden a actuaciones que dan respuesta a actividades y problemas del contexto, teniendo en cuenta una conducta idónea y en coherencia al compromiso ético.

Dichos planteamientos reconocen las competencias como actuaciones que están asociadas a un contexto profesional determinado, lo que permite entrever que una persona es competente, no sólo cuando es capaz de desarrollar una determinada tarea, sino más bien cuando dicha tarea responde coherentemente con los requerimientos y necesidades que presenta un ámbito específico.

Tejada (2005), por su parte, destaca la competencia como activación de determinados recursos, ya sea internos o externos al individuo, que permiten responder a una problemática existente.

Por otra parte, se releva el carácter dinámico de la competencia, donde ésta es entendida como un proceso con posibilidades de perfeccionarse a lo largo de la vida (Tejada & Navío, 2005). Al respecto, Gairín (2011) plantea:

Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (decimos que la persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación) y también su carácter dinámico (esto es, se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción). Estas dos características son las que justifican cambios en los modelos de

programación y evaluación, a la vez que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida (p,96).

Tejada (2012), a su vez, postula, una relación directa entre el desarrollo de capacidades y el nivel de dominio de la competencia, por cuanto señala que, si una de ellas aumenta, la otra se ve impactada favorablemente.

En referencia a los contextos y condiciones que permiten el desarrollo de competencias profesionales, Tejada y Navío (2005) postulan que las competencias son adquiridas en la acción, haciendo frente a problemáticas concretas. De esta manera, la autora releva la experiencia práctica por sobre cualquier tipo de formación. Asimismo, el perfeccionamiento de la competencia se encuentra asociado a las posibilidades de prácticas que se tengan de ella; es decir, mientras más oportunidades existan para poner determinadas competencias en ejercicio, se alcanzarán mayores niveles de dominio (Tejada y Navío, 2005). Los autores ponen hincapié, además, en que las condiciones en que las competencias sean activadas, dependerán de las demandas y recursos que presente el contexto, tales como tecnología disponible, normativas, definición de funciones y tareas, lo que es denominado como un “marco organizativo” específico (Tejada y Navío, 2005; Tejada, 2012).

En definitiva, las competencias profesionales son vistas como una combinación de recursos que posee la persona, poniendo de manifiesto actitudes para llevar el trabajo hasta el final, en colaboración con otros, sabiendo integrar conocimientos teóricos y procedimentales, considerando los recursos disponibles en el contexto para dar respuesta a las problemáticas y desafíos que surgen del mismo.

3.4 Nuevos caminos en el desarrollo de competencias docentes

Tanto a nivel nacional como internacional, se han elaborado diversas propuestas en las que se describen las competencias con las que debe contar el profesorado para responder a las exigencias del siglo XXI. En dicha línea, la búsqueda de perfiles

docentes se instala sobre la necesidad de construir sociedades más justas, que respondan a las nuevas demandas sociales y educativas y en los que se considere el acelerado ritmo con el que se renueva el conocimiento y la tecnología (Gairín, 2011; Vaillant, 2007). En tal sentido, se imponen nuevas y complejas responsabilidades a la labor docente (Vaillant, 2007), las que se encuentran inscritas sobre una diversidad de deberes asociados a la profesión. De esta manera, se espera que el profesor posea la capacidad para transmitir la cultura, dominar conocimientos disciplinares, estar en posesión de herramientas didácticas que permitan transmitir el conocimiento y aprovechar eficientemente los recursos disponibles para ello, trabajar colaborativamente con otros en beneficio de la comunidad educativa, integrar a los agentes cercanos a la escuela a la labor que se desarrolla en ella y, desde una dimensión más afectiva, impulsar relaciones interpersonales que faciliten ambientes respetuosos, inclusivos y generadores de confianza. En adición a lo anterior, el profesor debe dar cuenta del dominio de métodos de enseñanza, competencias comunicacionales, manejo de la tecnología y reflexión e investigación en torno a su práctica (Vaillant, 2007).

Tales desafíos, que impone la sociedad al profesorado, han impulsado la actualización de los perfiles profesionales, lo que ha llevado a generar instancias de discusión, para la construcción de acuerdos y la definición del conjunto de competencias que respondan a las necesidades y requerimientos actuales (Tuning, 2006; Villa, 2004).

Dicha reflexión, ha contribuido a establecer las bases para reformular la educación universitaria, orientando su formación hacia la preparación de ciudadanos competentes para el Siglo XXI (Delors, 1996). El Proyecto Tuning, en particular, a través de la consulta realizada a 5.000 egresados, 1.000 académicos y 1.000 empleadores, respecto a cuáles deberían ser las competencias centrales de un profesional, construyó un mapa con 32 competencias genéricas para la Unión Europea y 27 competencias genéricas para Latinoamérica (González y Wangenaar, 2003; Medina et al., 2010).

Como resultado de ello han surgido nuevos planteamientos dirigidos a abordar la formación de pregrado y postgrado, estableciendo un listado de competencias como marco referencial para la construcción de currículos y programas académicos (Villarroel & Bruna, 2014). De esta manera, el desarrollo de competencias, ha surgido como un modelo educativo que se orienta a dar respuesta a las necesidades de la educación actual, aportando a través de la aplicación de saberes, el acercamiento entre el proceso educativo, el equilibrio ambiental y ecológico y las necesidades actuales de la sociedad (Tobón et al., 2010).

Para Ausín (2016), la apuesta innovadora para la formación de profesores propone la incorporación de un enfoque educativo en el que el eje central es el desarrollo de competencias, y en el que exhorta a centrar los procesos en el estudiante, a través de escenarios flexibles y abiertos que favorezcan la formación y el aprendizaje y, con ello, nuevas formas de evaluación y/o heteroevaluación, entre otros aspectos.

Por su parte, Sarcedo-Gorgoso y Rodicio-García (2016), citando a Zeichner (2010), relevan, el conocimiento vinculado a situaciones reales y, con ello, a la toma de decisiones en la resolución de problemas auténticos. En consonancia con lo anterior, Zabalza (2013), plantea que la práctica vista como un espacio formativo, debe incorporar procesos reflexivos que la vinculen con el resto del currículum.

En base a lo anterior, se han ido gestando modelos de formación profesional que intentan responder a las problemáticas y desafíos de innovación, a través de la integración de saberes. De manera muy gráfica, Cano (2008) argumenta la formación por competencias a partir de tres ejes:

- 1) La inmersión en la sociedad del conocimiento, lo que implica estar rodeados de un conjunto de información, que se queda obsoleta rápidamente y que obliga a saber cómo seleccionar la que se encuentra válida. En tal sentido se debe aprender a desaprender para adecuarse a situaciones cambiantes.

2) El conocimiento es complejo, lo que impone integrar los saberes para abordarlo. Las competencias suponen la movilización de recursos de diverso carácter para generar una respuesta pertinente al contexto.

3) Se requiere de una formación integral, que permita articular saberes de distinta naturaleza, con actitudes y valores que posibiliten desarrollarse en una sociedad globalizada, altamente tecnológica y de consumo.

En definitiva, a partir del desarrollo de competencias, se propone integrar desde una perspectiva global, el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, dado que permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales (Cano, 2005).

3.5 Competencias genéricas

Los marcos de competencia son comúnmente diferenciados entre competencias generales y competencias profesionales. Las primeras son descritas como transversales y comunes a distintas profesiones, poseen diversas denominaciones: básicas, genéricas, transversales (Tobón et al., 2006), mientras que las segundas son asociadas al campo ocupacional y propias de una profesión en particular, siendo fundamentalmente adquiridas y consolidadas en el ejercicio práctico de la profesión (Comellas, 2000;Tejada y Navío, 2005).

De esta manera, la distinción entre las competencias genéricas y competencias profesionales, apuntan a que las primeras representan saberes y desempeños que no se vinculan con una profesión o perfil profesional de manera particular y que son representadas como habilidades transferibles a diversos campos (Tuning, 2006), En cambio, las competencias profesionales responden a áreas de conocimiento concreto, lo que las relaciona fuertemente con una profesión y ámbito de desarrollo determinado

(de Miguel, 2005), lo que a su vez le confiere identidad y consistencia al programa de estudio.

Particularmente, respecto a las competencias genéricas, Pérez Ferra (2011) las describe como, “La habilitación que moviliza recursos para poder hacer, pero no entendida como mera aplicación, ni como una reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el que le aporta la singularidad de cada persona, en circunstancias diferentes, a fin de que pueda desenvolverse en las tareas y situaciones que comporta la vida ordinaria” (p. 78). Entre esas competencias se encuentra la competencia “aprender a aprender.

Por su parte, Tobón las propone como competencias básicas, y plantea que se asocian a conocimientos y actuaciones transversales; es decir, comunes a todas las profesiones. Por tanto, no se limitan a un campo en particular, además resultan ser la base en un área disciplinar específica que influye en el desarrollo de las competencias profesionales. (Tobón et al, 2010).

En el mundo anglosajón, las competencias genéricas son denominadas “Key skills” y son consideradas como competencias claves para el desarrollo de la persona y el desempeño profesional, por cuanto son vistas como:

- ❖ Multifuncionales, permiten satisfacer demandas que se presentan a diario.
- ❖ Transversales, utilizadas en diferentes ámbitos del individuo; personales, familiares, sociales, laborales y político.
- ❖ Multidimensionales, por cuanto contienen un sentido analítico y crítico, con habilidades comunicativas y sentido común (Villa Sánchez y Poblete, 2007).

Por otra parte, y muy en sintonía con el carácter de transferibles, Comellas (2000) las describe como el “eje vertebrador” de aprendizajes posteriores, transferibles tanto al campo personal como al profesional, definiéndolas a su vez como competencias asociadas al ámbito de la lectura, las matemáticas y la cotidianeidad, entendida esta última como autonomía personal y herramienta para el funcionamiento en general. En

dicha línea, Tobón et al. (2012) proponen competencias de comunicación, de resolución de problemas y de trabajo en equipo.

En referencia al desarrollo de las competencias genéricas, Gairín (2011) señala que éstas se vinculan con actuaciones propias de la vida cotidiana, dictadas por convenciones sociales, por cuanto son adquiridas a partir de las interacciones que surgen del contexto social en que se desenvuelve el individuo, diferenciándose de las competencias profesionales de origen técnico que son adquiridas desde la formación profesional y el contexto laboral.

Desde el ámbito formativo, las competencias genéricas son definidas por cada titulación y se incorporan al currículum para ser trabajadas a lo largo de la carrera (Miró y Capó, 2010), dado que “cuantas más veces haya ocasión de ponerlas en práctica y relacionarlas con actividades diarias, mayor será la posibilidad de que se incorporen, como hábito del comportamiento del estudiante” (Villa y Poblete, 2011, p.11).

Otra vía para incorporar las competencias genéricas a la formación profesional es implementarlas a partir del sello que la propia universidad propone, que se integra a la trayectoria formativa de cada carrera (Villa y Poblete, 2011).

Las competencias genéricas propuestas del Proyecto Tuning (2006), se agrupan en tres grandes áreas de competencias:

- ✓ **Instrumentales**, asociadas a las capacidades cognitivas, metodológicas y tecnológicas
- ✓ **Interpersonales**, referidas a la capacidad de relacionarse con otros y establecer vínculos de colaboración.
- ✓ **Sistémicas**, relacionadas con la comprensión que se alcanza del sistema en su totalidad para la gestión de proyectos.

Cabe desatacar, que los marcos de competencia que surgieron desde las consultas realizadas y los procesos reflexivos desarrollados en los Proyectos Tuning, Alfa Tuning Latino América y Deseco, dan cuenta de un conjunto de competencias que son transferibles a diversas instancias de participación del individuo (laboral, social, personal), en cuanto se relacionan con actuaciones orientadas a llevar a cabo una tarea en particular, como también respecto a la evolución de procesos personales.

En el caso del Proyecto Tuning, la competencia genérica que empleadores y profesionales percibieron como más importante, fue la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos. En el caso de los profesores, la tendencia apuntó hacia la capacidad de análisis y síntesis, capacidad para aprender a aprender, investigación y la capacidad de resolver problemas (Tuning, 2006).

A su vez, las competencias que resultaron con mayor valoración en el Proyecto Alfa Tuning América Latina, fueron; conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender a actualizarse y compromiso ético (Olvera, 2010).

Paralelamente, la OCDE (2005), a través del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), propuso un conjunto de competencias claves orientadas a afrontar desafíos individuales y grupales, tomando en consideración un mundo permanentemente cambiante, complejo y en el que se requiere actuar en colaboración con otros. Tales competencias se encuentran organizadas en 3 categorías;

- Usar herramientas de manera interactiva, las que se relacionan con el uso de la tecnología y el lenguaje.
- Interactuar en grupos heterogéneos, particularmente respecto a la diversidad cultural y de origen que caracteriza la sociedad actual.
- Actuar en forma autónoma, asumiendo la responsabilidad de gestionar su proyecto de vida.

Tabla 1: Cuadro de Competencias Genéricas

Competencias	Tuning Europa	Tuning América Latina	OCDE
Capacidad de Análisis y síntesis	X	X	
Conocimientos generales básicos del campo de estudio	X	X	
Habilidades de gestión de información	X	X	X
Habilidades informáticas básica	X	X	X
Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica	X	X	
Capacidad para trabajar de forma autónoma	X		
Habilidades de investigación	X	X	
Habilidades interpersonales	X		X
Capacidad para organizar y planificar el tiempo		X	
Responsabilidad social y compromiso ciudadano		X	
Capacidad de comunicación oral y escrita		X	X
Capacidad de comunicación en un segundo idioma		X	
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente		X	
Capacidad crítica y autocrítica		X	
Capacidad para actuar en nuevas situaciones		X	
Habilidad de cooperar			X
Habilidad de manejar y resolver conflictos			X
Habilidad de actuar dentro del gran esquema			X
Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales			X
Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades			X

Fuente: Elaboración propia en base a: Proyecto de Definición y Selección de Competencias (2005), Tuning Educational Structures in Europe (2006), Tuning América Latina, (2007).

Al observar el conjunto de competencias planteadas por el Proyecto Tuning, Alfa Tuning y DESECO, se evidencia que existen dos competencias compartidas en las tres propuestas mencionadas: habilidades de gestión de información y habilidades informáticas básicas, lo que conduce a pensar que comprender la información disponible y contar con las herramientas tecnológicas para relacionarse con el entorno,

representa un marco ampliamente consensuado por los miembros participantes de las comunidades asociadas a cada uno de los proyectos.

En el campo específico de la formación inicial docente, resulta incuestionable proyectar las competencias genéricas como parte del perfil de competencias que todo docente debe desarrollar, particularmente si se desea avanzar hacia una gestión de aprendizajes de mejor calidad y en sintonía con los permanentes cambios que se evidencian en la sociedad actual. En tal sentido, se hace necesario ahondar en las instancias formativas que permitan integrar las competencias genéricas a la formación inicial docente, en cuanto a las metodologías que se implementan para ello, procedimientos evaluativos, presencia al interior de la trayectoria curricular de la carrera, acuerdos entre el equipo docente, consultas a agentes externos y, fundamentalmente, a través de las estrategias didácticas que se ponen en ejercicio al interior de los distintos espacios formativos (aula, comunidad, prácticas, entre otros).

3.6 Competencias profesionales docentes

Resulta ser una realidad consensuada que las competencias profesionales, también denominadas laborales, responden a actuaciones y desempeños que se observan particularmente en el ámbito profesional (Tobón, Pimienta y García, 2010) y que, para su desarrollo, se requiere del andamiaje de competencias genéricas. En tal sentido, una actuación profesional requiere de la activación y ejercicio de más de una competencia, dado que algunas de ellas responden a saberes específicos y otras a saberes generales (de Miguel, 2005).

Por otra parte, se debe tener en consideración el “carácter dinámico” que caracteriza a las competencias profesionales, dado que la evolución y adquisición que se alcanza de ellas se encuentran directamente ligadas a las oportunidades que el contexto laboral dispone para que ello ocurra (Tejada y Navío, 2005; Tejada, 2012).

Por otra parte, considerando el alto grado de complejidad que implica la labor del profesorado, la definición de un marco de competencias docentes implica no sólo tener en cuenta las tareas técnico-instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) y de gestión a la vida del aula (distribución de espacios y tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.), sino también un conjunto de actitudes y valores para el desempeño de tareas con competencia (Pérez Ferra y Gonçalves 2013).

Al respecto, Imbernón y Colén (2014) definen un conjunto de conocimientos y saberes que, utilizados de manera adecuada, permiten al profesor afrontar las situaciones diarias y decisiones propias de la labor docente. En ellos se distingue el conocimiento que se posee sobre la materia que se enseña, de las metodologías que se implementan, junto con el conocimiento del contexto educativo, los agentes inmersos en él y el autoconocimiento. En tal sentido, dichos conocimientos se encuentran propuestos de la siguiente manera:

- Conocimiento pedagógico general, que se relaciona con el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje en correspondencia con las orientaciones curriculares vigentes y aquellas establecidas en el centro educativo.
- Conocimiento del contenido y materia que le corresponde impartir al docente.
- Conocimiento didáctico del contenido, asociado a cómo enseñar un determinado contenido.
- Conocimiento curricular, relacionado con las orientaciones, valores y saberes culturales que la institución educativa propone para llevar a cabo la formación de los estudiantes.
- Conocimiento de sí mismo, entendido como el autoconocimiento que permite al docente identificar aspectos de su historia personal para la construcción de su identidad y, a partir de ello, la relación con los distintos agentes de la comunidad educativa.
- Conocimiento de los alumnos, en cuanto al dominio de teorías que explican los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y a los cambios que ocurren en las distintas etapas de desarrollo.

- Conocimiento del contexto, en cuanto posee información respecto a la comunidad escolar en la que desarrolla su labor, utilizando dicha información como recurso para el desarrollo de sus funciones.
- Conocimiento experiencial, que se construye a partir del trabajo cotidiano y en la interacción con el medio.

Desde la perspectiva de Tejada (2005), las competencias profesionales se encuentran subscritas fundamentalmente en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con ello, el autor plantea tres tipos de competencias que deben ser desarrolladas durante la formación del profesorado;

- Competencias conceptuales, que integran el saber relativo a la profesión y el saber hacer, teniendo en cuenta el tratamiento de la información de lo que se enseña y los procesos cognitivos implicados en la adquisición del aprendizaje.
- Competencias psicopedagógicas y metodológicas, que integran el saber y el saber hacer a través de la planificación de la formación, implementación de los métodos de enseñanza y de evaluación.
- Competencias de carácter social, que permiten establecer buenas relaciones con el equipo docente, las familias y los estudiantes de acuerdo con un marco de valores y disposiciones acordes al ámbito contextual en el que se desarrolla el proceso formativo.

Atendiendo a la diversidad de tareas antes las cuales debe responder el profesorado, Gairín (2011) amplía el conjunto de competencias docentes, a partir de las funciones en las que se observa la actuación del profesor al interior del aula, como agente educativo en contacto con la comunidad y la familia y como gestor de su desarrollo profesional.

- Competencias Técnicas. Se relacionan con el quehacer pedagógico, conocimiento de la disciplina que se enseña, de los estudiantes, del currículum. Gestionar dispositivos de diferenciación, aplicando estrategias de motivación.
- Competencias Metodológicas. Implementar diversas estrategias durante el proceso de aprendizaje, integrar conocimientos previos de los estudiantes. Llevar a cabo una reflexión constante respecto a la propia práctica.

- Competencias Sociales. Trabajar en equipo, colaborar en la gestión de la escuela.
- Competencias Personales. Desarrollar y aplicar nociones éticas de la profesión, compromiso con el resultado de aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro 8: Marcos de Competencias Docentes

Perrenoud (2004)	Zabalza, M. A. (2005)	Cano, E. (2005)	Tejada (2005)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina).	De planificación y organización del propio trabajo	Competencias conceptuales
Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinarios.	De comunicación	Competencias psicopedagógicas y metodológicas
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	De trabajar en equipo	Competencias de carácter social
Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.	
Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.	
Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	De disponer de un autoconcepto positivo.	
Informar e implicar a los padres.	Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.	
Utilizar las nuevas tecnologías.	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.		
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Involucrarse institucionalmente (sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).		
Organizar la propia formación continua.			

Fuente: Elaboración propia en base a: Perrenoud (2004), Zabalza, M. A. (2005), Cano, E. (2005), Tejada (2005).

Como se observa en el cuadro anterior, los distintos repertorios de competencias docentes plantean de manera explícita, las competencias asociadas al desempeño de los profesores al interior del aula, es decir, actuaciones directas con los estudiantes y a su vez, se proponen aquellas que se vinculan con la gestión y trabajo con otros agentes pertenecientes a la comunidad educativa (profesores que ejercen sus funciones en distintos ciclos educativos y/o área disciplinar). Dicha mirada, representa un avance en cuanto a reconocer la labor del profesorado, como parte de una comunidad educativa a la que debe contribuir y con la que se debe relacionar ampliamente, en función de impulsar el desarrollo de procesos educativos que permitan la integración de conocimientos y que tornen posible, dar respuestas construidas de manera interdisciplinaria, a las problemáticas y desafíos que la sociedad actual nos plantea. Lo anterior, requiere de una fuerte presencia de competencias asociadas al ámbito actitudinal, que posibiliten establecer relaciones interpersonales satisfactorias a través del trabajo en equipo y el uso de la tecnología.

Cabe destacar, que desde la perspectiva del “carácter dinámico de la competencia”, existe una relación directa entre ésta y los recursos y posibilidades que el contexto laboral proporciona para su desarrollo (Tejada y Navío, 2005; Tejada, 2012) y a la capacidad de reflexión individual y colectiva (Imbernón y Colén, 2011). De esta manera, y atendiendo a la relación competencia y contexto, el marco de competencia se comporta como el conjunto de saberes que posee una persona, en función de dar cuenta de una familia de actuaciones determinadas, las que se ven fuertemente influidas por las características de los ámbitos laborales, que dan lugar tales actuaciones (Tejada, 2005).

En definitiva, en el interior de las competencias docentes, se pueden visualizar las competencias genéricas de manera integrada. A su vez, ambos grupos de competencias se encontrarán influidos por el contexto institucional en el que se desempeña el docente y las posibilidades que este le otorga, las experiencias prácticas, la formación de pregrado y continua que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento del conjunto de competencias profesionales.

Figura 2: Aspectos que convergen en el desarrollo de competencias profesionales



3.7 Perfil profesional del educador de párvulos

La definición del perfil profesional del educador de párvulos se encuentra estrechamente ligada al concepto de infancia, educadores y calidad y a la discusión que existe en torno a ellos, en tanto dichas definiciones no son neutrales y llevan consigo ideologías, posicionamientos y concepciones respecto a los aportes de la educación inicial a la sociedad (Pardo y Adlerstein, 2015). Tales concepciones se materializan en una variedad de ámbitos: políticas públicas, calidad de los programas educativos, características de los currículos de formación de educadoras/es y de manera cotidiana, a través de las prácticas pedagógicas en las aulas de educación infantil.

Resulta indiscutible que, durante las últimas décadas, se ha puesto de manifiesto la importancia de los primeros años de vida para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor y emocional-social de las personas, lo que ha traído consigo, una mayor visibilidad de la primera infancia en las agendas de las políticas públicas y un progresivo reconocimiento de los niños como sujetos de derechos (Pardo y Adlerstein, 2015).

Desde dicha perspectiva, las tareas y funciones que describen actualmente la profesión de la educadora de párvulos contienen aspectos que la vinculan al quehacer educativo, como promotora de aprendizaje en escenarios pertinentes y significativos, que propicien oportunidades para el desarrollo integral del niño, de acuerdo al contexto cultural en el que se encuentra.

Calvo de Mora (2012) plantea que la educadora desarrolla un rol de gestor político, en cuanto gestiona ambientes de aprendizaje en que el niño establece relaciones con sus pares, se identifica con las demás personas y aprende a utilizar el lenguaje para comunicarse con el mundo que lo rodea. Junto con ello, la educadora es la responsable de dialogar con los padres acerca del proceso de aprendizaje y diversos aspectos relacionados con su desarrollo, lo que sitúa a la educadora, en un rol de transmisora de la cultura y mediadora del contexto comunitario a en el que se encuentra inserto el centro educativo.

Por su parte, Zapata y Ceballos (2010) describen el rol de la educadora a partir de una dimensión educativa y social, en cuanto plantean que ésta debe comprender el propósito y sentido de la profesión y vincular su actuar profesional con las características del contexto social en el que se desempeña. A su vez, tiene el reto de acompañar y guiar a los niños y niñas en su desarrollo, promoviendo un cambio cultural en la práctica de modelos de enseñanza, en los que se consideren las experiencias previas del niño/a. Para esto, las educadoras deben conocer y comprender los lineamientos teóricos respecto a las bases conceptuales del desarrollo infantil y las características de los niños/as a su cargo.

Por su parte Saracho (2013) plantea que las educadoras de párvulos ejercen seis roles diferentes: evaluadora de fortalezas y necesidades de los niños, diseñadora del currículum, planificadora de experiencias de aprendizaje, promotora de ambientes de aprendizaje, consejera de los niños, y tomadora de decisiones.

De acuerdo con lo anterior, las aportaciones de los distintos autores coinciden en que el rol profesional de la educadora se encuentra orientado a generar propuestas educativas particulares para el nivel educativo que atiende, asumiendo prácticas pedagógicas innovadoras, alejadas de sistemas tradicionales de educación. Debe, a su vez, encontrarse en sintonía con las políticas públicas que otorgan un marco social a la educación inicial; es decir, en asociación con el conjunto de planes y programas que se encuentran vigentes en la sociedad.

Bajo dicha óptica, surgen perfiles profesionales de la educadora en los que se observa un acento en torno a la gestión educativa y al trabajo con la familia, comunidad y redes de apoyo, que favorecen el cuidado y la protección de la infancia.

Zabalza et al. (2011) proponen un perfil de competencias en el que se postula que el educador de párvulos debe estar capacitado para crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural, dominar las técnicas de la documentación y la observación, diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículum de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

A su vez, las competencias propuestas en México (Universidad Pedagógica Nacional, 2018), para la actualización de la línea profesionalizante de Educación Inicial, plantean lo siguiente:

1. Identifica los aspectos que intervienen en el desarrollo del niño/a, relacionadas con su crianza, para diseñar estrategias de cuidado y atención oportuna.

2. Otorga asesoría a agentes e instituciones dedicadas al cuidado y atención infantil, en coherencia a los aportes del mundo científico y políticas internacionales.
3. Analiza características de los niños y su contexto, para implementar propuestas educativas que promuevan su desarrollo.
4. Crea ambientes de aprendizaje estimulantes para el desarrollo de niños/a de 0 a 4 años, en colaboración con otros agentes educativos.
5. Gestiona procesos, servicios y apoyos a instituciones, familias y comunidades que atienden a niños de 0 a 4 años, en coherencia con las políticas públicas vigentes.

En el caso de Reino Unido (National College for Teaching & Leadership, 2013), los estándares que determinan la labor del educador encargado de la primera infancia, ponen énfasis en el dominio de herramientas técnicas que permitan contribuir al desarrollo integral del niño. Dichos lineamientos, se encuentran definidos en base a 39 estándares que se agrupan al interior de seis ámbitos:

1. Conocimiento de los párvulos, en este ámbito se consideran las necesidades de bienestar, características de desarrollo, diversas formas de aprendizaje, el contexto social en el que vive y cómo éste influye sobre el niño. Se considera, además, el conocimiento del currículo nacional y las normativas legales sobre la infancia.
2. La realización de “prácticas efectivas”, las que se son vistas como las acciones que promueven experiencias de desarrollo y aprendizaje por medio de la planificación y evaluación, así también de la organización del tiempo y del espacio y de la interacción cotidiana con los niños. Lo anterior requiere tener altas expectativas de los niños, establecer relaciones acogedoras y proporcionando apoyo individual y grupal, promover los derechos del niño, la equidad y la inclusión.
3. Establecer interacciones positivas con los niños, que promuevan su desarrollo integral.
4. Mantener una comunicación efectiva y una relación de colaboración con las familias y personas a cargo del cuidado de los niños

5. Establecer un trabajo colaborativo con otros agentes educativos, lo que considera un trabajo interdisciplinario con las personas dentro de la institución y pertenecientes a otros servicios.
6. Desarrollo profesional continuo, lo que considera habilidades básicas de lectura, razonamiento matemático y manejo tecnológico. Se incluye además la capacidad de generar reflexión crítica sobre su trabajo y de crear propuestas innovadoras.

En Estados Unidos, la Asociación nacional para la educación de los niños pequeños (National Association for the Education of Young Children, 2009), plantea un conjunto de seis estándares y competencias que dan cuenta de las tareas y funciones del educador que atiende a niños que se encuentran en la primera infancia:

1. Liderar ambientes de aprendizaje, en coherencia con las etapas de desarrollo del niño y las características de las distintas áreas que se encuentran presente: emocional, social, cognitivo artístico, físico y del lenguaje.
2. Integrar al proceso de aprendizaje del niño/a, a la familia y asociaciones comunitarias que son parte del contexto social en el que se encuentra inserto la institución educativa.
3. Implementar propuestas evaluativas asociadas a la educación inicial, a través de la observación y registro.
4. Desarrollar Estrategias de enseñanza para la promoción de la cultura y el lenguaje a través de diversas instancias de aprendizaje.
5. Implementar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias, en coherencia con el currículum correspondiente a educación inicial, considerando los contenidos esenciales y recursos pedagógicos asociados a las distintas disciplinas.
6. Desarrollo del profesionalismo, lo que considera identificarse e involucrarse con el campo de la educación inicial, comprometerse con un trabajo continuo en colaboración con otros profesionales.

En Chile, entre los años 2010 y 2012, el Ministerio de Educación, tras la consulta realizada a grupos de expertos y empleadores, elaboraron los Estándares orientadores en torno a las competencias que deben poseer las educadoras de párvulos. La

elaboración de dichos estándares responde a la necesidad de contar con un marco referencial que otorgue orientaciones a la formulación perfiles de egreso y al diseño de planes de formación de las carreras de educación parvularia (Ministerio de Educación, 2012). En tal sentido, los estándares “fueron creados sobre la base de identificar qué conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales deben desarrollar las/os educadoras/es de párvulos durante su formación, para alcanzar las competencias pedagógicas profesionales necesarias para educar a los niños desde el nacimiento a los seis años” (MINEDUC, 2012, p. 7).

Dichos estándares, se encuentran redactados sobre la definición de criterios disciplinares y pedagógicas. Los primeros describen los saberes relativos a la disciplina específica que se enseña y los pedagógicos expresan el conjunto de saberes que los profesionales de la educación deben poseer para gestionar los procesos de aprendizaje (MINEDUC, 2012).

Cuadro 9: Estándares orientadores para las carreras de educación parvularia en Chile

<i>Estándares Pedagógicos</i>	<i>Estándares Disciplinarios</i>
<i>Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.
<i>Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.
<i>Comprende el currículo de Educación Parvularia.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.
<i>Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.
<i>Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.
<i>Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.
<i>Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.
<i>Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.</i>	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
<i>Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</i>	
<i>Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.</i>	
<i>Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.</i>	
<i>Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.</i>	
<i>Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.</i>	

Fuente: Ministerio de educación, 2012, p. 17-18).

Los marcos competenciales propuestos dan cuenta de perfiles profesionales que integran conocimientos asociados al desarrollo integral del niño y la niña, lo que expresa preocupación por atender tanto aspectos que se encuentran asociados a su bienestar, como aquellos relacionados al ámbito educativo. Aquello requiere, encontrarse habilitadas para desarrollar modelos e instrumentos acordes a la naturaleza e idiosincrasia de esta etapa educativa. Adicionalmente, la educadora debe poseer competencias para desarrollar un trabajo directo con la familia, lo que demanda estar abiertos a pautas de crianza y aspectos culturales que forman parte del contexto social inmediato del niño.

Las competencias profesionales propuestas por México, Inglaterra, Estados Unidos y Chile, presentan coincidencia en aquellos aspectos asociados al trabajo en el aula: Conocimiento del niño, Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje y Evaluar el proceso de aprendizaje. Lo mismo ocurre respecto a aquellas competencias que proponen el trabajo con la comunidad y la familia, como son: Integrar a la propuesta educativa aspectos vinculados al entorno en que vive el niño y Trabajo con familia.

En el siguiente cuadro, se establece un paralelo entre las competencias del educador de la primera infancia, propuestas por México, Inglaterra, Estados Unidos y Chile.

Cuadro 10: Competencias del educador de la primera infancia

Competencias/ estándares	México	Reino Unido	Estados Unidos	Chile
1. Conocimiento del niño	X	X	X	X
2. Trabajo con familia	X	X	X	X
3. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje	X	X	X	X
4. Gestionar ambientes de aprendizaje	X	X		X
5. Evaluar el proceso de aprendizaje	X	X	X	X
6. Desarrollar estrategias y prácticas efectivas	X	X	X	
7. Trabajo en equipo	X	X	X	X
8. Desarrollo profesional continuo		X	X	X
9. Establecer relaciones acogedoras y de bienestar		X		X
10. Toma de decisiones				X
11. Dominar estrategias para trabajar en diversas disciplinas			X	X
12. Integrar a la propuesta educativa, aspectos vinculados al entorno en que vive el niño	X	X	X	X
13. Promueve la cultura			X	
14. Posee competencias comunicacionales, tecnológicas y/o matemáticas		X		X
15. Reflexiona en forma crítica		X		X
16. Genera nuevas propuestas educativas	X	X		
17. Conocimiento del currículum		X	X	X
18. Promueve ambientes inclusivos y equitativos	X	X		
19. Establece interacciones positivas con el niño		X		
20. Integra a su propuesta pedagógica, características del proceso de aprendizaje	X		X	
21. Promueve el desarrollo integral del niño	X		X	X
22. Posee una conducta ética				X
23. Posee identidad profesional			X	
24. Trabajo con comunidades y familia en espacios de educación formal y no formal	X			
25. Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos	X			

Fuente: Elaboración propia en base a: National Association for the Education of Young Children (2009), Quintanilla (2015), Ministerio de educación (2012), National College for Teaching & Leadership (2013).

Tal como se observa en el cuadro anterior, los perfiles de competencias de educadores de primera infancia, dan cuenta de las complejidades de esta etapa educativa y de los saberes que se requieren para responder a ella.

Desde los aportes entregados por las propuestas anteriormente señaladas, en el presente estudio, tomaremos como base el marco de competencias propuesto por Perrenoud y los estándares orientadores para las carreras de educación parvularia elaborados por el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC, 2102).

3.8 Políticas públicas que han marcado la formación inicial de educadores/as de párvulos en Chile

Los orígenes de la educación parvularia en Chile, se vinculan con los planteamientos que surgieron a partir de la Escuela Nueva. Los precursores que dejaron huella en sus principios y fundamentos fueron: María Montessori, Ferriere, Froebel y Jhon Dewey. Si bien en los inicios de la educación parvularia en Chile el trabajo se focalizó en el ámbito privado y para niños de 3 a 6 años, a poco andar se amplió su cobertura hacia una población infantil proveniente de sectores populares (Caiceo,2011).

Durante la primera década del siglo XX, se formaron educadoras de párvulos al alero de la escuela normal. Posteriormente, en la década del cuarenta, por iniciativa del gobierno de la época, se abrió la carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Chile, lo que impulsó la creación de jardines infantiles y salas cuna a lo largo del territorio nacional (Caiceo,2011). De esta manera, la formación de educadoras de párvulos, trajo consigo que los temas asociados a la infancia se escucharan en distintos ámbitos del país, contribuyendo con ello a la construcción de significados en relación al niño, sus problemáticas y necesidades.

Posteriormente, Chile implementó políticas que afectaron fuertemente la calidad de la formación inicial docente, excluyendo a las carreras de formación de profesorado de las universidades, pasando a ser impartidas por academias o institutos profesionales. Junto con ello, proliferó la creación de instituciones privadas encargadas de la formación de profesorado lo que incrementó la oferta de carreras pedagógicas en torno a un 200% entre los años 2000 y 2009.

En vista del impacto que generaron tales políticas en la formación inicial del profesorado, a partir de la década del noventa en adelante, se han establecido regulaciones y medidas de incentivos que contribuyen a mejorar los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía.

Una de ellas la constituye la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (18.962). A partir de esta ley, la formación de profesores recobró la categoría de profesional; es decir, se estableció como requerimiento la obtención de la licenciatura en educación para recibir el título de educadora (Ávalos, 2003). Casi paralelamente, como una forma de fortalecer la formación inicial docente, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1996), incrementó los recursos de las universidades formadoras de profesores sobre la base de proyectos orientados a perfeccionar sus procesos educativos (FID), política que se mantuvo por 5 años (Ávalos, 2010).

Otra medida, ha sido la creación del programa “beca vocación de profesor” para beneficiar a estudiantes que alcanzaran 600 puntos o más en la prueba de selección universitaria (PSU). La intención de esta medida, surgió de la necesidad de atraer estudiantes con un capital escolar de mejor calidad para que se integraran a las carreras de pedagogía. Si bien este incentivo se ha mantenido vigente en el tiempo, no ha tenido el impacto estimado y sólo un 25% de los postulantes, obtiene el puntaje necesario para postular a la beca (Ávalos, 2010).

Otra de las acciones que ha impactado en la formación docente, responde a la existencia, desde el año 2000, de las Bases curriculares para este nivel educativo, dado que en ellas se establecen los lineamientos que sirven para direccionar los procesos pedagógicos de los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso de la educación básica. En tal sentido, las orientaciones curriculares para la educación parvularia, establecen la ruta de aprendizaje que guía el trabajo del educador/a, lo que constituye un insumo respecto a los saberes que debe poseer la educador/a de párvulos para gestionar procesos de enseñanza aprendizaje, en concordancia con las metas pedagógicas y principios fundantes para el trabajo en la educación parvularia.

El año 2018, tales orientaciones fueron actualizadas, estableciendo nuevos requerimientos y énfasis de formación para la primera infancia, tales como: la inclusión diversidad, interculturalidad, formación ciudadana, desarrollo sostenible y enfoque de género (MINEDUC, 2018).

Como se planteó anteriormente, el Ministerio de Educación, tras la consulta realizada a grupos de expertos y empleadores, elaboró los Estándares orientadores en torno a las competencias que deben poseer las educadoras. Ello ha contribuido a establecer un eje unificador respecto a los criterios que se deben considerar en la definición de los perfiles profesionales y, por consiguiente, en el diseño de planes de formación de las carreras que imparten la carrera de educación parvularia. (Ministerio de Educación, 2012).

Por otra parte, a partir del año 2015, las carreras de pedagogía sólo pueden ser impartidas por universidades, quedando atrás la participación de los institutos profesionales en esta materia. Y como una forma de erradicar la falta de selección que un importante número de instituciones formadoras presentaba, la ley 20.903, (promulgación año 2016), establece como requisito de ingreso un mínimo de 500 puntos promedio obtenidos en las pruebas de matemática y lenguaje. Otra vía de ingreso es para aquellos estudiantes que se hayan ubicado en el 30% superior del rendimiento de su promoción en la educación secundaria, o bien entre quienes hayan aprobado en las universidades un programa propedéutico con este fin (Comisión nacional de acreditación [CNA], 2016).

A su vez, la ley 20.903, mandata la aplicación de una evaluación a todos los estudiantes que se encuentran a un año de egreso de la carrera. Dicha evaluación es diseñada y administrada por el MINEDUC, en tanto el papel de las universidades corresponde a implementar programas que permitan fortalecer los conocimientos y habilidades que se estiman necesarios, en función de los resultados alcanzados. Con esto se espera regular la calidad de la formación impartida en las carreras de pedagogía.

En referencia a los procesos de acreditación, la ley 20.903, faculta solo a las universidades que poseen programas acreditados, a impartir carreras pedagógicas y, a su vez, aumentan los requisitos para lograr la acreditación, dado que exclusivamente la Comisión Nacional de Acreditación puede otorgarla (CNA, 2016).

En relación a los desempeños profesionales del educador de párvulos, el Estado de Chile a través del Ministerio de Educación, ha elaborado el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MBE EP), documento que busca orientar las prácticas pedagógicas que deben desarrollarse para fortalecer el ejercicio ético profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica. A su vez, el MBE EP, ofrece los insumos para desarrollar procesos de evaluación docente y autoevaluación, a través de un mecanismo que articula el desarrollo de competencias profesionales y la proyección hacia la formación continua.

La elaboración de dicho marco se fundamenta, principalmente, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), el Marco para la Buena Enseñanza de Educación General Básica, el contexto legal y normativo vigente del sistema educativo, las contribuciones de la investigación en torno a prácticas docentes que aportan en los procesos de aprendizajes de niños y las niñas y las aportaciones brindadas por el Consejo Nacional de Educación (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

Cabe destacar, que el proceso de construcción del MBE, estuvo marcado por la participación de múltiples actores del nivel: educadores/as de párvulos, técnicos en Educación Parvularia, especialistas en temas de infancia y académicos pertenecientes a distintas instituciones de educación superior.

Los propósitos del MBE señalan lo siguiente:

1. Orientar a los/as educadores/as de párvulos respecto de las prácticas pedagógicas que deben reflejar en su ejercicio profesional.

2. Promover la reflexión pedagógica crítica, individual y entre pares, en contextos educativos diversos.
3. Dar a conocer las características del ejercicio profesional de los/as educadores/as a los miembros de las comunidades y organizaciones educativas, instituciones formadoras de docentes y otras organizaciones ligadas al nivel de Educación Parvularia.
4. Aportar lineamientos a las instituciones de formación docente inicial y continua, para que puedan evaluar y enriquecer sus programas y procesos de formación y desarrollo profesional, para hacerlos coherentes con las prácticas definidas en el MBE EP.
5. Orientar la definición de instrumentos y la construcción de juicios evaluativos en los procesos del desempeño docente de los/as educadores/as ((Ministerio de Educación, 2019, p.10).

Dichos propósitos constituyen un aporte para la definición de las conductas profesionales y también otorgan las bases para construcción y aplicación del proceso de evaluación docente, dado que señalan los dominios y criterios que contribuyen a identificar los desempeños que se espera observar en los educadores y educadoras a través de su ejercicio docente. En el siguiente cuadro se presentan los dominios y criterios establecidos en el MBE EP (Ministerio de educación, 2019)

Cuadro 11: Dominios y criterios

Dominios	Criterios			
Dominio A	Domina los conocimientos disciplinares y pedagógicos vinculados al currículum vigente.	Considera las características y las formas de aprender de todos los niños y las niñas en la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Planifica estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de todos los niños y las niñas, y el currículum vigente.	Planifica procesos de evaluación coherentes con las características de todos los niños y las niñas y el currículum vigente.
Preparación del Proceso de enseñanza y aprendizaje.				
Dominio B	Genera y mantiene un ambiente de bienestar integral para el aprendizaje	Organiza ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje	Establece e implementa una organización del tiempo para favorecer el aprendizaje	Genera una cultura de aprendizaje desafiante y lúdica
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje				
Dominio C	Lidera al equipo de aula en la implementación de la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje.	Establece una comunicación efectiva para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.	Genera interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos.	Toma decisiones oportunas considerando la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas				
Dominio C	Demuestra compromiso con los niños y las niñas, su profesión y el rol que desempeña en la sociedad	Establece relaciones de colaboración con la comunidad educativa y local.	Reflexiona críticamente sobre las políticas y orientaciones educativas vigentes y su implementación en la práctica pedagógica.	Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica para favorecer aprendizajes
Compromiso y desarrollo profesional				

Fuente: MBE PE (Ministerio de educación, 2019).

El sistema de evaluación docente surge del acuerdo entre el colegio de profesores y el Ministerio de Educación, convenido en el año 2003. Se estructura en base al conjunto de indicadores que se encuentran contenidos en el MBE. Evalúa a los profesores/as que ejercen en establecimientos municipalizados y de servicios locales

y los aspectos que se evalúan, se relacionan con la calidad de la enseñanza, en consideración al contexto y las condiciones de trabajo en las que se desempeña (Manzi et al., 2011). Los instrumentos de evaluación que se aplican, corresponden a:

1. Portafolio de desempeño pedagógico, el que contiene evidencias respecto a las mejores prácticas del docente, entre las cuales se incluye un video de clase y productos escritos que aportan información del quehacer profesional del profesor/a.
2. Autoevaluación, en la que se constata la reflexión del profesor/a respecto a su práctica pedagógica.
3. Entrevista por un par evaluador, la que recoge información a partir de una pauta estructurada respecto al ejercicio docente del profesor/a. 4) Informe de referencia de un tercero, el que es elaborado por el director y jefe técnico, a partir de una pauta estructurada.

Los niveles de desempeño establecidos en la evaluación docente son: Destacado, competente, básico e insatisfactorio. Los docentes que se ubican en los niveles de destacado y competente, tienen la posibilidad de ser reevaluados a los 4 años; además, se les ofrece un abanico de oportunidades de desarrollo docente, tales como pasantías en el extranjero, participación en seminarios, ser guías de talleres, entre otros. Respecto a aquellos docentes que alcanzan un desempeño básico e insatisfactorio, deben someterse a una evaluación a los dos años y al año respectivamente, de no avanzar hacia un nivel de competencia mayor, dejan de ser parte de la planta de dotación pública. Además, deben participar de planes de perfeccionamiento orientados a fortalecer los aspectos en los que se muestran débiles profesionalmente (Manzi et al., 2011).

En definitiva, se han implementado diversas medidas tendentes a regular la formación inicial de profesores, estableciendo normativas y requerimientos dirigidos a las instituciones formadoras y a los programas formativos, como también mayores exigencias a los postulantes a las carreras de pedagogía.

3.9 Desafíos pendientes en la formación inicial docente de educadoras de párvulos

En la actualidad, existe un alto consenso respecto a la importancia que se le concede a la educación inicial en los primeros años de vida y el posterior impacto que ésta tiene en etapas sucesivas de la vida (MINEDUC, 2017). Sin embargo, a pesar de la relevancia que se le otorga a la educación inicial y con ello el rol que posee la educadora de párvulos como profesional responsable en dicha área, la definición de las tareas y funciones que describen su quehacer profesional, se encuentra aún sobre un terreno de ideas difuso y de acuerdos parcialmente definidos (Pardo, 2012; Zabalza y Zabalza, 2011).

Tales indefiniciones pueden responder, por una parte, a que tradicionalmente el rol del educador de párvulos se ha visto asociado a una tarea simple, centrada en la cobertura de necesidades básicas (alimentación y abrigo) y cuidado maternal del niño durante su primera etapa de vida (D'Achiardi, 2015; Pardo, 2012; Zabalza et al. 2011). Hoy en día, gracias al aporte surgido desde diversas ciencias y de la visión que se tiene del niño como sujeto de derechos, se promueve la educación desde el nacimiento, como el camino necesario para el desarrollo integral de los primeros años (Unesco, 2016). En dicha línea, el educador es percibido como una variable gravitante para la implementación de programas de calidad educativa y, por tanto, como un actor relevante en la experiencia educativa de niños y niñas en los primeros años de vida.

Desde la perspectiva de las competencias, ambas visiones sitúan al educador de párvulos sobre la base de saberes y requerimientos distintos, dado que proporcionar un cuidado afectuoso al niño requiere contar con paciencia y actitudes que sean acordes a ello (Zabalza et al. 2011; Pardo, 2012) y, en cambio, el requerimiento educativo que se impone en la actualidad, supone que el rol del educador de párvulos se plantea como un profesional que debe dominar saberes asociados a diversas áreas: desarrollo infantil temprano, currículo, conocimiento pedagógico, disciplinas

académicas (lenguaje y alfabetización, artes; matemáticas, ciencias sociales y naturales y educación física, salud y seguridad) (Bowman et al., 2000).

Si bien las políticas públicas anteriormente expuestas, dan cuenta de una voluntad política dispuesta a fortalecer la profesión, las propuestas curriculares provenientes de las distintas instituciones encargadas de la formación de educadores de párvulos, presentan una amplia heterogeneidad en relación a los saberes y competencias que deben ser alcanzadas al finalizar su etapa formativa (Pardo y Adlerstein, 2015).

Dicha falta de definiciones y acuerdos, pone en cuestionamiento el sentido profesional de la educadora (Guerra y Montenegro 2017) e impide que un determinado conjunto de competencias y saberes sean compartidas por el colectivo de profesionales, afectando con ello, su identidad profesional.

Un estudio realizado por García Huidobro (2006) en torno a la formación inicial de educadoras de párvulos en Chile, da cuenta de la existencia de una diversidad de programas. Algunos de ellos se caracterizan por la implementación de metodologías tradicionales centradas en la adquisición de conocimientos, a cargo de docentes que imparten asignaturas sin contar con la especialización correspondiente. Si bien algunas de las carreras estudiadas por García Huidobro han implementado innovaciones curriculares, existe escasa evidencia investigativa en torno a los procesos de formación de educadoras.

Ahora bien, en cuanto a la duración de los programas de formación de educadoras, abundante evidencia indica que aquellas educadoras que han asistido a programas de formación especializada de cuatro años o más, obtienen un mejor resultado en los aprendizajes en los niños/as que se encuentran a su cargo (Linder et al., 2016; Pardo y Adlerstein, 2015).

Por otra parte, la relevancia que poseen las experiencias prácticas en el desarrollo de las competencias, supone poner especial atención, respecto al espacio que ocupan

las prácticas en el currículum de las carreras, como también las metodologías que se implementan, para el acompañamiento de las estudiantes durante este proceso.

En tal sentido, Ausín, Abella, Delgado, y Hortigüela, (2016) proponen que un enfoque educativo en el que el eje central es el aprendizaje por competencias requiere incorporar escenarios flexibles y abiertos que favorezcan la formación y adquisición de aprendizajes.

A su vez, el dominio de las competencias es fundamental para el desempeño de una buena práctica docente, en tanto la educadora se encuentra llamada a desarrollar la tarea de promover el desarrollo de aprendizajes y generar ambientes propicios que posibiliten al niño/a alcanzar una madurez emocional que le permita vincularse con personas de su entorno comunitario (Domínguez et al., 2015).

La integración de saberes resulta ser el camino sugerido por diversos autores para el desarrollo de las competencias profesionales (Jacob, 2015; López et al., 2016). En dicha línea, Santos-González y Sarceda-Gorgoso (2016), desarrollaron un estudio para conocer si existen diferencias significativas en la valoración del alumnado respecto al desarrollo de las competencias, luego de un trabajo de materias integradas desarrollado durante un semestre. Los resultados dan cuenta de un aumento significativo en la percepción de las competencias de las estudiantes, con lo que se concluye que la experiencia de integración llevada a cabo, permitió un desarrollo de las competencias mayor que el que se habría alcanzado de las materias por separado. Los aspectos referidos al conocimiento de la profesión docente, en el contexto de la educación infantil, diseño y desarrollo del currículum, junto con organización, espacios, observación dentro del aula, obtuvieron un mayor desarrollo en las competencias relacionadas. En tanto, las competencias asociadas a salud infantil y estimulación temprana, obtuvieron menor desarrollo.

Los autores citados anteriormente, recalcan la importancia de conectar situaciones reales con el conocimiento, a fin de promover la toma de decisiones en contextos educativos auténticos. En sintonía con lo anterior, Zabalza (2013), plantea la

necesidad de definir vínculos estructurales entre la teoría y la práctica en el interior del currículum en los programas de formación de profesores.

A su vez, el fortalecimiento de las competencias como parte de la formación profesional continua, asume la reflexión de la propia práctica pedagógica, como un insumo fundamental para el crecimiento profesional. Ante ello, es necesario revisar las políticas que conforman el funcionamiento de las instituciones educativas, en tanto éstas deben promover las condiciones para la reflexión docente, en colaboración con otros agentes educativos (Contreras y Pérez, 2010).

En síntesis, una formación idónea de educadoras de párvulos, apela a considerar un marco de competencias que responda a necesidades del contexto y a las exigencias respecto a las tareas y funciones que dicta la profesión. Junto con ello, se debe tener en cuenta la interacción de distintos aspectos: el contenido de los programas, las competencias por parte de los formadores y el contexto de la institución formadora. Con lo cual, la formación de educadoras, requiere de experiencias educativas basadas en modelos de aprendizaje innovadores y con foco en una reflexión pedagógica que se encuentren en sintonía con contextos educativos reales, que promuevan el desarrollo de una visión crítica de los sustentos teórico-prácticos en miras de una práctica pedagógica reflexiva e innovadora.

3.10 A modo de síntesis

Los desafíos actuales que deben enfrentar los profesores, se vinculan con la necesidad de avanzar hacia una mejor calidad educativa, lo que trae consigo necesariamente, un reto hacia las prácticas en el interior del aula y la forma cómo se conduce el espacio educativo con los distintos agentes que convergen en él (familia, estudiantes, directivos y comunidad educativa en general)

Responder a tales desafíos, requiere, además, evaluar las condiciones que proporcionan los contextos educativos para el ejercicio profesional y el desarrollo continuo de competencias, en tanto, la colaboración y la reflexión en el interior de la comunidad, contribuye a la construcción de un saber colegiado que saca al docente de un trabajo eminentemente solitario y lo integra en una labor mancomunada (Marcelo y Vaillant, 2013).

Si bien existe una amplia gama de definiciones de competencia, se observan ciertos atributos que se encuentran presentes de manera unánime. Uno de ellos, corresponde al carácter dinámico de las competencias, en tanto esta, se desarrolla en forma continua a lo largo de la vida (Tejada & Navío, 2005; Gairín, 2011), para lo que se requiere de un entorno que brinde posibilidades de ponerlas en práctica, resolviendo las problemáticas y necesidades que se encuentren presentes en él (Levy-Leboyer, 1997; Tejada y Navío, 2005; Gairín, 2011).

Otro aspecto importante lo constituye la integración de saberes, en tanto se entiende que las competencias desafían a la activación de recursos internos y externos a la persona. Con esto, quedan atrás aquellas concepciones en las que se explicaba el desempeño profesional, principalmente a través de la adquisición de un conjunto de saberes teóricos.

Particularmente en el campo de las competencias docentes, el desarrollo de competencias, se encuentra vinculado a la conexión con situaciones reales y con la toma de decisiones en la resolución de problemas auténticos (Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2016). En tal sentido, la importancia que se le atribuye a la práctica durante el proceso formativo del profesorado, radica en que es el espacio de aprendizaje en el que se integran conocimientos disciplinares y su aplicación en contextos educativos reales Zabalza (2013).

Los marcos de competencia contienen competencias profesionales y competencias genéricas. Las primeras están vinculadas al campo ocupacional y propias de una profesión en particular, por tanto, son fundamentalmente adquiridas y consolidadas en

el ejercicio práctico de la profesión (Tejada y Navío, 2005; Comellas, 2000). En el caso de las segundas, suelen ser comunes a distintas profesiones y poseen diversas denominaciones; básicas, genéricas, transversales (Tobón y García Fraile, 2006). En tal sentido, una actuación profesional, requiere de la activación y ejercicio de más de una competencia, dado que algunas de ellas responden a saberes específicos y otras a saberes generales (de Miguel, 2005).

Por su parte, Pérez Ferra y Gonçalves (2013) explican la integración de competencias profesionales y genéricas. Considerando el alto grado de complejidad que implica la labor del profesorado, la definición de un marco de competencias docentes implica no sólo tener en cuenta las tareas técnico-instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) y de gestión a la vida del aula (distribución de espacios y tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.), sino también un conjunto de actitudes y valores para el desempeño de tareas con competencia.

Como se ha señalado anteriormente, la educación inicial se plantea sobre una base ideológica, desde donde surgen concepciones y significados que se sostienen en torno a la infancia, el rol del educador y la calidad educativa y que impacta en la reducción o extensión de saberes que conforman la profesión del educador/a de la primera infancia; es decir, todo aquello que debieran ser y saber hacer en el interior de sus aulas y en colaboración con su comunidad educativa (Pardo y Adlerstein, 2016).

Respecto a las competencias profesionales de las educadoras de párvulos, se sitúan en un campo de indefiniciones a causa de concepciones que coexisten respecto a su rol profesional, debido a que tradicionalmente se le ha vinculado al cuidado y atención de las necesidades básicas del niño, no obstante, en la actualidad se reconoce su aporte en el ámbito educativo y aporte en el desarrollo integral del niño. Tales discrepancias, continúan impactando en los procesos de formación de las educadoras, en cuanto a la cantidad de años de duración de las carreras, los saberes que integran las propuestas formativas y el tipo de institución educativa que las imparte (Pardo y Adlerstein, 2015).

CAPÍTULO 4: CONCEPCIONES Y CREENCIAS DEL PROFESORADO

4.1 Introducción

Los cambios sociales, fuertemente marcados por los avances de la tecnología, la rápida renovación del conocimiento y las demandas sociales que exigen avanzar hacia una sociedad de mayor equidad, han situado a la educación en un escenario, en el que se encuentra interpelada a renovarse en sus prácticas, enfoques y orientaciones curriculares que le permitan dar respuesta a tales desafíos. Un conjunto de problemáticas de carácter dinámico y cambiante, provenientes de diversas áreas, sociales, ambientales, ético-valóricas, laborales (entre otras), remueven los tradicionales estilos de enseñanza y, a su vez, ponen en cuestionamiento el tipo de conocimiento y los propósitos educativos perseguidos hasta ahora.

En tal sentido, los profesores son llamados a formar a sus estudiantes bajo nuevas perspectivas, que se orientan hacia una educación para el desarrollo sostenible y una educación para la ciudadanía, a través del desarrollo de competencias, valores y actitudes que los preparen como ciudadanos para llevar vidas saludables y capaces de contribuir a responder a los desafíos locales y mundiales (UNESCO, 2016).

Ante ello, las instituciones formadoras de profesores, se encuentran frente al requerimiento de avanzar hacia una mayor profesionalización, que responda a la definición de un cuerpo de saberes que habilite a los docentes a enfrentar las exigencias actuales y, en consecuencia, a reposicionar socialmente el rol del profesor.

Avanzar sobre dicho cometido obliga a replantearse qué significa ser educador en los tiempos actuales y, con ello, a analizar las representaciones y expectativas sociales que se tienen del profesorado, como también el conjunto de significados y creencias que albergan los docentes formadores y futuros profesores respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se considera que este aspecto resulta fundamental a la hora de implementar cambios en la forma en que los profesores se involucran en dicho proceso (Guerra y Sebastian, 2015).

Teniendo en cuenta que gran parte de las creencias y concepciones de los profesores han sido construidas a partir de la herencia cultural de cada uno, a través de su historia escolar y en muchos casos fortalecidas durante el período de formación universitaria (Zapico et al., 2017), resulta esperable que tales representaciones difieran de los requerimientos que demanda la realidad actual, lo que lleva a analizarlas y a tomarlas en cuenta, a la hora de implementar experiencias de enseñanza aprendizaje que reflejen las nuevas formas de aprender y gestionar el conocimiento.

En el presente capítulo se analizan distintas definiciones de creencias y concepciones en el escenario de la profesión docente y, junto con ello, las diversas líneas de desarrollo que han contribuido desde diferentes ángulos a comprender el impacto que estas tienen tanto en la práctica del profesorado, como en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

4.2 Concepciones y creencias en torno a la profesión docente

Existe clara conciencia que la acción docente va mucho más allá de la ejecución de un conjunto de tareas específicas, como era concebido hace algunas décadas atrás desde una mirada conductista. Hoy, en cambio, influidos por el constructivismo, las teorías cognitivas, los enfoques socioculturales y el estudio de las interacciones entre profesor y alumno, han llevado a pensar, que la tarea docente depende de múltiples factores, entre ellos las competencias alcanzadas por el profesor, el compromiso que posee con la profesión, los niveles de recompensa a los que se ve enfrentado y las características de la organización en la que se desempeña (Darling Hammond, 2001; Huberman et al., 1997; Marcelo, 2011).

Por otro lado, la actual conciencia que se posee, respecto a las complejidades que contiene el ambiente de clases, ha permitido dejar atrás el rol del profesor como un conjunto de tareas específicas frente a las que debe responder. Más bien un profesional que debe poseer los conocimientos y la actitud necesarias para enfrentar

situaciones y decidir respecto a ellas, en consideración al contexto en que se desarrollan (Vaillant, 2007; Tagle, 2011).

En base a tales planteamientos, a partir de la década de los setenta, nació un amplio interés, principalmente desde la psicología, en torno al estudio de las creencias y concepciones que impulsan la acción educativa de los profesores. Los aportes de Peterson y Clark (1978) contribuyeron a estudiar al profesor desde su rol en la toma de decisiones durante las instancias de enseñanza interactiva. Posteriormente, surgieron distintos modelos de estudio en los que se comenzaron a plantear de manera integrada, pensamiento y acción, como parte de un proceso cíclico de la acción docente (Schon, 1983; Shulman, 1987).

La contribución de estos autores, permitió conectar los procesos internos del profesor con su práctica, asumiendo con ello que nuevas reflexiones dan paso a un sistema de espiral que fortalece su conocimiento práctico, considerando, además, que las problemáticas y la búsqueda de soluciones en el contexto de interacciones de la sala de clases, forman parte de un ciclo que se repite (Gallego, 1991; Ventura, 2016). En palabras de Gallego (1991), “los profesores generan teorías mediante experiencias acumuladas de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje” (p.295).

A partir de ello, es posible concluir que las teorías y creencias que sustentan la toma de decisiones y la posterior reflexión que surge de ese proceso, contribuye a fortalecer o modificar tales creencias.

Paralelamente, Bandura (1986) planteó la teoría social-cognitiva, como la capacidad de los individuos de actuar en su ambiente y, por consecuencia, transformarlo, haciendo uso de un sistema de autorreferencias y autopercepciones acerca de su capacidad, lo que permitiría la toma de decisiones y el logro de metas. En base a tales planteamientos, surgieron diversos estudios en el ámbito educativo que dieron cuenta respecto a la influencia que ejerce el sistema de creencias de autoeficacia ante la exigencia académica (Pajares, 1996).

De esta manera, el trabajo de campo orientado a comprender en profundidad el pensamiento del profesor, se ha venido desarrollando a través de diversos enfoques metodológicos que han guiado hasta hoy día abundante investigación en esta materia, cuya diversidad se encuentra expresada a través de los distintos conceptos que han pasado a ser objeto de estudio: creencias, perspectivas, constructos personales, criterios de enseñanza, teorías implícitas, esquemas, imágenes, concepciones, entre otros (Gallego, 1991; Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2011; Guerra y Sebastian, 2015; Pozo, et al., 2006;).

La relevancia que tiene conocer el pensamiento del profesor, se encuentra fuertemente vinculada a la necesidad de implementar cambios y mejoras en los procesos educativos que ocurren en el interior del aula (Hidalgo y Murillo, 2017), como planteaba Jiménez Llanos (2004): “se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación” (p.105).

4.3 Caracterización de las creencias

Las creencias son ampliamente percibidas como influyentes en el comportamiento de las personas. En tal sentido, Pajares (1992) planteó que las creencias representan un conjunto de juicios individuales que dan cuenta de la falsedad o no de una proposición, en tanto son adquiridas a través de un proceso de apropiación cultural y cumplen una función adaptativa que permite comprenderse a uno mismo y al entorno inmediato.

Desde la perspectiva de Bullough (2000), las creencias son vistas como el resultado entre la combinación de hechos, folclore, mitos, superstición y convención, que permiten la creación de significados y acciones, pero que al mismo tiempo limitan la incorporación de otros.

En el ámbito social e interpersonal, las creencias cumplen un papel fundamental, pudiendo establecer un marco de acción individual y colectiva, dado que pueden ser comunes a diferentes individuos a través de un conjunto de significados y supuestos socialmente compartidos y establecidos por la comunicación social. De este modo, las creencias ayudan al individuo a adaptarse a la realidad en la que se encuentra inserto, puesto que éstas se establecen en gran medida como normas de comportamiento que se vivencian en el transcurso de la interacción social (Carr y Kemmis, 1988; Díaz-Serrano et al., 2013,2014; Myers, 2000).

En el plano educacional, existe evidencia de que el grado de complejidad que posean las creencias incide en la forma como los estudiantes enfrentan el aprendizaje, mientras que en el caso de los profesores, las creencias epistemológicas influyen en el tipo de estrategias que implementan en el aula y, junto con ello, transmiten a sus estudiantes su propia mirada respecto al conocimiento y a la manera de abordarlo (Guerra y Sebastian, 2015; Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2011; Kang y Wallace, 2005).

El vasto campo de estudio en torno a las creencias epistemológicas para explicar su existencia en el ámbito del conocimiento y el aprendizaje, recibió su primer impulso a partir de los planteamientos de Perry (1968), quien contribuyó a comprender acerca de la influencia que las creencias tienen sobre los enfoques de aprendizaje, dado que pudo comprobar que los estudiantes veían el conocimiento como verdadero o falso y consideraban, a su vez, que éste provenía ya sea de los padres o de los profesores. Lo anterior llevó al autor a plantear que las personas transitan por etapas de creencias y que éstas van desde una simple a otra más compleja, de forma progresiva, lineal y jerárquica (Hernández Piña y Maquilón Sánchez, 2011). Posteriormente, la teoría de Perry se ha continuado desarrollando, a partir de la definición de nuevas dimensiones presentadas en diferente gradualidad, (Asencio Muñoz y Ruiz de Miguel, 2017; Hofer,2001; Hofer & Pintrich, 1997; Schommer-Aikins, 2002; 2004; Schraw & Berthelsen, 2011) llegando a ser tipificadas por su grado de desarrollo y complejidad, (Guerra y Sebastian, 2015).

Por su parte, Pajares (1992), plantea que las creencias son vistas como juicios individuales acerca de la verdad o falsedad respecto a algo e influyen sobre los pensamientos y comportamientos de las personas (Murillo e Hidalgo, 2017; Pajares, 1992). De manera coincidente, Dewey (1993) planteaba la existencia de una estrecha relación entre creencias y pensamientos, en tanto decía que:

Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo a ellas y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro (p,24).

Desde la perspectiva del pensamiento del profesor, Kagan (1992) establece que las creencias corresponden a una forma personal de conocimiento y constituyen supuestos implícitos del profesor, respecto a los estudiantes, la enseñanza, las clases o la materia que enseña. Particularmente, en el ámbito de la educación inicial, Abry et al., (2015), señalan que las creencias influyen sobre las expectativas que poseen las educadoras respecto al rendimiento de los niños, la práctica educativa, el clima en el aula y las interacciones entre educadora y niños. A partir de ello, podemos esperar que las creencias posean un impacto en las decisiones que el profesorado toma al momento de planificar la enseñanza.

Atendiendo a la naturaleza de este estudio, adoptamos la definición de creencias elaborada por Llinares (1991) quien las describe como

(...) conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo” (p. 37).

4.4 Caracterización de concepciones

Las concepciones son vistas como el conocimiento que adquirimos a partir del contexto en el que nos encontramos. Poseen, por tanto, una base cultural que es incorporada a nuestros esquemas de representaciones de manera inconsciente (Pozo, 2014). Por su parte, Gow y Kember (1993) plantean las concepciones como un proceso de construcción en el que se implican aspectos sociales e individuales.

En el ámbito educativo, Jiménez Llanos y García (2006), a partir del análisis de un conjunto de estudios en torno al pensamiento del profesor, señalan que el término concepciones es ampliamente utilizado en diversas investigaciones, para describir el conocimiento docente, asociándose a una dimensión cognitiva. De esta manera, son entendidas como “una representación abstracta que integra elementos tales como los alumnos, el aprendizaje, el conocimiento, la motivación, la evaluación, etc. y que guía la práctica docente” (Jiménez Llanos y García, 2006, p.108)

Siguiendo una línea similar, Martín et al.,(2006), en el contexto de una investigación con profesores, plantean las concepciones como sinónimo de conocimiento, en tanto los profesores disponen de un conjunto de representaciones explícitas que les permiten explicar su acción docente, junto con otras (teorías implícitas), que poseen distintos grados de explicitación.

Asimismo, el término concepciones, referencia determinados enfoques sostenidos por el docente, los que son denominados, concepciones tradicionales y concepciones constructivistas, visión que ha derivado en el desarrollo de diversos estudios que constatan y categorizan las concepciones de profesores y estudiantes (Angulo, 2012; Doménech, 2004; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1995; Pozo, 2006; Rodrigo, 1985; Villar Angulo, 1988).

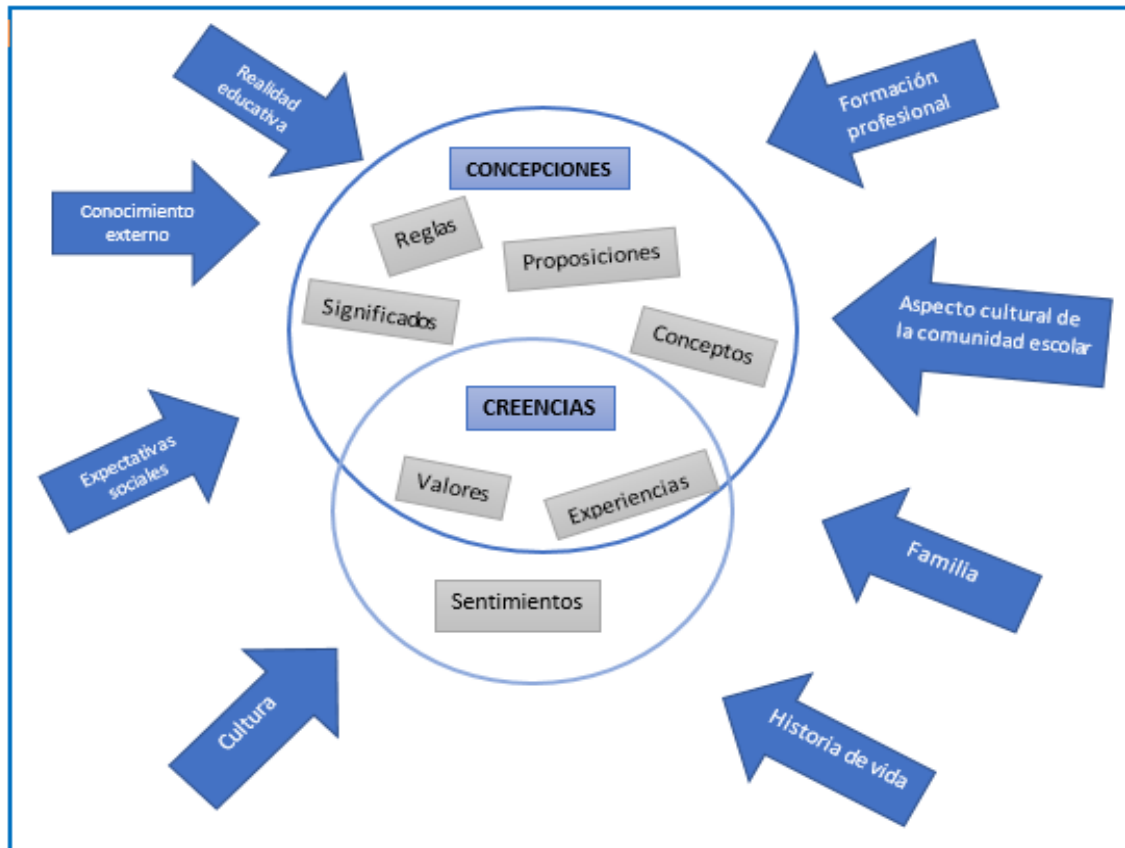
Respecto a las concepciones, en el presente estudio nos adscribimos a la siguiente conceptualización, “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno y Giménez, 2003, p. 267).

Subrayamos la propuesta de Pecharromás y Pozo (2006) de trabajar conjuntamente con concepciones y creencias en el ámbito docente, dado que las decisiones, juicios y actuaciones del profesorado, se encuentran influidos tanto por el conocimiento epistemológico adquirido durante su formación profesional, como también por las creencias acumuladas a lo largo de su historia de vida. Dicha conexión, los autores mencionados la explican atendiendo a que:

(...) las personas poseemos concepciones, fundamentalmente, pragmáticas sobre el mundo natural que nos rodea, nuestra física intuitiva, pero además mantenemos determinadas creencias sobre el valor de estas creencias y sobre el valor de las “teorías” que los científicos u expertos (o profesores) nos ofrecen o de las “investigaciones” que estos científicos están llevando a cabo.

En definitiva, existe un diálogo entre concepciones y creencias, el que se encuentra influido por la cambiante dinámica de factores internos y externos al profesor.

Figura 3: Sistema de interacción entre concepciones y creencias (a partir de Pecharromás y Pozo, 2006)



4.5 El impacto de las concepciones y creencias en la práctica del profesor

Existe amplio consenso respecto a que el cuerpo de creencias docentes impacta sobre la actuación pedagógica de los profesores (Doménech, 2004; García y Sebastian, 2015; Jiménez Llanos y García, 2006; Murillo e Hidalgo, 2017; Pajares, 1992; Pozo, 2014). Asimismo, Hernández Piña y Maquilón-Sánchez (2011) plantean que las creencias desempeñan un papel relevante en las decisiones que los profesores toman acerca de los conocimientos que enseñan, dado que éstas cumplen con la función de responder ante los requerimientos de la realidad educativa y al rol del profesor en dicho contexto.

Tales planteamientos se explican a partir del hecho que dichas concepciones y creencias son acuñadas a través de las múltiples interacciones que las personas vivencian durante su etapa escolar, la relación que establecen con la escuela y con el contexto social y cultural al que pertenecen, las que aportan con un conjunto de patrones asociados al rol del profesor, de la escuela, la familia y la comunidad (Contreras-Pérez y Zúñiga, 2017; Murillo e Hidalgo, 2017).

Lo anterior impacta en las actuaciones del profesor, desde diferentes dimensiones. Por una parte, lleva a que el profesor enfrente el proceso de enseñanza aprendizaje con las creencias incorporadas a lo largo de su propia trayectoria como estudiantes, lo que permite intuir que los conocimientos adquiridos durante su formación profesional, son llevados en forma paralela y sin mayores intersecciones entre estos dos mundos, lo que provoca importantes contradicciones al momento de actuar y tomar decisiones, en tanto ambos grupos de concepciones y creencias pueden presentar escasos puntos de coincidencia (Huberman, et al. 2000).

Por otra parte, las concepciones y creencias que poseen los profesores inciden en la selección de estrategias de enseñanza y al tipo de expectativas que se establecen respecto al logro de aprendizaje de los estudiantes. Tal es el caso de la influencia que ejercen las creencias que apuntan a concebir a los estudiantes con características fijas, cuya herencia y entorno social son considerados como determinantes del rendimiento escolar, condicionando con ello las posibilidades de niños que provienen de bajos recursos para alcanzar un aprendizaje progresivo y exitoso (Cortés Quevedo et al.,2013). La investigación ha puesto en evidencia, que la práctica docente y las respectivas decisiones que se toman, están influidas por las racionalidades, representaciones y afectos que el profesor posee, lo que da sentido a la práctica pedagógica y a su vez afecta los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes (Myers, 2000).

De esta manera, tanto las expectativas asociadas a la condición social de los estudiantes, como a las condiciones cognitivas que presenta para el aprendizaje, pueden ser vistas como un conjunto de limitaciones que obedecen a creencias

instaladas socialmente y que permean el saber profesional del profesorado, lo que influye en la selección de determinados objetivos de aprendizaje y estrategias didácticas.

En el caso de los estudiantes, se ha constatado que las creencias pueden llegar a influenciar los procesos de comprensión y desarrollo del trabajo académico (Hofer & Pitrich, 1997; García y Sebastian, 2011), lo que se explica en tanto las creencias asociadas a la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje y los límites que los docentes ven en ella, influyen respecto a las estrategias que los estudiantes seleccionan e implementan para la construcción de sus aprendizajes (Chan & Elliot, 2002, 2004).

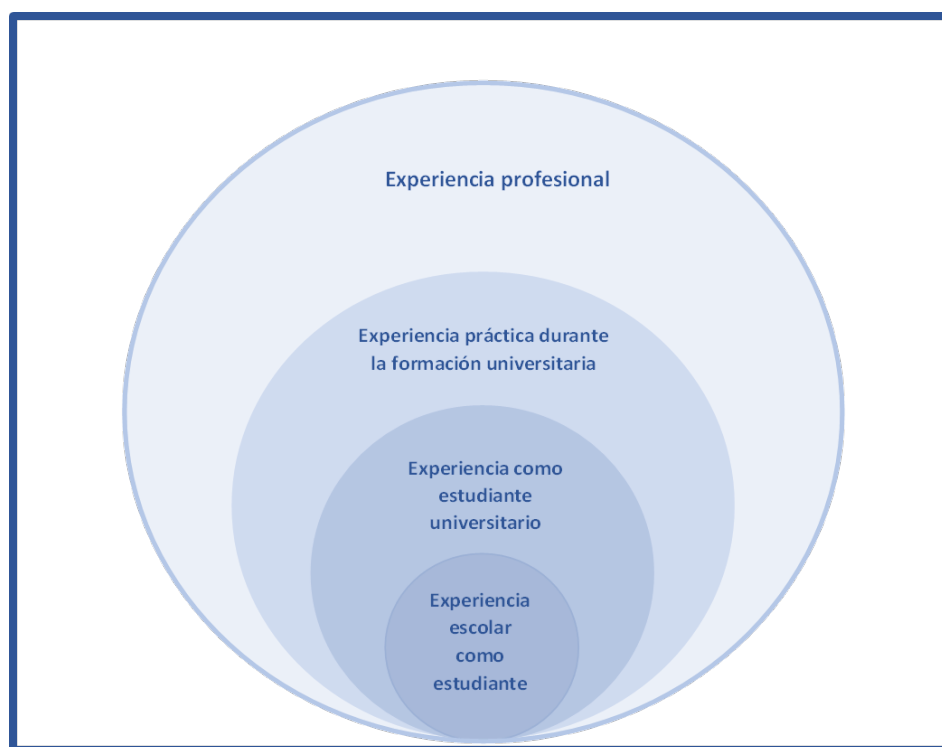
En definitiva, las creencias que sostienen los profesores los impulsan a utilizar cierto tipo de recursos pedagógicos y estrategias que exigen del estudiante prácticas específicas y, con ello, el ejercicio de un determinado tipo de saberes, lo que induce a que el propio estudiante vaya entendiendo la realidad educativa de la forma como la presenta el docente; es decir, que para aprender una determinada materia, la forma de aproximarse a ella y el recurso para su ejercitación será extraído fundamentalmente de las posibilidades que han sido presentadas por el profesor.

Desde otro ámbito, en el proceso de socialización de los profesores noveles, las concepciones y creencias que traen consigo, les impiden cuestionar sus propios enfoques, lo que genera una tensión entre los significados que sostienen, versus los que se encuentran presentes en la institución educativa y en los que sostienen profesores con mayor trayectoria (Bullough, 2000). En tal sentido, “convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro, sino que más bien, se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores, los experimentados y sus situaciones sociales” (Bullough, 2000, p.101).

En el caso de los estudiantes de profesorado, Bullough (2000), citando a Britzman (1991), señala que la carrera docente, comienza en una primera cronología, con los saberes que surgen de su experiencia escolar como estudiantes; una segunda etapa

corresponde a su experiencia como estudiante universitario; en tanto la tercera, obedece a las vivencias adquiridas durante los procesos de práctica y, como última etapa, aquella que se desarrolla cuando comienza su ejercicio profesional. El autor plantea, además, que cada una de estas etapas contiene sus propios marcos de referencia, competencias v/s conocimientos, poder, dependencia y negociación.

Como se aprecia en la figura que se presenta a continuación, Bullough (2000) plantea que, la formación del profesor comienza mucho antes que el estudiante ingrese a la universidad, dado que la gran cantidad de horas que han acumulado a lo largo de su experiencia escolar, le ha permitido observar en qué consiste la enseñanza y asumen con ello una autopercepción de las habilidades con las que cuenta para hacerlo, (...) “muchos principiantes entran en la carrera de formación del profesorado con una confianza previa en su habilidad para enseñar, pero sin una apreciación de la complejidad y la incertidumbre que implica la relación entre la enseñanza y el aprendizaje” (p.102).

Figura 4: Etapas en la formación del profesor (a partir de Bullough 2000)

En dicho proceso, influyen las expectativas e incertidumbres que los estudiantes y posteriormente los profesores noveles poseen respecto a la enseñanza, las que se encuentran construidas en base a un conjunto de creencias y concepciones que han venido siendo confirmadas y adaptadas, como resultado de sus interacciones con el contexto educativo.

4.6 La importancia de trabajar las concepciones y creencias con estudiantes de pedagogía

Tomando en cuenta el hecho que los estudiantes de profesorado traen consigo un conjunto de conocimientos vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje y a los distintos aspectos que contiene la cultura escolar, diversos autores han advertido

sobre la necesidad de trabajar en torno a las creencias desde la formación de pregrado (Chan & Elliot, 2000; Guerra y Sebastian 2015; Pajares 1992). La razón para ello se sustenta, principalmente, en la lenta transformación de las prácticas educativas que se observan en el profesorado, las que permanecen ancladas a estrategias tradicionales y de la permanencia de concepciones y creencias a pesar de la formación académica y los cambios que en el campo teórico se han ido promoviendo respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín et al.,2006).

Los planteamientos de diversos autores señalan que la causa de dichas dificultades, radica en que los docentes tienden a identificarse con modelos y enfoques tradicionales, que responden a su experiencia en el sistema escolar y que sirven de referente ante la toma de decisiones (García y Sebastian, 2011; Guerra, 2017; Martín et al.,2006). En tal sentido, Pozo (2014) sostiene:

Cambiar la educación, requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, Y para poder cambiar esas representaciones, es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles sus procesos de cambio y sus relaciones con la práctica (p,32).

En consideración a lo anterior, los profesores universitarios debieran estar en conocimiento de las creencias de sus estudiantes de pedagogía (Pozo 2000; Hofer, 2001) y a partir de ellas, promover experiencias de innovación, en las cuales los estudiantes vivencien nuevos enfoques y estrategias como parte de los espacios de aprendizaje y en los que se impulse además, el desarrollo de procesos reflexivos que los oriente hacia revisión de las concepciones que inspiran sus propias prácticas (Darling Hammond, 2001;Guerra y Montenegro, 2017).

Guerra y Montenegro (2017), a su vez, enfatizan acerca de la responsabilidad de las universidades encargadas de la formación de profesores, en tanto señalan que:

una tarea clave de las instituciones formadoras es tensionar este conocimiento ingenuo y avanzar hacia la construcción de un conocimiento más complejo sustentado en el contexto de un proceso de aprendizaje que permita la constitución de un profesional inquieto, crítico y reflexivo (p, 667).

En dicha línea, ante el desafío de mejorar la calidad de los procesos educativos en la escuela, surge de manera urgente, una renovación en la formación inicial docente, a través del fortalecimiento del conocimiento pedagógico, proceso que desde la perspectiva de Guerra y Montenegro (2017), debe ser abordado a través de la articulación de cuatro elementos; el rol de las creencias sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que traen consigo los estudiantes de pedagogía, la comprensión y desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido, integración de la teoría y la práctica y el desarrollo de procesos reflexivos que impulse la articulación y vinculación de cada uno de estos aspectos.

4.7 Enfoques desarrollados en torno al estudio de las concepciones y creencias en educación

El campo de investigación en torno a las concepciones y creencias de los profesores, ha contado con una variedad de enfoques metodológicos que han permitido identificar, analizar y contrastar los rasgos que forman parte de los procesos internos del pensamiento del profesor. De esta manera, las investigaciones que se han ido desarrollando en este ámbito durante las últimas décadas, ha permitido vincular la actuación académica, el aprendizaje y las creencias que poseen estudiantes y profesores pertenecientes a los distintos niveles educativos (enseñanza básica, media y educación superior).

En tal sentido, Hernández-Pina (2011), ha diferenciado los estudios en torno a las creencias en dos áreas: una que analiza las creencias respecto a la enseñanza, desde donde se estudian los significados de los profesores y su vinculación con la práctica;

una segunda, en la que se profundiza respecto a las creencias en torno al aprendizaje que sostienen docentes y estudiantes.

Desde la perspectiva de Pérez Echeverría et al., (2006), los enfoques que estudian concepciones y creencias son agrupados a partir de aquellos que se dirigen a identificar y analizar las creencias sobre el funcionamiento de la mente para el aprendizaje y su influencia sobre la conducta y otros que se enfocan en conocer cómo los estudiantes y los profesores, se representan los procesos de aprendizaje o de enseñanza. En línea con dicha perspectiva, los autores proponen seis enfoques, los que se encuentran expresados en el siguiente cuadro:

Cuadro12: Enfoques en torno a concepciones y creencias

Enfoque	Su objetivo es analizar	Participantes
Metacognición	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos	Estudiantes de diferentes edades y adultos.
Teoría de la mente	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento.	Niños pequeños
Creencias epistemológicas	Las creencias sobre que es el conocimiento y el conocer.	Estudiantes de diferentes edades y profesores.
Fenomenografía	La manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.	Estudiantes de diferentes edades y profesores
Teorías implícitas	Las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes.	Estudiantes de diferentes edades y profesores
Perfil docente y análisis de la práctica.	La planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.	Profesores.

Fuente: Elaboración en base a Pérez Echeverría et al, 2014.

Continuando con la línea propuesta por (Echeverría et al, 2014), entregamos una breve descripción de los diversos enfoques que han estudiado la concepciones y creencias de estudiantes y profesores.

1) Metacognición: Posee como propósito, elaborar conocimiento sobre el propio conocimiento, es decir de qué manera se llevan a cabo los procesos de percepción, comprensión, memorización y aprendizaje, de tal manera que la persona pueda autorregular su propio funcionamiento intelectual a través del uso de sus recursos cognitivos (González, 1996).

Cabe destacar que si bien la metacognición se interesa en la manera en cómo se aprende, regular a conciencia dicho aprendizaje, es parte de una tarea procedimental que requiere del ejercicio otras habilidades, no obstante, se tenga conocimiento de lo primero (Pérez Echeverría et al, 2014).

Los primeros estudios en esta materia, se asocian a Flavell, quien trabajó con niños en edad escolar, adolescentes y adultos, con el fin de indagar acerca de los conocimientos declarativos y procedimentales del conocimiento metacognitivo (Crespo, 2000). La metodología más empleada para indagar acerca de los procesos metacognitivos de las personas de diferentes edades, ha sido a través de las entrevistas estructuradas y los cuestionarios e inventarios (estos últimos utilizados especialmente con adolescentes).

2) La teoría de la mente: Corresponde a las representaciones que el niño a temprana edad va elaborando para explicar el pensamiento de otras personas. En tal sentido, dichas representaciones son de carácter principalmente implícito y otorga comprensión acerca de qué mueve a las personas a actuar, en cuanto a sus intenciones y creencias (Pérez Echeverría et al, 2014).

Dicha capacidad de “leer” los pensamientos e ideas de quienes nos rodean, se constituyen en herramientas que son empleadas para establecer relaciones sociales, que como se indicaba anteriormente, son implementadas de manera automática y

constituyen un conocimiento implícito acerca de la actuación de otros (Pérez Echeverría et al, 2014).

La construcción de la teoría de la mente comienza a mostrarse durante el primer año de vida, en tanto el niño desde sus primeros meses, demuestra una conducta distinta entre objetos inanimados y las personas, con las cuales se vinculan a base de intenciones (Spelke, 1991).

A partir de los dos años, las explicaciones de las conductas de otros son en base al deseo, es decir, el niño pequeño interpreta que el deseo por hacer tal o cual cosa, es lo que mueve a las personas a actuar de una determinada manera (Bartsch y Wellamn 1995).

Otro cambio en la teoría de la mente, se vincula a la adopción de términos tales como: pienso, sé y creo, para expresar ideas respecto a un hecho, lo que ocurre entre los tres y los cinco años de edad Tomasello, Kruger y Ratner, 1993).

La capacidad de identificar estados afectivos en las personas que los rodean, es desarrollada a partir de la mediana infancia, a partir de aquello, el niño es capaz de elaborar interpretaciones, para lo cual recurre a la observación deliberada, atención selectiva y evaluación de actuaciones (Pérez Echeverría et al, 2014).

3) Creencias epistemológicas: Son definidas como “las concepciones que se tienen acerca de la naturaleza del conocimiento y la manera del conocer” (Pérez Echeverría et al, 2014, p.71). Tales concepciones se ubican en un rango que va desde creencias ingenuas hasta creencias sofisticadas y son adquiridas a través del contexto educativo, lo que significa que responden a representaciones sociales de un conocimiento en particular (Hofer y Pintrich, 1997).

Los inicios de las creencias epistemológicas, surgen a partir de los trabajos desarrollados por Perry (1968), quien estudió de qué forma los estudiantes de secundaria interpretaban las diversas experiencias educativas a las que se habían visto enfrentados. A partir de ello, constató que los estudiantes percibían el

conocimiento como verdadero o falso y que este conocimiento surgía de la autoridad, ya fuera de los docentes o bien de sus padres, lo que le lo llevó a proponer que las personas transitan por nueve etapas de creencias, las que van desde una visión simple a otra más compleja, de forma progresiva, lineal y jerárquica.

Posteriormente, los planteamientos de Perry evolucionaron hacia los “Modelos de juicio reflexivo” propuestos por Kitchener y King (1981), quienes definieron etapas del conocimiento, las que transitarían desde un nivel más simple a uno más reflexivo. Las primeras etapas, hacían referencia a la autoridad y las siguientes a la evidencia que el sujeto observaba del conocimiento.

Más tarde, continuando con la línea impulsada por Perry, Schommer-Aikins (2004) postuló que las personas poseían un sistema de creencias, las que eran más o menos independientes entre sí, dado que algunas creencias podían ser más complejas, mientras que otras encontrarse en una categoría más simple.

A partir de lo anterior, Schommer-Aikins (2004), planteó que las personas sostienen creencias epistemológicas respecto al conocimiento y al aprendizaje, en tanto que mientras más simple y superficial es concebido el conocimiento, más ligero resulta el aprendizaje y se encuentra asociado a conductas memorísticas. En el caso de las creencias sofisticadas acerca del conocimiento, el aprendizaje se asocia a conductas de reflexión crítica y creativa, en definitiva, un pensamiento de más alto nivel (García y Sebastián, 2011).

Schommer-Aikins (2004), planteó además 5 dimensiones, 3 de ellas referidas al conocimiento y las restantes al aprendizaje. Cada una de las dimensiones contienen un sistema de gradualidad que va desde lo más simple a lo más complejo o sofisticado:

- Estabilidad del conocimiento: Hace referencia al grado de certeza que se tiene del conocimiento, el cual va desde el grado invariante, hasta concebirlo de cambio continuo.
- Estructura del conocimiento: Responde a la percepción que posee la persona de automatización o no del conocimiento.

- Fuente del conocimiento: Hace referencia a donde se encuentra el conocimiento, transitando desde la autoridad hasta la evidencia empírica y el razonamiento.
- Velocidad del aprendizaje: Plantea una adquisición rápida a una gradual del conocimiento.
- Habilidad para aprender: Comprende la adquisición del conocimiento a partir de la genética, pasando por la experiencia y el tiempo de dedicación que entrega la persona.

Otro importante aporte en la línea de las creencias epistemológicas, desarrolladas por Schommer- Aikins (2004) corresponde a la elaboración de un cuestionario, cuyo propósito se encuentra orientado a medir de manera cuantitativa, el grado de sofisticación de las creencias epistemológicas que posee cada persona, instrumento que ha permitido estudiar en este ámbito, tanto a estudiantes como a docentes.

En tal sentido, a partir de las dimensiones de Schommer, se ha desarrollado abundante investigación que ha contribuido a profundizar el impacto de las creencias epistemológicas sobre los resultados de aprendizaje en las áreas de comprensión y escritura (Schommer, 1990; rendimiento académico (Aguilar Peña et al., 2016; Schommer et al., 2004) y la resolución de problemas matemáticos (Muis, 2004).

Adicionalmente, los estudios en torno a las creencias epistemológicas, ha permitido establecer una relación entre éstas y estrategias didácticas implementadas por los profesores en el aula, lo que constituye un aporte en el conocimiento sobre los factores que contribuyen a explicar las prácticas docentes (Chan y Elliot, 2002).

Respecto a las herramientas metodológicas más utilizadas para el estudio de campo en torno a las creencias epistemológicas, ha sido a través de cuestionarios de tipo Likert y entrevistas (en todas sus modalidades; abiertas, estructuradas y semiestructuradas) realizadas principalmente a adolescentes y adultos (Pérez Echeverría et al, 2006).

4) Enfoque fenomenográfico: Apunta a estudiar las experiencias de aprendizajes de estudiantes y profesores (González, 2014). En el contexto educativo,

permite conocer qué saben los estudiantes sobre un tema particular o cómo abordan sus estudios, lo que permite comprender formas más completas de comprensión (González, 2014). En tal sentido, el interés se encuentra en responder a las cuestiones,

(...) “qué significa aprender y a cómo se aprende para posteriormente, a través de un tratamiento de los datos a través de un método inductivo e interpretativo, se llega a categorizarlos en base a dos concepciones globales; una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora o constructivista” (Pérez Echeverría et al, 2006, p.76).

En consecuencia, el enfoque fenomenográfico, suele utilizar principalmente las entrevistas como medio de levantamiento de información, aunque también se recurre a los cuestionarios abiertos y productos de los estudiantes.

Malton y Sajö, considerados los precursores del enfoque fenomenográfico, recurrieron a un proceso introspectivo, donde el sujeto investigado evocaba la manera de encarar las tareas de aprendizaje (Soler-Contreras et al., 2017). Sus primeros hallazgos con estudiantes universitarios, dieron cuenta que, al abordar tareas de lectura de texto, éstos se enfocaban preferentemente en la colección de datos y hechos y no hacían una interpretación de modo coherente del mensaje del texto, en tanto en el caso de los estudiantes que intencionaban la tarea para alcanzar una comprensión del texto, acudían al debate, la reflexión y la interpretación de las ideas expresadas en el escrito. Los estudios de Malton y Sajö, contribuyeron a la definición de categorías que explican el enfoque bajo el cual se aborda el aprendizaje, las que son denominadas como enfoque superficial y enfoque profundo.

Si bien los comienzos del enfoque fenomenográfico se vinculan a trabajos desarrollados en Suecia, Reino Unido y Australia, con el paso del tiempo, se ha producido abundante investigación en España y países de Latinoamérica (Soler-Contreras, et al 2017).

Respecto a las conclusiones que han surgido de los trabajos realizados, cabe destacar aquellas que dan cuenta de la relación que se advierte entre las concepciones con las

que los estudiantes abordan el estudio y el resultado de aprendizaje que alcanzan. En tal sentido, se ha observado que, los estudiantes que presentan una concepción reproductiva del aprendizaje,

“tienden a adoptar un enfoque superficial de estudio, sin embargo, aquellos estudiantes que enfrentan el aprendizaje desde una perspectiva más constructivista, no siempre adoptan un enfoque profundo de estudio, dado que las demandas de las tareas pueden inducir a que sean abordadas de un modo superficial” (Pérez Echeverría et al, 2014, p.76).

Desde el escenario docente, los resultados que han surgido de los estudios acerca de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, plantean que “estas concepciones pueden ser agrupadas en dos categorías: transmisión de conocimientos y facilitación del aprendizaje de los estudiantes, ambos enfoques traen consigo, determinadas estrategias de enseñanza adoptadas por los profesores” (Pérez Echeverría et al, 2014, p.76).

5) Teorías implícitas: Son entendidas como un conjunto de concepciones y representaciones complejas respecto al aprendizaje, las que “restringen nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría et al, 2014, p.79). A diferencia con las creencias epistemológicas planteadas anteriormente, las concepciones en torno al aprendizaje, no se presentan de manera aislada, sino más bien conforman teorías, que explican la manera que tenemos para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resulta importante tener en cuenta que las teorías implícitas son integradas de forma no consciente, es decir, a través de la exposición repetida a patrones y situaciones que forman parte de un currículum oculto compartido, pero casi nunca explicitado (Gómez y Guerra, 2012; Pozo et al., 2006). La no conciencia de las teorías implícitas que albergamos, permite que en forma paralela demos cuenta de teorías explícitas,

las que, en ocasiones, podrán estar en contradicción al conjunto de concepciones implícitas que poseemos (Pozo, et al 2014).

Por otra parte, la no conciencia de las teorías implícitas, restringe las posibilidades de generar cambios en ellas a partir de la incorporación de nuevo conocimiento explícito (Atkinson y Claxton, 2002). Otra razón por las cuales se dificulta su modificación, responde al rol funcional que poseen, en tanto éstas aportan respuestas a diversas situaciones que se presentan de manera cotidiana, activándose de manera automática (Pozo, et al 2014).

Ante las dificultades que conlleva reestructurar las concepciones y representaciones implícitas y conscientes a su vez, que no basta con un cambio conceptual explícito, Pozo, et al (2014) proponen como camino a la reestructuración, lo que concibe como la incorporación de estructuras conceptuales más complejas, en las cuales integrar las representaciones primarias y junto con ello, abordar procesos de explicitación de las concepciones y representaciones, para finalmente, establecer un orden jerárquico que permita identificar en qué situaciones es posible privilegiar el uso de unas u otras.

6) El perfil docente y el análisis de la práctica: Este último apartado no corresponde a un enfoque como es el caso de los anteriormente expuestos, sino más bien, se encuentra orientado a explicar las corrientes que han impulsado estudios en torno al análisis de la práctica docente. En tal sentido, Pérez Echeverría (2006), plantean:

(...) la importancia de las investigaciones que han centrado sus indagaciones en el análisis y la reflexión de la práctica cotidiana de los profesores, constituye un ámbito con identidad propia e imprescindible para poder avanzar en la comprensión y el papel de la naturaleza de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje (p,81).

En dicha línea, los autores antes señalados, establecen una diferenciación respecto a los objetivos que han orientado el estudio sobre la práctica de los profesores, en tanto señalan que un grupo de ellos, apunta a indagar las prácticas en el aula,

fundamentalmente con el propósito de establecer una relación entre éstas y el rendimiento de los estudiantes, sin la intención de identificar y analizar las concepciones que subyacen a dichas prácticas, sino más bien, a identificar estrategias instruccionales que resultan eficientes para el logro de determinados aprendizajes. Tales “trabajos se enmarcan en el paradigma proceso-producto y los más recientes en escuelas eficaces” (Pérez Echeverría, 2006, p.82).

Desde otro ámbito, se desarrolla el paradigma del pensamiento del profesor, a partir del cual se visualiza al docente como un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios propios y genera rutinas que orientan su conducta profesional, lo que conlleva a un desplazamiento en el foco de análisis de la conducta del profesor, hacia el estudio de los conocimientos y creencias que la guían (Pérez Echeverría, 2006). En esta línea, los autores destacan tres categorías distintas de procesos de pensamiento:

- La planificación: Proceso que permite al profesor establecer rutinas para actuar de manera ordenada en la interacción con los estudiantes.
- Los pensamientos y decisiones interactivos: El profesor identifica señales que lo orientan respecto a cómo se está desarrollando proceso, lo que le permite tomar decisiones y ajustar sus acciones, en base a estrategias utilizadas en el pasado y que le han aportado buenos resultados.
- Las teorías y creencias: Constituyen los datos que aportan información al profesor para la toma de decisiones. Estos provienen de variados ámbitos; creencias, concepciones acerca de opciones didácticas, información acerca de los estudiantes y de su forma de aprender, de la tarea de enseñanza aprendizaje y sobre el contexto educativo.

Desde la perspectiva de Serrano (2010), el factor que distingue “la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques previos, es la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante sus actividades profesionales” (p, 269). En dicha línea, la autora releva dos modelos cuyos principios permiten analizar el pensamiento del profesor; modelo toma de decisiones y modelo procesamiento de la información. En el primero

se plantea al profesor como alguien que evalúa permanentemente las situaciones y a partir de ello, toma decisiones, implementa estrategias, haciendo seguimiento de sus resultados. El segundo modelo, propone al profesor inserto en un ambiente que contiene diversas complejidades, por cuanto debe actuar seleccionando aquellos aspectos sobre los que se decide dirigir sus acciones.

En otras palabras, la labor docente requiere de la toma de decisiones en simultáneo con la acción, lo cual exige al mismo tiempo, estar atentos a determinada información que provee de las claves para nuevas decisiones, lo que se traduce en una trayectoria circular, que conduce al profesor a transitar por estas etapas de manera recurrente.

Lo anterior, se relaciona a su vez, con el enfoque acuñado por Schön (1992), el profesor como un profesional reflexivo, a partir del cual, vincula la práctica con el conocimiento, en tanto señala que este conocimiento se transforma en acción de manera espontánea y hábil, aunque no seamos capaces de describirlo explícitamente. A su vez, la reflexión se desarrolla en medio de la acción, lo que permite reformular estrategias que respondan a los requerimientos de la situación, para posteriormente regresar sobre la reflexión en la acción y reflexionar acerca de ella, desde donde surgen nuevos conocimientos profesionales.

La propuesta de Schön, expande la producción de conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje hacia los propios docentes, y releva la reflexión en la acción y posterior a ella, como un camino para generar nuevos esquemas que permitan perfeccionar la propia práctica y responder concretamente, qué estrategias de enseñanza se ajustan de mejor forma a los estudiantes y a los aprendizajes que se espera desarrollar, con lo que se entiende que el conocimiento que se genera se ubica dentro de una dimensión práctica que responde a una realidad en particular.

En vista de ello, Zeichner (2010), propone ampliar el ámbito de reflexión entre profesores e incluir las condiciones sociales en las que su ejercicio docente se sitúa, en tanto la reflexión hacia adentro de la propia aula exclusivamente, arriesga que se refuercen creencias y concepciones y no se promueva la discusión en torno a ellas.

4.8 Estudios que dan cuenta de una relación entre creencias y prácticas en educación inicial

En el campo de la educación inicial, el estudio de las creencias que sostienen educadoras ha sido abordado desde diversos lineamientos.

En el caso de Estados Unidos, se ha marcado una interesante línea de desarrollo en torno al estudio de las creencias de educadores que atienden niños y niñas durante los primeros años de vida. La base teórica que ha impulsado dicha corriente, ha sido inspirada por la abundante evidencia científica que habla acerca de la importancia de los primeros años para el desarrollo integral de la persona, fundamentalmente a partir de la calidad de las interacciones que el niño/a establece con los adultos que lo rodean y que posibilitan u obstruyen el potencial genético que trae consigo (Hedge & Cassidy 2009; McCarty et al., 2001; McMullen et al., 2015; Wang, et al., 2008; Wen et al., 2011).

El estudio de las creencias en E.E.U.U, ha sido ampliamente abordado a través del uso de instrumentos que han permitido medir las creencias de educadores, a partir de estándares que dan cuenta de las prácticas apropiadas para el desarrollo en la educación de la primera infancia (DAP) propuestos por The National association for the education of young children (NAEYC) (McMullen, 2015).

En la década del noventa, Charlsworth et al., (1991), elaboraron un cuestionario en el que se tomó como base los estándares propuestos por la NAEYC, instrumento que les permitió recoger información acerca de las creencias de educadores que se desempeñaban en kindergarten y relacionarlas con las prácticas observadas en el aula. El cuestionario contenía dos sub-escalas, ambas de autoreporte, una de ellas asociada a las creencias y otra a las actividades instruccionales en el aula (McMullen, 2015; Wen et al., 2011). Los hallazgos de este estudio permitieron establecer una correlación positiva entre las creencias declaradas por las educadoras y el rango de acercamiento a la guía DAP.

En términos generales, las educadoras que se apropian de la filosofía DAP, tienden a concentrar su labor en el desarrollo integral de los niños/as, más que en conocimientos o habilidades aisladas. Implementan espacios de aprendizaje en los que el niño puede tomar decisiones, rico en oportunidades para vincularse con el mundo escrito, el juego y la resolución de problemas. Además, se muestran comprometidas tanto con las necesidades del grupo en general, como también respecto a las necesidades individuales de niños/as que se encuentran a su cargo (McMullen, 20015).

Posteriormente, la contribución de Charlesworth y colaboradores, ha dado pie a diversos estudios, tanto de corte cuantitativo como mixto, lo que ha permitido continuar profundizando acerca de las creencias de educadoras y su relación con las características de su práctica. En tal sentido, diversos estudios han confirmado que las creencias personales acerca de la enseñanza y la forma en cómo las educadoras perciben que los niños adquieren nuevos aprendizajes, juega un rol importante tanto en sus prácticas, como a su vez, en las decisiones que toman al interior del aula (Hedge & Cassidy, 2009; McCarty et al., 2001; McMullen et al., 2015; Wang, Elicker, McMullen & Mao, 2008; Wen, Elicker & McMullen, 2011). A su vez, algunos estudios, dan cuenta de discrepancias, o al menos una baja correlación entre las creencias declaradas por educadoras y las practicas observadas (McMullen, 2001; McMullen et al., 2006).

Con el propósito de desentrañar las diferencias y semejanzas que se encuentran presentes en educadoras que sostienen creencias alineadas a la filosofía DAP y aquellas que se sitúan más cercanas a enfoques educativos tradicionales³ (Mac Mullen (2001), desarrolló un estudio en el que indaga, respecto a cuáles son las barreras que perciben las educadoras en su desempeño profesional. Las conclusiones a las que llegó durante su investigación se observan en el siguiente cuadro:

³ Como enfoque tradicional, Mc Mullen (2001) plantea, ambientes de aprendizaje dirigidos la mayor parte del tiempo por la educadora, con escasas oportunidades por parte de los niños en la toma de decisiones.

Cuadro 13: Semejanzas y diferencias

Semejanzas	Diferencias
Educadoras alineadas a la filosofía DAP y educadoras que sostienen enfoques educativos tradicionales.	Educadoras alineadas a la filosofía DAP y educadoras que sostienen enfoques educativos tradicionales.
Ante la consulta: Quién o cuál es el aspecto que más determina su trabajo en el aula: ambos grupos responden mayoritariamente que son los niños.	Ante la consulta: Quién o cual es el aspecto que más determina su trabajo en el aula:
	En segunda opción las educadoras DAP, lo adjudican a la formación profesional recibida.
	En el caso de las educadoras de enfoque tradicional, como segunda opción, adhieren a su experiencia profesional.
<hr/> Ante la consulta: cuáles son las barreras con las que se encuentran para el desarrollo de su labor profesional.	
Ambos grupos coinciden en mencionar los siguientes aspectos:	
<ul style="list-style-type: none">- Requerimientos y expectativas externas respecto al trabajo que se desarrolla en educación inicial, fundamentalmente en relación a aprendizajes, uso de textos, evaluaciones externas.- Los padres. En relación a la cantidad de tiempo de dedicación a sus hijos y la baja valoración a la educación inicial.- Los niños, dado que algunos de ellos presentan muy mal comportamiento y les cuesta lograr manejo de la conducta, como también el exceso de trabajo que exige atender a niños con necesidades educativas especiales.- La falta de recursos y condiciones para el desarrollo del trabajo. Se plantea de manera generalizada, la falta de tiempo para dedicar a las tareas que involucra la profesión. En segundo lugar, falta de recursos para realizar actividades como investigación- Circunstancias personales, situaciones familiares que requieren mayor atención.	

Fuente: En base a Mc Mullen, 2001.

Que tradicional de enseñanza, respecto al marco filosófico que sustenta la propuesta del DAP, se observa un importante número de semejanzas, entre ambos grupos de educadoras. Llama la atención particularmente, el impacto que posee para las educadoras, los requerimientos y expectativas que provienen de normativas externas y las familias, como una barrera para el desarrollo de su labor en el aula, en tanto se esperaría que ambos factores se constituyeran en soportes para el trabajo que se desea alcanzar con los niños.

Respecto a la diferencia que se observa entre las percepciones de ambas educadoras, destaca la valoración que un grupo confiere (educadoras DAP) por sobre el otro, en relación al factor que más influye en el desarrollo de su práctica, en tanto el primer grupo reconoce su formación profesional como principal aspecto, mientras que las educadoras de enfoque tradicional, lo asocian mayoritariamente a su experiencia en el aula. Al respecto, la autora destaca que, en contraste con las educadoras de enfoque tradicional, el grupo de educadoras DAP, ha cursado programas de formación y especialización, por lo que se puede intuir, dichos programas han tenido un impacto en las prácticas de enseñanza que desarrollan este grupo de educadoras (Mac Mullen, 2001)

Un posterior estudio de Mc Mullen, (2006) da cuenta de las diferencias que se observan entre las prácticas observadas en el aula de educadoras que sostiene creencias asociadas a un enfoque tradicional de enseñanza y educadoras cuyas creencias se vinculan a la filosofía DAP. Las conclusiones de dicho revelan lo siguiente:

Cuadro 14: Resumen de la comparación de descriptores de prácticas

<i>Educadoras</i>	Prácticas observadas frecuentemente en el aula.
<i>Educadoras DAP.</i>	Elección dirigida por el niño / tiempo de juego Actividades de desarrollo en Alfabetización y lenguaje emergentes.
<i>Educadoras de enfoque tradicional.</i>	Rutinas consistentes. Aula organizada. Plan de estudios pre-planificado. Aprendizaje dirigido por la educadora.
<i>Educadoras pertenecientes a ambos grupos.</i>	Creatividad en el ámbito del arte Muestra-trabajo de niños. Obra dramática. Tiempo de grupo ampliado. Actividades de desarrollo físico / sensorial. Respuesta a las necesidades e intereses individuales. Plan de estudios de desarrollo social / emocional.

Fuente: En base a Mc Mullen, 2006.

Por otra parte, las concepciones y creencias respecto a los énfasis que se le deben otorgar a los ciclos que componen la educación inicial (0-3 y 4-6), constituye un ámbito de discrepancias que aún no se encuentra resuelto, dado que a pesar de la abundante evidencia científica que apunta a reconocer los primeros años de vida como gravitantes para el desarrollo integral de la persona, se mantiene una mirada hacia el primer ciclo (0-3 años) de carácter asistencial, en tanto para el segundo ciclo (4-6 años) se perfila un enfoque escolarizado, que apunta principalmente hacia la preparación para enseñanza primaria (Batres, 2016; Fandiño et al, 2017; Pardo y Opazo, 2018).

En dicha línea, se promueve la necesidad de establecer lineamientos de articulación entre ambos ciclos de educación inicial (Abry et al., 2015). Atendiendo a dicho propósito, Abry, et al. (2015), desarrollaron un estudio respecto a las creencias que sostienen las educadoras, en relación a la importancia que le asignan a las habilidades académicas y socioemocionales que deben ser desarrolladas durante la primera infancia. De acuerdo a los resultados, se observan que ambos grupos de educadoras (que atienden niños/as de 0-4 y educadoras que atienden niños/as de 5-6 años), coinciden en priorizar el desarrollo de habilidades asociadas a competencias interpersonales y de auto-regulación, por sobre el desarrollo de habilidades académicas. A su vez, se observa discrepancias en cuanto al énfasis que le otorgan a las habilidades académicas, en tanto las educadoras de nivel pre-escolar otorgan mayor valoración respecto a las educadoras de Kinder. Aspecto que llama la atención, dado los resultados evidenciados en investigaciones anteriores (Abry et al., 2015).

En consonancia con las conclusiones que surgen del estudio de Abry et al, (2015), Berthelsen et al., (2002), indagaron entorno a la relación existente entre creencias y prácticas en el aula, de educadoras que se desempeñan en instituciones educativas en Australia. Se levantaron datos en base a las grabaciones de clases y la realización de entrevistas, lo que permitió determinar el nivel de sofisticación de creencias y prácticas sostenidas por las educadoras. En el contexto de dicha investigación, la definición del nivel de sofisticación tanto de las creencias como de las prácticas de las educadoras, se determinó a partir del nivel de integración que las educadoras conceden a través del discurso y de sus hacer en el aula, a las dimensiones que componen el desarrollo integral del niño (afectivo, cognitivo y función ejecutiva). Los resultados que surgen de este estudio, reflejan un mayor énfasis de prácticas que promueven el desarrollo del área emocional social en niños pequeños, por sobre la dimensión cognitiva y la dimensión motriz.

Por otra parte, Colombia, en el contexto de una revisión crítica de los propósitos y fines de la educación inicial en la sociedad actual, Fandiño, Durán, Pulido y Cruz (2017), desarrollaron un estudio en el que se indaga respecto a las creencias sobre educación

inicial que sostienen educadoras. Los resultados dieron cuenta de un alto reconocimiento de las características de los niños y los desafíos que se presentan de acuerdo a los ciclos vitales de su desarrollo, relevan el desarrollo personal y social de los niños; aprender a ser autónomos, la adquisición de hábitos, sentirse seguros y relacionarse de manera afable con sus compañeros, como el principal propósito de esta etapa educativa. Las educadoras plantean preocupación, ante las actuales expectativas por parte de los padres y las propias instituciones educativas, que orientan cada vez más la educación inicial, hacia el logro de habilidades académicas y la preparación del niño/a para la educación primaria.

Un estudio realizado en Chile (Pardo y Opazo, 2018), que buscó profundizar el conocimiento sobre la identidad de las educadoras de primera infancia en Chile, muestran como resultado:

- ✓ Se reconoce la pedagogía centrada en el niño, como el componente vertebral de la identidad profesional de las docentes de primera infancia.
- ✓ La identidad profesional de las educadoras de párvulo, se encuentra amenazada por la creciente tendencia hacia la escolarización de la educación de la primera infancia, la que se encuentra propiciada por distintos sectores; familias, directivos y autoridades educacionales.
- ✓ Se admite una limitada capacidad para resistir a la tendencia de escolarización, atribuyendo el aula como el único espacio donde pueden preservar la pedagogía basada en el juego, en tanto como grupo colegiado, no perciben tener la capacidad para influir en el ámbito de las políticas públicas.

Por tanto, se puede observar elementos comunes en la concepción y las creencias que poseen docentes de educación infantil, con lo que se releva la centralidad del niño/a en las propuestas metodológico y se comparte la preocupación de actuales tendencias que reducen el propósito de la educación inicial, hacia la preparación para la enseñanza básica, lo que se asume, como la iniciación de los niños/as hacia contenidos académicos en contextos escolarizadores.

A su vez, en el ámbito de las investigaciones que abordan las concepciones y creencias de los estudiantes de educación inicial en Chile, se destacan aquellas cuyo enfoque se centra en identificar, en qué medida estas cambian o se mantienen por efecto de la formación universitaria, el grado de sofisticación de las creencias epistemológicas que poseen y en qué medida tales niveles de sofisticación se diferencian entre estudiantes que pertenecen a distintas carreras de pedagogía (García y Sebastián, 2011; Guerra y Sebastián, 2015) y con profesores en ejercicio (Gómez y Guerra, 2011). Los resultados dan cuenta que, en términos generales, que las creencias que traen consigo estudiantes de pedagogía se mantienen durante su formación académica, lo que objetivamente, habla acerca de un bajo impacto de la formación universitaria sobre la forma de ver y de pensar los procesos de aprendizaje y, por ende, el rol de la educadora al respecto. Sin embargo, existen diferencias significativas respecto de las creencias epistemológicas que sostienen estudiantes de pedagogía en enseñanza media, versus estudiantes que cursan programas de pedagogía en educación inicial y primaria, en tanto los primeros, presentan un mayor grado de sofisticación de las creencias (García y Sebastián, 2011; Guerra y Sebastián, 2015). Tales diferencias, son explicadas por los investigadores, desde la perspectiva que el estudio de una disciplina en particular (que sería el caso de los estudiantes de enseñanza media), contribuyen a configurar una mirada más sofisticada del conocimiento y los procesos que posibilitan su adquisición.

Ahora bien, tomando en cuenta que las concepciones y creencias son construidas a partir de la experiencia y que éstas se encuentran condicionadas en gran medida por el momento histórico y sociocultural en el que nos hayamos, Zapata y Ceballos (2010), bajo el patrocinio de la OMEP y junto a la colaboración de instituciones de educación superior provenientes de Chile y Colombia, estudiaron la opinión y valoración que integrantes de diversas comunidades educativas, tienen respecto del rol que deberían cumplir los profesionales de la educación parvularia y preescolar. Los resultados de dicho estudio, permitieron identificar la coherencia de estas opiniones y valoraciones, con lo que ocurre en los perfiles que persiguen algunas instituciones formadoras de profesionales de la Educación Inicial en ambos países, en tanto se otorga una alta

valoración al hecho que las profesionales responsables del cuidado y educación de niños/as desde los 0 a 6 años, deben contar con el grado de licenciado en educación infantil. Sin embargo, paralelamente a esta visión profesional de la educadora, los padres y madres tanto de Chile como de Colombia, coinciden en valorar principalmente, que las educadoras deben tener amor, alegría y paciencia (Zapata y Ceballos, 2010).

Resultados similares son los que presenta Di Caudo (2009), en un estudio realizado en torno a la identidad de la educadora de párvulos en su trayecto de formación, en el que se evidencia de manera reiterada en los discursos de estudiantes que se encuentran en distintas etapas de la carrera, una alta valoración por la paciencia, la vocación, dinamismo y el concepto de profesión. Como contraparte, Di Caudo señala que los docentes formadores argumentan que las estudiantes tienen una concepción educativa limitada del niño y no consideran críticamente dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales.

En suma, resulta contradictorio que junto al requerimiento de un perfil profesional en el que se establece como relevante poseer estudios a nivel superior, se acompañe como un componente fundamental de la profesión, el desarrollo de actitudes que se encuentran subscritas a una dimensión estrictamente afectiva y se excluyan saberes y competencias profesionales que impactan sobre la calidad de los procesos educativos liderados por las educadoras.

Con ello, se mantiene presente una concepción social de tipo asistencial, de custodia o de cuidados, lo cual constituye un detrimento al carácter educativo y formativo que debería definir a cualquier etapa del sistema educativo formal (Batres, 2016). En consecuencia, a ello y atendiendo a que la identidad profesional se construye en base a la biografía del individuo y el ambiente social donde se desarrolla (Arvaja, 2016), nos enfrentamos ante el desafío de avanzar en el fortalecimiento de la profesionalización de educadoras de párvulos, con lo que se hace fundamental, establecer definiciones respecto a cuáles son los saberes que debe desarrollar la educadoras, para gestionar

procesos de aprendizaje significativos y de calidad en los párvulos, en conjunto con la familia y equipos de trabajo.

Como propuesta para ello, se plantea la construcción de espacios de reflexión que permitan vincular la teoría con la práctica y en cuyo proceso se tomen en cuenta las concepciones y creencias que traen consigo las futuras educadoras. En otras palabras, impulsar reflexiones que apunten a profundizar respecto al modo en que visualizan su rol profesional, las expectativas que sostienen acerca de su labor y el continuo fortalecimiento de sus competencias profesionales. En dicha línea, Gómez y Guerra (2012), plantean:

Hay una gran diferencia entre considerar a los alumnos como una tábula rasa y considerarlos como poseedores de una mente con unos procesos cognitivos potentes para acercarse al conocimiento. El salto epistemológico aprovechando estas condiciones podría hacerse más fácil en los estudiantes de pedagogía, pero sería necesaria una intencionalidad mayor por parte de los formadores de profesores (pp,39).

4.9 A modo de síntesis

Las transformaciones sociales y la urgente necesidad de establecer cambios de mejora en la educación, obliga a replantearse la formación docente. En la actualidad, los profesores se encuentran ante la exigencia de responder a un escenario de conocimientos disciplinares y tecnológicos cambiante, que están afectando la manera de mirar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Avanzar hacia una formación inicial docente que recoja los desafíos actuales, requiere formular preguntas a docentes formadores y estudiantes, acerca de los significados que contiene el rol del profesor actual, con el fin de implementar situaciones de aprendizaje a lo largo del proceso formativo, que contribuyan a analizarlas y confrontarlas con las nuevas metas educativas.

En dicha línea, se ha venido desarrollando, a través de diversos enfoques metodológicos, abundante investigación orientada a comprender el pensamiento del profesor, la que se ha desarrollado en torno al estudio de distintos conceptos que han pasado a ser objeto de estudio: creencias, perspectivas, constructos personales, criterios de enseñanza, teorías implícitas, esquemas, imágenes, concepciones, entre otros (Gallego, 1991).

En relación con las creencias, son vistas como juicios individuales acerca de la verdad o falsedad respecto a algo, e influyen sobre los pensamientos y comportamientos de las personas (Pajares, 1992). De manera coincidente, Dewey (1993) planteaba la existencia de una estrecha relación entre creencias y pensamientos, los que se encuentran contruidos sobre una base de conocimientos no segura.

Por otra parte, las concepciones se encuentran elaboradas a partir del contexto cultural en el que interactuamos, lo que posibilita la construcción de esquemas de representaciones de manera inconsciente (Pozo, 2014).

En el ámbito educativo, Jiménez Llanos y García (2006), plantean que el término concepciones es ampliamente utilizado en diversas investigaciones para describir el conocimiento docente, el que se asocia a una dimensión cognitiva, en tanto expresan las representaciones en torno a los estudiantes, el aprendizaje, el conocimiento, la motivación, la evaluación, aspectos que, en definitiva, guían la práctica docente.

En tal sentido, las concepciones poseen un componente cognitivo, con lo que atraen diversos conocimientos que forman parte de nuestros esquemas, sin embargo, dichas redes de significado, se encuentran sujetas al cuestionamiento que proviene de nuestras propias creencias (Pecharromán y Pozo, 2006).

Desde dicha perspectiva, las concepciones y creencias que traen consigo estudiantes de educación, se nutren y dialogan entre sí, influyendo directamente en su formación profesional, lo que puede constituirse en barreras o filtros de nuevos conocimientos y

con ello, el subsecuente riesgo que dicha formación, no tenga el necesario impacto en la reconstrucción y resignificación de dichas concepciones y creencias.

En el ámbito investigativo, se constata principalmente, que las educadoras de educación inicial, otorgan mayor valoración al desarrollo de habilidades asociadas a la dimensión socioemocional, por sobre las habilidades que integran las dimensiones cognitivo y motriz. Existen además discrepancias, acerca del propósito de la educación inicial, en tanto, se observa una clara tendencia a mantener un carácter asistencial al trabajo que se desarrolla con niños de 0 a 3 años, en tanto para el segundo ciclo (4-6 años) se perfila un enfoque escolarizado, que apunta principalmente hacia la preparación para enseñanza primaria (Batres, 2016; Fandiño et al, 2017; Pardo y Opazo, 2018).

Por otra parte, es necesario destacar, que las educadoras perciben la tendencia escolarizante, como una amenaza real al propósito de la educación inicial, la que proviene principalmente de las expectativas de las familias, directivos de los centros educacionales y las autoridades nacionales del ámbito de la educación. Aquello, se constituye en una tensión y en una barrera para el ejercicio de la profesión, dado que obstaculiza la toma de decisiones y se opone a la visión de centrar las acciones propias del proceso de aprendizaje en el tipo de pedagogía que debe prevalecer en la educación de la primera infancia.

PARTE B. MARCO APLICADO

CAPÍTULO 5: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

5.1 Introducción

El rápido mundo de la ciencia y la tecnología, hacen de este siglo como el período de mayor “aceleración” científica que hasta ahora se ha conocido en la historia de la humanidad. Investigar se ha vuelto una necesidad para dar respuesta a los problemas económicos, políticos, sociales y culturales, lo que ha llevado a que se convierta en una función inherente al desempeño profesional. A su vez, emprender caminos para acceder al conocimiento, requiere tomar decisiones respecto al tipo de trayectoria que se debe seguir y a la forma en cómo ésta se llevará a cabo. Lincoln y Guba (1985), proponen interrogarse respecto a cuál es la naturaleza del objeto de estudio, la manera de acceder a dicha realidad y, finalmente, a los métodos y estrategias viables de ser abordados.

Bisquerra (2012), por su parte, señala que la investigación educativa ha comenzado a integrar materias que la vinculan con temáticas sociales, lo que ha inducido a la implementación de nuevos enfoques de investigación, en la que se observa “una progresiva toma de conciencia que la investigación educativa debe servir para mejorar la práctica educativa” (p. 70).

En tal sentido, en la actualidad, se reconocen tres principales paradigmas en la investigación educativa:

- ✓ Positivista, el que se sustenta sobre una base positivo-racionalista y conlleva hacia una metodología preferentemente cuantitativa.
- ✓ Interpretativo, sustentado sobre principios naturalista-fenomenológico, se vincula preferentemente hacia una metodología cualitativa
- ✓ Sociocrítico basado en la teoría crítica, responde preferentemente hacia una metodología cualitativa (Bisquerra, 2012).

Tradicionalmente, la mirada que se ha observado en el mundo investigativo respecto a la validez que se le otorga al Paradigma Cualitativo versus el Cuantitativo y viceversa,

ha contribuido a situarlos en espacios opuestos, otorgándoles atributos específicos para cada uno de ellos (Cook & Reichardt, 1997). Lo anterior se sustenta sobre la base que cada paradigma concibe el mundo de diferente manera, ante el cual responde a partir de determinados métodos y técnicas (Cook & Reichardt, 1997).

No obstante, durante las últimas décadas se ha transitado hacia propuestas de mayor complementariedad, en una perspectiva que ha apostado por romper acuídidos convencimientos y, en consecuencia, adoptar nuevas miradas. Si bien dicho proceso no se encuentra del todo resuelto, ha ido encontrando nuevos adherentes que han contribuido a la construcción de un nuevo enfoque investigativo de carácter mixto (Cook & Reichardt, 1997; Creswell 2002, Onwuegbuzie & Leech, 2006; Cameron, 2009).

De esta manera, el método de investigación mixto, se plantea como un camino que permite la integración y discusión conjunta de los datos que surgen de diversas vertientes, posibilitando al investigador realizar inferencias e interpretaciones de la realidad estudiada (Hernández-Sampieri et al. 2014).

Pérez Serrano (2001) plantea que la ventaja del método mixto la constituye el poder acercarse a la verdad del objeto de estudio, haciendo uso de variados métodos y técnicas investigativas, especialmente cuando se proyecta dar respuesta a múltiples aspectos que surgen de la realidad estudiada.

Por su parte, Onwuegbuzie y Leech (2006) señalan que los diseños mixtos permiten que el investigador mezcle o combine técnicas de investigación, métodos y enfoques cuantitativo o cualitativo en un solo estudio, considerando la posibilidad de establecer predominancia de uno de ellos, dependiendo de la naturaleza del objeto en estudio. De esta manera, una investigación puede estar organizada desde una perspectiva humanista-interpretativa y entre sus técnicas de investigación, seleccionar alguna que se encuentra inscrita en el enfoque cuantitativo. Los mencionados autores proponen, a su vez, que la aplicación de los métodos investigativos, pueden combinarse en una

misma etapa o pueden ser planificados para ser implementados en momentos distintos de la investigación.

En la misma línea, Creswell (2002) plantea la combinación de métodos investigativos, a partir de tres perspectivas:

1. Procedimientos secuenciales. Esta opción otorga la posibilidad de implementar en primer término, una herramienta cuantitativa y posteriormente contrastar con la aplicación de un método cualitativo o vice versa.
2. Procedimientos concurrentes. Se implementan métodos de tipo cuantitativo y cualitativo de manera simultánea en el contexto investigativo, lo que otorga la posibilidad de integrar los datos para posteriormente interpretarlos.
3. Procedimientos transformadores. Se encuentran orientados a la participación y a la acción, con lo que se espera promover cambios sociales en grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Por su parte Bericat (1998), describe las posibilidades que el método mixto de investigación aporta a una mayor comprensión del objeto de estudio y propone tres opciones de integración entre los datos; Complementariedad, Combinación y Triangulación. El primero hace referencia a las estrategias de integración que permiten una doble visión de los hechos, sin que una se encuentre por sobre la otra, sino más bien cada una da cuenta de sus aportes respecto a la realidad en estudio. Respecto a la Combinación, los métodos cualitativo y cuantitativo, ofrecen mutuamente una complementariedad para profundizar en las conclusiones generales. En el caso de la triangulación, se pretende llegar a una convergencia o divergencia en cuanto a los resultados que surgen de ambos métodos, invitando a un análisis comparado entre las resultantes de ambos procedimientos.

Pérez Serrano (2001), por su parte, destaca la importancia que cobra la Triangulación en el método de investigación mixta, dado que permite contrastar datos que surgen de la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas en el contexto de un mismo estudio, lo que otorga la posibilidad enriquecer y nutrir el análisis de dichos datos como

también disminuir los sesgos que las técnicas investigativas en sí mismas contienen, (Pérez Serrano, 2001).

5.2 Metodología de la Investigación

La investigación realizada, se enmarcó prioritariamente en un estudio de caso, de una carrera de Educación Parvularia, de una Universidad ubicada en la Zona centro sur de Chile, bajo un paradigma Interpretativo naturalista con un enfoque metodológico mixto (Hernández-Sampieri et al. 2014), por cuanto buscó “Analizar las concepciones y creencias que poseen estudiantes de una carrera educación parvularia, respecto a las competencias que debe poseer un educador de párvulos”. Ante dicho objetivo y tomando en cuenta la alta heterogeneidad que los programas de formación de profesorado en Chile presentan, se ha optado por un estudio de caso, lo que ha llevado a considerar a otros actores que forman parte del contexto en el que se desarrolla la formación de las estudiantes de educación parvularia de una universidad en particular. En tal sentido, se consulta a académicos formadores y educadoras en ejercicio (que en nuestro estudio denominamos educadoras guías), quienes se desempeñan en los centros de práctica a los que asisten las estudiantes participantes en el estudio.

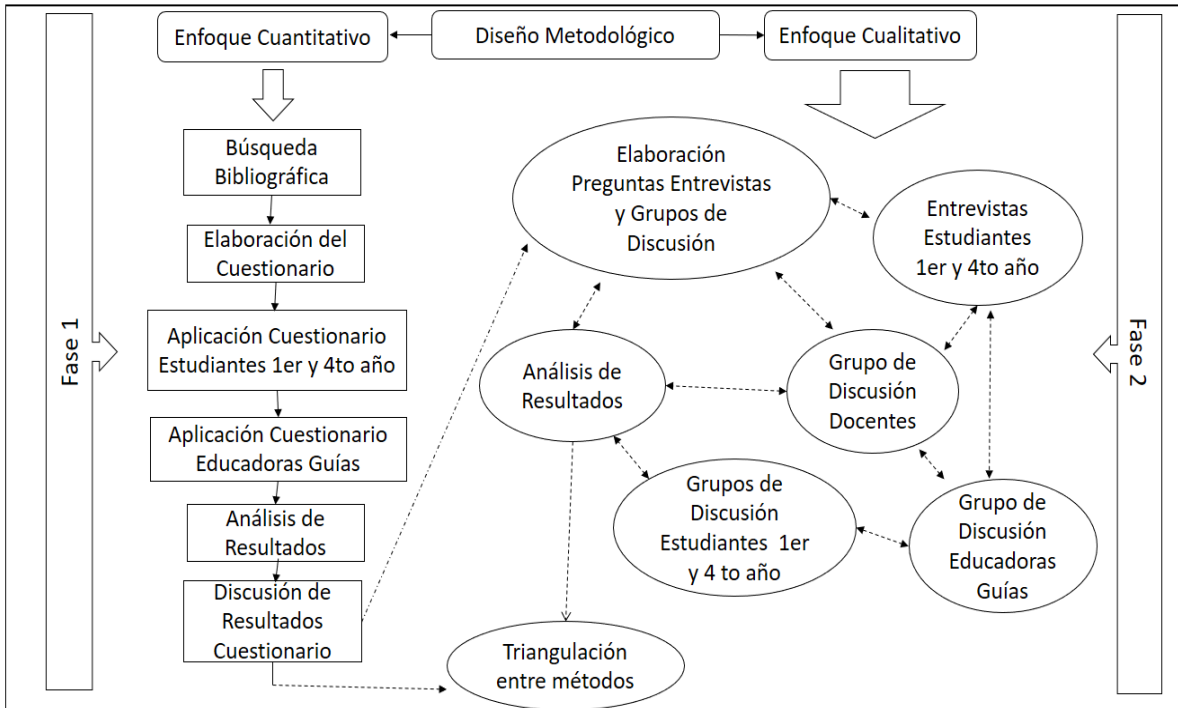
La elección de un enfoque metodológico mixto, se basa principalmente en que éste permite el empleo de variados métodos y técnicas investigativas, lo que posibilita una mayor profundización del objeto de estudio (Pérez Serrano, 2001). En este caso, se utilizan estrategias de indagación cuantitativa para identificar la valoración que confieren a un conjunto de competencias, el universo de estudiantes de la carrera y un importante número de educadoras que las apoyan desde sus centros de práctica, para posteriormente indagar, a través procedimientos cualitativos, respecto de los significados que una parte del universo anterior, confiere a dichas competencias.

En atención a dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio, se opta por el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), que se caracteriza porque en una primera etapa se obtienen datos cuantitativos, para posteriormente recoger y analizar datos cualitativos, de modo que el levantamiento de información de la etapa cualitativa, se ve impactada por la información que surge de la primera etapa de la investigación (Hernández-Sampieri et al. 2014; Creswell, 2014).

En el Diseño Explicativo Secuencial se puede dar importancia tanto a lo cuantitativo como a lo cualitativo (Hernández- Sampieri et al. 2012; Creswell, 2014). En esta investigación se ha optado por la mirada cualitativa con una mayor dominancia, dado que lo que se estudia se enfoca en las concepciones y creencias que poseen los sujetos que participan de una misma comunidad educativa. En tal sentido, el estudio de caso constituye una opción metodológica que permite estudiar desde su propio contexto, los significados que poseen educadoras, estudiantes y docentes vinculadas a una carrera universitaria.

Siguiendo las directrices del (DEXPLIS), se ha organizado el levantamiento de información en dos fases; durante la primera, se inicia con un procedimiento cuantitativo a través de la construcción y aplicación de un cuestionario, cuyos datos otorgan información acerca de la percepción de un amplio número de estudiantes de la carrera y de educadoras guías, lo que entrega insumos complementarios para la elaboración de preguntas utilizadas durante las entrevistas y grupos de discusión que forman parte de la segunda fase. Bajo esta línea, los datos de ambos enfoques fueron analizados por separado, para luego ser contrastados en la etapa de triangulación, proceso que permitió identificar convergencias y diferencias al interior del discurso de los participantes y respecto a los resultados de los instrumentos de investigación aplicados.

Figura 5: Diseño metodológico del estudio



Analizar las concepciones y creencias que las estudiantes de educación parvularia adscritas a una carrera universitaria, poseen respecto de las competencias de la profesión, requiere introducirse en los distintos factores que integran el contexto de las estudiantes, de manera de comprender cómo estos aportan a la construcción de sus significados. En tal sentido, esta investigación se enmarca en el estudio de caso, como una herramienta investigativa, que apunta a comprender una realidad educativa en particular (Bisquerra, 2012).

Siguiendo a de Zubiría y Ramírez (2007), el estudio de caso responde a una estrategia que se caracteriza como:

- ✓ *Particularista*, porque se orienta a comprender la realidad de un individuo o comunidad, no necesariamente para compararlo con otro, sino más bien para comprender qué elementos se encuentran integrados en él y cómo se comportan.

- ✓ *Descriptivo*, ya que se obtiene una rica descripción de tipo cualitativa, lo que se constituye en una herramienta para sugerir soluciones ante situaciones prácticas.
- ✓ *Heurístico*, por cuanto orienta la profunda comprensión de quien lo conoce, lo que permite la toma de decisiones a partir de una realidad que se conoce y se comprende.
- ✓ *Inductivo*, porque a partir de las observaciones y antecedentes encontrados, se elaboran hipótesis y descubrir relaciones y conceptos.

Considerando los antecedentes anteriormente expuestos, este estudio se ha dirigido a estudiar las concepciones y creencias de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia desde su contexto real, en el que se han considerado las voces de distintos agentes vinculados a ella.

5.2.1 Triangulación de resultados

La Triangulación de datos se encuentra referida por Denzin (2005), como la confrontación que se establece entre diferentes fuentes de datos, proceso que permite identificar las discrepancias y semejanzas entre los resultados emanados de las fuentes consultadas durante la investigación.

En referencia a los tipos de triangulación, Denzin (2005) propone cuatro fuentes de triangulación:

- Investigador, corresponde cuando un mismo fenómeno se encuentra investigado por más de un investigador.
- Teórica: sobre los mismos objetivos de investigación, se contrastan múltiples perspectivas teóricas.
- Instrumentos, diversos instrumentos para la recolección de datos, son aplicados sobre un mismo objeto de estudio.

- Entre métodos: en la que se emplean distintos métodos de investigación para el estudio de un fenómeno.

En nuestro caso, se ha optado por la Triangulación entre métodos, bajo el supuesto que la combinación de métodos para la recogida de información nos permita “mejorar la generabilidad de los descubrimientos cualitativos” (Cook y Reichardt, 2005). En tal sentido, se ha llevado a cabo una triangulación entre instrumentos (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión) y entre informantes (estudiantes de diferentes cursos, educadoras guías y docentes de la carrera).

De esta manera, se han confrontado, los resultados surgidos de la aplicación del cuestionario a estudiantes y educadoras, con las categorías y subcategorías construidas a partir de los grupos focales y entrevistas realizadas a los distintos informantes.

5.3 Muestra participante

Al tratarse de un estudio de caso, el universo lo conforman las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de una universidad chilena ubicada en la zona centro sur del país, educadoras en ejercicio que cumplen el rol de educadoras guías de las estudiantes en los centros de práctica y docentes de la carrera.

En la fase 1 de la investigación (fase cuantitativa de la investigación), para la selección de las estudiantes y educadoras que participaron en la aplicación del cuestionario, se establece una muestra no probabilística, de tipo homogénea, dado que ésta corresponde al tipo de muestra que se selecciona a partir de las características de un subgrupo en particular, para dar respuesta a los objetivos de la investigación (Hernández- Sampieri et al. 2014).

Para la fase 2 se aplica la muestra estratificada por propósito, la que consiste en segmentar el grupo estudiado en estratos y luego seleccionar un número reducido de ellos para ser estudiados de manera intensiva (Hernández-Sampieri et al.,2014). De esta manera, se seleccionaron cinco estudiantes de primer año y cinco estudiantes de último año de la carrera, para realizar entrevistas y grupos de discusión. Los criterios se definieron en base al momento de formación que las estudiantes se encontraban cursando (para responder a los objetivos de la investigación debían encontrarse al inicio y al final de la carrera).

En el caso de las educadoras guías, participaron 105 de ellas y se seleccionaron en base al criterio que debían desempeñarse laboralmente en un establecimiento educativo que se encuentre vinculado a la carrera como centro de práctica.

Respecto a los docentes de la carrera, el criterio de selección con el que se definió la muestra fue contar al menos 5 años de experiencia en la formación de estudiantes de la carrera y desempeñar el rol de tutoras de prácticas. Atendiendo a tales criterios y a su disponibilidad, participaron 5 docentes.

5.4 Variables del estudio

Teniendo en cuenta que las variables dependen del tipo de investigación que se realiza, la hipótesis a demostrar y los objetivos a alcanzar, Espinoza Freire (2018), plantea que las variables corresponden a constructos o conceptos que elabora el investigador, para referirse con ellos a determinados fenómenos de la realidad, las que, a su vez, se conceptualizan a partir de referentes teóricos que responden al contexto del estudio. Añade, además, que las variables deben ser susceptibles de ser medidas, lo que las lleva a ser clasificadas a partir de los valores que asumen.

Por otra parte, Carvallo y Guelmes (2016), ofrecen distintas clasificaciones de acuerdo con las cuales las variables pueden ser agrupadas, atendiendo a:

- **Su naturaleza:** Cuantitativas o cualitativas, las que a su vez se subdividen en continuas y discretas (en el caso de las variables cuantitativas) y categoriales (en el caso de las variables cualitativas).
- **Su complejidad:** Simples y complejas. Las primeras se expresan directamente por indicadores o medidas, en tanto las segundas, son descompuestas en dimensiones e indicadores.
- **Su función o relación:** Independientes, dependientes e intervinientes. En el caso de las primeras, son manipuladas por el investigador, para explicar, describir o transformar el objeto de estudio. Respecto a las variables dependientes, son modificadas por la acción de las variables independientes, es decir, expresan los efectos o consecuencias de la intervención de las primeras. Con relación a las variables intervinientes, son manipuladas por el investigador en estudios experimentales.
- **Su nivel de medición:** Ordinales, nominales, de intervalo y de razón.

Considerando que una variable puede ser incluida en más de una de la clasificación (Espinoza Freire, 2018), para efectos de este estudio, las variables se encuentran descritas, asumiendo las siguientes clasificaciones; *según su naturaleza y según su función o medición.*

A su vez, Espinoza Freire (2018), señala que, para la posterior evaluación de las variables, se requiere que éstas se operacionalicen, con el objeto de transformar un concepto abstracto en uno empírico, susceptible de ser medido a través del empleo de un instrumento.

En tal sentido, se ha dado paso a la definición de las variables, para lo que se ha requerido inicialmente, indagar en la literatura y de esa forma, profundizar en el fenómeno de estudio.

De esta manera y tomando en cuenta los componentes teóricos analizados y los objetivos planteados en la investigación, las variables del estudio correspondientes a la fase cuantitativa son las siguientes: *Año que cursan las estudiantes, Educadoras guías, Valoración de competencias, Competencias pedagógicas, Trabajo conjunto con otros agentes educativos y Desarrollo profesional continuo*. La siguiente tabla, expresa las variables consideradas en el estudio y los componentes asociados a ellas:

Tabla 2: Variables de estudio fase cuantitativa

Variables	Tipo de variables	Procedimientos de análisis.
Año que cursan las estudiantes	Discreta, independiente	Estadística paramétrica
Estudiantes/ educadoras guías	Nominal Independiente	Estadística no paramétrica
Competencias pedagógicas	Continua, dependiente	Estadística paramétrica
Trabajo conjunto con otros agentes educativos	Continua, dependiente	
Desarrollo profesional continuo	Continua, dependiente	

5.4.1 Definición operativa de las variables

- ✓ **Año que cursan las estudiantes:** Momento de la carrera que se encuentran cursando.
- ✓ **Educadoras guías:** Educadoras de párvulos que desempeñan la profesión en centros de práctica.
- ✓ **Competencias pedagógicas:** En base a las 10 competencias planteadas por Perrenoud (2004), se proponen las competencias pedagógicas como una competencia nuclear que integra distintas dimensiones asociadas al diseño e implementación del proceso de enseñanza aprendizaje; tener conocimiento de lo que se enseña, plantear objetivos de aprendizaje y monitorear su progresión, a partir de diversos dispositivos que posibiliten la evaluación formativa y sumativa. Dado el protagonismo que las actuales tendencias educativas expresan, constituyen una parte importante de las competencias pedagógicas, la implicación de los niños en su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta sus aprendizajes previos y valorando los recursos personales para la construcción del conocimiento.
- ✓ **Trabajo conjunto con otros agentes educativos:** Responde principalmente a la capacidad de articular e integrar el aporte de otros agentes educativos a la tarea que se desarrolla. Lo que requiere, consensuar, implementar condiciones organizativas que faciliten llevar a cabo procesos de monitoreo, ajuste y revisión de la tarea desarrollada (Zabalza, M. A y Zabalza, M, 2009). Ahora bien, entendemos por agentes educativos a la familia, profesionales y técnicos que forman parte de la comunidad educativa y por ende comparten objetivos y acciones que conducen a la formación integral del niño/a.
- ✓ **Desarrollo profesional continuo:** Considerando los aportes de Zabalza (2009), hemos definido esta competencia, como un aspecto que se encuentra en íntima relación con el crecimiento profesional a lo largo de la vida. En tal sentido, el desarrollo profesional continuo representa

las acciones que surgen de la motivación del docente, en continuar profundizando en áreas que forman parte de su profesión, lo que trae consigo, mayor seguridad y autoestima profesional lo que tiene repercusiones positivas tanto para la educadora, como para la institución en la que se desempeña.

5.4.2 Delimitación de las dimensiones de estudio

A partir de la revisión de la literatura, se identificaron aspectos asociados a la elaboración de concepciones y creencias, en nuestro caso, qué elementos influyen particularmente en la construcción de significados en la formación inicial de profesores (Serrano, 2010; Pérez Echeverría, 2006; Pajares 1992; Zapico et al 2017).

A su vez, indagamos acerca de perfiles nacionales e internacionales de competencias docentes (Imbernón y Colén, 2014; Perrenoud, 2004; Pérez Ferra y Gonçalves, 2013; Tejada y Navío, 2005; Vaillant, 2007) y aquellos que describen la labor de la educadora de párvulos (en otros contextos, educadora de infantes o maestra de educación inicial) (Pardo y Adlerstein, 2016; Sarceda-Gorgoso, y Rodicio-García 2016; Villalón et al. 2002; Zapata y Ceballos, 2010).

A partir de dicha revisión, se delimitaron las siguientes dimensiones de estudio:

- ✓ Desarrollo continuo de competencias: Particularmente en esta dimensión, se pretende indagar acerca de la percepción de las informantes, respecto a los factores que influyen en el desarrollo de las competencias.
- ✓ Competencias pedagógicas: Con relación a esta dimensión, las competencias que vinculan a la labor de la educadora en la gestión del proceso educativo.
- ✓ Competencias sello de la educadora: Las competencias que, desde la percepción de las informantes, se vinculan con la identidad de educadoras de párvulos.

5.4.3 Dispositivos de recogida de información

Para la selección de los instrumentos de investigación, se siguieron las orientaciones de Hernández- Sampieri et al., (2014), en tanto plantean que la recolección de datos debe responder a las variables y dimensiones planteadas en el estudio, lo que lleva a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué fuentes proporcionarán los datos?
- b) ¿Dónde se localizan tales fuentes?
- c) ¿Qué procedimientos y medios se utilizarán para la recolección de datos?
- d) Una vez recolectados, ¿de qué forma se llevará a cabo su análisis?

De esta manera, se procedió a establecer un plan de trabajo, que permitiera seleccionar los dispositivos de información, en conformidad con los objetivos de investigación inicialmente planteados en el estudio y su momento de aplicación.

A continuación, la siguiente tabla, da cuenta de los objetivos de la investigación, las variables y dimensiones de estudio, instrumentos para su medición y agentes participantes:

Tabla 3: Instrumentos y objetivos de la investigación

Objetivos del estudio	Dimensiones y variables de la investigación	Instrumentos	Participantes
1. Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales estudiantes que se encuentran en diferentes momentos de formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Año que cursan las estudiantes. • Educadoras guías. • Competencias pedagógicas. • Trabajo conjunto con otros agentes educativos. • Desarrollo profesional continuo 	Cuestionario	Estudiantes Educadoras
2. Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales estudiantes y educadoras guías de la carrera.	<ul style="list-style-type: none"> • Año que cursan las estudiantes. • Educadoras guías. • Competencias pedagógicas. • Trabajo conjunto con otros agentes educativos. • Desarrollo profesional continuo 	Cuestionario	Estudiantes Educadoras
3. Analizar las concepciones y creencias, contrastando aquellas que poseen los estudiantes de educación parvularia que inician su proceso de formación y aquellas que se encuentran en la etapa final de esta.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional continuo • Competencias pedagógicas • Competencias sello de la educadora. 	Entrevista Grupo de Discusión	Estudiantes Educadoras Docentes
4. Describir las concepciones y creencias en torno a las competencias profesionales descritas por educadoras guías y docentes de la carrera contrastando con aquellas expresadas por las estudiantes en formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional continuo • Competencias pedagógicas • Competencias sello de la educadora. 	Entrevista Grupo de Discusión	Estudiantes Educadoras Docentes

En concordancia con el diseño de investigación presentado anteriormente, el estudio comprende dos fases, la primera de ellas, responde a un enfoque cuantitativo, la que

se orienta hacia el propósito de obtener un primer acercamiento al objeto de estudio, para ello, se administra un cuestionario a educadoras guías y estudiantes de la carrera de Educación Parvularia, a través del cual, se identifica la valoración que ambos grupos otorgan a las competencias profesionales de educadoras.

Los datos provenientes de la aplicación del cuestionario contribuyen a la elaboración de las preguntas que son utilizadas en las entrevistas y grupos de discusión durante el proceso de la segunda fase de la investigación, la que se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y a partir de la cual, se busca profundizar en los significados que tanto estudiantes, como educadoras guías y docentes de la carrera, atribuyen a las competencias profesionales. Para ello, se realizan entrevistas y grupos de discusión con estudiantes de primer y último año de formación y grupos de discusión con docentes de la carrera y educadoras guías.

Tabla 4: Instrumentos y fases de la investigación

FASE 1 CUANTITATIVA		FASE 2 CUALITATIVA	
Instrumentos	Participantes	Instrumentos	Participantes
Cuestionario	Estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera (161 participantes)	Grupos de discusión	Estudiantes de primer año (7)
	Educadoras que se desempeñan en los centros de práctica (105 educadoras guías)		Estudiantes de cuarto año (6)
			Docentes de la carrera (5)
		Entrevistas semiestructuradas	Educadoras que se desempeñan en los centros de práctica (educadoras guías 14)
			Estudiantes de primer año (5)
			Estudiantes de último año (5)

5.4.4 Cuestionario

Constituye un escrito que el investigador formula a un grupo de personas para estudiar constructos como percepciones, creencias, preferencias y actitudes. (De Zubiría y Ramírez, 2009). Permite, además obtener información de un número importante de informantes.

El objetivo que orientó la aplicación del cuestionario respondió a identificar la valoración que confieren estudiantes de la carrera de Educación Parvularia y educadoras pertenecientes a centros de prácticas, respecto a las competencias asociadas al educador de párvulos.

En consonancia con tal objetivo, se opta por este instrumento, por cuanto otorga la posibilidad de indagar respecto al *“modo en que los individuos elaboran juicios sobre las personas y acontecimientos, como para registrar lo que creen que hacen o que es socialmente aceptable hacer”* (Goetz & Lecompte, p.136).

Las ventajas que otorga la aplicación del cuestionario responden a que puede ser contestado por el informante con facilidad, en un corto tiempo, lo que facilita, además, que sea posible administrarlo a un gran número de personas para un posterior análisis y comparación de resultados (Hernández – Samopieri et al. 2014).

Bisquerra (2012) por su parte, plantea que el cuestionario o encuesta permite un primer acercamiento a la realidad que se estudia, para posteriormente ahondar con mayor profundidad en dicho fenómeno. En tal sentido, en esta investigación se ha recogido información que surgió de los resultados de aplicación del cuestionario, para la construcción de un marco de preguntas base para la realización de entrevistas y grupos de discusión, realizados con estudiantes, educadoras y docentes de la carrera.

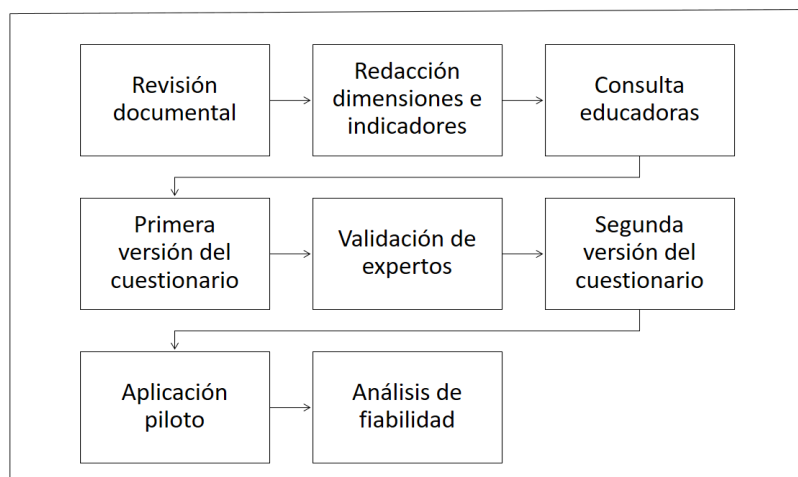
Por otra parte, la información resultante de la aplicación de cuestionarios y las conclusiones que surgen de sus resultados, han contribuido al proceso de triangulación con los resultados obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión realizados.

5.4.4.1 Elaboración del cuestionario

Se siguieron las orientaciones de Hernández - Sampieri et al. (2014) quienes señalan que para la construcción del cuestionario se deben desarrollar tres fases a) la operacionalización, b) la codificación y c) establecer los niveles de medición.

En tal sentido, la operacionalización consistió en establecer las variables que serían medidas con el cuestionario, junto con las dimensiones e indicadores que orientaron la construcción de los ítems. Para ello, se revisaron las normativas que orientan y definen las tareas y funciones a las que deben dar cumplimiento las educadoras de párvulos en Chile⁴. Posteriormente, se realizaron consultas a estudiantes y educadoras en ejercicio, lo que permitió definir un conjunto de indicadores de competencias. Finalmente, dichos indicadores fueron contrastados con la literatura, adoptando las dimensiones del repertorio de competencias docentes propuestas por Philippe Perrenoud (2004).

Cuadro 15: Etapas desarrolladas en la construcción del cuestionario, en base a Hernández-Sampieri et al., 2014



⁴ Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia.

Los ítems fueron redactados como preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta que se repitieron para cada una de ellas y a los que se les asignó un valor numérico (etapa de codificación); 1: Muy poco; 2: Bajo; 3: Medio; 4: Bastante; 5: Mucho.

Los cuestionarios para educadoras en ejercicio y para estudiantes de la carrera de Educación Parvularia fueron los mismos, a excepción de las preguntas iniciales, que apuntaron a conocer los antecedentes generales de los encuestados. En el caso de las educadoras, años de servicio en la profesión, institución en la que se desempeña y nivel de educación parvularia que atiende. Respecto a la información solicitada a las estudiantes, año que cursa en la carrera e institución educativa a la que asistió durante su etapa escolar.

La siguiente tabla, expresa las variables contenidas en el cuestionario, junto con los componentes de medida y reactivos o ítem asociados a cada uno de ellos.

Tabla 5: Variables y componentes de medida

Variable	Medida	Valores	Item,	Informantes
Año de formación en el que se encuentra la estudiante	Escala Nominal	1 = Primer año	Antecedentes generales	Estudiantes
		2 = Segundo año		
		3 = Tercer año		
		4 = Cuarto año		
Tipo de institución en la que se desempeña	Escala Nominal	1 = Pública	Antecedentes generales	Educadoras Guías
		2 = Particular subvencionada		
		3 = Otro		
Valoración de las competencias pedagógicas	Escala ordinal	1 = Muy poco	Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje (10 competencias)	Estudiantes Educadoras Guías
		2 = Bajo	Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes (5 competencias)	
		3 = Medio	Dimensión 3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para potenciar el desarrollo de aprendizajes (2 competencias).	
		4 = Bastante	Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo. (6 Competencias)	
		5 = Mucho	Dimensión 5: Trabajar en equipo (5 competencias).	
Valoración del trabajo conjunto con otros agentes educativos	Escala ordinal		Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela (3 competencias)	Estudiantes Educadoras Guías
			Dimensión 7: Informar e implicar a los padres (2 competencias)	
			Dimensión 8 : Utilizar las nuevas tecnologías (2 competencias)	
Valoración del desarrollo profesional continuo	Escala ordinal	1 = Muy poco	Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión (2 competencias)	Estudiantes Educadoras Guías
		2 = Bajo	Dimensión 10: Organizar la propia formación continua (3 competencias)	
		3 = Medio	Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social (3 competencias)	
		4 = Bastante	Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa (3 competencias).	
		5 = Mucho		

Los grados de valoración con los que se ha interpretado los datos resultantes del cuestionario, se encuentran en propuestos en una escala del 0 al 100%.

Tabla 6: rangos de valoración de competencias

0-20%:	21%-39%:	40%-60%:	61%-80%:	81%-100%:
1 pto.	1,1-2 ptos	2,1- 3 ptos	3,1- 4 ptos	4,1-5 ptos
Muy poco	Baja	Medio	Bastante	Mucho

5.4.5 Validación del cuestionario

Dentro de la comunidad científica, la validez es considerada una condición imprescindible que debe poseer todo instrumento, en tanto asegura que dicho instrumento mide los que debe medir (Pérez, 2011).

Creswell (2014), define tres tipos de validez; a) De Contenido: responde si los ítems que se encuentran contenidos en el instrumento miden lo que deben medir, b) Predictiva o concurrente; busca correlacionar los resultados obtenidos en el instrumento, con resultados producto de otras mediciones y c) De constructo: se orienta en verificar los factores o dimensiones que explican la varianza de los resultados obtenidos por un sujeto.

En este caso, se solicitó la validación de contenido a expertos del mundo académico, con el propósito de verificar si el conjunto de indicadores contenidos en el instrumento, representaban las variables que se esperaba medir.

La principal condición para la selección de expertos se basó en que éstos contaran con trayectoria en la formación inicial de profesores y, por tanto, conocedores de las competencias que se debe alcanzar una vez finalizado el proceso formativo.

Se solicitó a seis expertos examinar la estructura del instrumento, la claridad con la que se expresaban los ítems y la importancia de éstos en correspondencia con los

objetivos de la investigación. En tal sentido, se recurrió a la propuesta de Tejada (1997) y se consultó sobre tres criterios fundamentales: Univocidad; el ítem debe ser comprendido de la misma manera por todos, Pertinencia; los objetivos de estudio se relacionan con los ítems, Relevancia; importancia de los ítems para dar respuesta a los objetivos de investigación.

Se agregó además un apartado para incorporar observaciones en cada uno de los ítems.

Tabla 7: Extracto del formato utilizado para la consulta a expertos

Matriz de validación cuestionario educadoras de párvulos en ejercicio.						
Univocidad	El ítem se encuentra redactado con suficiente claridad para su comprensión					
Pertinencia	El ítem responde coherentemente a la dimensión presentada					
Relevancia	El ítem aporta a dar respuesta a los objetivos propuestos en el estudio					
		Univocidad		Pertinencia		Observaciones
		SÍ	NO	SÍ	NO	
		1 al 5				
Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje						
1.Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje.						
2.Genera propuestas que dan cuenta del dominios de diversas modalidades curriculares.						
3.Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje.						

Las sugerencias aportadas por los expertos consultados, contribuyeron a clarificar el lenguaje utilizado, condensar algunos indicadores y especificar otros.

Tabla 8: Validación de expertos

Expertos	Área de Competencia
1	Licenciada en Psicología. Extensa trayectoria en formación de educadores de párvulos en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Experiencia en la creación y validación de instrumentos asociados al desarrollo evolutivo de niños en el área del lenguaje
2	Doctor en Ciencias de la Educación. Académico Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en psicología y pedagogía. Amplia trayectoria en formación de profesores. Publicaciones en torno a competencias, innovación curricular y proceso de aprendizaje en adultos.
3	Doctora en psicología. Académico docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora de grado de Educación Infantil. Profesora del Master interuniversitario de psicología entre la Universidades de Barcelona y Autónoma de Barcelona.
4	Doctora en Ciencias de la educación, académica docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora del departamento de pedagogía aplicada, en el campo en la didáctica. Líneas de investigación en competencias formación y trabajo.
5	Doctora en Ciencias de la Educación. Educadora de Párvulos, académica del Departamento de Educación Inicial Escolar de la Universidad Católica del Maule. Supervisora de prácticas y docente titular de la asignatura <i>El educador de párvulos en el sistema educativo</i> .

5.4.6 Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad hace referencia a la cualidad que el instrumento posee para medir con exactitud y certezas en diferentes momentos. En tal sentido, un alto coeficiente de fiabilidad, indicará que los errores de media se encuentran reducidos al mínimo Campo-Arias y Oviedo (2008).

Como etapa final de la construcción del instrumento, se realizó una aplicación piloto, con 70 informantes, con cuyos resultados se llevó a cabo el análisis de Crombach, coeficiente que permite medir la consistencia interna, aplicable a instrumentos utilizados en las ciencias sociales (Campo-Arias y Oviedo 2008; Hernández Sampieri, et al.,2014).

La prueba piloto para medir la fiabilidad, fue aplicada durante los meses Marzo y abril del año 2017, a setenta estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de una

universidad perteneciente al consejo de rectores, ubicada en la zona centro sur del país, distinta a la institución en la que se desarrolla la investigación, pero que posee un estudiantado procedente de la misma región.

La aplicación del cuestionario fue realizada en formato físico en la universidad de las estudiantes y en diferentes instancias para cada uno de los cursos.

En la siguiente tabla se presenta el análisis de consistencia interna de las dimensiones que reúnen las competencias contenidas en el cuestionario.

Tabla 9: Resultados Alpha de Cronbach por dimensión

<i>Resultados alpha de Cronbach</i>		
<i>Dimensión</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
<i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	1 - 10	0,846
<i>Gestionar la progresión de los aprendizajes</i>	11 - 15	0,758
<i>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</i>	16 - 18	0,803
<i>Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo</i>	19 - 23	0,812
<i>Trabajo en equipo</i>	25 - 29	0,9
<i>Participar en la gestión de la escuela</i>	30 - 32	0,919
<i>Informar e implicar a los padres</i>	33 - 34	0,861
<i>Utilizar las nuevas tecnologías</i>	35 - 36	0,881
<i>Afrontar dilemas éticos de la profesión</i>	37,38	0,521
<i>Organizar la propia formación continua</i>	39 - 41	0,858
<i>Vincular su hacer profesional con el contexto social</i>	42 - 44	0,915
<i>Desarrollar investigación educativa</i>	45 - 47	0,831
<i>Alpha Global : 0,971</i>		

Respecto a la estructura del cuestionario, se encuentra integrado por 12 dimensiones y un total de 47 indicadores de competencia. A continuación, se presenta la estructura del instrumento con las dimensiones contenidas en él y número de preguntas asociadas en cada una de ellas.

Tabla 10: Estructura del Instrumento

	<i>N° de preguntas</i>
<i>Dimensiones</i>	
<i>Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	10
<i>Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes</i>	5
<i>Dimensión 3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</i>	3
<i>Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo</i>	6
<i>Dimensión 5: Trabajar en equipo</i>	5
<i>Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela</i>	3
<i>Dimensión 7: Informar e implicar a los padres</i>	2
<i>Dimensión 8: Utilizar las nuevas tecnologías</i>	2
<i>Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión</i>	2
<i>Dimensión 10: Organizar la propia formación continua</i>	3
<i>Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social</i>	3
<i>Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa</i>	3

5.5 Participantes

A continuación, se entrega en detalle la caracterización de las informantes en el estudio.

5.5.1 Educadoras

Como estrategia de selección, se elaboró una base de datos con educadoras que se desempeñan profesionalmente al interior de aulas pertenecientes a centros de práctica de la carrera de educación parvularia y que acompañan el proceso de práctica de la

estudiante al interior del aula. A partir de dicha base de datos, se consultó a través de un documento escrito a cada educadora, su disponibilidad para responder al cuestionario.

De un total de 40 centros de práctica, en los que se desempeñan 178 educadoras, participaron respondiendo al cuestionario 105 de ellas.

Figura 6: Educadoras

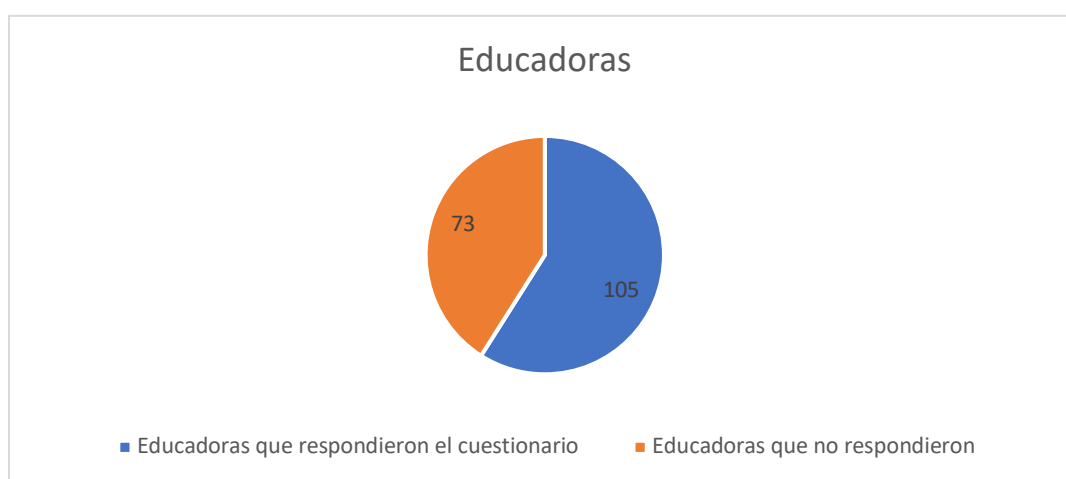


Tabla 11: Dependencia de establecimientos en los que se desempeñan educadora encuestadas

Dependencia	Municipal	Particular subvencionada
Educadoras	88	17

Tabla 12: Muestra participante de educadoras encuestadas

Educadoras en ejercicio		
Población	Muestra participante	% de participación
178	105	58,9

5.5.2 Estudiantes

Participaron 161 estudiantes de la carrera Educación Parvularia, perteneciente a una universidad particular, que forma parte del Consejo de Rectores, ubicada en la región de la zona centro sur de Chile.

La medición se realizó durante el primer semestre del 2017, para esto, se contactó a las autoridades de la carrera, a quien se solicitó la autorización para consultar a las estudiantes respecto a su interés por colaborar en la investigación.

Tabla 13: Muestra participante estudiante encuestados

Curso	Muestra participante	Población	% de participación
Primero	55	61	90,1
Segundo	50	52	96,1
Tercero	25	31	80,6
Cuarto	31	35	88,7

Figura 7: Estudiantes que respondieron el cuestionario



5.6 Análisis de la información procedente de los instrumentos aplicados

5.6.1 Análisis del cuestionario

Para el análisis, se calcularon los estadísticos descriptivos del universo total de respuestas por dimensión y por cada indicador de competencia (47 en total). Con ello se logró establecer la tendencia del grupo completo de estudiantes y educadoras, por separado respecto a cada una de las afirmaciones propuestas.

Por otra parte, se realizaron comparaciones respecto de la valoración que le atribuyeron las estudiantes a las distintas afirmaciones, de acuerdo con el momento de formación en que se encontraban, mediante la aplicación de la prueba paramétrica ANOVA. Este análisis permitió comparar las medias entre los grupos e identificar aquellas afirmaciones que presentaban diferencias significativas entre ellos.

Para proceder a la comparación de medias entre educadoras y estudiantes, se optó por aplicar la prueba para muestras no paramétrica U de Mann-Wihtney, dado que no existe distribución normal entre los dos grupos.

Tabla 14: Síntesis de técnicas de análisis fase cualitativa

Tipo de aproximación	Objetivo	Técnica de análisis
Análisis descriptivo	Identificar la valoración otorgada por las estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera.	Se calcularon las puntuaciones medias por cada grupo de participantes y la desviación estándar.
	Identificar la valoración otorgada por educadoras guías.	
Análisis inferencial	Comparar la valoración otorgada por las estudiantes, respecto a los años de formación.	Se aplicó la prueba para muestras paramétricas Anova
	Comparar la valoración otorgada entre estudiantes y educadoras guías.	Se aplicó la prueba para muestras no paramétricas U de Mann-Wihtney.

5.7 Entrevista

La entrevista constituye una técnica investigativa, “cuyo objetivo es obtener información en forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2012, p.336).

Desde tal perspectiva, la entrevista permite el contacto directo con los informantes, lo que posibilita adentrarse en la comprensión y significado que ellos otorgan respecto a la realidad estudiada, como también los elementos que han sido considerados para la construcción de dicha realidad.

De acuerdo con Hernández-Sampieri (et al. 2014), las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. La primera se desarrolla siguiendo una guía de preguntas y un orden establecido para ellas. La entrevista semiestructurada, cuenta con un conjunto de preguntas y temas que se desean indagar y al mismo tiempo posee la libertad de incorporar otras consultas que a su juicio aportan al tema de estudio. En relación con las entrevistas abiertas, éstas presentan una guía general de contenido y el entrevistador desarrolla con entera flexibilidad.

Teniendo en consideración los tipos de entrevista planteados por los autores y los objetivos de esta investigación, se ha optado por entrevistas semiestructuradas, ya que permite incorporar a priori preguntas y/o tópicos sobre los que se desea indagar, los que particularmente en este estudio, surgen en parte, de la información obtenida del cuestionario aplicado a estudiantes y educadoras durante la primera fase de la investigación. A su vez, la entrevista, constituye un instrumento que permite profundizar de manera flexible, en aquellos conceptos que se van develando durante la conversación.

Para la construcción de las preguntas, se ha considerado la propuesta de Mertens (2005), quien establece una clasificación de acuerdo con su tipo:

- ✓ De opinión: En ellas se solicita el punto de vista del informante.
- ✓ De expresión de sentimientos: Se hace referencia a lo que siente el informante respecto a un hecho o idea en particular.
- ✓ De conocimientos: Se solicita la información que posee respecto a algo.
- ✓ De antecedentes: Se solicita hacer referencia a hechos concretos.
- ✓ De simulación: En ellas se presentan situaciones o ejemplos a partir de los cuales el informante debe indicar su perspectiva.

En cuanto al orden que se les ha dado a las preguntas, se ha seguido la siguiente estructura (Hernández-Sampieri et al. 2014); Preguntas generales y fáciles; Preguntas Complejas; Preguntas sensibles y delicadas; Preguntas de cierre.

Para responder a los objetivos planteados en la investigación, las entrevista desarrolladas, integraron preguntas de opinión, de conocimiento y de expresión de sentimientos. Las últimas supeditadas a profundizar entorno a información que compromete dimensiones personales de los respondientes.

Tabla 15: Preguntas entrevistas

Tipos de preguntas	Preguntas
<i>Generales, de opinión</i>	¿Qué tipo de competencias crees tú debe poseer una educadora de párvulos para hacer ejercicio de la profesión?
<i>Generales, de opinión</i>	¿En qué contextos crees tú que tales competencias se ponen en ejercicio?
<i>De conocimiento, complejas</i>	¿Qué competencias de las que tú propones son adquiridas a través de la formación de pregrado y cuáles no?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué competencias consideras es más sencillo desarrollar y por qué?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Cuáles consideras que son más difíciles de desarrollar y por qué?
<i>Sensibles y delicadas, de expresión de sentimientos</i>	¿Qué te motivo a estudiar la carrera?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué competencias consideras tú que es necesario continuar fortaleciendo a lo largo de la carrera profesional?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué competencias consideras tú corresponden particularmente al dominio de educadoras de párvulos y no de los profesores en general?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué competencias consideras tú que el contexto social espera que las educadoras de párvulos posean?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué aspectos crees tú que tensionan o dificultan la labor de la educadora de párvulos en la actualidad?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué características personales crees tú que debe tener una persona que desea estudiar educación parvularia?
<i>De conocimiento, complejas</i>	¿Recuerdas algún incidente en el que has podido observar en una educadora una acción pedagógica que tú considerarías como excelente?
<i>De cierre, de opinión</i>	¿Qué otros elementos considera adicionar a los conversado hoy día respecto a las competencias profesionales del educador de párvulos?

5.7.1 Participantes Entrevista

Las entrevistas se realizaron a cinco estudiantes que se encontraba cursando el primer año de la carrera y cinco estudiantes que se encuentran en el último año de formación.

Tabla 16: estudiantes entrevistadas

Estudiantes participantes entrevistados		
Año de formación en el que se encuentran	Estudiantes de Primer año	Estudiantes de último año
N° de estudiantes	5	5

5.8 Grupo de discusión

Puesto que los objetivos que guían el estudio apuntan a comprender las concepciones de diferentes miembros de una comunidad, en torno de las competencias profesionales de educadores de párvulos, se ha optado por los grupos de discusión, dado que dicha técnica, permite analizar los significados que se construyen a partir de interacciones grupales (Hernández et al.,2014).

5.8.1 Participantes Grupos de Discusión

Se realizó una instancia con siete estudiantes que se encontraban en primer año y otra instancia con seis estudiantes de cuarto año de la carrera. Las informantes, fueron consultados previamente y se le dieron a conocer los objetivos de la investigación.

Tabla 17: estudiantes participantes grupos de discusión

Estudiantes de grupos de discusión		
Año de formación en el que se encuentran	Primer año	Cuarto año
N° de estudiantes	7	6

Respecto a las educadoras que participaron en los grupos de discusión, se envió una carta solicitando la colaboración a las educadoras guías y de acuerdo a la disponibilidad que presentaron, se organizaron dos grupos de discusión en el que participaron 14 profesionales en total.

Tabla 18: Docentes participantes grupos de discusión

Educadoras Guías		
Tipo de institución en la que se desempeñan	Dependencia Municipal	Dependencia particular subvencionada
N° de educadoras	7	7

Tipos de preguntas	Preguntas
<i>Generales, de opinión</i>	¿Qué tipo de competencias cree usted debe poseer una educadora de párvulos para hacer ejercicio de la profesión?
<i>De conocimiento, complejas</i>	¿Qué competencias cree usted que son adquiridas a través de la formación de pregrado y cuáles no?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué competencias cree usted que es necesario continuar fortaleciendo a lo largo de la carrera profesional?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué competencias cree usted distinguen particularmente a la de educadoras de párvulos y no de los profesores en general?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué aspectos cree usted que tensionan o dificultan la labor de la educadora de párvulos en la actualidad?
<i>De opinión, complejas</i>	¿Qué características personales crees tú que debe tener una persona que desea estudiar educación parvularia?

5.8.2 Análisis de los datos procedentes de las entrevistas y discusiones grupales

Bajo la perspectiva que los datos que provienen de las entrevistas y discusiones grupales contribuyen al proceso de identificar y analizar los significados en torno a las competencias profesionales presentes en las estudiantes, docentes y educadoras guías, el análisis de tal información se orientó hacia la tarea de analizar los discursos por separado, para luego establecer las relaciones y contrastes existentes entre ellos.

Para llevar a cabo dicha tarea, se transcribieron las entrevistas y grupos de discusión, lo que dio paso a organizar la información existente, para posteriormente, llevar a cabo el análisis de los datos. Para ello, se contó con el programa de análisis de datos, Atlas.ti, versión 6.2, el que constituyó una herramienta para la codificación de los datos, la creación de memos o anotaciones y en la diagramación de relaciones entre las categorías y subcategorías que fueron surgiendo a partir del análisis.

Para la creación de códigos y categorías, acudimos a la propuesta de Miles y Huberman (1994), quienes plantean la posibilidad de utilizar dos grandes métodos; a) el método inductivo, en el que se desarrollan principalmente las técnicas de repeticiones; similitudes y diferencias y b) el método deductivo, el que consiste en seleccionar material relacionado teóricamente.

En nuestro caso, parte de las categorías se definieron a priori a partir de la documentación revisada, lo que permitió un análisis de contenido de tipo deductivo. Otra parte de las categorías se definieron durante el análisis del contenido, las que surgieron a partir de la reducción de los datos y la construcción de relaciones entre ellos.

En términos metodológicos, se optó por un sistema circular y recurrente, particularmente el Método Comparativo propuesto por Strasser y Colbin (2002), en el que se plantean pasos que, si bien establecen una secuencia, se alejan del concepto lineal, dado que el análisis exige volver permanentemente a los datos. A partir de dicho procedimiento, se busca descubrir los conceptos y relaciones en los datos brutos, para luego ordenarlos en un esquema que posibilite comprenderlos y después organizarlos teóricamente.

Por consiguiente, el análisis de las entrevistas y grupos de discusión se llevó a cabo a partir de los siguientes pasos:

- 1) Transcripción de las entrevistas y grupos de discusión: La transcripción, resultó ser el primer paso a través del cual se tomó contacto directo con los datos, lo que

permitió comenzar a descubrir ciertas propiedades en el contenido de las respuestas de las participantes.

- 2) Codificación: Se desglosó el contenido del discurso, a partir de las categorías definidas a priori y de otras que fueron surgiendo durante esta etapa. De esta manera, el análisis se llevó a cabo a través de los métodos inductivo y deductivo.
- 3) Agrupación de los datos en función de las categorías y subcategorías: A partir del proceso de codificación, se reagruparon los datos, lo que permitió establecer conexiones entre ellos y ubicarlos en perspectiva, de acuerdo con las dimensiones y categorías predefinidas.
- 4) Elaboración de nuevas categorías: A lo largo del proceso de codificación y análisis, fueron surgiendo nuevas categorías y subcategorías, lo que dio paso, a revisar las propiedades que compusieron las categorías, para proceder a reagruparlas y delimitarlas.
- 5) Conceptualización operativa de las categorías: Se operativizan las categorías y se explican las relaciones existentes entre ellas, lo que llevó a contrastarlas recurrentemente con los datos existentes.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS CUANTITATIVOS

6.1 Resultados Cuestionario

Se presentan los resultados que surgen de la aplicación del cuestionario a estudiantes y educadoras. El análisis de los datos de este instrumento buscó dar respuesta a los siguientes objetivos de la investigación:

- Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales entre estudiantes que se encuentran en diferentes momentos de formación.
- Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales entre estudiantes y educadoras guías de la carrera.

En primera instancia, se presentan los resultados de estudiantes conforme a una aproximación descriptiva, para posteriormente establecer una comparación entre los cuatro cursos de la carrera, atendiendo al análisis de los resultados alcanzados por variable, dimensión y por unidad de competencia. Se realiza además una comparación entre los resultados obtenidos por estudiantes de primero y cuarto año, con el objetivo de constatar cuánto impacta la formación recibida, en la valoración que otorgan las estudiantes a los indicadores de competencia planteados.

En una segunda fase, se presentan los resultados que surgen de la aplicación del cuestionario a las educadoras, para posteriormente establecer una comparación con aquellos emanados de la respuesta de las estudiantes.

Los resultados se expresan bajo la estructura de las variables dependientes (Competencias pedagógicas, Trabajo conjunto con otros agentes y Desarrollo profesional continuo) que orientaron la construcción del instrumento, las que, a su vez, se encuentran asociadas a las dimensiones que agrupan los indicadores de competencia.

Cuadro 16: Variables dependientes asociadas a las dimensiones del instrumento

Competencias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> •D1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje •D2: Gestionar la progresión de los aprendizajes •D3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación •D4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo
Trabajo conjunto con otros agentes	<ul style="list-style-type: none"> •D5: Trabajar en equipo •D6: Participar en la gestión de la escuela •D7: Informar e implicar a los padres
Desarrollo profesional continuo	<ul style="list-style-type: none"> •D8: Utilizar las nuevas tecnologías •D9: Afrontar dilemas éticos de la profesión •D10: Organizar la propia formación continua •D11: Vincular su hacer profesional con el contexto social •D12: Desarrollar Investigación educativa

6.2 Resultados por variable

Considerando que el promedio nos permite observar la tendencia que posee un grupo respecto a una determinada variable, los resultados procedentes de la aplicación del cuestionario a estudiantes de distintos cursos de la carrera de educación parvularia, permiten evidenciar una alta valoración en cada una las competencias que integran el cuestionario aplicado, dado que todas las variables poseen valores que se encuentran en los dos rangos superiores de valoración (entre 4 y 5).

En términos generales, tal como se aprecia en la tabla siguiente, se puede observar que la variable que obtiene mayor valoración por parte de las estudiantes de la carrera corresponde a **Competencias pedagógicas** y aquella que alcanza una menor valoración, **Trabajo conjunto con otros agentes**.

A su vez, al observar los resultados obtenidos por curso, la variable que alcanza la mayor valoración por parte de las estudiantes de primero y segundo año, corresponde a **Desarrollo profesional continuo**, lo que implica una mayor valoración hacia las competencias asociadas al crecimiento profesional y al compromiso social.

En el caso de las estudiantes de tercer y cuarto año, ambos cursos coinciden en otorgar mayor valoración a la variable **Competencias pedagógicas**. Esta variable, expresa la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente, el trabajo directo con niños al interior del aula.

Respecto a aquellas variables que alcanzan una menor valoración, las estudiantes de primero, tercero y cuarto año, coinciden en otorgar una menor valoración a la variable, **Trabajo conjunto con otros agentes**, la que considera el trabajo con otros profesionales e implicarse en proyectos educativos a nivel institucional.

En el caso de segundo año, la variable que presenta menor valoración, resulta ser **Competencias pedagógicas**.

Tabla 19: Resultado de variables por curso

	Variable: Competencias pedagógicas	Variable: Trabajo conjunto con otros agentes	Variable: Desarrollo profesional continuo
Primero	4,56	4,51	4,61
Segundo	4,63	4,67	4,69
Tercero	4,53	4,36	4,46
Cuarto	4,49	4,38	4,36
Total	4,55	4,48	4,53

6.2.1 Variable: Competencias pedagógicas

Esta variable se relaciona con la labor de la educadora en torno al diseño e implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, tener conocimiento de lo que se enseña, plantear objetivos de aprendizaje y monitorear su progresión. Las dimensiones que componen esta variable son:

- ❖ Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- ❖ Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- ❖ Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- ❖ Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo.

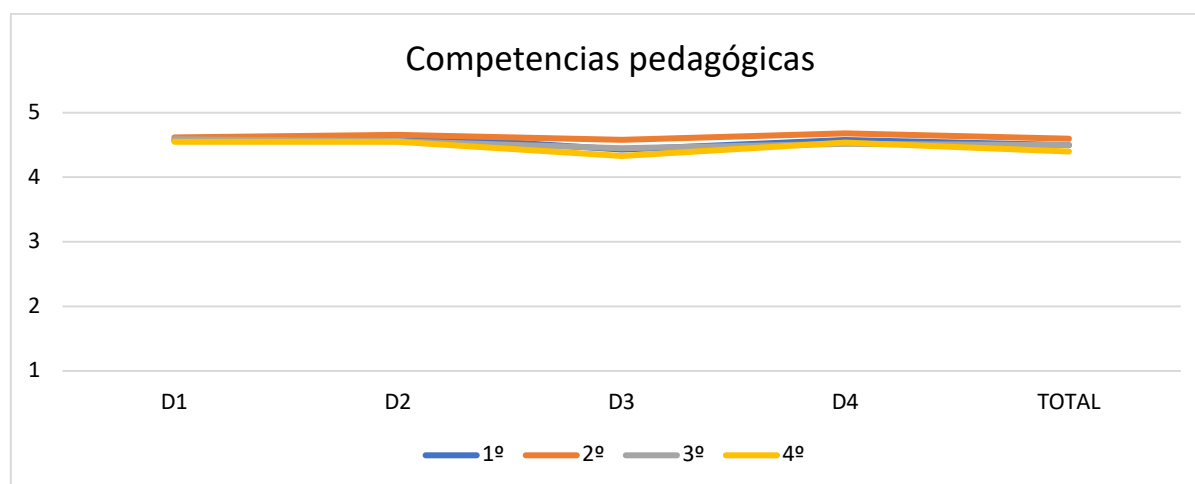
En la siguiente tabla, se aprecia el resultado de la valoración otorgada por las estudiantes a las cuatro dimensiones que integran la variable *Competencias Pedagógicas*.

Al comparar los promedios obtenidos en la valoración que se otorga a las dimensiones en cada uno de los cursos, se observa que las estudiantes de tercer y cuarto año asignan una mayor valoración a la dimensión *Organizar y animar situaciones de aprendizaje* y *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, en esta última, coinciden también estudiantes de primer año. En tanto las estudiantes de segundo año, otorgan mayor valoración a la dimensión, *Implica a los estudiantes en los aprendizajes y su trabajo*.

Se observa una coincidencia en los cuatro cursos de la carrera, al otorgar una menor valoración a la dimensión (D:4) *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*. Dimensión que aborda elementos asociados a la inclusión educativa y propuestas de trabajo que consideren distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Tabla 20: Resultados variable competencia pedagógica

Variable: Competencias pedagógicas					
Dimensión / Curso	1°	2°	3°	4°	Dif..
Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	4,57	4,62	4,59	4,55	
Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes.	4,65	4,66	4,56	4,55	
Dimensión 3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	4,43	4,58	4,45	4,33	
Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo.	4,58	4,68	4,52	4,54	
Promedio Total	4,5	4,6	4,5	4,4	

**Gráfico1 Resultados variable competencia pedagógica**

6.2.2 Variable: Trabajo conjunto con otros agentes

Esta variable se asocia con la capacidad de articular e integrar el trabajo con otros profesionales educativos, con quienes se comparten objetivos y acciones que conducen a la formación integral del niño/a. Considera, además, aspectos asociados a participar en la gestión de la escuela, con lo que plantea otro ámbito

de desempeño profesional para las educadoras. Las dimensiones que componen esta variable son:

- ❖ Trabajar en equipo.
- ❖ Participar en la gestión de la escuela
- ❖ Informar e implicar a los padres.

En la siguiente tabla, se aprecia el resultado de la valoración otorgada por las estudiantes a las tres dimensiones que integran la variable *Trabajo conjunto con otros agentes*.

Se observa una diferencia significativa respecto a la valoración otorgada en la dimensión (5) *Trabajar en equipo*, en que tercero presenta un valor significativamente menor que segundo año.

Tabla 21: Resultados variable. Trabajo conjunto con otros agentes

Variable: Trabajo conjunto con otros agentes						
Dimensión / Curso	1°	2°	3°	4°	Sig.	Dif.
Dimensión 5: Trabajar en equipo.	4,58	4,69	4,45	4,55	0,003	3°<2°
Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela	4,36	4,60	4,29	4,03		
Dimensión 7: Informar e implicar a los padres	4,60	4,71	4,36	4,58		
Promedio Total	4,51	4,67	4,36	4,38		

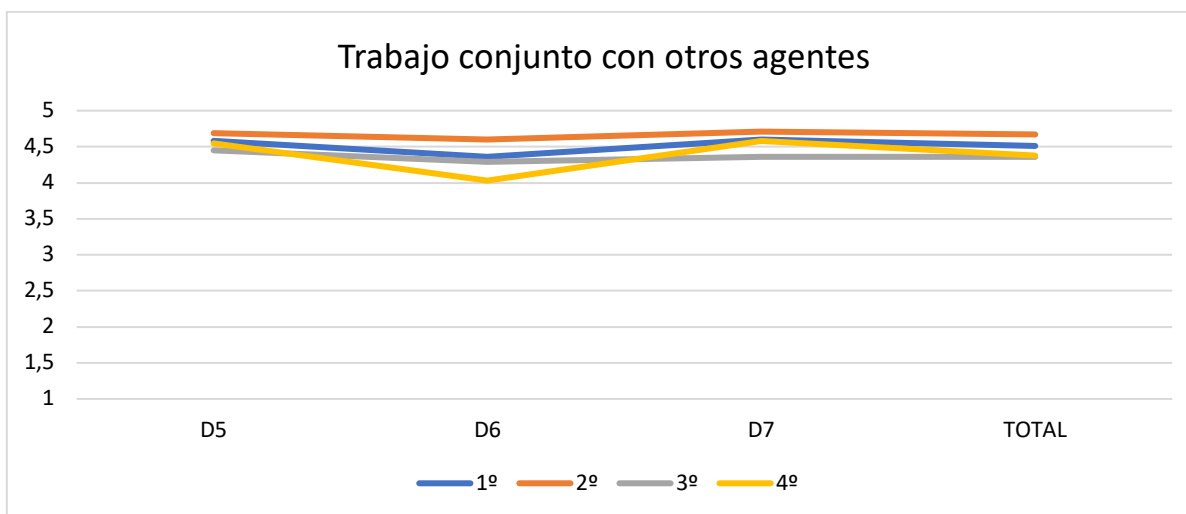


Gráfico 2 Resultados variable trabajo conjunto con otros agentes

En el gráfico anterior, se puede observar que, en los resultados de las dimensiones contenidas en la variable, las estudiantes de primero y cuarto año, han otorgado mayor valoración a la dimensión (D:7) Informar e implicar a los padres y a la dimensión (D 5) Trabajar en equipo, esta última, compartida por las estudiantes que cursan tercer año.

Respecto a la dimensión menos valorada en esta variable, coinciden los cuatro cursos en otorgar menor valoración a (D:6) Participar en la gestión de la escuela.

6.2.3 Variable: Desarrollo profesional continuo

Se relaciona con el crecimiento profesional a lo largo de la vida. En tal sentido, el desarrollo profesional continuo, representa las acciones que dan continuidad al desarrollo profesional docente y en continuar profundizando en áreas que forman parte de su profesión. Las dimensiones que componen esta variable son:

- ❖ Utilizar las nuevas tecnologías
- ❖ Afrontar dilemas éticos de la profesión
- ❖ Organizar la propia formación continua

- ❖ Vincular su hacer profesional con el contexto social
- ❖ Desarrollar Investigación educativa.

En la siguiente tabla, se aprecia el resultado de la valoración otorgada por las estudiantes a las cinco dimensiones que integran la variable *Desarrollo profesional continuo*.

Se observa una diferencia significativa respecto a la valoración otorgada en la dimensión (11) *Vincular su hacer profesional con el contexto social*, en que cuarto presenta un valor significativamente menor que las estudiantes de segundo y primer año. A su vez, se evidencia una diferencia significativa en la dimensión (12) *Desarrollar Investigación educativa*, en cuanto, cuarto y tercer año, presentan un valor significativamente menor que primero y segundo año.

Tabla 22: Resultados variable: Desarrollo profesional continuo

Desarrollo profesional continuo						
Dimensión	1°	2°	3°	4°	Sig.	Dif.
Dimensión 8: Utilizar las nuevas tecnologías	4,48	4,64	4,32	4,32		
Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión	4,62	4,68	4,50	4,41		
Dimensión 10: Organizar la propia formación continua	4,70	4,71	4,68	4,54		
Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social	4,66	4,74	4,45	4,27	0,003	4°<2°,1°
Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa.	4,61	4,70	4,38	4,27	0,003	4°,3°<1°,2°
Promedio Total	4,61	4,69	4,46	4,36		

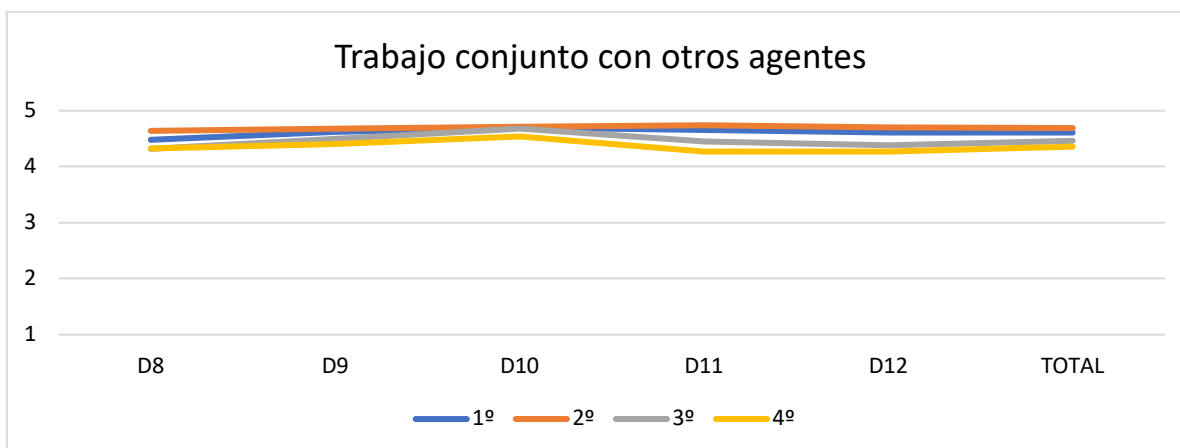


Gráfico 3 Resultados variable trabajo conjunto con otros agentes

Como se aprecia en el gráfico anterior, la dimensión más valorada en esta variable, por las estudiantes de primero, segundo, tercer y cuarto año, corresponde a la dimensión (D:10) *Organizar la propia formación continua*. En el caso de las dimensiones menos valorada en esta variable, primero y tercer año, lo otorgan a la dimensión (D:8) *Utilizar las nuevas tecnologías*.

En el caso de cuarto año, la dimensión menos valorada en esta variable corresponde a la dimensión (D:11) *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y (D:12) *Desarrollar Investigación educativa*. Se observa además una diferencia significativa en la dimensión 11, en que cuarto concede menor valoración que segundo y primer año y en la dimensión 12, en tanto cuarto y tercero otorgan menor valoración que primero y segundo año.

6.2.4 Síntesis de resultados por variable

Si bien las estudiantes de la carrera otorgaron una alta valoración a las variables de estudio, se observan diferencias significativas en una o más dimensiones contenidas en dos variables, *Trabajo conjunto con otros agentes* y *Desarrollo profesional continuo*.

De esta manera y tal como se presenta en la siguiente tabla, las estudiantes que cursan tercero y cuarto año, respondieron con menor valoración frente a las dimensiones *Trabajar en equipo*, *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y *Desarrollar Investigación educativa*, respecto a los grupos de primero y segundo año.

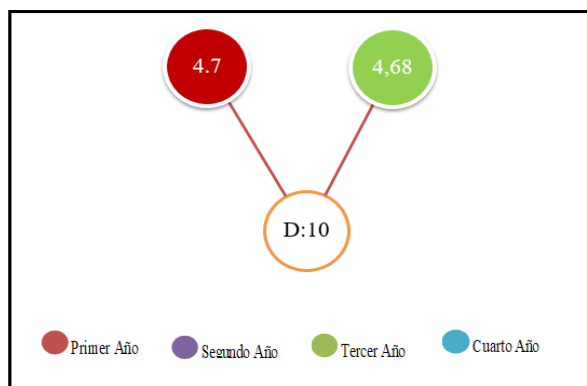
A su vez, al comparar la valoración que otorgan estudiantes que se ubican en el inicio de su formación (primer año) con aquellas que cursan el último año de la carrera, se observan diferencias significativas en que estudiantes de cuarto año, responden con menor valoración, respecto al grupo de primer año, frente a las dimensiones: *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y *Desarrollar Investigación educativa*.

Tabla 23: Dimensiones que presentan diferencias significativas entre los cursos

Dimensión	1°	2°	3°	4°	Sig.	Dif.
Dimensión 5: Trabajar en equipo.	4,5818	4,6960	4,4560	4,5548	0,003	3°<2°
Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social	4,6606	4,7400	4,4533	4,2796	0,003	4°<2°,1°
Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa	4,6182	4,7067	4,3867	4,2796	0,003	4°,3°<1°,2°

Por otra parte, las estudiantes de primer y tercer año, coinciden en otorgar mayor valoración a la dimensión (D10) *Organizar la propia formación continua*.

En relación a la dimensión que alcanza la mayor valoración en estudiantes de segundo año, corresponde a (D11) *Vincular su hacer profesional con el contexto social*. A su vez, las estudiantes de cuarto año, otorgan una mayor valoración a la dimensión, (D7) *Informar e implicar a los padres*.

Figura 8 similitudes: Dimensiones con mayor valoración**Tabla 24: Dimensiones más valoradas por los cursos**

Curso	Dimensión
Primero y tercer año	Dimensión 10: Organizar la propia formación continua
Segundo	Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social
Cuarto	Dimensión 7: Informar e implicar a los padres

En cuanto a la dimensión que alcanza una menor valoración, en estudiantes que cursan primero, tercero y cuarto año, corresponde a (D6) *Participar en la gestión de la escuela*. En el caso de las estudiantes de segundo año, la dimensión que obtiene menor valoración es (D3) *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*.

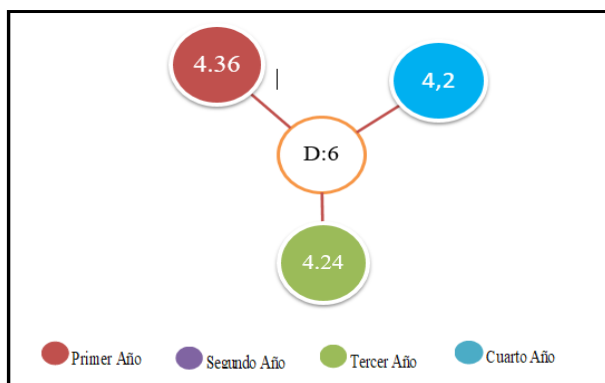
Figura 9 similitudes: Dimensiones con menor valoración

Tabla 25: Dimensiones menos valoradas por cursos

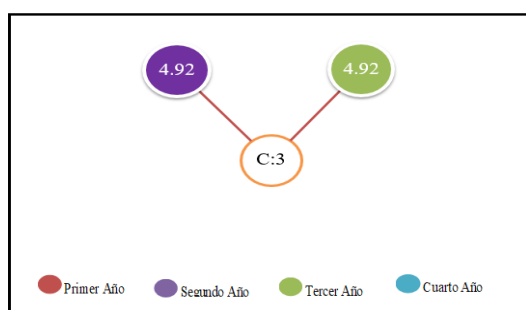
Curso	Dimensión
Primero, tercero y cuarto	Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela
Segundo	Dimensión3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

6.3 Resultados en base a la valoración de indicadores de competencias

A continuación, se describen los resultados alcanzados en los cuarenta y siete indicadores de competencia contenidos en las 12 dimensiones que integran el cuestionario.

De modo general, se observa que la mayor parte de las afirmaciones obtienen un promedio superior a cuatro, lo que permite evidenciar que las estudiantes valoran en la categoría de *bastante* y *mucho*, las competencias planteadas.

En relación con los indicadores de competencia que alcanzan mayor valoración por curso, tal como se aprecia en la siguiente tabla, se observa que, segundo y tercer año, coinciden en asignar una mayor valoración al indicador (C:3) *Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje*. A su vez, primer año, otorga mayor valoración a (C:12) *Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas*. En el caso de cuarto año, (C:1) *Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje*.

Figura 10 similitudes: Competencias con mayor valoración**Tabla 26: Competencias que obtuvieron mayor valoración en cada curso**

Curso	Competencia	Valor
Primero	(C:12) Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas	4.89
Segundo	(C:3) Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje	4,92
Tercero	(C:3) Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje	4,92
Cuarto	(C:1) Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje.	4,93

En relación con los indicadores de competencia que presentan menor valoración entre las estudiantes, tal como lo indica la tabla que se presenta a continuación, para el caso de primer año, corresponde al indicador de competencia, *Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial*. En relación con segundo año, valoran menos, *Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares*. En cuanto a tercero y cuarto año, coinciden en otorgar menor valoración a *Dirige proyectos de mejora al interior de la institución*.

El grupo de cuarto año otorga menor valor valoración además a *Elabora proyectos de articulación inter ciclos, Elabora propuestas de mejora al interior de la institución y Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad.*

De acuerdo con los resultados expuestos, se evidencia que las estudiantes de tercer y cuarto año otorgan menor valoración a aquellos indicadores de competencias que plantean roles fuera del aula y en vinculación con organismos externos.

Tabla 27: Indicadores de competencia que alcanzan menor valoración

Curso	Competencia	Valor
Primero	(C:17) Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial.	4,21
Segundo	(C:2) Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares.	4,48
Tercero	(C:32) Dirige proyectos de mejora al interior de la institución.	4,12
Cuarto	(C:30) Elabora proyectos de articulación inter ciclos. (C:31) Elabora propuestas de mejora al interior de la institución (C:32) Dirige proyectos de mejora al interior de la institución (C:44) Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad.	4,0

6.3.1 Resultados indicadores de competencias dimensión 1

Las competencias que integran la dimensión 1 y que alcanzan una mayor valoración, evidencian un alto consenso en la opinión de las estudiantes, por cuanto la competencia (C:3) *Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol*

protagónico de su propio proceso de aprendizaje, atrae la mayor valoración de estudiantes de primero, segundo y tercer año.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, coinciden con las de primer año en otorgar mayor valoración a la competencia (C:1) *Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje*. Por otra parte, se observa una diferencia significativa entre los resultados de primero y tercer año, respecto a este indicador, en tanto que este último expresa una menor valoración al indicador señalado.



Figura 11 similitudes: Competencias con mayor valoración (D1)

Tabla 28: Resultados competencias dimensión 1

Indicadores Dimensión 1 “Organizar y animar situaciones de aprendizaje”	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
1. Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje.	4.8	4.82	4.68	4.93	0,003	3° < 2°
2. Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares.	4.36	4.48	4.44	4.29		
3. Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje	4.8	4.92	4.92	4.74		
4. Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes	4.63	4.66	4.88	4.80		
5. Implementa el juego como principal recurso metodológico en cada una de los ámbitos de las experiencias de aprendizaje	4.72	4.78	4.72	4.74		
6. Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades	4.41	4.5	4.24	4.2		
7. Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares.	4.47	4.68	4.68	4.58		
8. Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño	4.49	4.76	4.4	4.48		
9. Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana	4.41	4.56	4.2	4.19		
10. Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes	4.58	4.79	4.76	4.61		

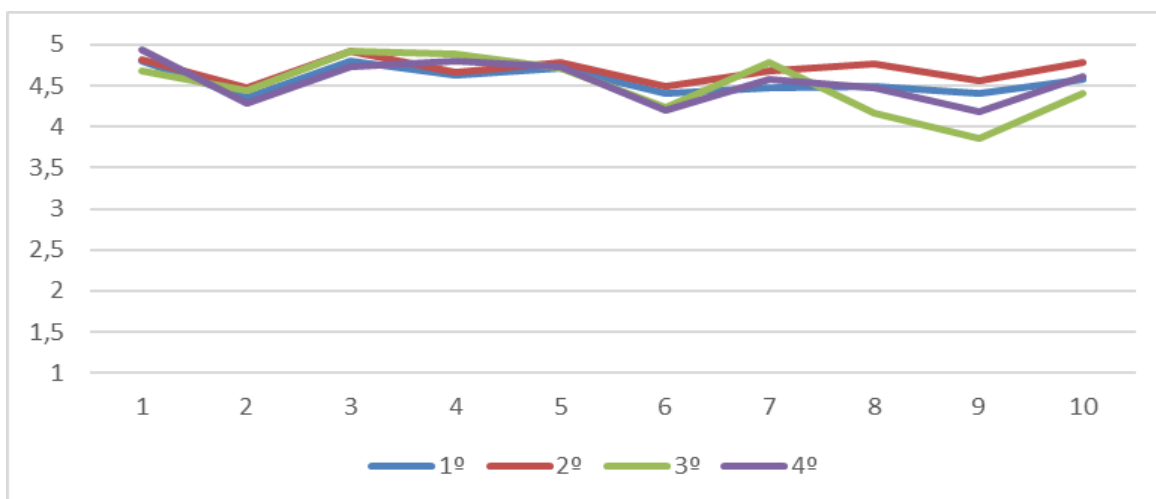


Gráfico 4 resultados indicadores de competencia (D1)

6.3.2 Resultados Competencias dimensión 2

Se observa una alta coincidencia en la percepción de las estudiantes, dado que las estudiantes de los cuatro cursos consultados otorgan mayor valoración a la competencia (C:12) *Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas*.

En el caso de las competencias que obtienen menor valoración, las estudiantes de primer y segundo año, coinciden en la competencia (C:11) *Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niña*.

A su vez, la competencia (C:14) *Implementa metodologías didácticas para niños con NEE, capta menor valoración por estudiantes de tercer y cuarto año*.

Resulta interesante observar que el resultado de los cuatro cursos se inclina por otorgar mayor valoración a una competencia en la que el trabajo se plantea a partir de las características del niño/a. Sin embargo, no ocurre lo mismo respecto a la valoración que confieren estudiantes que se encuentran más avanzadas en la formación,

respecto a responder a las características que presentan niños/as con necesidades educativas especiales.

interesante observar que el resultado de los cuatro cursos se inclina por otorgar mayor valoración a una competencia en la que el trabajo se plantea a partir de las características del niño/a. Sin embargo, no ocurre lo mismo respecto a la valoración que confieren estudiantes que se encuentran más avanzadas en la formación, respecto a responder a las características que presentan niños/as con necesidades educativas especiales.

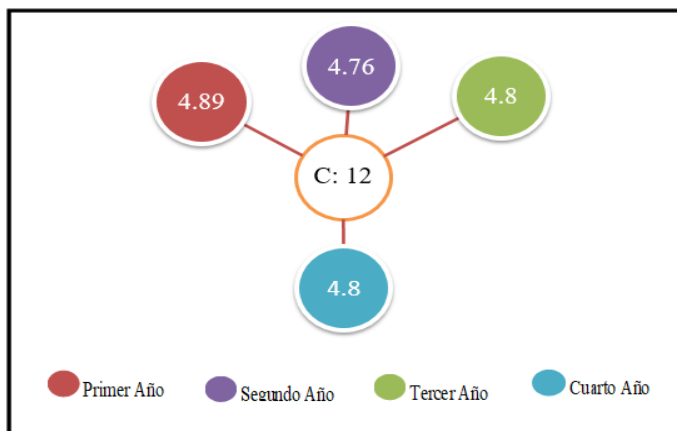


Figura 12 similitudes: Mayor valoración (D2)

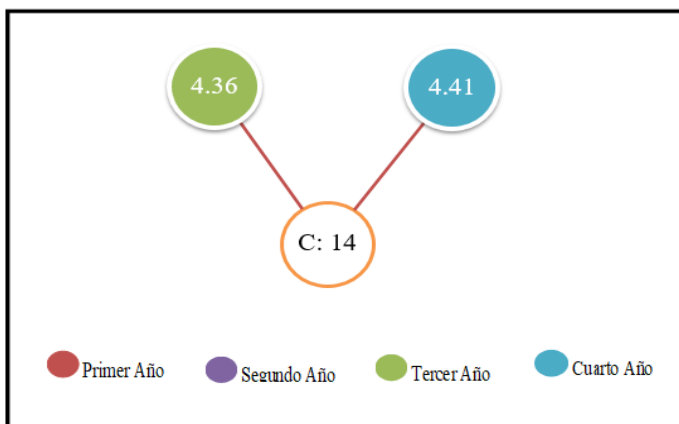


Figura 13 similitudes: Menor valoración (D2)

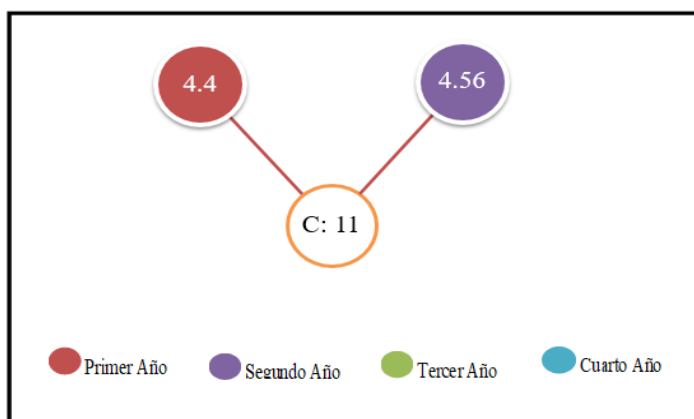


Figura 14 similitudes: Menor valoración (D2)

Tabla 29: Resultados competencias dimensión 2

Indicadores	Dimensión 2	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
“Gestionar la progresión de los aprendizajes”							
11.Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas		4.4	4.56	4.52	4.54		
12.Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas.		4.89	4.76	4.8	4.8		
13.Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa.		4.56	4.68	4.56	4.54		
14.Implementa metodologías didácticas para niños con NEE		4.74	4.62	4.36	4.41		
15.Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los núcleos de aprendizaje		4.65	4.68	4.56	4.45		

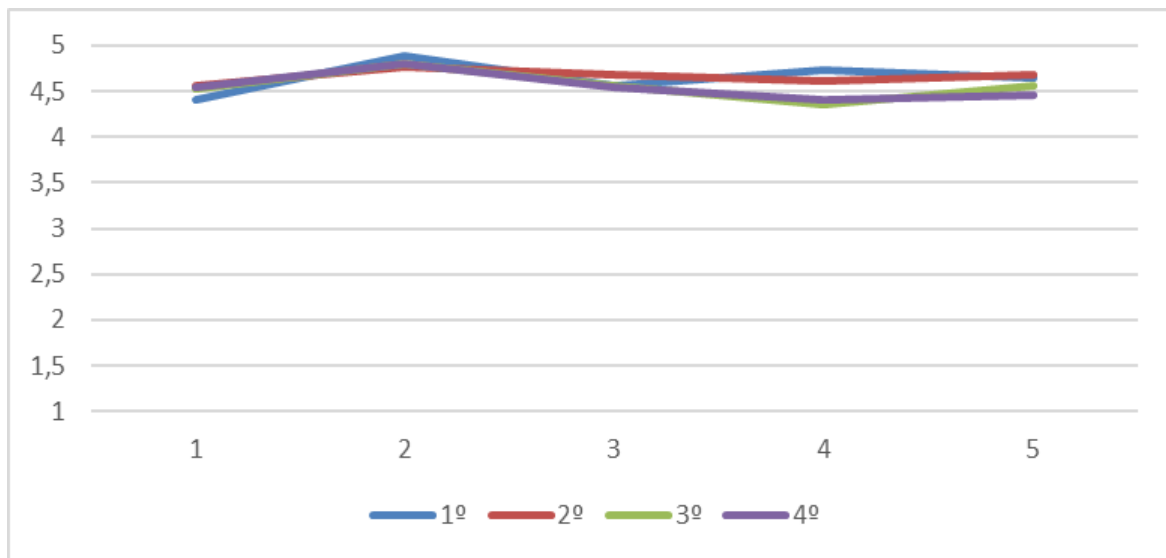


Gráfico 5 resultados indicadores de competencia (D2)

6.3.3 Resultados Competencias dimensión 3

La competencia (C:16) *Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes*, recibe la mayor valoración por parte de estudiantes que cursan segundo, tercero y cuarto año de la carrera.

En el caso de las estudiantes de primer año, otorgan mayor valoración a la competencia (C:18) *Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes*.

Se observa que la competencia (C:17) *Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial*, recibe menor valoración por parte de estudiantes de todos los cursos de la carrera.

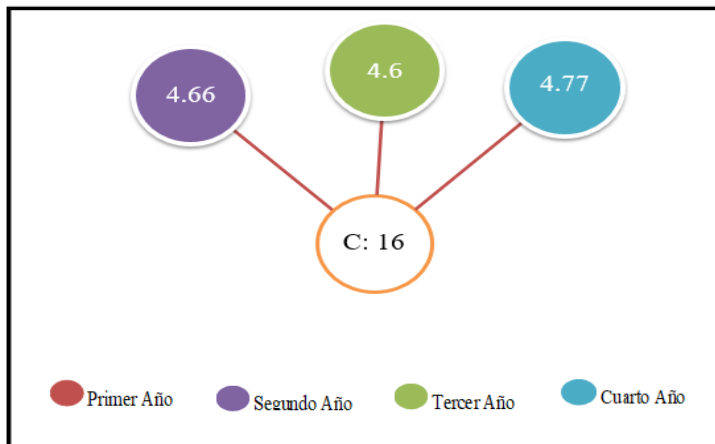


Figura 15 similitudes: Mayor valoración (D3)

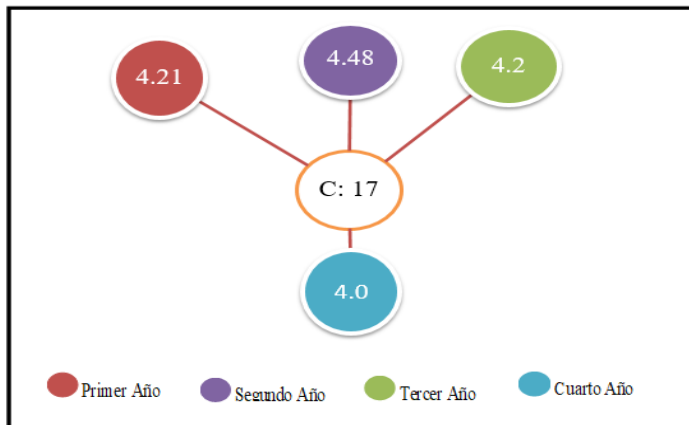


Figura 16 similitudes: Menor valoración (D3)

Tabla 30: Resultados competencias dimensión 3

Indicadores	Dimensión 3	1º	2º	3º	4º	Sig.	Diferencia
“Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación							
16.Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes		4.5	4.66	4.6	4.77		
17.Genera evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial		4.21	4.48	4.2	4.0		
18.Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes		4.58	4.62	4.56	4.22		

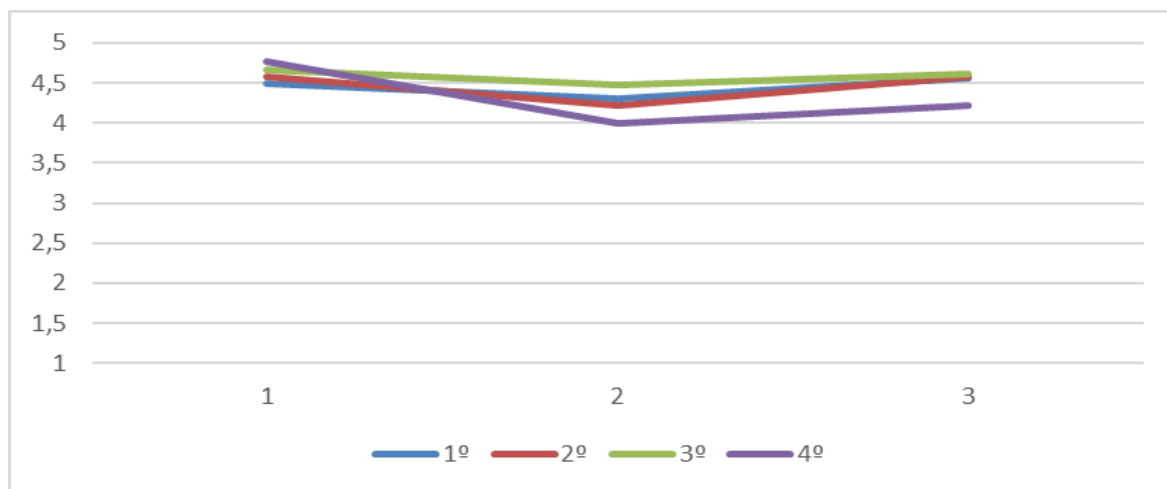


Gráfico 6 resultados indicadores de competencia (D3)

6.3.4 Resultados competencias dimensión 4

La competencia (C:20) *Promueve propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje*, alcanza la mayor valoración por estudiantes de primer año, en tanto que las estudiantes de segundo y tercer año, coinciden en otorgar mayor valoración a la competencia (C:23) *Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo*.

En el caso de cuarto año, otorgan mayor valoración a la competencia (C:24) *Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase*.

Contrariamente a lo expresado por las estudiantes de cuarto año, las estudiantes de primer y segundo año otorgan una menor valoración a la competencia (C:24) *Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase*.

Tercer y cuarto coinciden en otorgar menor valoración a la competencia (C:19) *Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales*.

En relación con la valoración que se confiere a la competencia (C:23) *Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo*, se aprecia una diferencia significativa, en que la valoración otorgada por cuarto año es menor que la otorgada por las estudiantes de segundo año.

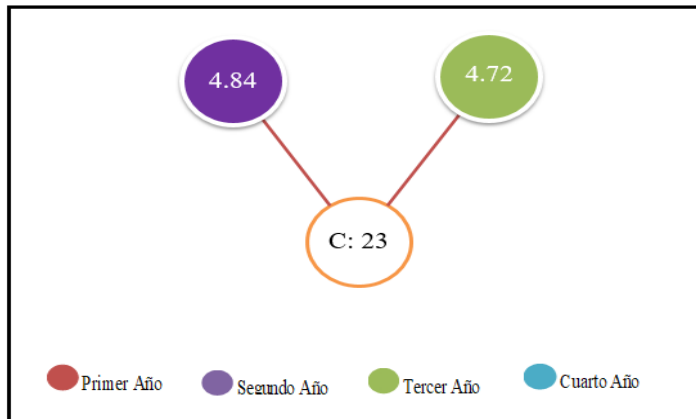


Figura 17 similitudes: Mayor valoración (D4)

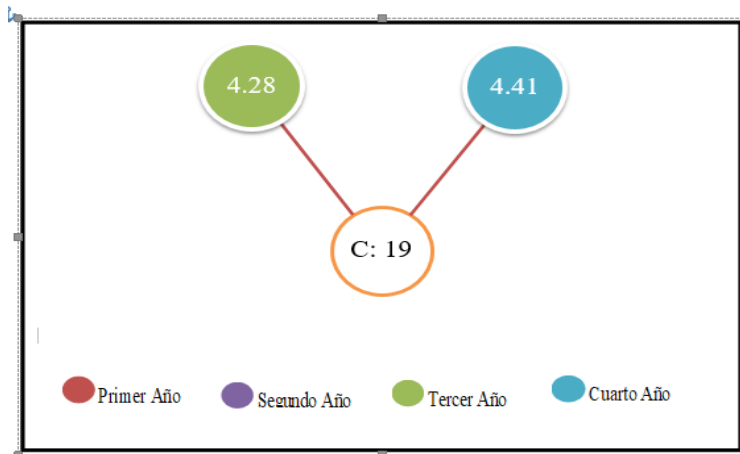


Figura 18 similitudes: Menor valoración (D4)

Tabla 31: Resultados competencias dimensión 4

Indicadores	Dimensión 4	1º	2º	3º	4º	Sig.	Diferencia
“Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo”							
19.Promueve educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales	propuestas	4.49	4.68	4.28	4.41		
20.Promueve educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje	propuestas	4.8	4.72	4.6	4.51		
21. Desarrolla educativas en las cuales vincula los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana del niño.	acciones	4.65	4.74	4.6	4.67		
22. Incorpora elementos del contexto en la implementación de ambientes de aprendizajes		4.58	4.66	4.32	4.48		
23. Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo		4.56	4.84	4.72	4.51	0.041	4º<2º
24. Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase		4.4	4.48	4.64	4.7		

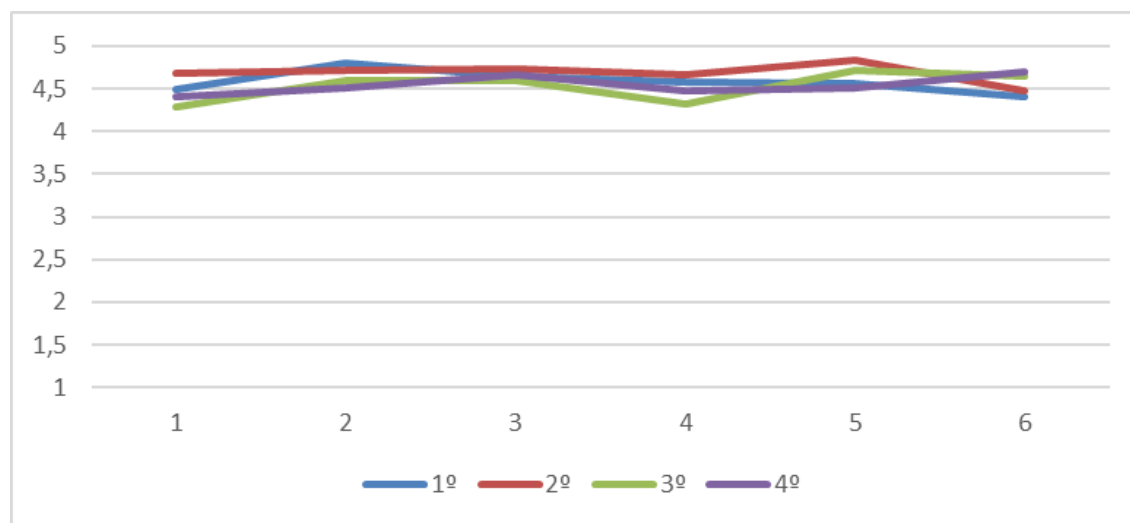


Gráfico 7 resultados indicadores de competencia (D4)

6.3.5 Resultados competencias dimensión 5

La competencia (C:28) Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño, alcanza mayor valoración por las estudiantes de los cuatro cursos de carrera.

De la misma manera, las estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera, coinciden en otorgar menor valoración a la competencia (C:21) En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas.

En definitiva, se observan importantes similitudes entre los cursos, respecto a la valoración otorgada en las competencias que componen la dimensión Trabajo en equipo.

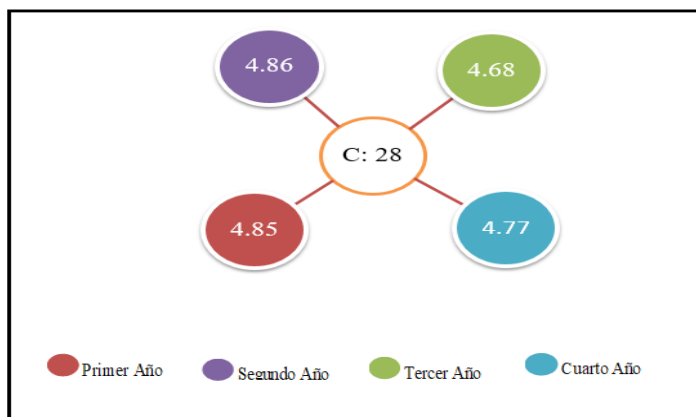


Figura 19 similitudes: Mayor valoración (D5)

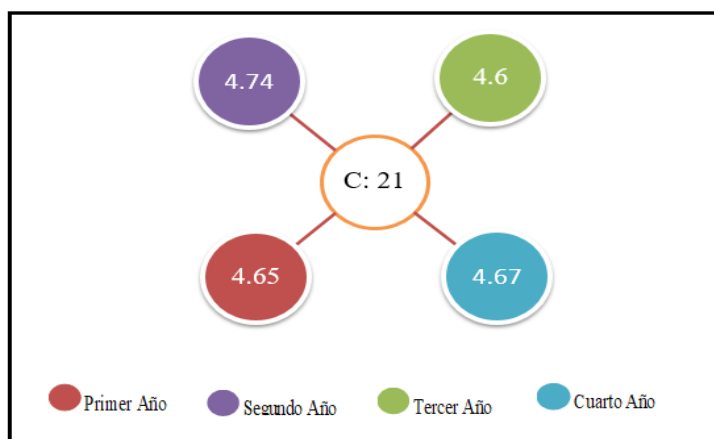


Figura 20 similitudes: Menor valoración (D5)

Tabla 32: Resultados competencias dimensión 5

Indicadores Dimensión 5	1º	2º	3º	4º	Sig.	Diferencia
“Trabajar en equipo”						
25.En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas	4.21	4.52	4.2	4.35		
26.En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa	4.4	4.7	4.36	4.41		
27.En su acción pedagógica incorpora los aportes de otros profesionales vinculados al desarrollo y bienestar del niño (asistentes sociales, psicólogos, médicos, etc)	4.7	4.64	4.56	4.48		
28.Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño	4.85	4.86	4.68	4.77		
29.Implementa acciones de trabajo conjunto con la familia, que favorezcan el desarrollo integral del niño	4.72	4.76	4.48	4.74		

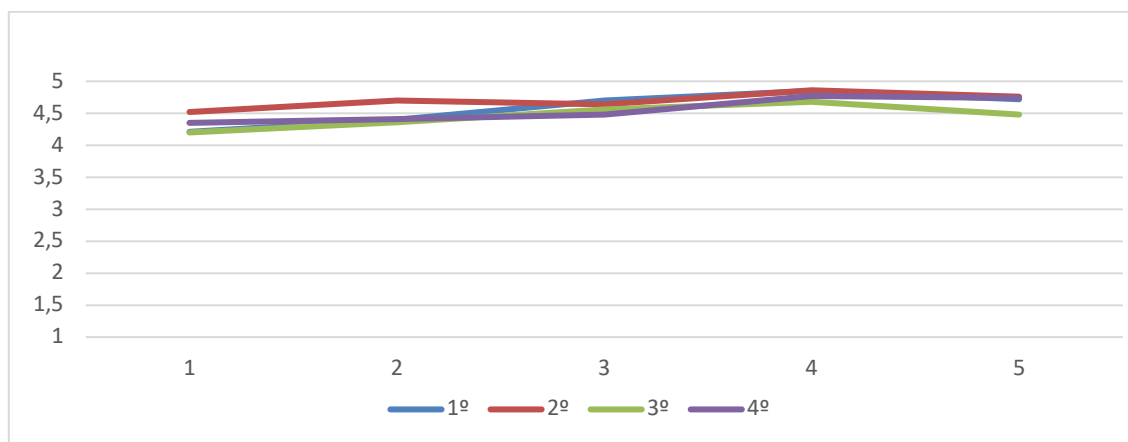


Gráfico 8 resultados indicadores de competencia (D5)

6.3.6 Resultados competencias dimensión 6

La competencia (C:30) *Elabora proyectos de articulación inter ciclos*, alcanza la mayor valoración por parte de estudiantes que cursan segundo y tercer año. En tanto las estudiantes de primer año, proponen una mayor valoración a la competencia (C:32) *Elabora propuestas de mejora al interior de la institución*.

A su vez, las estudiantes de cuarto año otorgan a las tres competencias que componen la dimensión, la misma valoración (4,0), la que se encuentra por debajo de la otorgada por el resto de los cursos.

En la competencia (C:30) *Elabora proyectos de articulación inter ciclos*, se presenta una diferencia significativa, en que la valoración otorgada por cuarto año es menor que la otorgada por las estudiantes de tercer y segundo año.

Mayor valoración entre cursos

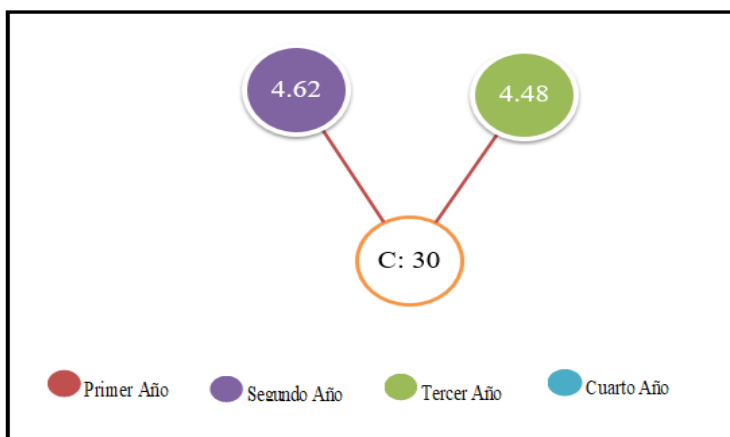


Figura 21 similitudes: Mayor valoración (D4)

Tabla 33: Resultados competencias dimensión 6

Indicadores Dimensión 6	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
“Participar en la gestión de la escuela”						
30.Elabora proyectos de articulación inter ciclos.	4.25	4.62	4.48	4.0	0.005	4° < 3° < 2°
31.Elabora propuestas de mejora al interior de la institución	4.49	4.6	4.28	4.0	0.006	4° < 1°, 2°
32.Dirige proyectos de mejora al interior de la institución	4.34	4.6	4.12	4.0	0.010	

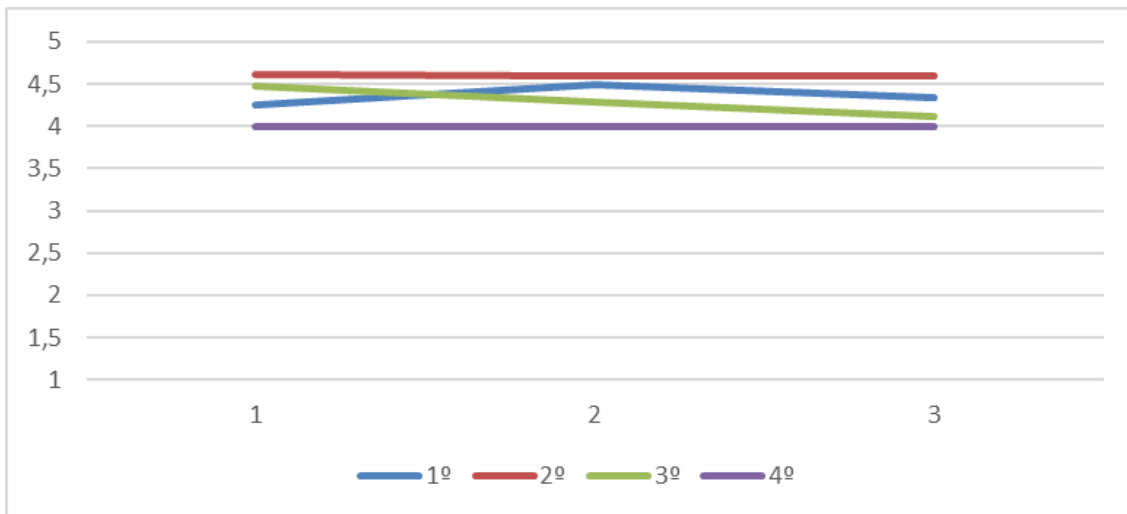


Gráfico 9 resultados indicadores de competencia (D6)

6.3.7 Resultados competencias dimensión 7

La competencia (C:33) Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes, es la competencia más valorada por parte de las estudiantes de primero, segundo y cuarto año. A su vez, se presenta una diferencia significativa, en que la valoración otorgada por tercer año es menor que la conferida por las estudiantes de primero, segundo y cuarto año.

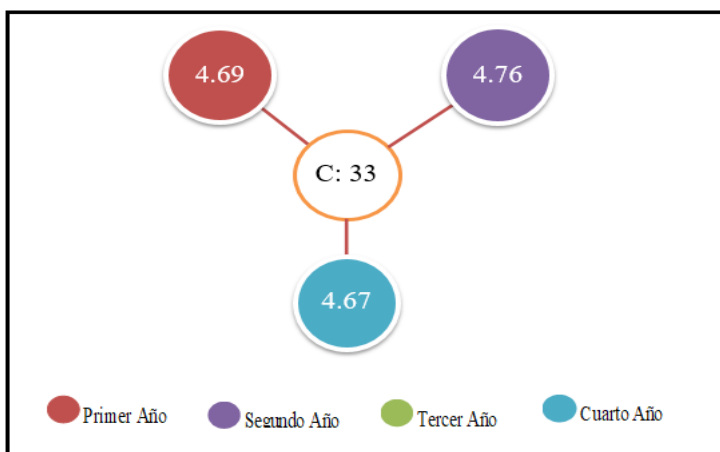


Figura 22 similitudes: Mayor valoración (D7)

Tabla 34: Resultados competencias dimensión 7

Indicadores Dimensión 7	1º	2º	3º	4º	Sig.	Diferencia
33.Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes	4.69	4.76	4.28	4.67	0.041	3º<4º,1º,2º
34.Elabora reportes escritos respecto a la progresión de aprendizajes	4.52	4.66	4.44	4.48		

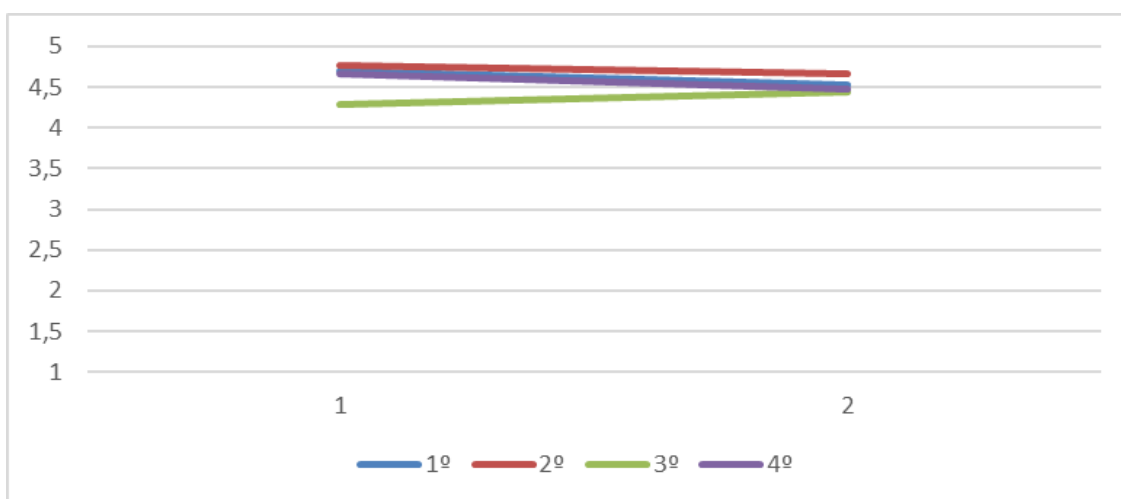


Gráfico 10 resultados indicadores de competencia (D7)

6.3.8 Resultados competencias dimensión 8

La competencia (C:36) *Utiliza las TICS en su quehacer profesional*, alcanza la mayor valoración por estudiantes de primer y tercer año.

En el caso de las estudiantes de segundo y cuarto año, confieren la misma valoración a las dos competencias que componen esta dimensión.

Respecto a la competencia (C:35) *Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes*, presenta una diferencia significativa, en que las estudiantes de tercer año conceden menor valoración que las estudiantes de segundo año.

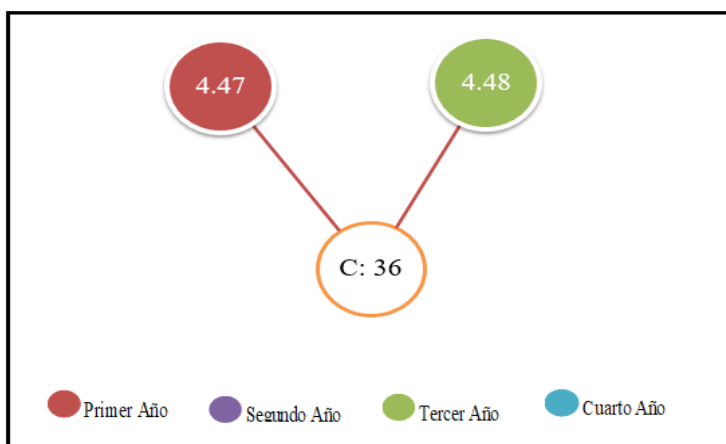


Figura 23 similitudes: Mayor valoración (D8)

Tabla 35: Resultados competencias dimensión 8

Indicadores Dimensión 8	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
“Utilizar las nuevas tecnologías”						
35.Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes	4.49	4.64	4.16	4.32	0.048	3°<2°
36.Utiliza las TICS en su quehacer profesional	4.47	4.64	4.48	4.32		

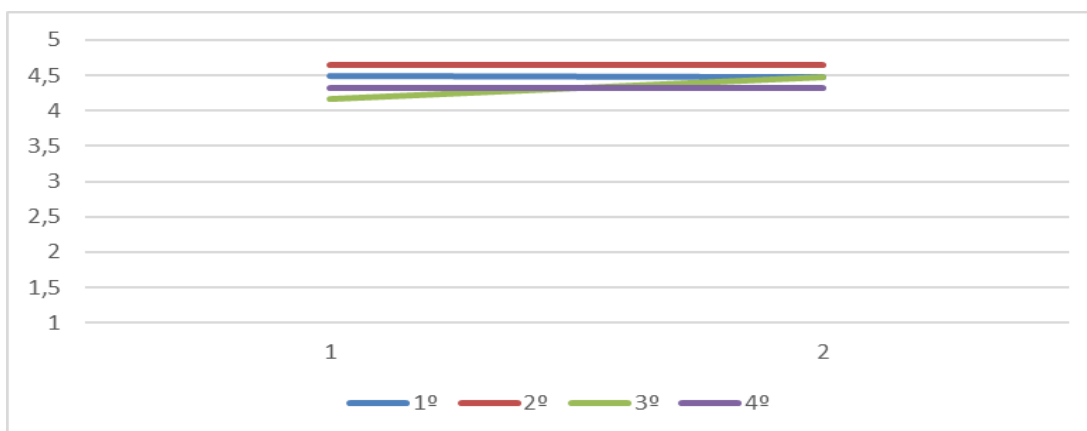


Gráfico 11 resultados indicadores de competencia (D8)

6.3.9 Resultados dimensión 9

Las estudiantes de primer año confieren una mayor valoración a la competencia (C:38) Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar. En esta competencia, se presenta una diferencia significativa, en que las estudiantes de cuarto año otorgan menor valor que las estudiantes de segundo año.

En tanto, las estudiantes de segundo, tercero y cuarto año otorgan mayor valoración a la competencia (C:37) Analiza críticamente su propia práctica.

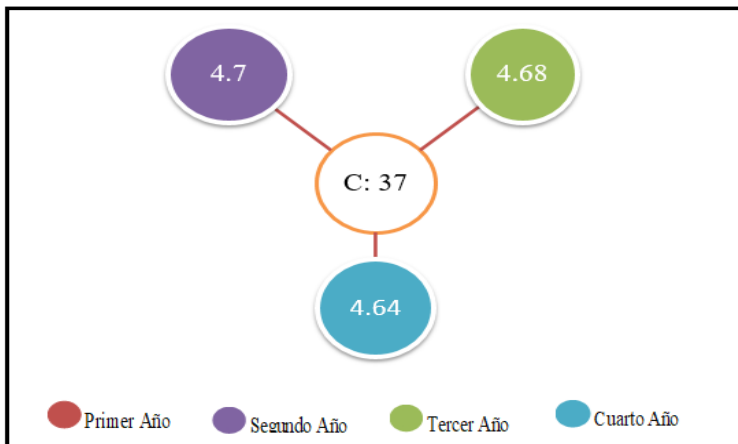


Figura 24 similitudes: Mayor valoración (D9)

Tabla 36: Resultados dimensión 9

Indicadores Dimensión 9	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
“Afrontar dilemas éticos de la profesión”.						
37. Analiza críticamente su propia práctica	4.46	4.7	4.68	4.64		
38. Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar.	4.9	4.66	4.32	4.19	0.043	4° < 1° y 2°

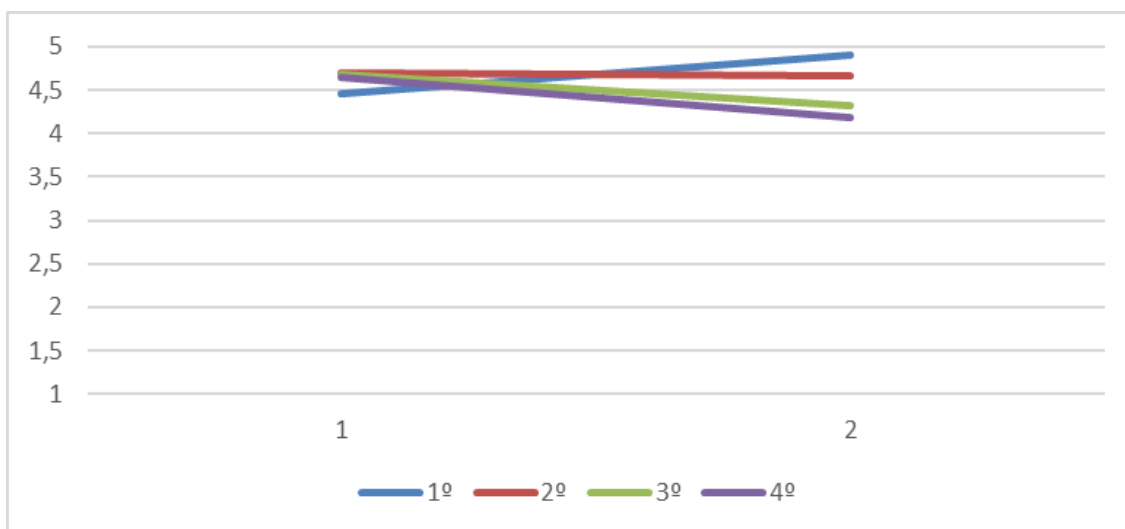


Gráfico 12 resultados indicadores de competencia (D9)

6.3.10 Resultados dimensión 10

La competencia, (C:40) *Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica*, recoge la mayor valoración de las estudiantes que cursan primero, segundo y tercer año.

A su vez, las estudiantes de cuarto año conceden mayor valoración a la competencia (C:41) *Se dispone a una evaluación continua de su práctica y revisión periódica*.

Existe alta coincidencia en estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año, en otorgar una menor valoración a la competencia (C:39) *Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente*.

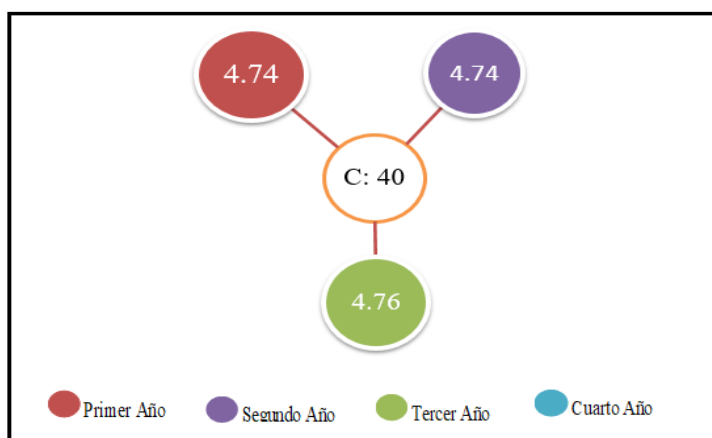


Figura 25 similitudes: Mayor valoración (D10)

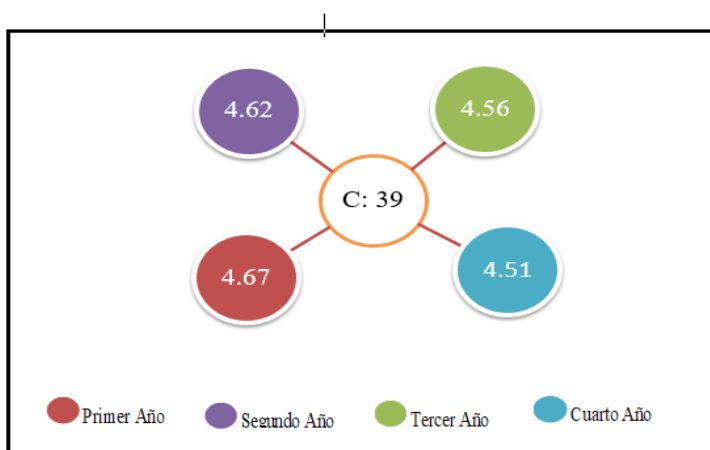


Figura 26 similitudes: Menor valoración (D10)

Tabla 37: Resultados dimensión 10

Indicadores Dimensión 10	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
“Organizar la propia formación continua”						
39.Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente	4.67	4.62	4.56	4.51		
40.Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica	4,74	4,74	4,76	4,64		
41.Se dispone a una evaluación continua de su práctica y revisión periódica	4,69	4,78	4,72	4,83		

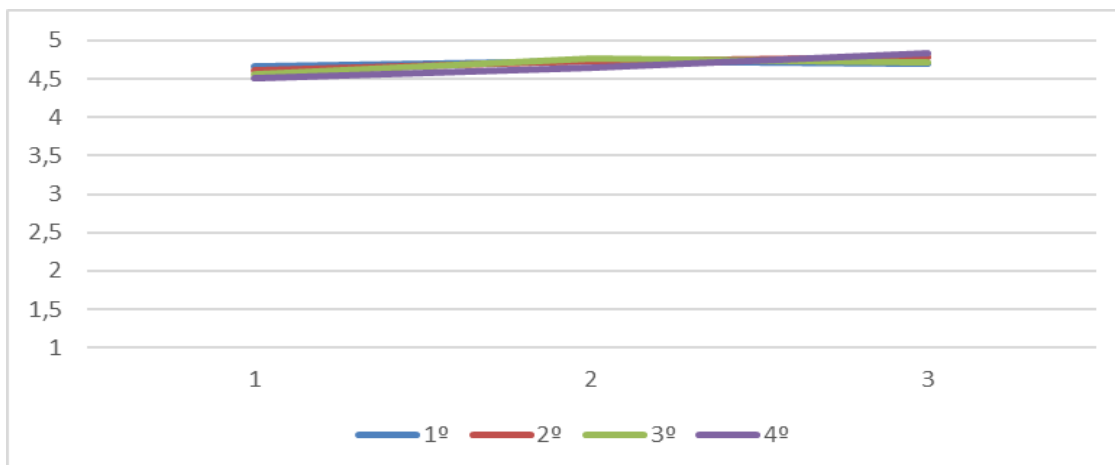


Gráfico 13 resultados indicadores de competencia (D10)

6.3.11 Resultados dimensión 11

La competencia (C:43) *Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas*, obtiene la mayor valoración por parte de estudiantes de primer año.

En el caso de las estudiantes de segundo, tercero y cuarto año, otorgan mayor valoración a la competencia (C:42) *Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad*.

Respecto a la competencia menos valorada en esta dimensión, coinciden nuevamente los grupos de estudiantes de segundo, tercero y cuarto año, con la competencia (C:44) *Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad*.

Las competencias 43 y 44, presentan una diferencia significativa, en que cuarto año presenta menor valoración que las estudiantes de primer y segundo año. En el caso

de la competencia 42, cuarto año presenta una diferencia significativa respecto a segundo año.

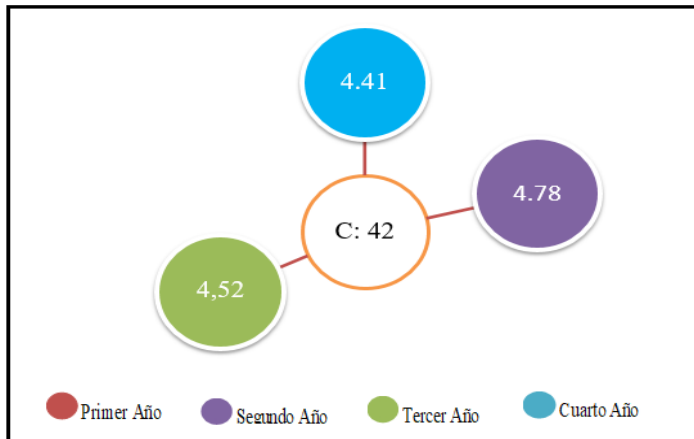


Figura 27 similitudes: Mayor valoración (D11)

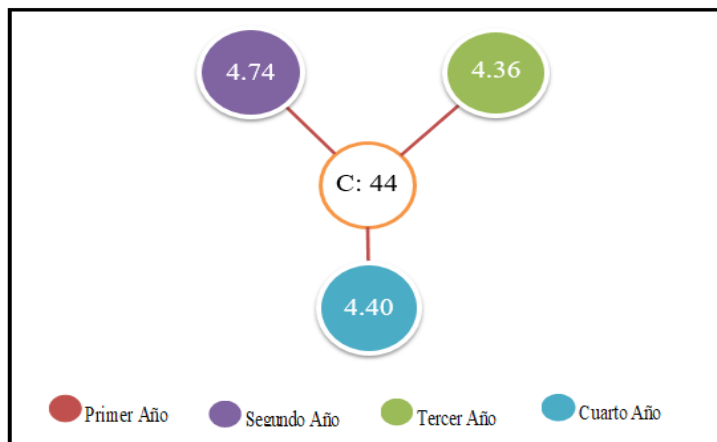


Figura 28 similitudes: Menor valoración (D11)

Tabla 38: Resultados dimensión 11

Indicadores Dimensión 11	1°	2°	3°	4°	Sig.	Dif.
Vincular su hacer profesional con el contexto social”						
42.Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad	4.58	4.78	4.52	4.41	0.040	4°< 2°
43.Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas	4.72	4.7	4.48	4.32	0.018	4°< 2°,1°
44.Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad	4.67	4.74	4.36	4.0	0.002	4°<1°,2°

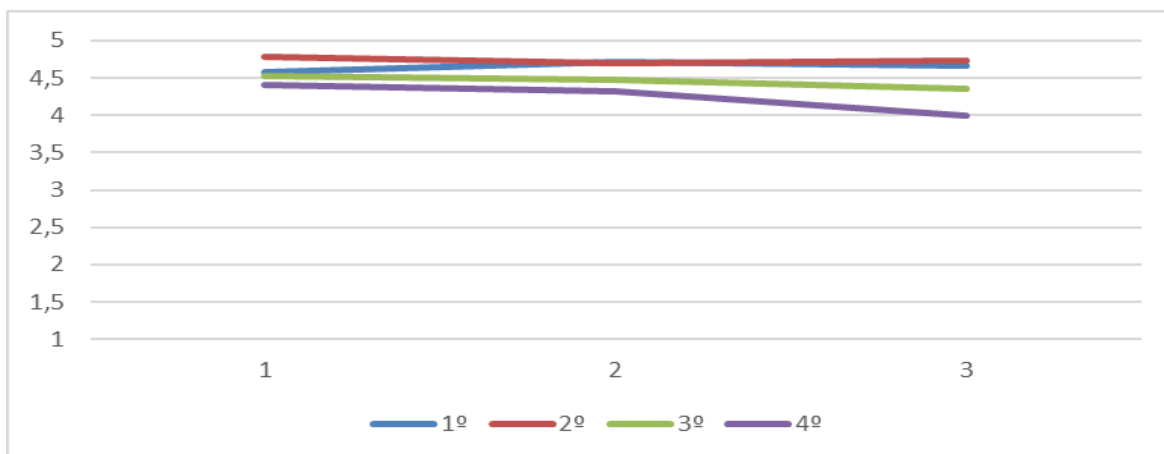


Gráfico 14 resultados indicadores de competencia (D11)

6.3.12 Resultados dimensión 12

La competencia (C:47) *Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia, recibe mayor valoración por parte de las estudiantes de primer y segundo año.*

En el caso de las estudiantes de tercer y cuarto año, otorgan una mayor valoración a la competencia (C:45) *Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimientos en el ámbito educativo.*

Se observan diferencias significativas en las tres competencias que componen esta dimensión, donde se observa que las estudiantes de cuarto año otorgan menor valoración respecto a las estudiantes de segundo año.

En el caso de las competencias 46, tercero y cuarto, presentan menor valoración que segundo.

En la competencia 47, tercero y cuarto, otorgan menor valoración que las estudiantes que cursan primero y segundo año.

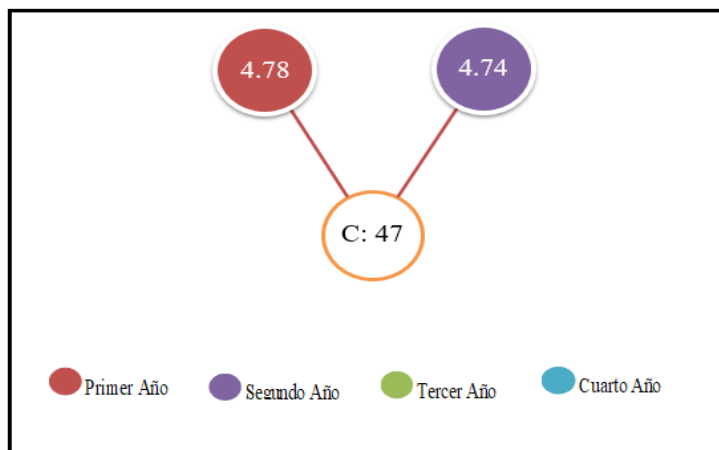


Figura 29 similitudes: Mayor valoración (D12)

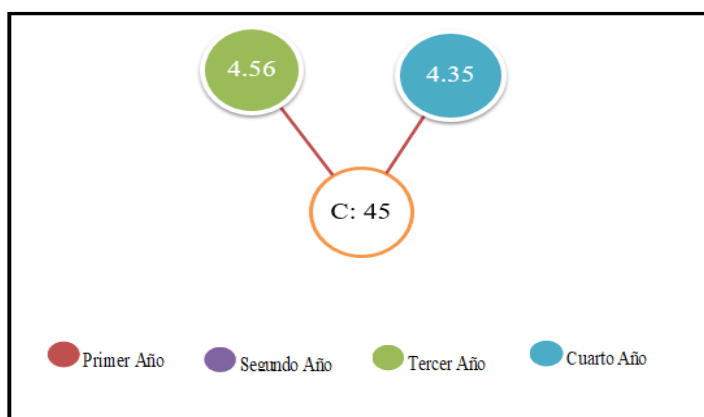


Figura 30 similitudes: Mayor valoración (D12)

Tabla 39: Resultados dimensión 12

Indicadores Dimensión 12	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
"Desarrollar investigación educativa"						
45.Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento en el ámbito educativo	4.61	4.72	4.56	4.35	0.059	4°<2°
46.Desarrolla proyectos de investigativos en educación	4.5	4.66	4.16	4.22	0.020	3°,4°<2°
47.Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.	4.78	4.74	4.44	4.25	0.001	4°,3°<2°,1°

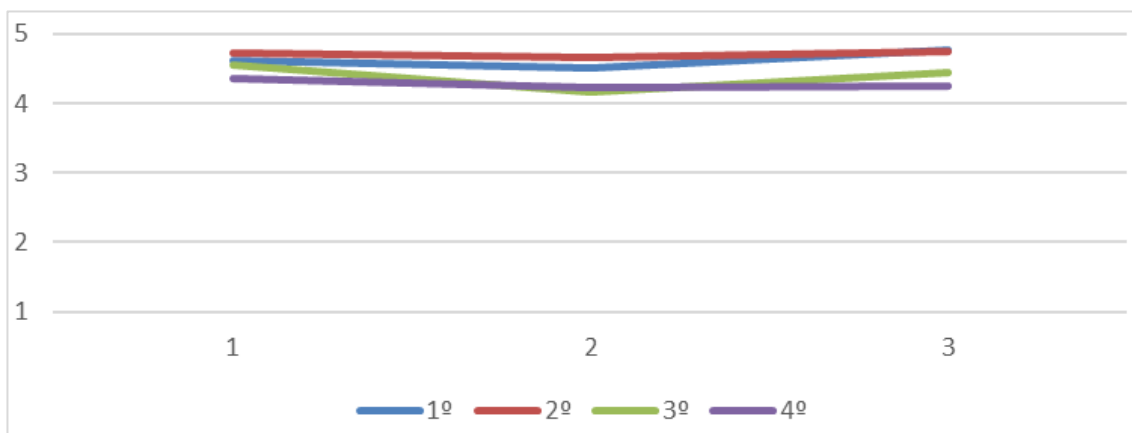


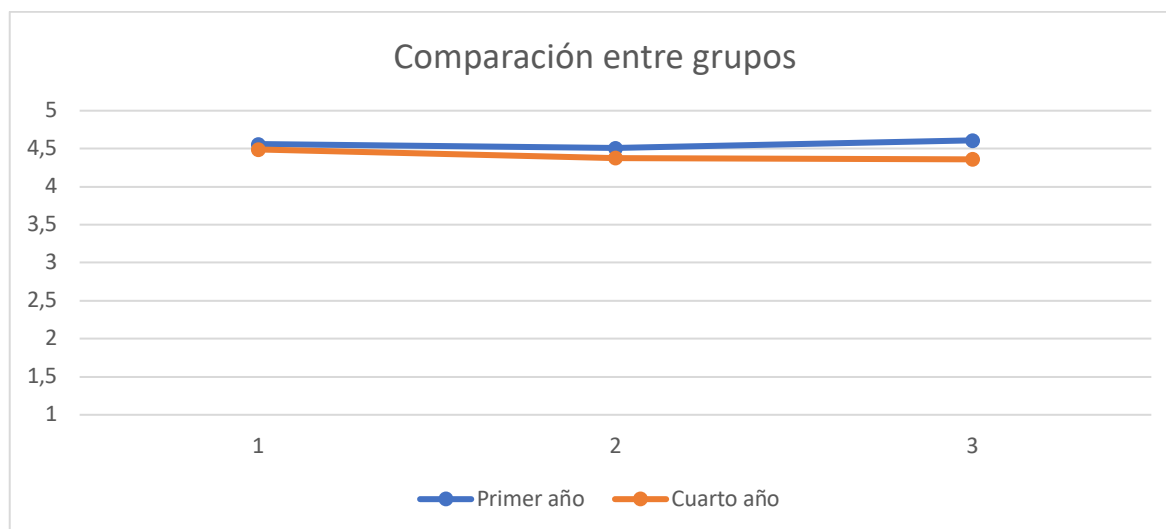
Gráfico 15 resultados indicadores de competencia (D12)

6.4 Comparación de resultados entre primero y cuarto año

Al comparar la valoración que alcanzan las variables entre los cursos primero y cuarto, como se aprecia en la tabla y gráfico siguiente, se puede observar que las estudiantes de primer año presentan mayor valoración respecto a las estudiantes de cuarto en las tres variables, **Competencias pedagógicas, Trabajo conjunto con otros agentes y Desarrollo profesional continuo**. Se observa, además, que en la variable en la que se distancian más los promedios, corresponde a **Desarrollo profesional continuo**.

Tabla 40: Resultados variables primero y cuarto año

	Variable: Competencias pedagógicas	Variable: Trabajo conjunto con otros agentes	Variable: Desarrollo profesional continuo
Primero	4,56	4,51	4,61
Cuarto	4,49	4,38	4,36



1: Competencias pedagógicas 2: Trabajo conjunto con otros agentes 3: Desarrollo profesional continuo.

Gráfico 16: Resultados estudiantes primero y cuarto año

En cuanto a las dimensiones más valoradas en ambos cursos, en el caso del grupo de primer año, se otorga mayor valoración a *Organizar la propia formación continua* y al indicador de competencia, *Elaborar propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de niños y niñas*.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, la dimensión más valorada, corresponde a *Informar e implicar a los padres* y el indicador de competencia, *Implementan acciones educativas, que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje*. Al observar los resultados de las estudiantes de cuarto año, se evidencia que la mayor valoración se centra en tareas que se encuentran ligadas al trabajo directo con la gestión del proceso de aprendizaje del niño/a.

Tabla 41: Comparación primero y cuarto año.

Indicadores de competencia que presentan mayor valoración en estudiantes de primero y cuarto año.	
Estudiantes de cuarto año.	Estudiantes de primer año.
1. Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje.	2. Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares.
4. Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes	3. Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje
5. Implementa el juego como principal recurso metodológico en cada uno de los ámbitos de las experiencias de aprendizaje	6. Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades
7. Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares.	8. Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño
10. Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes	9. Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana
11. Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas	12. Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas.
16. Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes	13. Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa.
24. Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase	14. Implementa metodologías didácticas para niños con NEE
25. En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas	15. Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los núcleos de aprendizaje
37. Analiza críticamente su propia práctica	17. Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial
	18. Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes
	19. Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales
	20. Promueve propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje
	21. Desarrolla acciones educativas en las cuales vincula los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana del niño.
	22. Incorpora elementos del contexto en la implementación de ambientes de aprendizajes

23. Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo
26. En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa
27. En su acción pedagógica incorpora los aportes de otros profesionales vinculados al desarrollo y bienestar del niño (asistentes sociales, psicólogos, médicos, etc)
28. Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño
29. Implementa acciones de trabajo conjunto con la familia, que favorezcan el desarrollo integral del niño
30. Elabora proyectos de articulación inter ciclos.
31. Elabora propuestas de mejora al interior de la institución
32. Dirige proyectos de mejora al interior de la institución
33. Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes
34. Elabora reportes escritos respecto a la progresión de aprendizajes
35. Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes
36. Utiliza las TICS en su quehacer profesional
38. Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar.
39. Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente
40. Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica
41. Se dispone a una evaluación continua de su práctica y revisión periódica
42. Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad
43. Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas
44. Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad
45. Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimientos en el ámbito educativo
46. Desarrolla proyectos de investigativos en educación
47. Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.

Por otra parte, tal como se aprecia en la tabla que se presenta a continuación, los indicadores de competencia en los que se observan diferencias significativas, las estudiantes de cuarto año presentan menor valoración que el grupo de estudiantes que cursa primer año, diferencia que se vincula con la variable, *Desarrollo profesional continuo*, a través de los indicadores de competencia: *Elabora propuestas de mejora al interior de la institución*, *Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas*, *Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad* e *Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia*.

Tabla 42: Diferencias significativas entre grupos

Competencias	Primero	Cuarto	Sig.	Dif.
31.Elabora propuestas de mejora al interior de la institución	4.49	4.0	0.006	4°<1°,2°
38. Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar	4.9	4.19	0.043	4°< 1°,2°
43.Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas	4.72	4.32	0.018	4°< 2°,1°
44.Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad	4.67	4.0	0.002	4°<1°,2°
47.Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.	4.78	4.25	0.001	4°,3°<2°,1°

De esta manera, es posible constatar, que ambos grupos valoran de manera similar, el rol de la educadora, en ámbitos asociados al trabajo directo con el niño/a, sin embargo, se observa una mayor distancia por parte de las estudiantes de cuarto año, en valorar labores externas al aula y vinculadas a la gestión de la institución educativa.

6.4.1 Comparación de frecuencia de respuesta entre estudiantes de primer y cuarto año de formación

A continuación, se establece una comparación en relación con la frecuencia en las respuestas de las estudiantes, respecto a las dimensiones (D) e indicadores de competencia (IC) del cuestionario, entre las estudiantes que se encuentran al inicio de su formación y el grupo de alumnas que se ubican en el último tramo de la carrera.

Respecto a la dimensión, *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*, se observa un 23% de estudiantes de 4to año, frente a un 11% en primer año, que no se encuentran de acuerdo ni en desacuerdo en valorar, *Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares* (IC:2).

Por otra parte, un 13% de las estudiantes de 4to año, manifiestan no estar de acuerdo ni en desacuerdo en valorar, *Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades* (IC:6), *Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares* (IC:5), *Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño* (IC:8), *Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana* (IC:9).

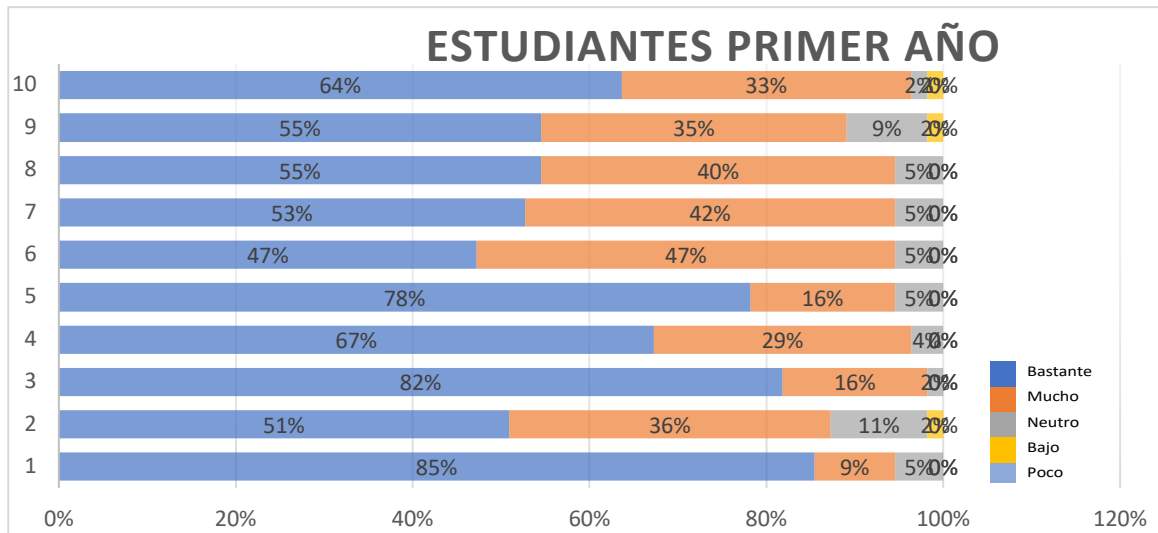


Gráfico 17: Dimensión, Organizar y animar situaciones de aprendizaje

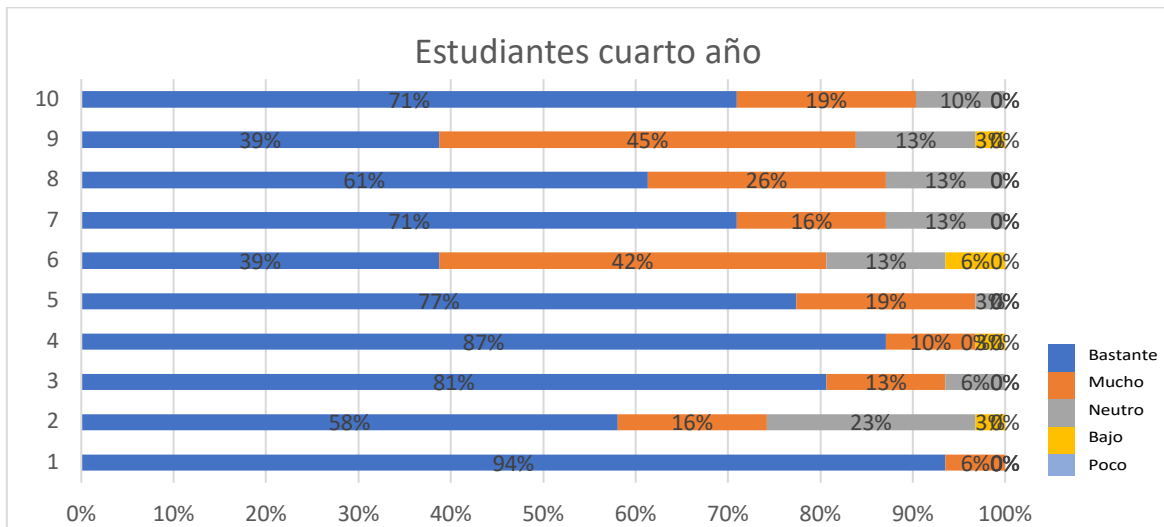


Gráfico 18: Dimensión, Organizar y animar situaciones de aprendizaje

En la dimensión Gestionar la progresión de los estudiantes, en las alumnas de cuarto año de la carrera, se observa una menor valoración que el grupo de primer año, respecto a los indicadores de competencia, *Implementa metodologías didácticas para niños con NEE (IC:14)*, *Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los*

núcleos de aprendizaje (IC:15) y Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa (IC:13).

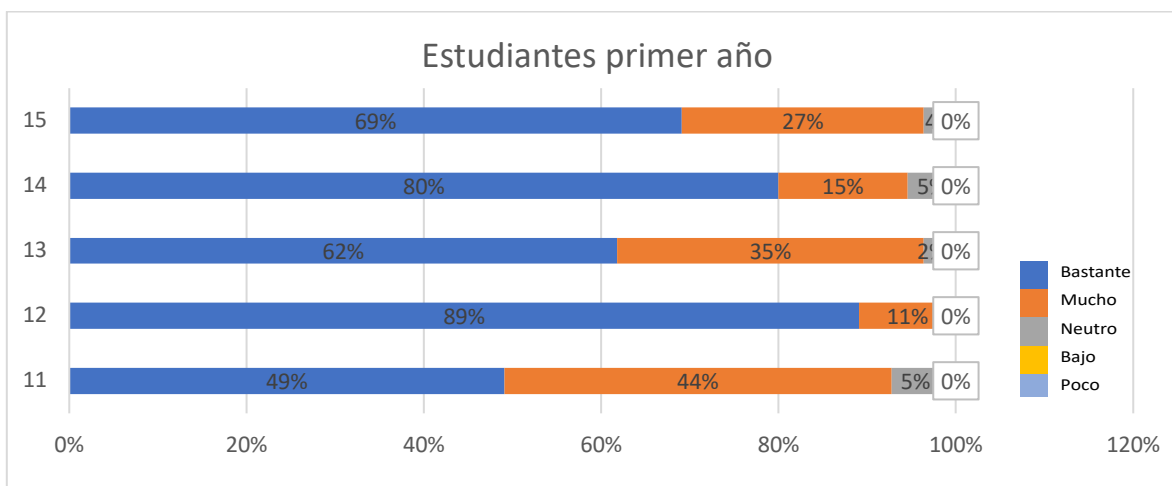


Gráfico 19: Gestionar la progresión de los aprendizajes

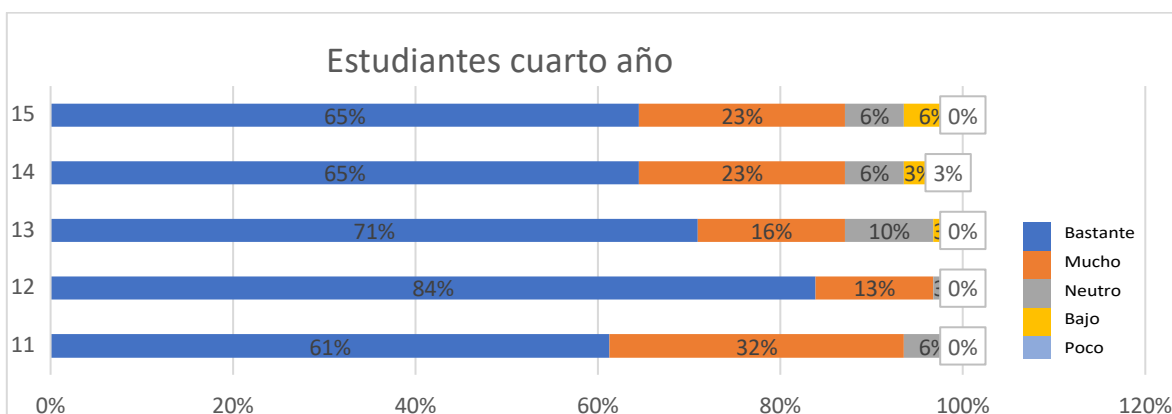


Gráfico 20: Gestionar la progresión de los aprendizajes

En la dimensión, *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, un 19% de las estudiantes de cuarto año, no están en acuerdo o en desacuerdo con valorar *Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes* (IC:18), en tanto, un 6% no lo valora o lo valora poco. Ante la consulta de valoración del indicador de competencia, *Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial* (IC:17), el 15% de las estudiantes de primer año, responden no estar en acuerdo o desacuerdo en valorar, en tanto un 23% de las

estudiantes de cuarto año, optan por dicha respuesta y un 6%, responde no valorar o valorar muy poco dicho IC.

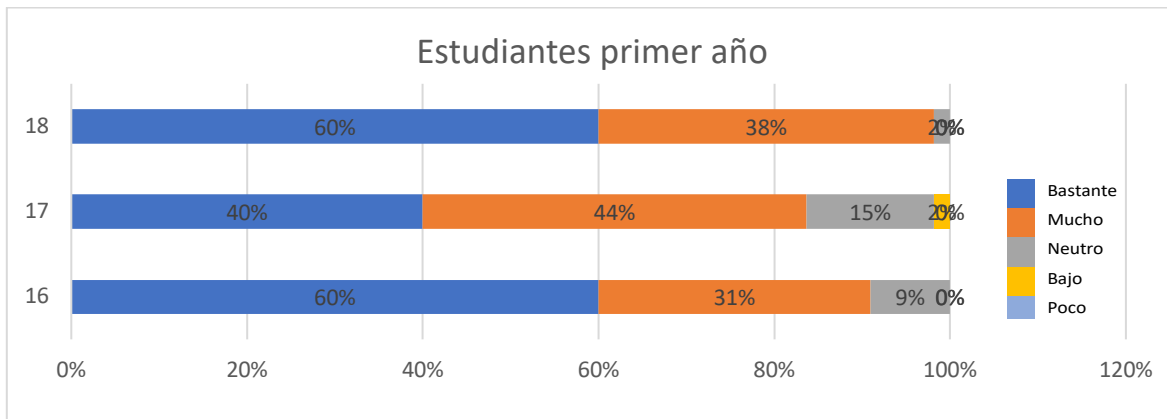


Gráfico 21: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

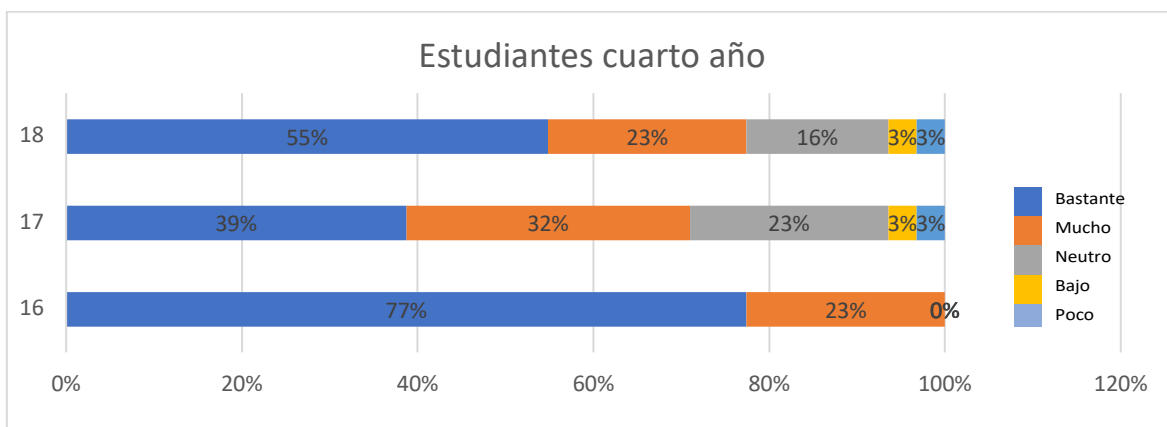


Gráfico 22: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Respecto a la dimensión, *Implica a los estudiantes en su aprendizaje*, se observa que un 16% de las estudiantes de cuarto año, opta por no estar en acuerdo ni en desacuerdo con el indicador de competencia (24), *Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase*, mientras que un 11% de las estudiantes de primer año, opta por dicha opción. Por otra parte, se aprecia similitud en los resultados de ambos grupos, respecto al indicador de competencia (19), *Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales*.

Tabla 43: Resumen resultados estudiantes primero y cuarto año

	Mayor valoración		Menor valoración	
	Dimensión	Indicador de competencia	Dimensión	Indicador de competencia
Primer año	Organizar la propia formación continua	Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilos de aprendizaje de niños y niñas.	Participar en la gestión de la escuela	Genera propuestas evaluativas en las cuales combinan la evaluación normativa y criterial.
Cuarto año	Informar e implicar a los padres	Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela.	Elabora proyectos de interacción inter ciclos. Elabora propuestas de mejora al interior de la institución. Dirige proyectos de mejora al interior de la institución. Orienta la vinculación con organismos sociales.

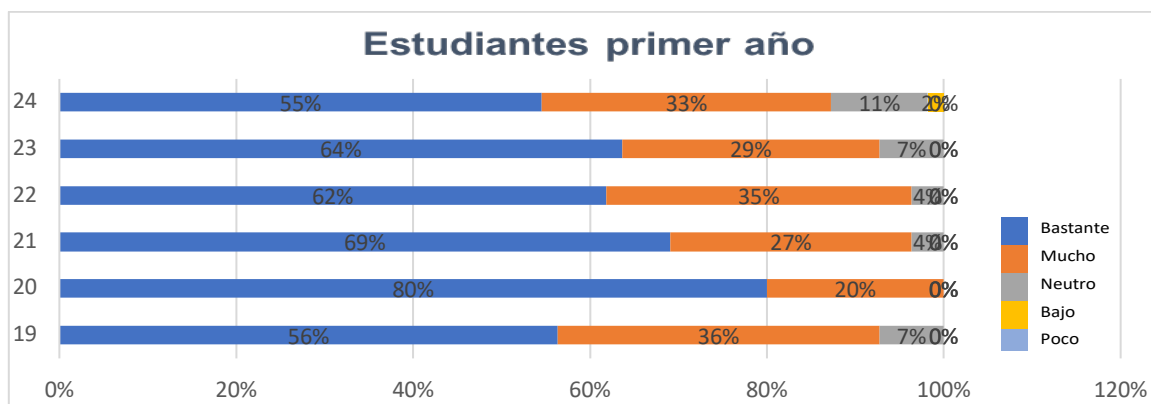


Gráfico 23: Implica a los estudiantes en su aprendizaje

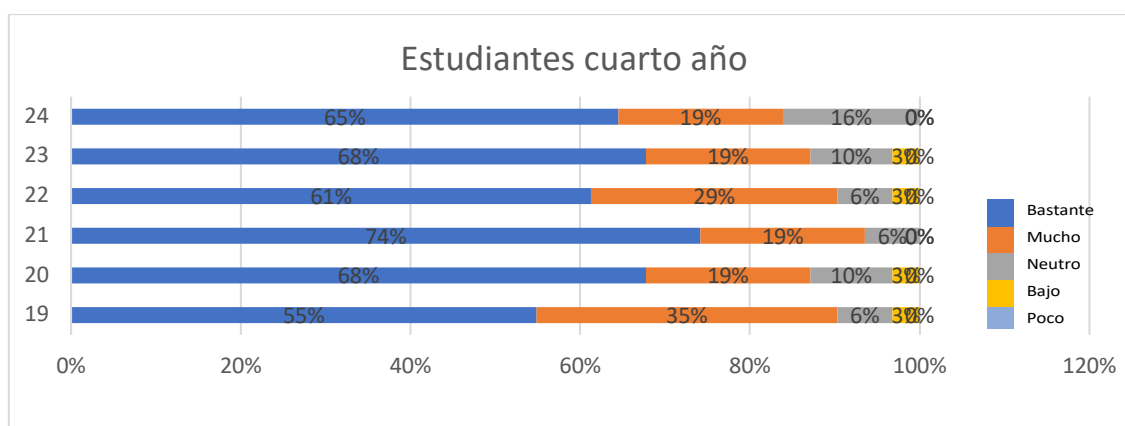


Gráfico 24: Implica a los estudiantes en su aprendizaje

En cuanto a la dimensión Trabajar en equipo, un 94% de las estudiantes de cuarto año, optan por valorar mucho y bastante, el indicador de competencia (26), *En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa*, en tanto el grupo de primer año, presenta un 13% que opta por no estar en acuerdo ni en desacuerdo con dicho indicador.

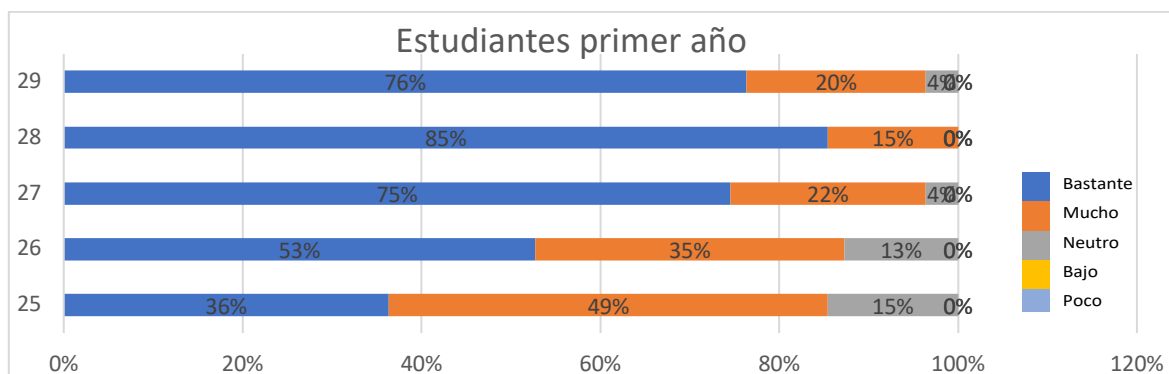


Gráfico 25: Trabajar en equipo

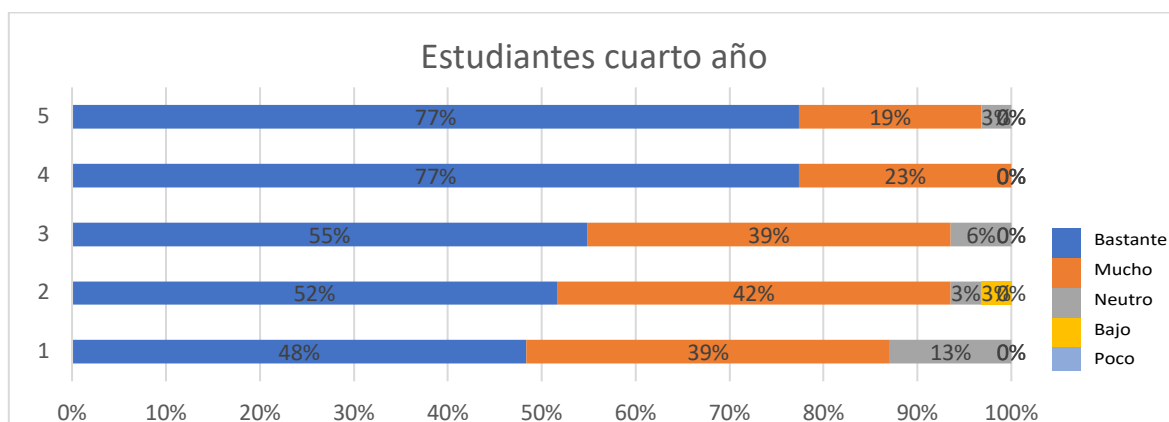


Gráfico 26: Trabajar en equipo

Respecto a la dimensión **Participar en la gestión de la escuela**, en ambos grupos se observa un porcentaje de estudiantes que responde que no está de acuerdo ni en desacuerdo en valorar los indicadores de competencia que se proponen en esta dimensión. en el caso de las estudiantes de cuarto año, un 74% señala valorar, *Dirige proyectos de mejora al interior de la institución* (IC:32), mientras que, en el caso de las estudiantes de primer año frente al mismo indicador, la valoración alcanza un 84%. Por otra parte, respecto a la valoración otorgada al indicador *Elabora propuestas de mejora al interior de la institución*, se evidencia una diferencia significativa en que las estudiantes de primer año, otorgan mayor valoración respecto al grupo de cuarto año (Sig. 0.006).

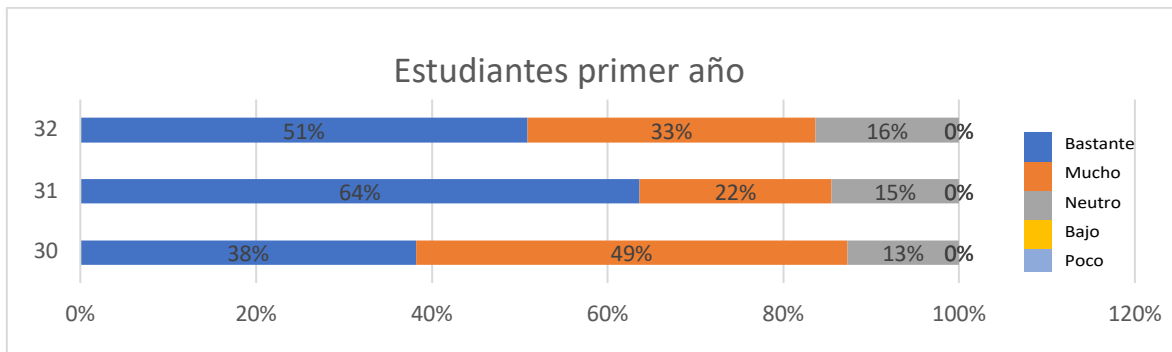


Gráfico 27: Participar en la gestión de la escuela

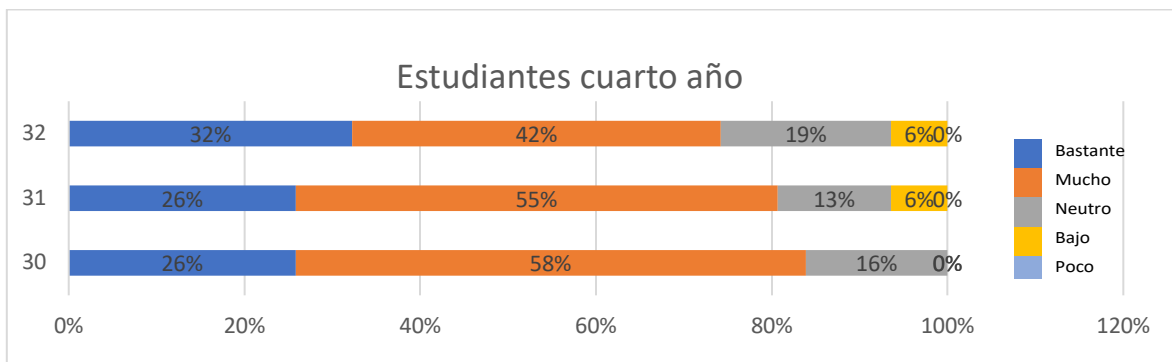


Gráfico 28: Participar en la gestión de la escuela

Un 26% de las estudiantes de cuarto año, señala que no está en acuerdo ni en desacuerdo con valorar *Utiliza las TICS en su quehacer profesional (IC:36)*, en tanto e grupo de estudiantes de primer año, sólo un 5% opta por dicha opción.

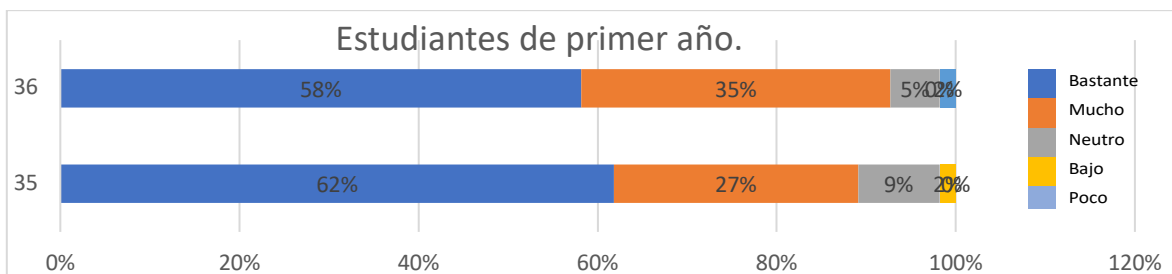


Gráfico 29: Utilizar nuevas tecnologías

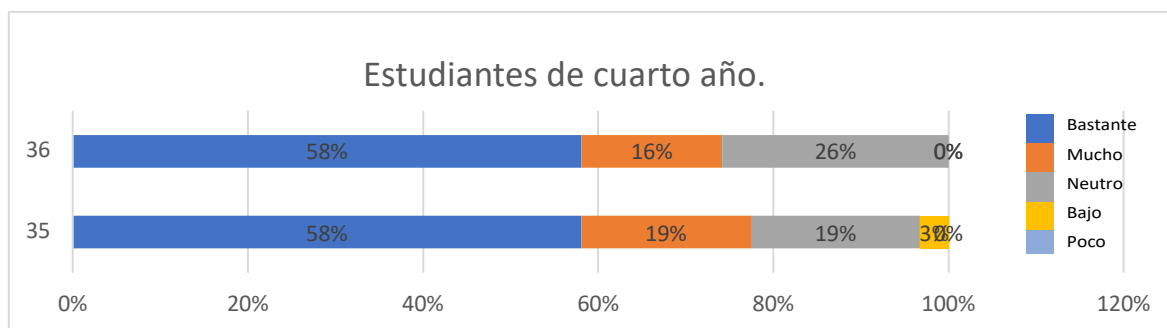


Gráfico 30: Utilizar nuevas tecnologías

Respecto a la dimensión Afrontar dilemas éticos en la profesión, se observa que un 16% de las estudiantes de cuarto año, opta por no estar en acuerdo o en desacuerdo con valorar el indicador de competencia *Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar (IC:38)*. A su vez, frente al indicador *Analiza críticamente su propia práctica (IC: 37)*, un 90% de las estudiantes de cuarto año, opta por la respuesta de mayor valoración.

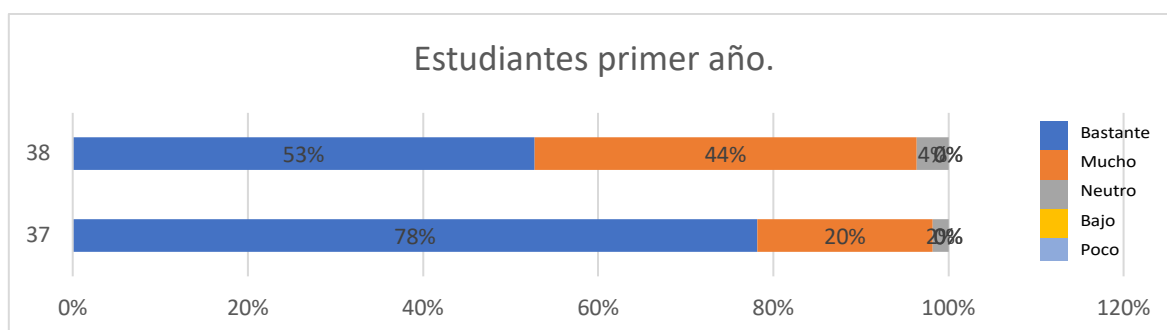


Gráfico 31: Afrontar dilemas éticos de la profesión

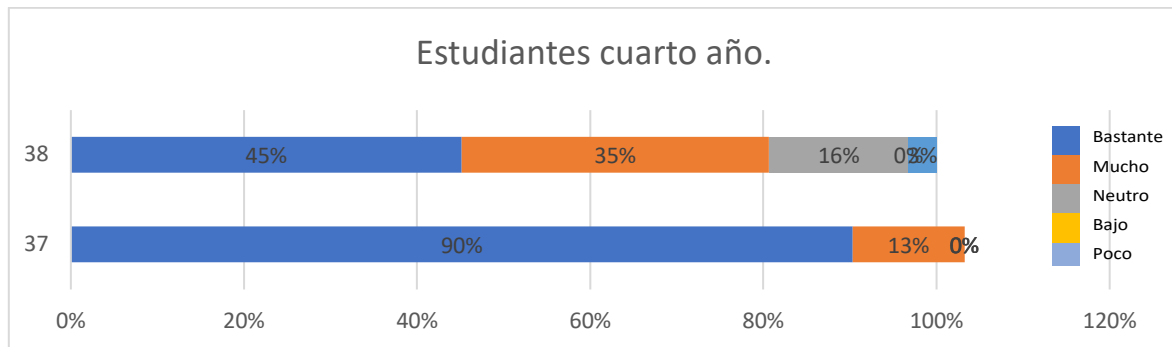


Gráfico 32: Afrontar dilemas éticos de la profesión

En los resultados que surgen de los indicadores de competencia contenidos en la dimensión **Organiza la propia formación continua**, las estudiantes de primero y cuarto año, responden de manera muy similar, otorgándole una alta valoración a cada uno de ellos.

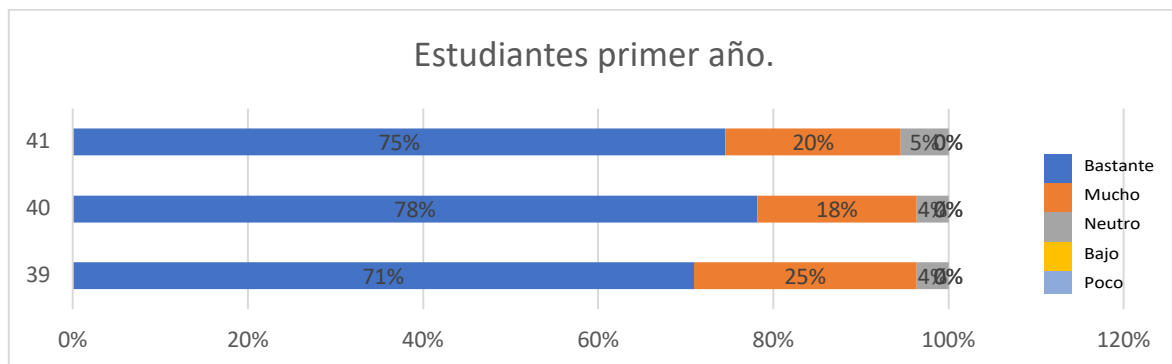


Gráfico 33: Organiza la propia formación continua

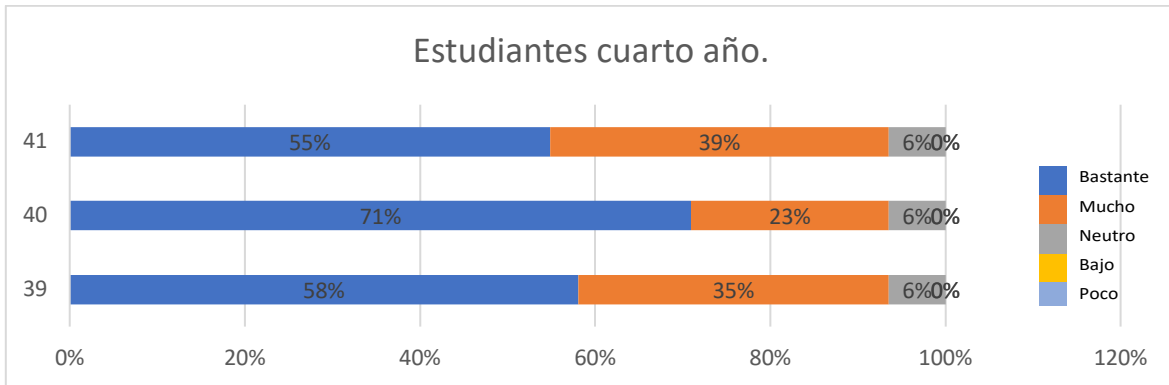


Gráfico 34: Organiza la propia formación continua

En relación a la dimensión **Vincular su hacer profesional con el contexto social**, se observa una menor valoración por parte de las estudiantes de cuarto año, respecto al grupo que cursa primer año. Particularmente en los indicadores *Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas* (IC: 43) y *Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad* (IC:44) se constata una diferencia significativa entre ambos grupos (sig. 0.018 y sig. 0,02 respectivamente).

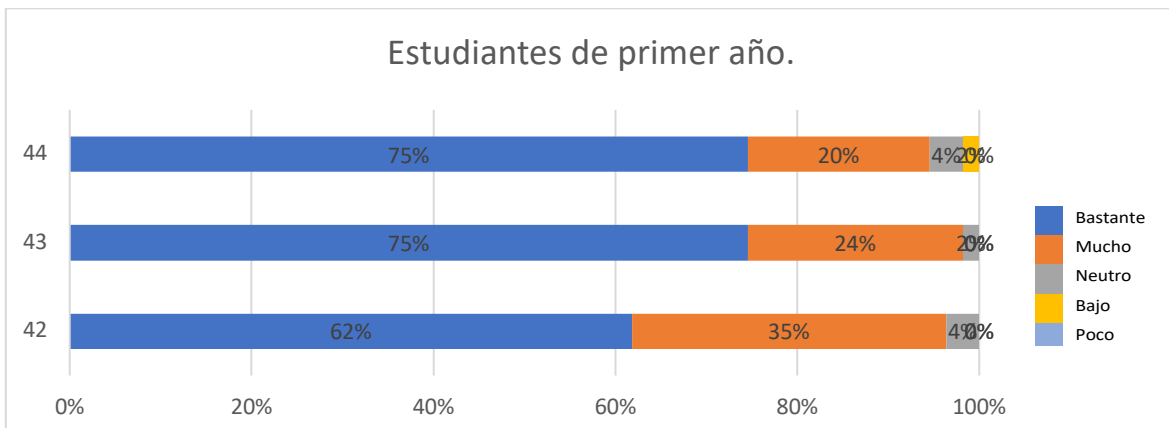


Gráfico 35: Vincular su hacer profesional con el contexto social

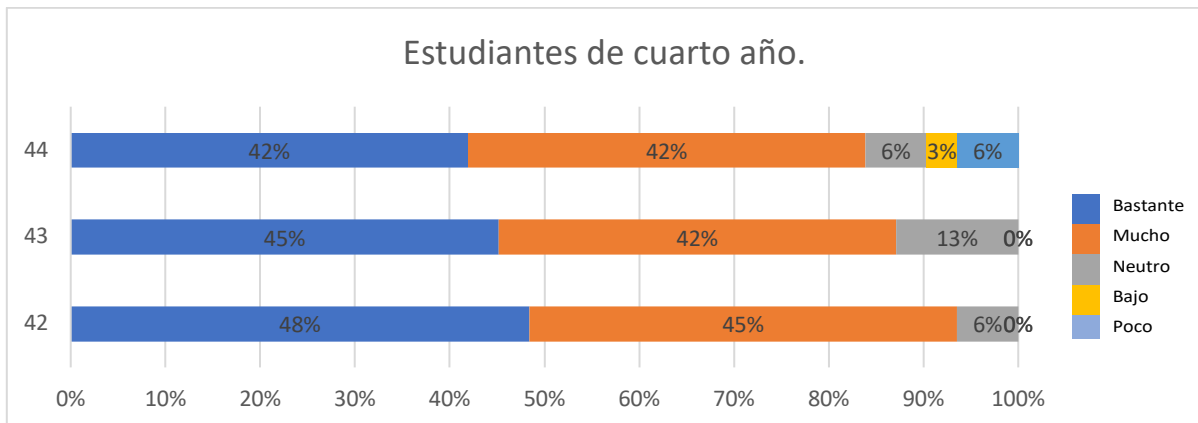


Gráfico 36: Vincular su hacer profesional con el contexto social

En los resultados que surgen de los indicadores de competencia contenidos en la dimensión desarrollar investigación educativa, reflejan una mayor valoración por parte de las estudiantes de primer año y se observa una diferencia significativa ($sig.0,001$), en el indicador de competencia *Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia (IC:47)*.

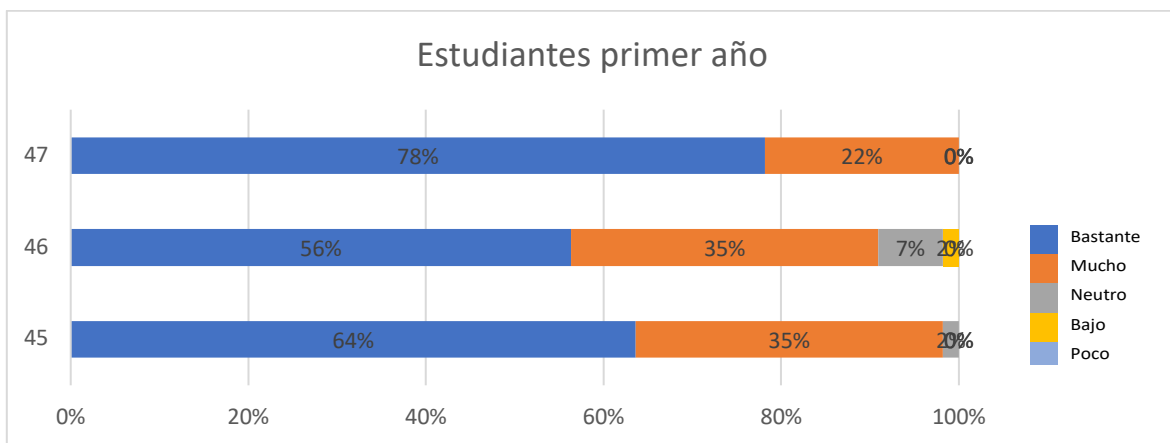


Gráfico 37: Desarrollar investigación educativa

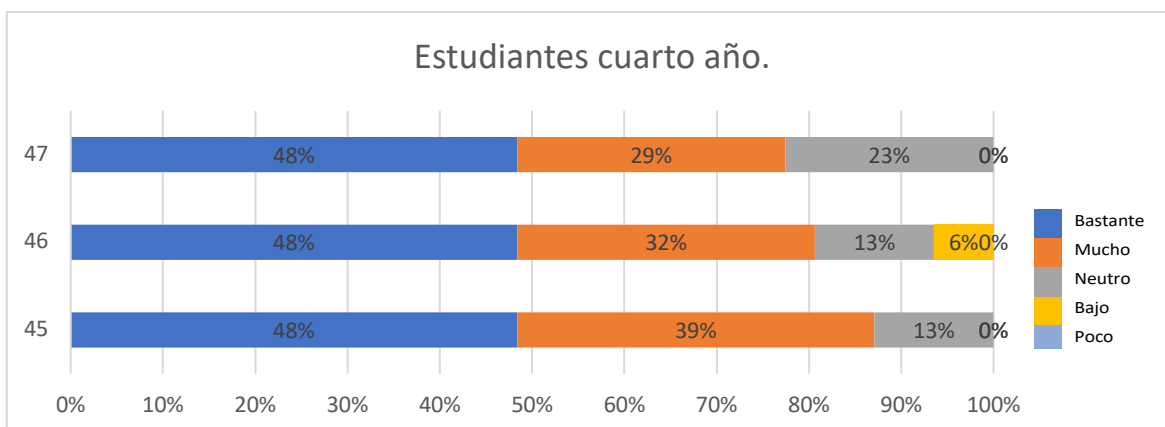


Gráfico 38: Desarrollar investigación educativa

A la luz de los resultados, los indicadores de competencia son altamente valorados por ambos grupos, sin embargo, se observa una frecuencia mayor de respuestas que se ubican en un tramo de neutralidad por parte de las estudiantes de cuarto año, respecto a las alumnas que cursan primer año, lo que indica que el estudiantado que lleva una trayectoria mayor en la carrera filtra de manera más exigente la valoración que confiere a las afirmaciones planteadas.

No obstante, en algunas tareas asociadas principalmente al diseño de experiencias de aprendizaje, importancia de la formación valórica y vínculo con el niño, las estudiantes de 4° año presentan un mayor promedio respecto a las alumnas de primer año y un porcentaje mayor en la frecuencia de respuestas en la máxima valoración.

6.5 Resultados Cuestionario Educadoras

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron de la aplicación de cuestionario a 105 educadoras que cumplen el rol de ser educadoras guías en la formación práctica de las estudiantes al interior de los centros educativos.

Tabla 44: Educadoras en ejercicio

Educadoras en ejercicio		
Población	Muestra participante	% de participación
178	105	58,9

6.5.1 Resultados competencias dimensión 1

Tal como se observa en la tabla siguientes, en la dimensión *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*, se destacan por la alta valoración recibida, las competencias (C:4) *Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes* y (C.10) *Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes*. Respecto a la competencia que alcanza menor valoración en esta dimensión, corresponde a (C:6) *Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades*.

Tabla 45: Resultados dimensión 1

Indicadores Dimensión 1: “Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Media por pregunta
1.Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el proceso de aprendizaje.	4,81
2.Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares.	4,64
3.Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje	4,81
4.Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes	4,96
5. Implementa el juego como principal recurso metodológico en cada una de los ámbitos de las experiencias de aprendizaje	4,62
6. Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades	4,34
7. Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares.	4,85
8. Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño	4,63
9. Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana	4,47
10.Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes	4,92
Promedio de la dimensión	4,7

6.5.2 Resultados competencias dimensión 2

La competencia (C:12) *Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas*, alcanza la mayor valoración por las educadoras. En tanto, la competencia (C13) *Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa*, contiene la menor valoración en esta dimensión.

Tabla 46: Resultados dimensión 2

Indicadores Dimensión 2: “Gestionar la progresión de los aprendizajes”	Media por pregunta
11. Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas	4,68
12. Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas.	4,78
13. Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa.	4,59
14. Implementa metodologías didácticas para niños con NEE	4,67
15. Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los núcleos de aprendizaje	4,76
Promedio de la dimensión	4,69

6.5.3 Resultados competencias dimensión 3

La competencia (C:16) *Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes*, alcanza mayor valoración por las educadoras en esta dimensión. En tanto las competencias (C.18) *Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes*, alcanza la menor valoración en la dimensión.

Tabla 47: Resultados dimensión 3

Indicadores Dimensión 3: "Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Media por pregunta
16. Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes	4,71
17. Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial	4,54
18. Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes	4,4
Promedio de la dimensión	4,56

6.5.4 Resultados competencias dimensión 4

La competencia (C:23) *Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo, alcanza una mayor valoración, en contraste con la competencia (C:19) Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales.*

Tabla 48: Resultados dimensión 4

Indicadores Dimensión 4: "Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo"	Media por pregunta
19. Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales	4,48
20. Promueve propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje	4,69
21. Desarrolla acciones educativas en las cuales vincula los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana del niño.	4,8
22. Incorpora elementos del contexto en la implementación de ambientes de aprendizajes	4,7
23. Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo	4,82
24. Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase	4,7
Promedio de la dimensión	4,67

6.5.5 Resultados competencias dimensión 5

Las educadoras otorgan una mayor valoración a la competencia (C:27) *En su acción pedagógica incorpora los aportes de otros profesionales vinculados al desarrollo y bienestar del niño (asistentes sociales, psicólogos, médicos, etc.)*

Respecto a las competencias que alcanzan una menor valoración en esta dimensión, corresponden a (C:25) *En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas* y (C:26) *En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa.*

Tabla 49: Resultados dimensión 5

Indicadores Dimensión 5: "Trabajar en equipo"	Media por pregunta
25.En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas	4,35
26.En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa	4,35
27.En su acción pedagógica incorpora los aportes de otros profesionales vinculados al desarrollo y bienestar del niño (asistentes sociales, psicólogos, médicos, etc)	4,77
28.Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño	4,73
29.Implementa acciones de trabajo conjunto con la familia, que favorezcan el desarrollo integral del niño	4,74
Promedio de la dimensión	4,58

6.5.6 Resultados competencias dimensión 6

La competencia (C:30) *Elabora proyectos de articulación inter ciclos, alcanza la mayor valoración entre las educadoras*, en tanto la competencia (C:32) *Dirige proyectos de mejora al interior de la institución, recibe la menor valoración en esta dimensión.*

Tabla 50: Resultados dimensión 6

Indicadores Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela”	Media por pregunta
30.Elabora proyectos de articulación inter ciclos.	4,23
31.Elabora propuestas de mejora al interior de la institución	4,17
32.Dirige proyectos de mejora al interior de la institución	4,0
Promedio de la dimensión	4,13

6.5.7 Resultados competencias dimensión 7

Las educadoras confieren mayor valoración a la competencia (C:34) *Elabora reportes escritos respecto a la progresión de aprendizajes, en tanto la competencia (C:33) Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes*, alcanza una menor valoración entre las educadoras.

Tabla 51: Resultados dimensión 7

Indicadores Dimensión 7: Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes	Media por pregunta
33.Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes	4,47
34.Elabora reportes escritos respecto a la progresión de aprendizajes	4,63
Promedio de la dimensión	4,55

6.5.8 Resultados competencias dimensión 8

La competencia (C:35) *Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes*, alcanza mayor valoración en esta competencia, respecto a la competencia (C:36) *Utiliza las TICS en su quehacer profesional*.

Tabla 52: Resultados dimensión 8

Indicadores Dimensión 8: Utilizar las nuevas tecnologías"	Media por pregunta
35.Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes	4,61
36.Utiliza las TICS en su quehacer profesional	4,43
Promedio de la dimensión	4,51

6.5.9 Resultados competencias dimensión 9

Las educadoras otorgan una mayor valoración a la competencia (C:37) *Analiza críticamente su propia práctica*, respecto a (C:38) *Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar*.

Tabla 53: Resultados dimensión 9

Indicadores Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión".	Media por pregunta
37.Analiza críticament su propia práctica	4,5
38. Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar.	4,33
Promedio de la dimensión	4,41

6.5.10 Resultados competencias dimensión 10

Las competencias que integran la dimensión 10, reciben una valoración similar entre ellas, a excepción de la competencia (C:39) *Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente*, que alcanza menor valoración que las demás.

Tabla 54: Resultados dimensión 10

Indicadores Dimensión 10: Organizar la propia formación continua”	Media por pregunta
39.Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente	4,51
40.Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica	4,67
41.Se dispone a una evaluación continua de su práctica y revisión periódica	4,64
Promedio de la dimensión	4,6

6.5.11 Resultados competencias dimensión 11

La competencia (C:44) *Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad*, es una de las que presenta menor valoración por parte de educadoras. En tanto la competencia (42) *Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad*, alcanza la mayor valoración al interior de esta dimensión.

Tabla 55: Resultados dimensión 11

Indicadores Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social”	Media por pregunta
42.Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad	4,52
43.Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas	4,31
44.Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad	3,6
Promedio de la dimensión	4,14

6.5.12 Resultados competencias dimensión 12

Esta dimensión alcanza la menor valoración expresada por las educadoras y contiene la competencia menos valorada por este grupo, (C:46) *Desarrolla proyectos de investigativos en educación*.

Tabla 56: Resultados dimensión 12

Indicadores Dimensión 12: Desarrollar investigación educativa”	Media por pregunta
45.Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento en el ámbito educativo	4,26
46.Desarrolla proyectos de investigativos en educación	3,62
47.Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.	4,26
Promedio de la dimensión	4,04

6.6 Comparación resultados estudiantes y educadoras

6.6.1 Promedios por dimensión estudiantes y educadoras

La tabla que se presenta a continuación contiene el promedio por dimensión, alcanzado por el grupo completo de estudiantes y el promedio que se obtuvo de la consulta realizada a las educadoras. Junto con ello, se presenta los casos en que se evidencia diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 57: Dimensiones que presentan diferencias significativas entre primero y cuarto año

Dimensión	Estudiantes	Educadoras	Sig.	Diferencia
Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	4,62	4,7		
Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes.	4,63	4,69		
Dimensión 3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	4,47	4,56		
Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo.	4,59	4,67		
Dimensión 5: Trabajar en equipo.	4,56	4,58		
Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela.	4,38	4,13	0,0015	Ed < Es
Dimensión 7: Informar e implicar a los padres	4,58	4,55		
Dimensión 8: Utilizar las nuevas tecnologías	4,48	4,51		
Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión.	4,59	4,41		
Dimensión 10: Organizar la propia formación continua.	4,68	4,6		
Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social	4,59	4,14	0,001	Ed < Es
Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa	4,55	4,04	0,001	Ed < Es

Ed: Educadoras

Es: Estudiantes

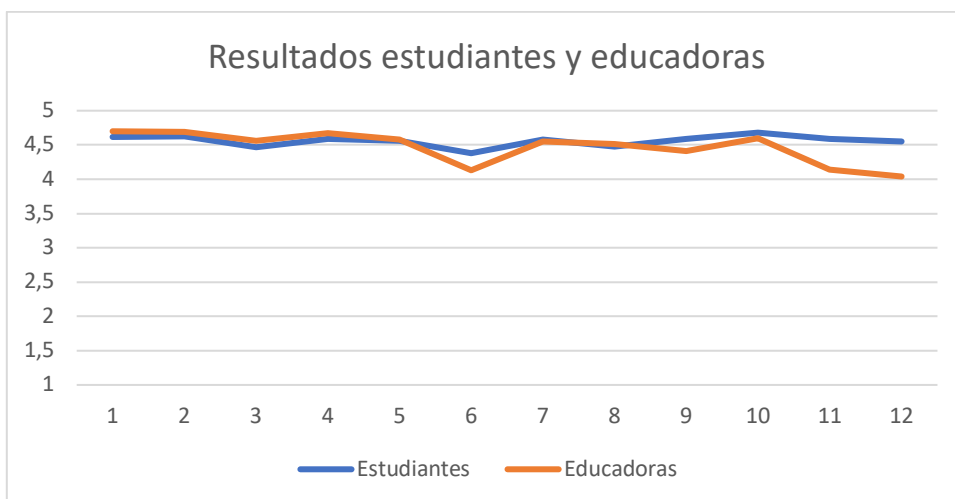


Gráfico 39: Resultados por dimensión estudiantes y educadoras

Tal como se aprecia en el gráfico anterior, la valoración otorgada por el grupo de estudiantes y el de educadoras es alta y presentan una tendencia similar en el promedio de valoración alcanzado el cuestionario. Sin embargo, se evidencian diferencias significativas en tres dimensiones (6, 11 y 12), en cuyos promedios el grupo de educadoras, concedió menor valoración que las estudiantes de la carrera.

6.6.2 Competencias que presentan diferencias significativas

La tabla que se presenta a continuación contiene el promedio de las competencias en las que se observan diferencias significativas entre la valoración otorgada por el grupo completo de estudiantes y las educadoras guías.

Tabla 58: Competencias que presentan diferencias significativas dimensión 1

Competencia	Estudiantes	Educadoras	sig	Diferencia
Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje				
2. Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares.	4,39	4,64	00,48	Es < Ed
4. Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes	4,71	4,96	0	Es < Ed
5. Implementa el juego como principal recurso metodológico en cada uno de los ámbitos de las experiencias de aprendizaje	4,74	4,62	0,003	Ed < Es
7. Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares.	4,59	4,85	0	Es < Ed
8. Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño	4,55	4,63	0,049	Es < Ed
10. Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes	4,67	4,92	0	Es < Ed

Ed: Educadoras

Es: estudiantes

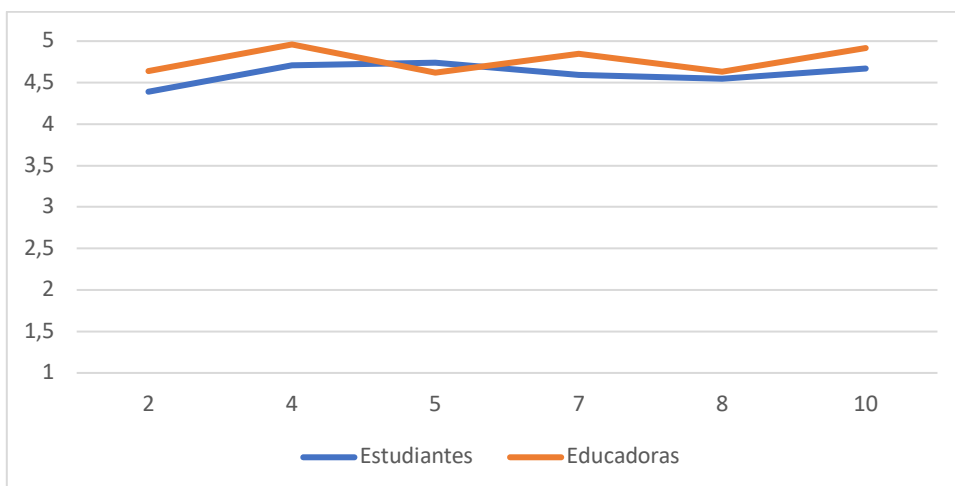


Gráfico 40: Competencias que presentan diferencias significativas dimensión 1

A través del gráfico anterior, se observa la tendencia que las educadoras otorgan mayor valoración a las competencias contenidas en la dimensión 1. Lo que se refleja principalmente en las competencias 4, 7 y 10, a excepción de la competencia 5, en que las estudiantes alcanzan un promedio mayor en la valoración otorgada.

Tabla 59: Competencias que presentan diferencias significativas dimensión 2

Competencia	Estudiantes	Educadoras	sig	Diferencia
Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes				
11.Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas	4,49	4,68	0	Es < Ed
15.Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los núcleos de aprendizaje	4,60	4,76	0	Es < Ed

Ed: Educadoras

Es: estudiantes

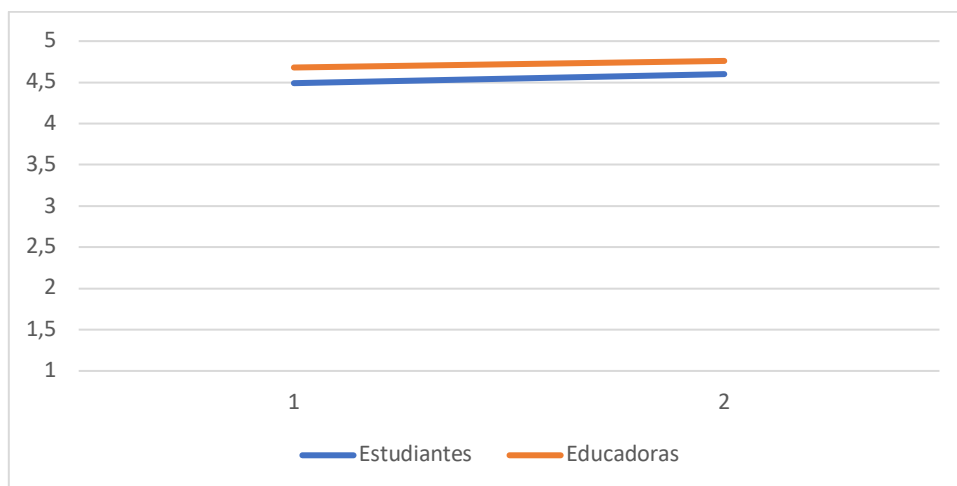


Gráfico 41: Competencias que presentan diferencias significativas dimensión

Tabla 60: Competencias que presentan diferencias significativas dimensiones 3, 4, 5

Competencia	Estudiantes	Educadoras	sig	Diferencia
Dimensión 3: elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación				
16.Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes	4,62	4,71	0,004	Es < Ed
Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo				
21.Desarrolla acciones educativas en las cuales vincula los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana del niño.	4,67	4,86	0	Es < Ed
Dimensión 5: Trabajar en equipo				
28.Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño	4,81	4,73	0,012	Ed < Es

Ed: Educadoras

Es: estudiantes

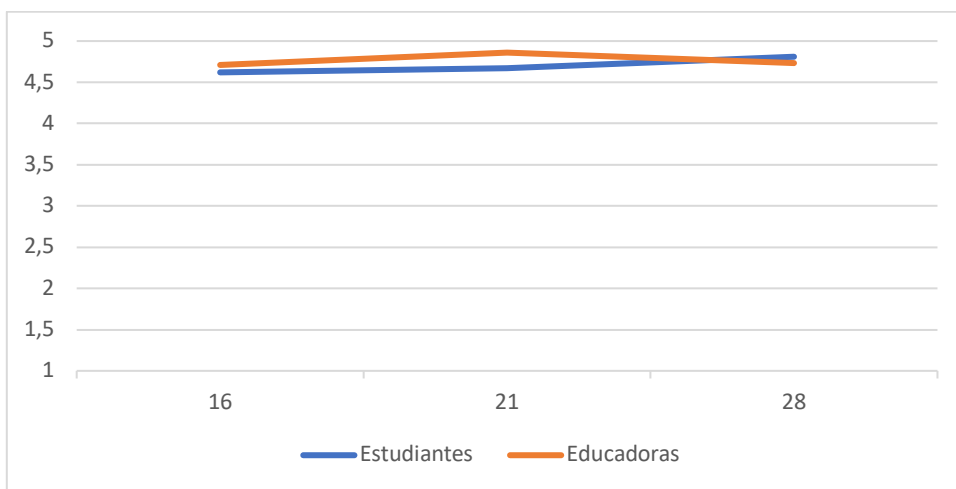


Gráfico 42: Competencias que presentan diferencias significativas dimensiones 3, 4, 5

En el gráfico anterior, se observa que las competencias 16 y 21, contenidas en las dimensiones 3 y 4 respectivamente, presentan diferencias significativas, en que las estudiantes otorgan menor valoración que las educadoras. En tanto en la competencia 28, correspondiente a la dimensión 5, las educadoras otorgan menor valoración que las estudiantes.

Tabla 61: Competencias que presentan diferencias significativas dimensiones 6,11,12

Competencia	Estudiantes	Educadoras	sig	Diferencia
Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela				
32.Dirige proyectos de mejora al interior de la institución	4,26	4	0,01	Ed < Es
Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social				
43.Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas	4,6	4,31	0	Ed < Es
44.Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad	4,5	3,6	0,001	Ed < Es
Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa				
45.Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento en el ámbito educativo	4,59	4,26	0	Ed < Es
46.Desarrolla proyectos de investigativos en educación	4,42	3,62	0	Ed < Es
47.Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.	4,61	4,26	0	Ed < Es

Ed: Educadoras

Es: estudiantes

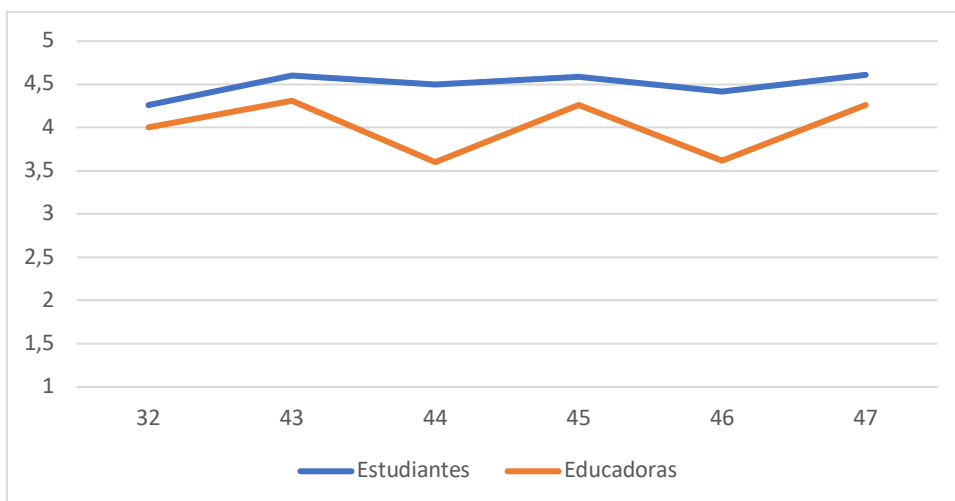


Gráfico 43: Competencias que presentan diferencias significativas dimensiones 6,11,12

6.6.3 Síntesis comparación de resultados educadoras y estudiantes

Como señalamos anteriormente, educadoras y estudiantes, expresan una alta valoración a las competencias planteadas. Sin embargo, se observan diferencias significativas, en tres dimensiones: *Participa en la gestión de la escuela*, *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y *Desarrolla investigación educativa*. En todas ellas, las estudiantes presentan una valoración más alta que las educadoras consultadas.

Respecto a los indicadores de competencia que presentan diferencias significativas entre los grupos, se aprecia, una mayor valoración por parte de las educadoras respecto a competencias que expresan la implementación de herramientas técnicas, que permiten integrar ámbitos de aprendizaje (C:8) y hacer uso de las orientaciones curriculares para el nivel educativo (C:7). Lo mismo sucede, respecto a la implementación de estrategias metodológicas para el trabajo en los diferentes núcleos de aprendizaje (C.15), la aplicación de instrumentos evaluativos y al desarrollo de propuestas desafiantes para niños/as (C:11). En tal sentido, se observa una mayor

cercanía y valoración por parte de las educadoras, respecto a los recursos pedagógicos que contribuyen al desarrollo de su labor profesional. Sin embargo, en el caso del juego como estrategia didáctica (C:5), las estudiantes conceden mayor valoración que el grupo de educadoras.

De esta manera, las educadoras confieren mayor valoración que las estudiantes, en aquellas dimensiones que integran competencias relacionadas con el trabajo directo en el aula y particularmente aquellas asociadas a la gestión del proceso de aprendizaje.

Por su parte, las estudiantes confieren mayor valoración que las educadoras, al trabajo con familia (C:28), con la comunidad (C:30), al interior de la institución educativa (C:32) y estableciendo relaciones con organismos sociales (C:44). Es decir, las estudiantes valoran en mayor medida, competencias que posibilitan el trabajo fuera del espacio aula y en contacto con agentes educativos externos.

Se observa una mayor valoración por parte de las estudiantes, en todas las competencias que integran la dimensión de investigación educativa, particularmente en el desarrollo de proyectos de investigación (C:46), sistematizar experiencias (C:45) e investigar respecto a temáticas educativas (C:47).

En síntesis, las educadoras manifiestan mayor valoración respecto a las estudiantes de la carrera de educación parvularia, respecto a tareas que se encuentran relacionadas con el trabajo directo con el niño y el uso de herramientas técnicas que favorecen el desarrollo de la labor profesional.

Las estudiantes por su parte valoran más que las educadoras, las competencias que se encuentran asociadas al trabajo en equipo, la vinculación con organismos externos y la investigación educativa.

CAPÍTULO 7: RESULTADOS CUALITATIVOS

7.1 Resultados Entrevistas y Grupos de Discusión

En este capítulo, se dan a conocer los resultados que surgen del trabajo de campo correspondiente a la fase 2 de la investigación, en la cual, a partir de una mirada cualitativa, nos fuimos introduciendo en el discurso de estudiantes, educadoras guías y docentes de la carrera de Educación Parvularia, con el fin de identificar en una primera instancia, los conceptos claves vinculados a las dimensiones pre establecidas para este estudio, para posteriormente, dar paso a un análisis que nos permitiera visualizar las relaciones existentes entre ellos y con esto, responder a los objetivos de la investigación.

Cabe destacar que, las dimensiones definidas para esta fase de la investigación (al igual que para la construcción del cuestionario) se basan en los aportes de Zabalza y Zabalza (2011) y Perrenoud (2004). No obstante, durante el curso del trabajo de campo, surgió una nueva dimensión, *Competencias sello de la educadora* y a su vez, la dimensión *Competencias pedagógicas*, integró a modo de categoría, *Trabajo continuo con otros agentes educativos*.

De esta manera, la estructura a través de la cual presentamos los hallazgos en esta fase de la investigación se organiza a partir de tres dimensiones o macrocategorías y subsecuentemente, las categorías y subcategorías que surgen de ellas.



7.2 Procedimiento

A modo de procedimiento, las entrevistas y grupos de discusión realizadas, se llevaron a cabo en dependencias de la Universidad, en un horario convenido con cada una de las participantes.

En el caso de las estudiantes de primer año, las entrevistas y grupo de discusión se realizaron la cuarta y sexta semana posterior a su ingreso a la universidad. Se planificó de esta manera, con la intención de asegurar que una corta estancia en la carrera, permitiría capturar sus propias ideas respecto a las cuestiones a abordar, evitando un mayor influjo de los distintos contenidos discursivos proveniente de los docentes.

En relación a las estudiantes de cuarto año, las entrevistas se realizaron dos meses antes de egresar de la carrera, período que coincidió con el último tramo de su práctica profesional.

A su vez, el grupo de discusión con las estudiantes de cuarto año, se llevó a cabo posterior a la finalización de todos sus compromisos académicos, lo que contribuyó, a que se situaran como observantes de su proceso y las alentó a generar reflexiones

que en muchos casos se escucharon como concluyentes respecto a una etapa de su formación concluida.

En el caso de los grupos de discusión realizados a educadoras, el primer grupo participante, se realizó con educadoras que trabajan en escuelas pertenecientes al DAEM⁵ y que se desempeñan en los niveles en pre-kínder y kínder. El segundo grupo de discusión, se llevó a cabo con educadoras que trabajan en jardines infantiles pertenecientes a Integra y a JUNJI, quienes se desempeñan principalmente en sala cuna y niveles medios.

Finalmente, se llevó a cabo un grupo de discusión con cinco docentes de la carrera de educación parvularia, que cumplen el rol de tutoras de práctica de las estudiantes en formación.

El procedimiento llevado a cabo para el análisis del contenido de las entrevistas y grupos de discusión (tal como se encuentra descrito en el capítulo 5.9.2) adoptó los siguientes pasos:

- ✓ Transcripción de las entrevistas y revisión general de su contenido
- ✓ A través de un proceso deductivo de análisis, se hizo un primer desglose de los datos, los que se fueron relacionando con las categorías apriorísticas definidas inicialmente, a partir de los marcos competenciales aportados desde el campo de la literatura existente.
- ✓ El análisis de los datos fue circular y recurrente (Strasser y Colbin, 2002), lo que contribuyó a profundizar en la descomposición de los discursos de las informantes, dando paso a categorías emergentes y a una nueva dimensión.

⁵ Departamento de administración de educación municipal.

- ✓ Una vez organizados los códigos en categorías (apriorísticas y emergentes), se procedió a elaborar redes semánticas, lo que permitió visualizar las relaciones que surgían entre los códigos y entre códigos y categorías.
- ✓ Establecidas las relaciones de las categorías, sus códigos y halladas las mayores recurrencias entre ellos, se dio paso a conceptualizar dichas categorías.

Los hallazgos que surgen de la aplicación de los instrumentos aplicados a estudiantes, educadoras guías y docentes de la carrera, son sintetizados a través de tablas que contienen las dimensiones, categorías, subcategorías y la frecuencia con la que se observan estas últimas. Con el propósito de distinguir entre las categorías apriorísticas de las emergentes, se acompaña el nombre de la categoría, con la inicial correspondiente a la naturaleza de la misma. A modo de ejemplo:

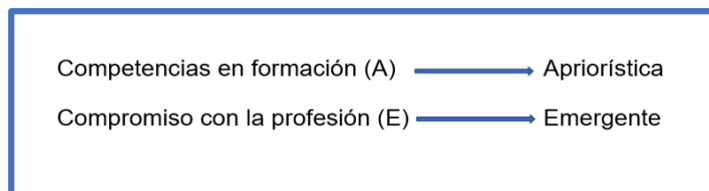


Figura 31: Sistema de codificación de categorías

A su vez, se describe el significado para cada una de las dimensiones presentes en el estudio, la que se acompaña de redes semánticas, mediante las cuales se grafica la interrelación existente entre las categorías y sub-categorías contenidas en ellas.

Con el fin de ejemplificar las ideas que se van exponiendo, se presentan las citas que mejor describen la realidad percibida por las participantes consultadas.

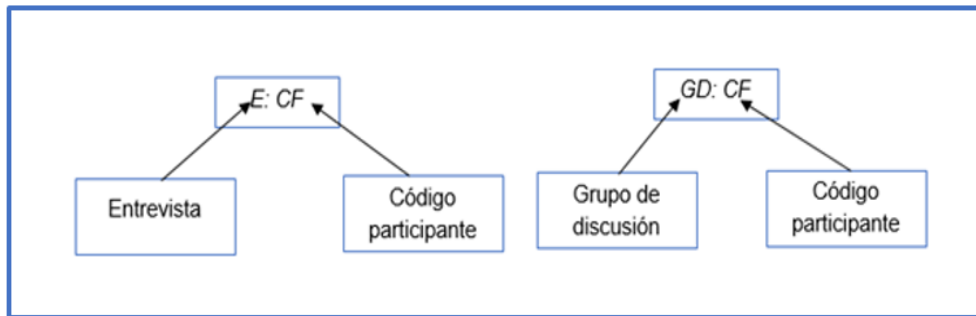


Figura 32: Sistema de codificación de citas textuales

7.3 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías estudiantes de primer año

A continuación, se presentan las dimensiones, categorías y sub-categorías que surgen como resultado de las entrevistas y grupos de discusión realizados con estudiantes de primer año. Como ha sido señalado, las dimensiones que agrupan las categorías y sub-categorías, corresponden a; Desarrollo continuo de competencias, Competencias pedagógicas y Competencias sello de la educadora.

Tabla 62: Resumen de categorías y subcategorías, resultantes de entrevistas y grupos de discusión estudiantes de primer año

Dimensiones	Categorías	Sub- categorías	Frecuencia
Desarrollo profesional continuo	Adquisición de competencias (A)	Formación universitaria	9
		Contextos laborales	5
		Comunicación efectiva	2
		Vocación	17
		Conocimiento del desarrollo evolutivo niño	11
		Experiencias personales	5
	Organizar la formación continua (E)	Actualización para enfrentar los cambios sociales	3
		Actualización permanente para el PEA	8
	Compromiso con la profesión (E)	Formación de valores	19
		Vocación	17
		Entrega	23
		Profesional integral	4
		Agente de cambios	10
		Educadora como modelo del niño	5
	Experiencias e historias de vida (E)	Experiencias personales	5
		Cercanía innata con los niños	5
		Educador como referente	10
		Afecto	30
		Vocación	17
	Competencias pedagógicas	Competencias en el aula (A)	Juego como estrategia de aprendizaje
Entretenida			7
Estrategias de aprendizaje			13
Empatía			9
Organización			5
Diversidad			7
Formación de valores			19
Características del niño			6
Afecto			30
Experiencias significativas			3
Preparación enseñanza básica		14	
Desarrollo integral del niño		20	
Trabajo con familia (A)		Expectativas sociales del rol del educador	2
		Liderazgo	3
	Comunicarse efectivamente	2	

Competencias sello de la educadora	Trabajo en equipo (E)	Integrar a la familia al PEA (13
		Convivencia	7
		Colaboración con agentes educativos	6
		Clima laboral	3
	Relación educadora - niño (E)	Cuidado y protección del niño	2
		Comprender al niño	8
		Empatía	9
		Bienestar del niño	5
		Cercanía	18
		Compromiso con el niño	11
		Conocimiento del desarrollo evolutivo niño	11
		Paciencia	6
		Entretenida	7
		Alegría	4
		Afecto	30
	Vincular su hacer profesional con el contexto social (A)	Formación de valores	19
		Subvaloración del rol de la educadora	4
		Compromiso con la sociedad	14
		Agente de cambios	10

7.3.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales

En referencia a la dimensión Desarrollo continuo de competencias profesionales, las estudiantes plantean de manera recurrente la vocación, el afecto, la entrega y la formación de valores. Lo que indica que los motivos que inspiran su desarrollo profesional, se encuentran fuertemente relacionados a un ámbito afectivo

Se observa además que la subcategoría Vocación se encuentra relacionada simultáneamente con tres categorías; Experiencias /historias de vida, Compromiso con la profesión y competencias en formación, lo que le otorga un carácter transversal al interior de esta dimensión.

Por otra parte, la subcategoría Afecto, es la que presenta la más alta recurrencia (30) al interior de la dimensión, lo que demuestra que se encuentra permanentemente presente en el discurso de las estudiantes.

Se destaca, además, que la sub-categoría que presenta mayor cantidad de relaciones, corresponde a, *Actualización permanente para el PEA*⁶, establece relaciones con subcategorías que se encuentran asociadas a aspectos pedagógicos; Diversidad del aula, conocimientos teóricos y estrategia de aprendizajes y de manera simultánea con aspectos actitudinales, como son; Entretenida, afecto y formación de valores.

⁶ Proceso de enseñanza aprendizaje.

7.3.1.1 Experiencias e Historias de Vida

Las historias de vida de la estudiante, particularmente respecto a experiencia positiva que poseen en su relación con niños, constituyen la base de su vocación y elección por estudiar la carrera. Ante ello, las estudiantes sienten que cuentan con parte de las competencias desarrolladas y que la universidad les aportará con la adquisición de aprendizajes teóricos que vendrán a complementar aquello que ya poseen.

(...) el que yo tuviera un feeling como innato creo con los niños, me llevo súper bien con los niños más chicos. Lo he visto en la familia, cuando voy a cualquier parte, por ejemplo, en mi familia yo soy como la única mayor que se lleva con los primos chicos, los primos chicos me ven y corren a saludarme porque yo soy como la única que les da atención quizás y mis primos más grandes están como preocupados de otras cosas, no sé salir o de sus estudios (E: FH).

Otro aspecto importante asociado a esta categoría, lo constituye el recuerdo que poseen de educadoras que han sido parte de su trayectoria escolar o cercanas a su ámbito familiar. Tales educadoras y los rasgos observados en ellas han pasado a convertirse en referentes profesionales a los que desearían imitar. En tal sentido, las estudiantes ingresan a la carrera con un referente que les otorga diversos significados a la profesión, los que se encuentran vinculados fundamentalmente con un estilo de ser profesionales y en el que resalta el compromiso y la vocación.

Recuerdo que hace un tiempo atrás hablamos de la vocación y yo, es una de las mujeres con más vocación que yo, de hecho, me emociona mucho porque ella tiene mucha vocación por la carrera, mucha guía, desde de muy chica nos inculcó tanto eso... y también tengo eh una prima que ya que egresó, egresó de aquí y... ellas me han demostrado el amor, la paciencia como... eh toda la garra que le ponen a la carrera y me motivó mucho (E: CF).

7.3.1.2 Organizar la formación continua

Se relaciona con adquirir las herramientas para afrontar los cambios y transformaciones sociales. Lo que implica cambios de paradigma e ideas con relación a la diversidad de género y su integración al contexto escolar.

Ante ello, la entrevistada 3 intuye que no basta contar con una posición personal respecto a las temáticas que desde el contexto social han ido evolucionando, sino que además deben recibir preparación externa que las habilite para plantearse profesionalmente ante dichos aspectos.

Para mi aprender los cambios que están, o sea, conocer los cambios que están porque estamos muy cambiantes la sociedad como hoy en día no sé si será la sociedad chilena que si esta como cambiando, casi uno hasta que siente como el machismo, de la estructuración que teníamos a algo como más libre, ya incorporando la tecnología o estos temas de que yo no soy muy amiga pero como de la homosexualidad, todo eso entonces yo tengo como que aprender y nunca dejar de aprender a como yo voy a tratar con la sociedad porque yo creo que un tema súper fuerte es como el de la homosexualidad o la transexualidad (E:LM).

La formación continua se vincula además con la necesidad de mantenerse actualizadas respecto a herramientas técnicas que le permitirán afrontar profesionalmente el proceso de enseñanza aprendizaje en una sociedad que se encuentra en constante cambio. Para ello, se valora poseer los conocimientos que las habilite para implementar estrategias de aprendizaje entretenidas y que respondan a los diversos estilos de aprendizaje y conducta que se sitúan al interior del aula.

Una educadora que esté en permanente formación, siempre educándose, leyendo respecto a la educación, que tenga vocación, amor, que tenga buen feeling igual, mucha paciencia quizás no sea una educadora payasa que este siempre haciendo cosas, pero, si lo es, es tal vez haciéndoles buenas actividades a los niños, que sean divertidas (E: FH).

7.3.1.3 Competencias en Formación

Se vincula con aquellos aspectos que las estudiantes vinculan con la adquisición y desarrollo de sus competencias profesionales. Dicho proceso, se asocia con los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación universitaria, la vocación y su experiencia de vida en la que han tenido espacios de cercanía con niños pequeños.

Los conocimientos asociados a las competencias profesionales comprenden fundamentalmente las características y etapas del desarrollo del niño, aspecto que le permitirá seleccionar las actividades de aprendizaje correspondientes a la edad.

Las competencias o la vocación, primero que nada, los conocimientos, que tenga las capacidades, que esté bien preparada y que tengan también consciencia de los desarrollos del niño...desde qué actividades puede hacer él o desde no sé... un niño de dos años a un niño de tres (E: FH).

Los contextos laborales en los que se espera poner en práctica las competencias profesionales son jardines infantiles y escuelas. Se manifiesta además la preocupación por desarrollar competencias comunicativas que las habilite para relacionarse eficientemente con las familias y equipos de trabajo.

Creo que deben saber interactuar aparte de con los niños, con los adultos, con los papás y con el grupo de trabajo con el que le va a tocar en el jardín, en el colegio, tratar de ser capaz de incluirse en un nuevo equipo de trabajo o constituir uno nuevo, tratar de interactuar súper bien con los papás porque al final uno puede saber expresarse con los niños pero también tiene que explicarle a los papás las cosas que hicieron con los niños, o que les falta más a los niños, explicárselo a los papás porque a veces ellos o andan a la defensiva, no mi hijo no es así, o a veces no entienden, entonces yo creo que es bueno también que aprendan a comunicarse tanto con los niños como con los padres y además con su equipo de trabajo (GD1ro)

En relación con las competencias que las estudiantes de primer año esperan adquirir a partir de la formación universitaria las vinculan con saberes asociados a las características del niño, etapas de desarrollo y técnicas de enseñanza. Es decir, la adquisición de conocimientos y herramientas técnicas que les permita ejercer el oficio de educadoras

Enseñando a los niños de una forma que sea más eficaz, de una forma que tratemos de comprender lo que ellos quieren saber, que nosotras también podamos saber lo que ellos necesitan... y no sólo enfocarnos muchas veces en entregar contenidos, sino que, en conocer a los niños, en comprender a los niños, en ponernos en el lugar del niño, en tener como un trato más emocional también y no sólo que nos vean como el profesor que llega a entregar la materia cada clase (E: CF).

Las estudiantes señalan que parte de las competencias que se requieren para el ejercicio de la profesión, se vincula con cualidades innatas, que se asocian con su relación con el niño. En tal sentido, la formación universitaria contribuye con elementos teóricos que les permitirán fundamentar aquello que poseen naturalmente.

Yo considero que para estudiar esto, hay que tener algo especial, hay que tener esa cercanía con los niños eso innato, porque, bueno yo hago clases de cueca, entonces trabajo mucho con niños chicos y a veces yo siento que es innato, que uno ni siquiera los busca y ellos están al lado tuyo como mirándote, como, a ver, no sé si alguien superior, pero si alguien cercano, alguien que ellos le tienen cariño (FD).

7.3.1.4 El compromiso con la profesión

Se encuentra vinculado al desarrollo de un profesional integral, que cuente con una alta vocación, dispuesto a entregar lo mejor de sí mismo y ser un modelo referente para el niño. Se observa, además, una alta recurrencia en la subcategoría *Formación*

de valores, la que se encuentra relacionada con las subcategorías, *Educadora como modelo del niño y Agente de cambios*, aspectos que constituyen las razones por las cuales se han visto impulsadas a escoger esta profesión. En tal sentido, la educadora debe estar dispuesta a contribuir a la sociedad, lo que se expresa a través del compromiso que posee con el aprendizaje del niño y la formación de valores.

Dedicación, ser osada, vocación también, tener cariño a los niños y las ganas de enseñarles, la paciencia la había dicho en una de las competencias y las ganas de ponerle hacia delante no más y dar todo por la carrera, porque si a uno le gusta lo va a hacer bien siempre (E:CZ).

Un aporte, sí mucho esa es mi idea porque al final nosotras somos las que como las que guiamos al niño para que ellos sigan después si nosotras generamos el cambio, generamos el cambio hasta grandes, no es necesario hacer el cambio cuando estén grandes, lo ideal sería hacer el cambio cuando están chicos (E: CZ)

El compromiso con la profesión se ve impactado por las experiencias personales e historia de vida de las estudiantes de primer año, dado que aquello la vincula con la elección de la carrera, principalmente porque se reconoce a sí misma como una persona que cuenta con las características y los rasgos para hacer frente a la profesión.

Yo creo que con el cariño puede ser, con el cariño de que le gusten los niños y los niños no me refiero como un solo, todo educador yo creo que debe venir con eso de entregar cariño, de ser muy carismático como saber ponerse en la posición del otro que quizás un ingeniero no lo hace entonces yo creo que debe venir como con un carisma diferente que es como todos los profesores que yo creo que lo tienen porque por algo entraron a lo que, al área de educación, yo creo que es como súper importante (E:LM).

En síntesis, las estudiantes de primer año observan el desarrollo de las competencias profesionales, asociadas a la condición de poseer una indudable vocación por los niños. La adquisición de competencias, las perciben como un proceso que integra

aspectos afectivo-emocionales, con otros que se encuentran relacionados al dominio de conocimientos y herramientas técnicas útiles para el ejercicio de la profesión.

7.3.2 Dimensión: Competencias pedagógicas

Esta dimensión, se encuentra integrada por tres categorías; *Trabajo con familia*, *Competencias en el aula* y *Trabajo en equipo*.

Como se puede observar en figura que se presenta a continuación, la categoría, *Competencias en el aula*, se asocia al grueso de las temáticas que integran esta dimensión. Algunos de ellos corresponden a rasgos actitudinales, tal como: Afecto, empatía, ser entretenida y organizada. Otro grupo de aspectos, se responden a conocimientos que la educadora debe dominar; *Características del niño*, *Atender la diversidad del aula*, *Estrategias de aprendizaje*, *Juego como estrategia de aprendizaje* y *Experiencias significativas*. Un tercer grupo dentro de esta categoría se relaciona con el tipo de aprendizaje que se espera alcanzar con los niños/as; *Desarrollo integral*, *preparación para la enseñanza básica*. *Formación de valores* y *Experiencias significativas*.

En tal sentido, las estudiantes de primer año aspiran a contribuir a la formación del niño, apuntando al desarrollo de distintas áreas, para lo cual deben incorporar principalmente herramientas didácticas que posean características lúdicas.

En cuanto a la categoría Trabajo en equipo, se encuentra integrada por tres subcategorías, *Clima laboral*, *Convivencia*, y *Colaboración con agentes educativos*, estas últimas se encuentran relacionadas a su vez, con la subcategoría *Comunicarse efectivamente*, que forma parte de la categoría *Trabajo con familia*.

En relación con la categoría *Trabajo con familia*, se encuentra compuesta por las subcategorías; *Integrar a la familia*, *Comunicarse efectivamente* y *Expectativas asociadas al rol profesional de la educadora*.

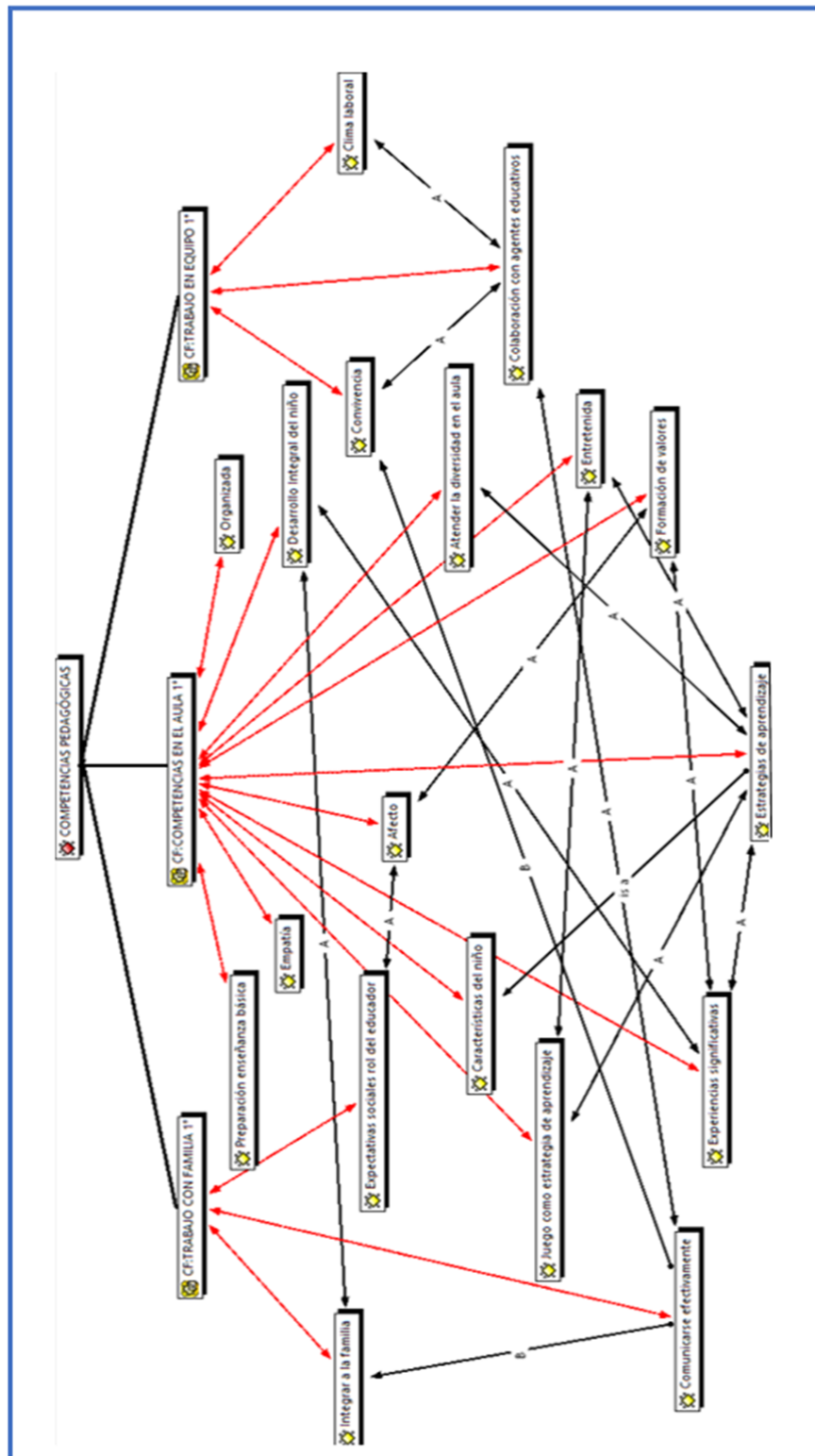


Figura 34 Red semántica: Dimensión Competencias pedagógicas

7.3.2.1 Trabajo con familia

Comprende el reto de integrar a la familia al trabajo que se desarrolla con el niño/a, lo que requiere dominar competencias comunicacionales que permitan transmitir las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo en el centro educativo. Así también las estudiantes se encuentran atentas a realidades familiares que no siempre serán un aporte al trabajo con el niño/a, dado que no poseen interés o provienen de contextos que presentan problemáticas que se constituyen en obstáculos a la hora de participar directamente con el proceso de aprendizaje.

(...) porque las mamás son súper dejadas y ese es un punto también que hay que enfatizar, tratar de trabajar con las familias y no siempre nos vamos a topar con familias colaborativas, entonces es como súper difícil (E: LG).

Por otra parte, las estudiantes señalan que la percepción que la sociedad tiene respecto a la educadora de párvulos, no se condice con su rol educativo y se la asocia fundamentalmente a tareas que se restringen a una labor asistencial y de entretención. Dicha visión que perciben de la sociedad, la transfieren como una de las causas relacionadas con el bajo interés que la familia manifiesta ante la labor educativa que se desarrolla en educación parvularia.

Siento que muy poca gente le da como importancia a lo que es la carrera en sí, a lo que tiene que hacer la educadora que es como darle la primera educación a los niños, que no sé, no le ven lo que debieran, la importancia que debieran porque están igual dejando niñitos chicos (...) algo que quieren mucho (E: FH).

7.3.2.2 Competencias de aula

Son percibidas como la implementación de estrategias de aprendizaje, orientadas a desarrollar valores en el niño/a, para lo que se requiere el afecto y la promoción de

experiencias significativas. Los valores son vistos como aquellos aspectos que permitirán que el niño se relacione y establezca convivencia con los demás, lo que los ubica en una situación superior respecto a la adquisición de conocimientos que surgen desde otras áreas (cognitivos o motrices).

A ver, tal vez no sólo a los niños transmitirle los conocimientos, los aprendizajes, no sé qué se les pueden dar, también como el respeto, la solidaridad, la que aprenda a convivir con los demás niños, que pueda convivir con los demás, que también socialmente, que sea capaz de compartir, enseñarle como cosas que también se le pueden enseñar en la casa pero nosotras también mostrárselos a ellos y enseñarles no solamente aprendizajes sino también cosas como relacionarse con los demás (E: FH).

La educadora debe organizar el trabajo con el niños/a, a partir del diseño de estrategias de aprendizaje que sean entretenidas, considerando el juego como la principal de ellas. En tal sentido, se aprecia a una educadora que se muestre empática y que considere en sus propuestas de trabajo, las características que presenta el niño, tomando como punto de partida la etapa de desarrollo en al que se encuentra.

(...) trabajar en la etapa en que trabajamos, nos diferencia mucho de los demás profesores, trabajamos cuando los niños son inocentes, son felices, porque lo ideal es trabajar a través del juego y enseñarles viéndolos felices, no a través de cuadernos, no a través de taparlos en materia, creo que eso, lo enriquecedor que es trabajar en esta etapa (E: NR).

A mi parecer es poder enseñar a los niños de forma clara que sea fácil de entender, qué el educador de párvulos tenga la capacidad de enseñar a través de juegos, música y también ser empática con los niños, porque va a ser difícil de enseñar a los niños si no nos podemos poner en su lugar como de una forma para que aprendan mejor (GD:1ro)

Por otra parte, las competencias pedagógicas de la educadora deben promover un trabajo orientado a la preparación del niño/a para la enseñanza básica, dado que, en

esa etapa escolar, el niño/a ya no contará con los apoyos que se ofrecen durante la educación parvularia. En el discurso de las estudiantes, se vincula la enseñanza básica con ambientes de aprendizaje escolarizados y rígidos, donde el juego queda fuera de las propuestas educativas y en los que se responde a parámetros distintos respecto a los que rigen a la educación parvularia.

Después ellos no van a tener como la misma ayuda que tienen ahora, que después los profesores no van a estar como, no va a ser tan cercanos a ellos como igual como a prepararlos y como advertirle un poco de cómo va a ser después de estar con las tías, que después van a estar sólo con profesores (GD1ro).

En tal sentido, se percibe que la educación parvularia y la educación básica habitan sistemas educativos distintos, principalmente desde el tipo de relación que se establece entre el niño/a y educador/a.

La educadora debe estar habilitada para atender la diversidad que se observa al interior del grupo de niños/as, la que se encuentra asociada a las diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje, como también aquellas que surgen desde los distintos contextos familiares de donde proviene el niño. Tales competencias se asocian tanto con herramientas profesionales como también actitudinales, particularmente empatía y comprensión.

Tener la empatía de que todos viven realidades distintas y saber ponerse en el lugar de cada uno de ellos, saber lidiar con una situación en que un niño viene de con una mala práctica, porque es difícil sacarlo, porque vienen enseñados desde la casa y en la casa se practica... entonces, o sea lidiar con las malas prácticas que yo veo en cada uno de sus niños y que cada uno de esos niños vean en el educador alguien en quien confiar, alguien que los quiere y alguien que quiere lo mejor para cada uno de ellos (GD:1ro).

7.3.2.3 Trabajo en equipo

Se encuentra asociado a una tarea inherente a la educadora de párvulos, dado que es visto como la labor conjunta con agentes educativos que se desempeñan al interior del establecimiento educacional.

(...) nunca trabajamos solas, siempre estamos acompañadas mínimo por nuestra asistente (E:NR)

Si bien el trabajo en equipo se asocia con la colaboración necesaria para llevar a cabo el trabajo del aula, se encuentra altamente relacionado con el clima laboral y la convivencia al interior del centro, lo que se percibe como una tarea compleja, dado que la buena convivencia al interior de los equipos de trabajo depende de la voluntad y actitud de distintos actores.

Quizás el trabajo colaborativo, pero no sé si sea tan sencillo, porque va a depender netamente de con quien vamos a trabajar, porque vamos a estar constantemente cambiando con quién estamos trabajando, quién va a ser nuestro equipo, entonces es sencillo una vez que se conocen, una vez que ya tuvieron todas las discrepancias, porque siempre van a existir, pero una vez que se vuelven a formar todo un entorno creo que ya se hace difícil volver a todo proceso anterior (E:NR).

7.3.3 Dimensión: Competencias sello de la educadora de párvulos

Esta dimensión integra dos categorías; *Vincular su hacer profesional* y *Relación educadora-niño*. Se observa que las estudiantes perciben las competencias sello de la educadora, a partir de la relación que establecen entre la visión que poseen del niño y su vinculación profesional con la sociedad.

Respecto a la categoría *Relación educadora-niño*, se destacan rasgos actitudinales que contribuyen a establecer vínculos de proximidad entre el niño y la educadora. Es así como, tanto las subcategorías de *Afecto* y *Cercanía*, presentan la mayor recurrencia y se encuentran relacionadas con las tres categorías de esta dimensión.

La subcategoría *Comprender al niño*, es la más relacionada con otras subcategorías, lo que indica que es un componente transversal entre las actitudes paciencia, empatía, afecto y cercanía, que se espera encontrar en la educadora. La misma subcategoría, se encuentra vinculada a saberes conceptuales como son; Conocimientos teóricos, Ambientes de aprendizaje y Conocimiento del desarrollo evolutivo del niño.

Se destaca además la relevancia que las estudiantes le adjudican a la Formación de valores, la que se vincula en forma directa con la categoría *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y con las subcategorías *Agente de cambio*, *Compromiso con la sociedad*, *Afecto*, *Compromiso con el niño* y *Cercanía*.

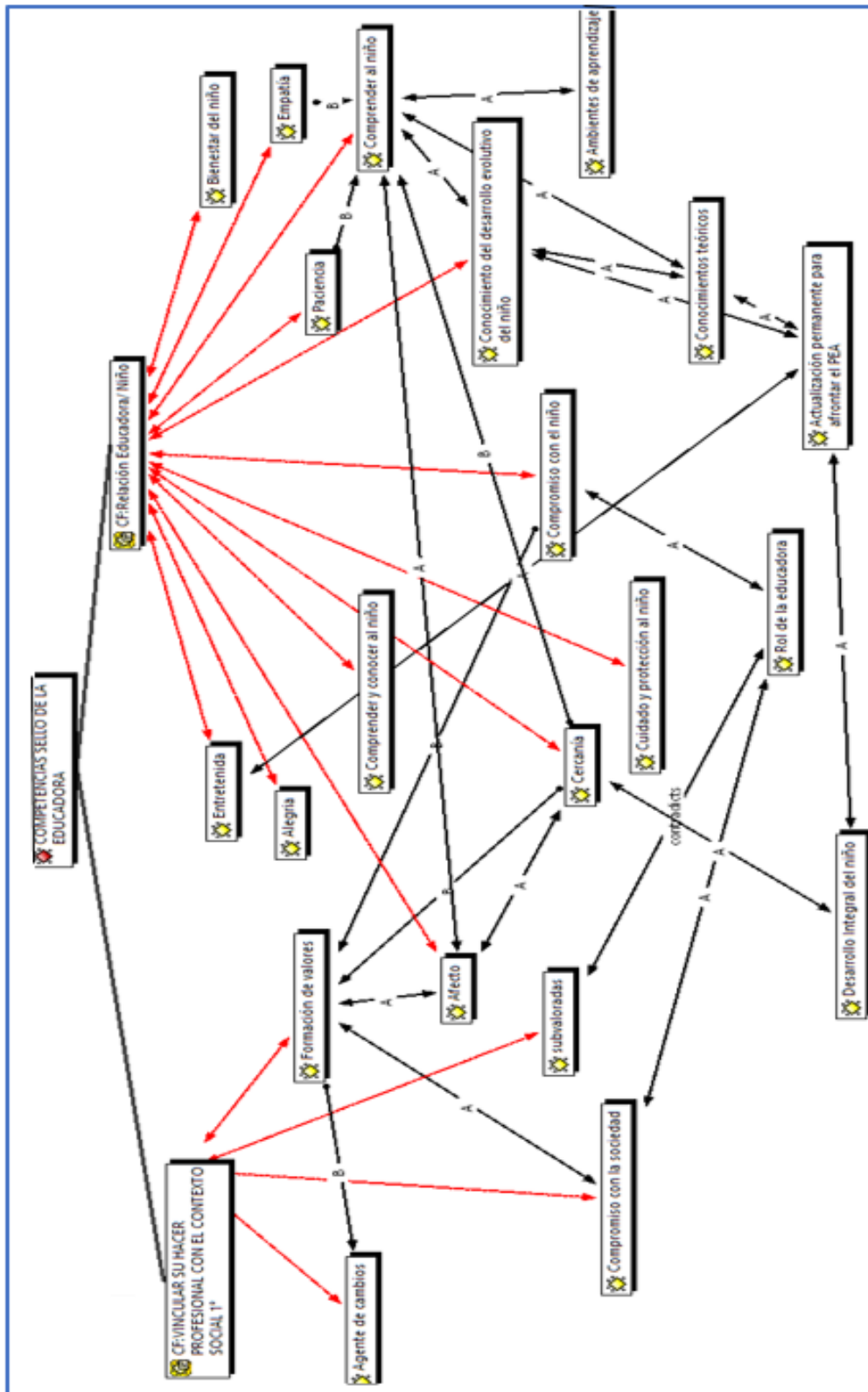


Figura 35 Red semántica: Dimensión Desarrollo profesional continuo

7.3.3.1 Relación educadora-niño/a

Las estudiantes perciben que la relación educadora-niños, se asienta sobre la base del afecto, paciencia, empatía y cercanía. Aquello permite que la educadora conozca sus intereses y necesidades, es decir, los comprenda desde sus propios contextos para otorgarles aquello que ellos en particular requieren.

Una de las entrevistadas, asocia el rol de la educadora al que cumple la madre en el hogar y plantea además la importancia de estar atentos a situaciones familiares que puedan ser compensadas a través de una relación más estrecha en el jardín infantil.

(...) la tarea tal vez como de no sé si tan cercana pero tal vez casi como una segunda mamá, porque debe preocuparse de las características de los niños, si bien, (...), puede haber una despreocupación de parte de los papás y tal vez se puede reforzar más a ese niño porque puede ser que lo necesite más que otros que a lo mejor en la casa lo estimulan hartito (E:FH).

Dentro de la relación educador- niños, se destaca la cercanía y apoyo. En tal sentido, el trabajo al que están llamadas las educadoras, responde principalmente a establecer un vínculo afectivo y cercanía con el niño/a.

El acompañamiento que le da al niño, a la familia, el apoyarlo, el saber cómo se siente el niño no sólo como estar presente en el ámbito educacional, sino que como emocional y todo lo que tenga que ver con el niño al fin de cuentas porque todo eso nos debería importar y nos tiene que importar a las educadoras (E:5).

Las estudiantes perciben que el rol que la sociedad les ha asignado se vincula principalmente con el cuidado y protección del niño/a por sobre lo educativo. Una de las estudiantes plantea, que dicha visión permite un mayor acercamiento hacia el niño, a diferencia de lo que ocurre con profesores que se desempeñan en educación básica o media, frente a quienes se tiene cierta desconfianza, debido a las situaciones de abuso sexual que se han conocido.

No sé, quizás por la misma sociedad, porque siempre a las educadoras las ven como... es como si fuesen las mamás de la educación entonces, como que tienen ese papel (...) incluso los papás ven que un profe ya cuando los niños están más grandes es distinto con su hijo y se pasan cualquier película en la cabeza (E:CZ).

Parte de las competencias diferenciadoras que perciben las estudiantes, surgen de la comparación que realizan respecto a los profesores de enseñanza básica. Las estudiantes consideran que una tarea importante de la educadora apunta a preparar a los niños/as para el ciclo siguiente, en el cual tendrán una relación de menor cercanía y afecto con el profesor. De esta manera, visualizan la educación parvularia y la educación básica como dos estamentos educacionales radicalmente distintos en su funcionamiento. En tal sentido, las estudiantes perciben a la educadora del desmarcada del sistema educativo y no se sienten representadas por el perfil de profesor en general.

Bueno, nosotras le damos como la educación inicial al niño, le damos los estímulos iniciales que son como los más importantes y tenemos como que entregarlos preparados para los otros profesores, para los de básica porque nosotros somos como más más apegados a los niños creo yo (E: FH)

(...) las educadoras están como detrás del niño siempre, no sólo se preocupan por la educación, sino de ellos, de los niños en sí, como se sienten, como están e incluso si no van a clases preguntan en cambio con los otros profes no... como que los otros profes como que van a dar sus clases no más, como que no están tan motivados en ese sentido (E:CZ).

7.3.3.2 Vincular su hacer profesional con el contexto social

Los aspectos que sustentan esta categoría corresponden al compromiso con la sociedad, a la que aporta principalmente a través de la educación de valores entregada a los niños durante la primera infancia, dado que a esta etapa de la vida las estudiantes atribuyen un mayor impacto en la educación de valores.

(...) pero si yo creo que el tema valórico también puede ser un punto como rescatable que nosotros tenemos que enseñarles porque a esa de chiquititos hasta los 6 que están con nosotros, es donde por lo menos uno enseña como uno aprende como a hacer el tema como persona, como de muy chiquitito (E: LM)

La educación parvularia contribuye con los primeros cimientos de la construcción de la personalidad del niño/a, lo que se asocia a una labor social, aspecto que no se vincula de la misma manera con el resto del sistema educativo.

El educador de párvulos es quien les da toda la base a los demás profesores del sistema educativo, los educadores son quienes trabaja la toma más importante y esencial de las personas, qué es cuando somos niños, forjamos personalidades y también creo que una de las cosas más lindas que vive la educadora es enseñar a los niños como también aprender de ellos a través del juego donde somos más felices (GD1ro).

La labor está netamente ahora en el educador, porque después los profesores ni siquiera se encargan en lo valórico, o sea en aparte de no llegar atrasado, que lo único que saben hacer es: ya sin tarea, no escribió, pero no se ponen en la situación de porque no está escribiendo, que está pasando, que hay más allá, entonces por eso siento que la pega esencial ya se está netamente en el educador (GD1ro).

Por otra parte, las estudiantes perciben una subvaloración desde la sociedad, dado que no se comprende la importancia de la educación durante los primeros años de vida y el beneficio que ello trae consigo para la sociedad en general. En tal sentido, se percibe una suerte de injusticia respecto al rol que se le asigna a la labor de la educadora de párvulos, afectando el estatus que la profesión sostiene socialmente.

7.4 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías estudiantes de cuarto año.

Tabla 63: Dimensiones, categorías y Sub-categorías

Dimensión	Categorías	Sub- categorías	Frecuencia	
Desarrollo profesional continuo	Adquisición de competencias (A)	Formación de valores	5	
		Adquisición de competencias a través de la práctica	13	
		Formación universitaria	23	
	Actualización continua (E)	Comprometida con el aprendizaje del niño	Comprometida con el aprendizaje del niño	7
			Condiciones laborales	7
			Actualización permanente para afrontar el PEA	27
			Estrategias de aprendizaje	13
	Compromiso con la profesión (E)	Actualización permanente para afrontar el PEA	Investigación	16
			Actualización permanente para afrontar el PEA	27
			Investigación	16
	Competencias pedagógicas	Competencias en el aula (A)	Formación de valores	5
			Juego como estrategia de aprendizaje	19
			Juego como estrategia de aprendizaje	19
			Integrar aprendizajes	7
Toma de decisiones			4	
Reflexión pedagógica			5	
Ser flexibles			6	
Ambientes de aprendizaje			20	
Experiencias significativas			5	
Actualización permanente para afrontar el PEA			27	
Comprender al niño			2	
Conocimiento del desarrollo evolutivo del niño			7	
Atender a la diversidad en el aula			5	
Trabajo con Familia (A)		Relación permanente con comunidad	12	
	Comprometida con el aprendizaje del niño	7		
	Comprender al niño	2		
Competencias sello de la educadora	Relación educadora-niño (E)	Comunicarse efectivamente	2	
		con el aprendizaje del niño	7	
		Experiencias significativas	5	
		Integrar aprendizajes	19	
		Juego como estrategia de aprendizaje	19	
Expectativas sociales rol del educador	10			

Vincular su hacer profesional con el contexto social (A)	Validar el rol de la educadora	4
Prácticas pedagógicas (E)	Ambientes de aprendizaje	20
	Integrar aprendizajes	7
	Atender a la diversidad en el aula	5
	Juego como estrategia de aprendizaje	19

7.4.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales

Esta dimensión integra tres categorías; Adquisición de competencias, Compromiso con la profesión y Actualización continua.

Las subcategorías que surgen con mayor recurrencia en la dimensión; *Formación universitaria, Actualización permanente, Ambientes de aprendizaje, Juego como estrategia de aprendizaje e Investigación.*

Las subcategorías que se encuentran relacionadas con más de una categoría corresponden a *Investigación, Actualización permanente y Formación de valores.* En el caso de Investigación, se observa que las estudiantes lo significan como un mecanismo que les ha permitido la adquisición de conocimientos durante la formación universitaria y que lo transfieren al proceso de actualización permanente para afrontar el PEA.

La categoría Formación de valores, se encuentra vinculada a las categorías Adquisición de competencias y Compromiso con la profesión. En tal sentido, la formación de valores es considerada una de las tareas a las que debe responder la educadora y para la que debe encontrarse habilitada y que, al mismo tiempo, forma parte de un compromiso profesional.

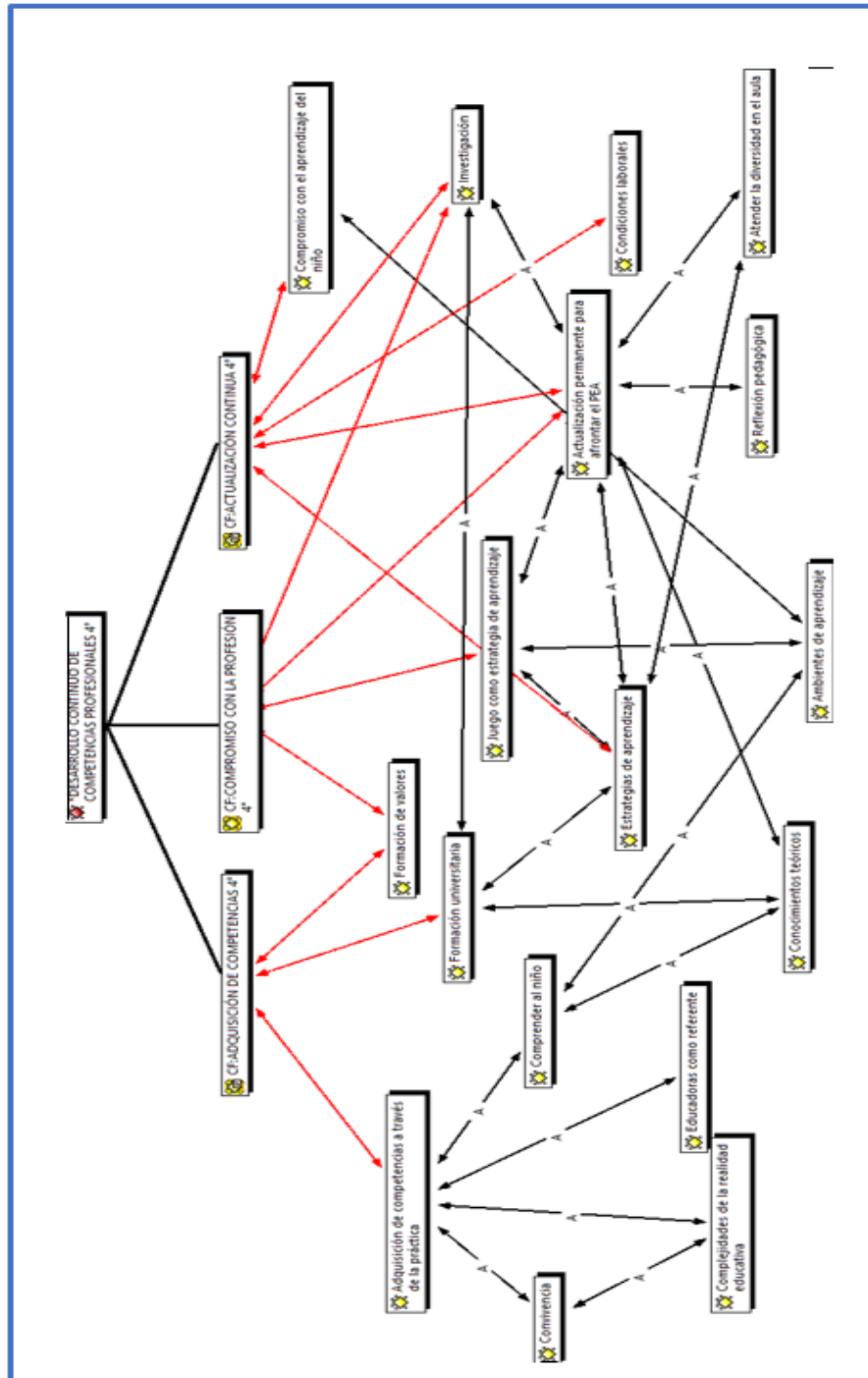


Figura 36 Red semántica: Dimensión Desarrollo profesional continuo

7.4.1.1 Adquisición de competencias

Se asocia a las subcategoría: *Adquisición de competencias a través de la práctica, formación de valores y formación universitaria.*

La adquisición de competencias es percibida como un proceso que se relaciona directamente con la formación universitaria y de manera muy predominante con la instancia de práctica, dado que en ellas se integran conocimientos teóricos y la aplicación de herramientas pedagógicas adquiridas durante los años de formación.

Si bien las estudiantes se sienten conformes con los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria, reconocen una tensión ante el desafío de activar los conocimientos adquiridos durante los tres primeros años de la carrera, para afrontar con ellos, los retos que se presentan el cuarto año de formación, durante su práctica profesional.

*Llegar a cuarto es súper difícil porque ahí es donde tengo que colocar todos mis conocimientos en práctica y ahí es cuando uno se desconfigura más o menos porque tengo que volver a primero, segundo, a tercero y tratar de retomar estos conocimientos porque **ahora si me van a servir**, estamos en práctica todos los días con los niños ya en segundo semestre, entonces sí o sí tengo que colocar todo eso en práctica (E: MJG)*

Otra tensión importante, la constituyen las diversas complejidades que presentan las instituciones educativas. En la mayoría de los casos, las dificultades descritas se encuentran relacionadas con las relaciones humanas que se establecen al interior del centro, la falta de colaboración y trabajo en equipo. Las estudiantes deben hacer frente a ello, haciendo uso de herramientas personales, las que no asocian con su formación universitaria.

(...) también fue difícil el sentido de que las escuelas cada sala son aparte, no están conectadas, en la escuela no hay un trabajo comunitario, no está abierto, es muy cerrado y la que manda ahí es la educadora y ya, entonces en ese sentido fue difícil, frente a eso, frente a la dificultad uno sale adelante y busca estrategias e investiga y entrevista y uno sale adelante, pero no fue fácil (E: MJG)

Las estudiantes señalan que, el paso por las aulas universitarias les permitió construir aprendizajes vinculados al ámbito teórico, principalmente con relación a las características del desarrollo evolutivo del niño y otros saberes de corte más procedimental, con los cuales aprendieron a diseñar propuestas de aprendizajes, evaluar y sistematizar un plan de trabajo. Una de las estudiantes entrevistadas, plantea que la estructura que la universidad les aporta para llevar el trabajo pedagógico les sirve como base, dado que, en la práctica, deben saber adecuar lo que ellas saben hacer con los requerimientos de ese contexto en particular.

No obstante, señalan sentirse bien preparadas respecto a la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, deben estar en permanente actualización, ya sea porque el conocimiento en las distintas materias se renueva permanentemente, o bien porque la sociedad actual se encuentra sufriendo constantes transformaciones y deben saber cómo afrontarlas.

Resulta importante agregar que todas las estudiantes de cuarto año plantean que la formación teórica es el legado más importante que le ha entregado la universidad. Sin embargo, durante su proceso de práctica profesional, han constatado que la formación de pregrado, no les ha aportado en la misma magnitud, en fortalecer competencias que favorezcan el trabajo con otras personas.

Yo creo que he aprendido mucho en cuanto de lo pedagógico, a planificar, a evaluar, todo lo que tenga ver con la labor pedagógica. Tal vez si estamos al debe, no sé si yo y mis compañeras, en cuanto a las relaciones con los pares, es decir, al sentarnos en sí en un colegio, porque nos vemos enfrentadas de pronto a esta situación, tal vez en eso nos falta ir mejorando, pero en cuanto a las competencias pedagógicas siento que estamos bien preparadas (E:PA).

La práctica constituye un espacio en que las estudiantes observan el quehacer profesional de las educadoras, los que, en algunos casos, se vuelven referentes para las estudiantes impactando positivamente en la proyección que hacen de la profesión.

Ella siempre está buscando como, como JUNJI siempre esta como cambiando su metodología, ella también se tiene que ir poniendo al día y yo escuchando como incentiva a sus educadoras a que lo hagan también, yo no he visto si lo hacen realmente las educadoras, pero si la directora siempre está leyendo e informando acerca de lo que ella sabe, de lo que aprendió cuando va a charlas o de lo que lee, entonces yo con ella si lo he visto pero en otras realidades (E:RC).

Paralelamente, dos de las estudiantes entrevistadas argumentan desde una perspectiva contraria que, a través de sus experiencias de práctica, han observado actuaciones profesionales que determinan como inadecuadas, lo que las lleva a juzgarlas críticamente y a definir aquello que no las representa profesionalmente.

Yo siento que de las prácticas uno aprende lo que no quiere ser cuando sea profesional, así tal cual, uno se da cuenta ¡ay esta educadora no me gusta por tal y tal cosa! Y de hecho uno dice, yo no quiero ser como ella, entonces eso igual sirve, no sirve como un modelo formador, pero sirve para saber qué es lo que no quieres hacer y cómo lo tienes que hacer para no ser como ella, igual es fuerte yo viví muy mala experiencia, en mis prácticas por eso quizás lo digo así, pero eso siento (E: AB).

7.4.1.2 Actualización Continua

Se vincula con las subcategorías: *Comprometida con el aprendizaje del niño, Investigación, Condiciones laborales, Actualización para afrontar el PEA, Estrategias de aprendizaje.*

La actualización continua, permite que la educadora integre nuevas herramientas pedagógicas para guiar de manera eficiente el proceso de aprendizaje. En tal sentido, las estudiantes plantean que los niños poseen diversas características y estilos de aprendizaje, por tanto, lo que puede resultar muy bien con un grupo de niños, puede tener un efecto distinto con otro. La actualización la proyectan principalmente sobre temáticas asociadas a teorías de aprendizaje, currículum y didáctica, en especial estrategias que se vinculan con el juego como herramienta de aprendizaje.

La motivación que plantean las estudiantes para continuar perfeccionándose responde al compromiso que tienen con el niño de implementar un ambiente de aprendizaje propicio para ellos, en sintonía con sus características e intereses.

Bueno y también nosotras siempre ir tratando de leer y aprender más, porque siempre la sociedad va cambiando, entonces yo ahora a mis 21 años sé trabajar, por ejemplo, con los niños de una forma, pero de aquí a 10 años más van a haber otros tipos de formas de trabajar o de enseñar o de aprendizajes o de cosas como aprenden los niños, entonces siempre tenemos que ir estudiando y avanzando para que no nos quedemos atrás con las metodologías (E:RC).

La actualización se encuentra relacionada además con las condiciones que ofrece el contexto laboral. En tal caso serán definidas por la institución educativa a la que se encuentra adscrita. Otros temas de actualización serán gestionados individualmente, los que pueden obedecer a un interés en particular y en otros casos a las transformaciones que surgen desde el MINEDUC⁷, en las normativas y orientaciones curriculares.

Por ejemplo, en mi práctica en el colegio sí, porque con respecto al Ministerio de Educación siempre está capacitando a las educadoras por cada vez que van sacando nuevos contenidos o que algo se han actualizado con respecto a los referentes curriculares ellas los manejan bien, porque reciben capacitaciones en eso, pero hay en otras cosas que están más débiles, por ejemplo, en nuevas

⁷ Ministerio de Educación

metodologías que no se aplican en su realidad, en eso están más desactualizadas (E:PA).

Por eso yo creo que es súper importante que esa competencia se integre o se desarrolle cuando uno está la universidad, porque si uno no lo desarrolla ahora, después va a ser difícil, porque uno no se va a interesar por seguir investigando ningún tema (GD4to).

Por otra parte, la actualización permanente, se vincula con la reflexión pedagógica que surge de manera personal y desde el colectivo, lo que es visualizado por una de las estudiantes, como un camino para aprender juntos, a través de experiencias compartidas con otras educadoras.

(...) el tema de estar renovándose, capacitándose y no solamente la persona de manera individual, sino que de manera colectiva, o sea yo me doy cuenta aquí en el trabajo y en el sistema público, cada uno rema como puede su propio bote, pero no reman juntos, falta trabajo colaborativo, con los pares y a través yo de los pares puede haber un trabajo de reflexión conjunta, donde venga la educadora del otro nivel, explícame que puedo mejorar, reflexionemos juntas, oye eso que te sale bien, ya préstamelo (E:MJA).

Durante el grupo de discusión se planteó la investigación como el camino para mantenerse actualizadas a través de la indagación teórica. En tal sentido, la investigación es asumida como una búsqueda permanente de información, desvinculada de la sistematización para la construcción de conocimiento nuevo. Sin embargo, para algunas estudiantes entrevistadas, la investigación se asocia, además, a la reflexión pedagógica realizada con otros profesionales del área.

Yo creo que eso está en todos los módulos,⁸ si porque al final todos los módulos nos piden trabajos eh... y al final eso también nos llama a aprender investigar a buscar, sí o sea la tesis como un trabajo más arduo, pero más específico claro,

⁸ Hace referencia a actividades curriculares o asignaturas estudiadas durante el proceso de formación universitaria.

pero también simplemente juntarse y comparar ciertas experiencias con otras educadoras (GD4to).

7.4.1.3 Compromiso con la profesión

Se encuentra relacionada directamente con las subcategorías: *Investigación, Actualización para afrontar el PEA, Formación de valores y juego como estrategia metodológica.*

Las estudiantes señalan que, para estar vigentes profesionalmente, deben mantenerse actualizadas, dado que se producen cambios ante los cuales deben prepararse eficientemente. Dicha actualización, se plantea como un compromiso hacia los niños, es decir, integrar estrategias adecuadas para relacionarse con el niño, constituye su principal motivación. En tal sentido, la investigación es vista para las estudiantes como el camino para contrastar, nuevos referentes teóricos con sus propias prácticas pedagógicas.

La competencia investigativa, si por lo mismo que nombre al principio... O sea, siempre van a existir nuevas metodologías o las mismas JUNJI o INTEGRA, siempre como que va renovando su forma de planificar y eso conlleva a algún tipo de metodología entonces uno siempre tiene que estar leyendo o investigando o tratar de relacionarse con esos temas, para no quedarse atrás y avanzar con los niños que es lo importante (E: RB).

El juego es considerado la herramienta metodológica por excelencia, dado que permite captar el interés y atención del niño. A través del juego se construyen aprendizajes, evitando para ello la escolarización temprana. Respecto a esto último, las estudiantes plantean que la actividad lúdica es aquello que diferencia la educación parvularia del resto del sistema educativo.

Bueno lo esencial también, es tener el juego, lo lúdico como medio principal de aprendizaje porque hay que tener presente que son niños, hoy día vemos que los

colegios están súper escolarizados y se olvidan el rol que cumple el juego en su niñez en este proceso que es fundamental porque yo creo que todo nos acordamos la tía de kínder o algún compañero que teníamos en kínder Entonces el juego es el medio con que la educadora contamos y que se debería hacer para transmitir el aprendizaje y enseñanza (E: MJG).

Las estudiantes plantean que, en el ámbito valórico, la educadora de párvulos es un referente para el niño, puesto que los valores se adquieren a través de la convivencia que se da al interior del aula. Durante el grupo de discusión, las estudiantes señalan que, a partir de la llegada del fenómeno migratorio a las instituciones educativas, el aula es se plantea como un escenario en el que la educadora debe mantener conductas de equidad y respeto hacia el otro, puesto que aquello aporta a la formación valórica de todos los niños. En tal sentido, la educación de valores se constituye en un compromiso profesional, para el que debe encontrarse preparada.

Yo creo que es primordial que la educadora sepa utilizar estrategias, diferentes estrategias por ejemplo o para el orden a través del juego, o estrategias para que, no sé para integrar valores en los niños, con respecto a la empatía, el respeto o también para realizar las clases, si los niños su atención se va, también buscar una estrategia (GD4to).

7.4.2 Dimensión: Competencias pedagógicas

Esta dimensión se encuentra integrada por las categorías, *Competencias en el aula*, *Trabajo con familia y comunidad* y *Conocer y comprender al niño*.

Las subcategorías que presentan mayor recurrencia en esta dimensión son, Actualización permanente para afrontar el PEA, Juego como estrategia de aprendizaje, Relación permanente con la familia, Ambientes de aprendizaje.

Se desataca la subcategoría Comprender al niño, puesto que se relaciona de manera directa con dos categorías, Trabajo con familia y comunidad y Conocer y comprender

al niño y de manera indirecta (a través de la subcategoría Ambientes de aprendizaje) con la categoría Competencias *Pedagógicas*. La transversalidad de esta subcategoría, evidencia que, desde la perspectiva de las estudiantes de cuarto año, para la gestión del PEA, la educadora debe comprender en distintas dimensiones al sujeto que educa, lo que logra, a través de una relación de cercanía con él.

La subcategoría *Juego como estrategia de aprendizaje*, se encuentra transversalmente vinculada a las tres categorías de esta dimensión, a través de las sub-categorías; *Ambientes de aprendizaje*, *Integrar aprendizajes*, *Actualización permanente para afrontar el PEA*.

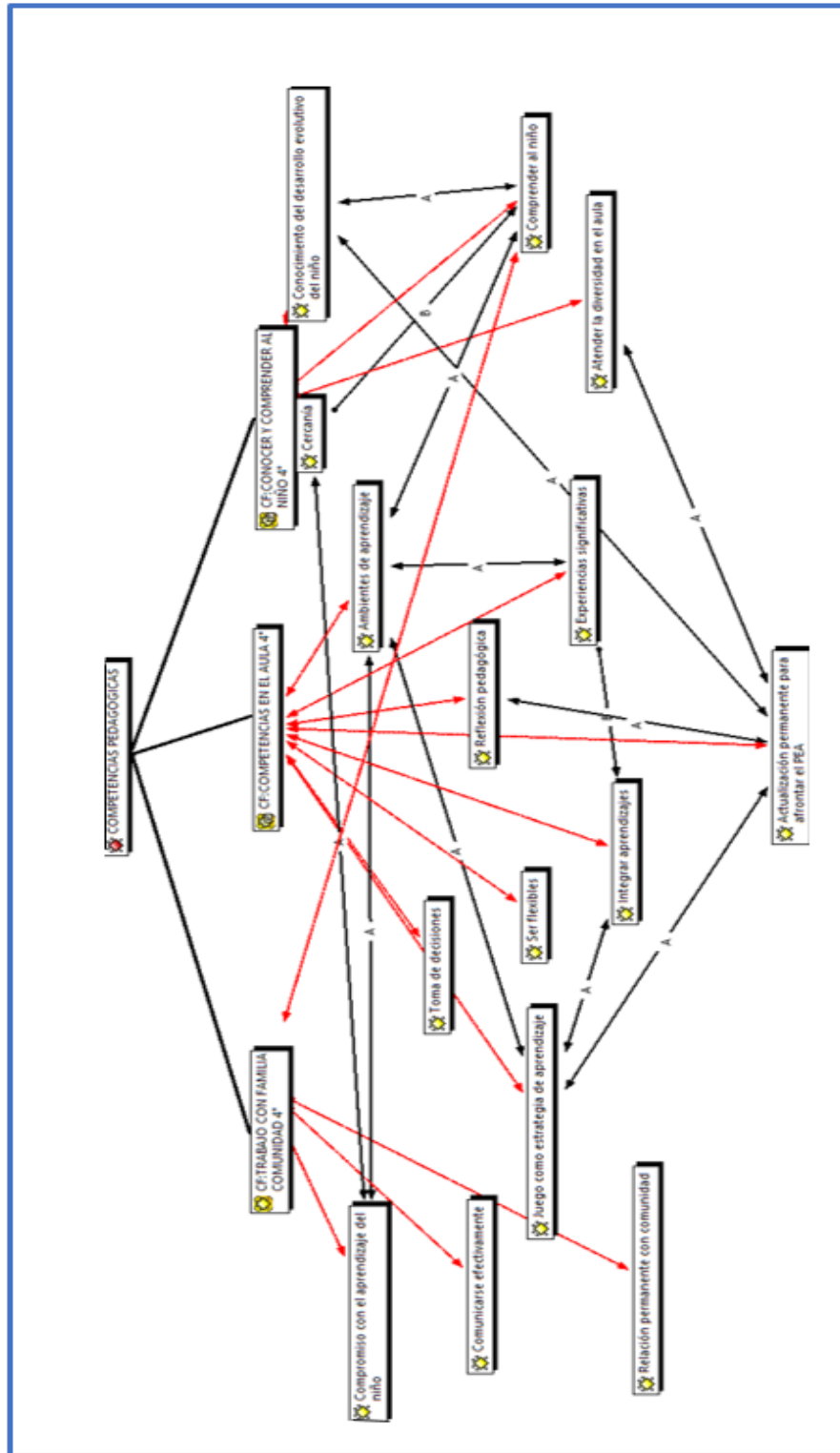


Figura 37 Red semántica: Dimensión Competencias Pedagógicas

7.4.2.1 Competencias en el aula

Esta categoría se encuentra constituida por: *Ambientes de aprendizaje, Experiencias significativas, Actualización permanente para afrontar el PEA, Reflexión pedagógica, Ser flexibles, Toma de decisiones, Integración de aprendizajes, Juego como estrategia de aprendizaje e integrar a la familia.*

Desarrollar competencias en el aula, apunta a integrar nuevos conocimientos y herramientas permanentemente, con el fin de dar respuesta a las diversas necesidades que presentan los niños. Se deben promover ambientes de aprendizaje que atiendan a la actividad permanente del niño y cuenten con una diversidad de recursos a los que éste pueda acceder.

Los conocimientos, así como cognitivos como le he dicho, uno tiene que ir siempre aprendiendo y aparte, siempre están saliendo nuevas teorías, nuevos test de aprendizajes, está saliendo nueva información acerca de cómo aprenden los niños o nuevas metodologías de enseñanza, entonces uno siempre tiene que ir actualizándose. Además, los niños no son siempre los mismos, igual tiene relación de acuerdo a la etapa de la sociedad en la que nacen, es como ellos van rindiendo, entonces yo creo que uno siempre tiene que ir aprendiendo, formándose, haciendo capacitaciones constantemente (E: AB).

La educadora debe ser capaz de promover el juego como la principal estrategia de aprendizaje, dado que, a través de él, el niño adquiere nuevos aprendizajes, se respetan sus características y se evita la escolarización. Esta es una de las competencias que diferencia a las educadoras del resto de los profesores.

Bueno, lo esencial también es tener el juego, lo lúdico como medio principal de aprendizaje, porque hay que tener presente que son niños, hoy día vemos que los colegios están súper escolarizados y se olvidan del rol que cumple el juego en su niñez, en este proceso que es fundamental, porque yo creo que todo nos acordamos de la tía de kínder o algún compañero que teníamos en kínder (E: MJG).

La educadora debe poseer una mirada flexible a los procesos de aprendizaje y a las características del niño. Este es otro aspecto que las diferencias de los profesores de enseñanza básica, puesto que ellos no se detienen en establecer una transición entre ambos niveles y plantean su trabajo con una estructura muy distinta a la que los niños se encuentran acostumbrados. Lo anterior, se observa con cierta tensión, ya que las metodologías didácticas implementadas en primer año básico se alejan de la actividad lúdica que caracterizan a la educación parvularia. Al respecto, una de las estudiantes entrevistada, señala que desde la educación básica exigen que en educación parvularia, se alcancen aprendizajes que no se condicen con las características de esta etapa del desarrollo del niño.

En el aula también siempre va a ver que uno siempre tiene que trabajar dependiendo de los tipos de niños que se tengan, porque no siempre van a ser, los grupos no siempre van a ser iguales, entonces obviamente van a existir grupos que quizás son más difíciles de trabajar o son más inquietos, versus otro año que quizás me va a tocar un grupo que no es tan inquieto y a lo mejor el trabajo va a ser entre comillas más llevadero, entonces tengo que buscar estrategias para que todos aprendan, o quizás van a aprender en distintas maneras o en distintas velocidades pero igual tengo que hacer que todos aprendan y eso también depende de mí.

Las estudiantes de cuarto año señalan que es necesario implementar prácticas que se encuentren respaldadas teóricamente, lo que requiere de un ejercicio de indagación teórica constante, que vincula su quehacer con las investigaciones educativas.

*Bueno, lo que ahora uno tiene **mezclar la teoría con lo que uno va haciendo en el aula**, que tenga un significado, que sea respaldado por esto, que no solamente sea de lo que yo creo o que yo pienso y en esto también va de ser investigadora, de ir investigando, bibliografiando, aportando a mi quehacer pedagógico (E: MJG).*

Otro aspecto importante relacionado con las competencias pedagógicas radica en la integración de aprendizajes. En tal sentido, la educadora debe estar habilitada para trabajar más de una disciplina a través de una misma experiencia de aprendizaje.

yo creo que una educadora de párvulos en este contexto actual que estamos viviendo, tiene que saber integrar en el aula un enfoque globalizado, cuando realiza una clase, saber trabajar diferentes áreas en una sola clase, no que solamente tener una mirada aislada de por ejemplo un objetivo de lenguaje, saber diferenciar también en qué momento los niños están aprendiendo otras cosas, no solamente están aprendiendo ese objetivo de aprendizaje, están bien o están enfocados en el ámbito social, en el respetar, trabajar en grupos, sino también podemos estar trabajando matemáticas, entonces esa mirada interdisciplinaria yo creo que es fundamental que lo tenga una educadora de párvulos (GD:4to).

7.4.2.2 Conocer y comprender al niño

Esta categoría, integra las subcategorías, *Conocer las características del niño y Atender la diversidad en el aula.*

La educadora, debe estar consciente de las características y rasgos que el niño/a posee, junto con desarrollar una actitud flexible ante las situaciones que surgen en el día a día. Una de las estudiantes entrevistadas que realiza su práctica profesional en sala cuna, señala que el trabajo en dicho nivel requiere que la educadora comprenda en qué ocasiones anteponer las necesidades y requerimientos de cuidado y atención del niño, por sobre lo que se planifica pedagógicamente. De esta manera, surge la idea que la educadora debe plantear su trabajo de manera más personalizada y dedicado a satisfacer las necesidades básicas con niños que se encuentran en el nivel de sala cuna.

*(...) con los niveles más chiquititos, igual el trabajo es distinto, **es como más bien muy asistencial, como que se cuidan necesidades básicas y ahí uno va viendo si se puede trabajar o no**, porque muchas veces no se puede trabajar, porque los niños andan lloroncitos o tienen hambre o tienen sueño, entonces uno tiene que atender a sus necesidades, pero con los niveles más grandes uno siempre tiene que estar atento a tenerles algo para que ellos trabajen y estar dispuestas todo el día a trabajar en funcionamiento de sus aprendizajes (E:MJA).*

El trabajo de la educadora se sustenta en parte, por plantear una propuesta pedagógica que dé respuesta a las características del proceso de aprendizaje del niño/a. Dicha visión, se opone a la percepción que las estudiantes perciben del trabajo que se realiza en la etapa de enseñanza básica, en la que se establecen espacios y recursos de aprendizaje para todo el grupo, sin generar propuestas que respondan a la diversidad.

Yo sé que en los cursos hay mucha cantidad de niños. Hoy en día 35-40 más o menos y por eso falta creo yo, que en educación básica se centren en las necesidades de los niños. Si bien no voy poder satisfacer las necesidades de los 40 niños, poner atención, porque igual cada niño es distinto, igual yo he visto que se pierde el foco. Uno en educación parvularia uno igual está más preocupada, pero igual siguen siendo niños en esta transición (E: MJG).

Identificar y valorar las diferencias al interior del grupo de niños, es considerado por las estudiantes como una conducta ética. En tal sentido, la capacidad de captar las diferencias que se presentan en el grupo de niños/as, que permita generar propuestas de enseñanza aprendizaje pertinentes para cada uno de ellos, es considerado una competencia importante que debe poseer la educadora. Aquello, es planteado como un aspecto diferenciador entre las educadoras de párvulos y los profesores de educación básica, dado que éstos son percibidos por las estudiantes como menos empáticos y cercanos a las necesidades y requerimientos del niño, y plantean la evaluación de aprendizajes en función de estándares iguales para todo el grupo.

En oposición a ello, las estudiantes señalan que las educadoras se caracterizan por poseer un compromiso con el aprendizaje del niño, lo que las lleva a poner al servicio de su labor pedagógica, todos sus recursos profesionales.

Yo creo que quizás también es como importante y sería otra competencia el hecho de que, es que está dentro de lo ético, el hecho de valorar a cada niño según sus potencialidades saber distinguir, o sea a que niño se le facilita quizás más este trabajo y cual se le dificulta, para apuntar directamente a ese grupo, a ese niño, entonces creo que ese ojo crítico qué es muy importante en la educadora (GD: 4to).

Saber hacer, es utilizar la teoría en favor de los niños, yo debo eh saber hacer un buen diagnóstico, un buen plan de acción, como dije anteriormente, siempre acorde a las necesidades y a los intereses de los niños... eh saber hacer un cambio, saber estructurar una sala de clases, acorde siempre a los aprendices a los aprendizajes de los niños (E: MJG).

7.4.2.3 Trabajo con Familia

Integra las sub-competencias: *Comunicarse efectivamente, Relación permanente con la comunidad, Compromiso con el aprendizaje del niño y comprender al niño.*

Las estudiantes plantean la relevancia del trabajo conjunto y colaborativo entre la educadora y la familia, dado que ello permite fortalecer y potenciar el aprendizaje del niño. En tal sentido, se espera que la educadora a través de una relación constante oriente el trabajo entre el hogar y el centro educativo. El trabajo con la familia es planteado como un trabajo en equipo, en el que la educadora y los padres apuntan hacia una meta común que es el aprendizaje y desarrollo integral del niño.

De esta manera, la educadora debe contar con competencias asociadas al trabajo colaborativo, saber cómo relacionarse con diversos grupos de personas que forman

parte de la comunidad educativa y resolver las situaciones o incidentes críticos que surjan de dicha relación.

Cuando hablo de la comunidad o de la familia, eso es como un apoyo que yo tengo que aprender a trabajar y que los papás trabajen conmigo para que todo sea de forma armoniosa y colaborativa, entonces ahí ya no estoy solo yo solamente, no depende de mí, sino que depende de otras personas (...) se trata de que los niños aprendan y aprendan en el hogar o dentro de la comunidad, la sociedad en general ya que necesito de las otras personas para que eso se cumpla también (E:RC).

Las estudiantes consideran importante identificar los valores y la cultura que se vive al interior de la comunidad, para integrarla a la propuesta educativa que se desarrolla. Para ello, las estudiantes plantean un vínculo con la familia y la comunidad educativa.

(...) tenemos que integrar la cultura, entonces cómo vamos a saber cuál es la cultura, cuáles son las creencias; o sea integrando a la familia conociendo a la familia, yo creo que sí, eso es muy importante (GD4to)

Las estudiantes perciben una subvaloración por parte de la familia y la comunidad educativa, respecto al rol de la educadora de párvulos como profesional responsable del proceso educativo del niño, dado que se continúa asociando la labor de la educadora, con tareas de cuidado y entretención del niño mientras las madres trabajan. Por consiguiente, la educadora debe saber transmitir las características del trabajo que se desarrolla en el centro y la relevancia de la educación durante los primeros años de vida para el desarrollo de la persona. Por otra parte, las familias no asocian el juego a un propósito educativo, lo que contribuye a restar importancia al trabajo que realiza la educadora.

La falta de valoración por parte de la familia se observa especialmente en jardines infantiles y salas cunas y en una menor proporción, en los niveles de pre-kinder y kínder impartidos en los colegios.

Porque hoy en día la sociedad o algunas mamás...”no, si mi hijo va al jardín a jugar”, pero ellos no lo toman como que detrás de ese jugar, hay un aprendizaje... entonces, el otro día lo conversaba con la directora todavía hay un estigma de que, los jardines, sobre todo, son guarderías (E: MJG).

(...) a pesar de que los papás aprenden rápido, uno en las reuniones de apoderados les entrega evidencia y a ellos igual se les produce un cambio de mirada, un cambio de actitud, yo lo he visto, se puede ser trabajado en ese sentido con los papás también, yo creo que es parte de nuestras misiones como educadoras de párvulos (E: MJA).

7.4.3 Dimensión: Competencias sello de la educadora

Las categorías que integran esta dimensión son: Prácticas pedagógicas, Relación educadora niño, y Vincular el hacer profesional con el contexto social.

Las subcategorías que se encuentran relacionadas con más de una categoría son, Compromiso con el aprendizaje del niño, Integrar aprendizajes, Ambientes de aprendizaje, Juego como estrategia de aprendizaje.

Las subcategorías que surgen con mayor concurrencia son, Ambientes de aprendizaje, Juego como estrategias de aprendizaje, Expectativas sociales del rol del educador.

Las estudiantes dan cuenta que las competencias que las diferencian del resto del profesorado corresponden a la generación de ambientes de aprendizajes, en los que se logra vincular distintos saberes, su compromiso con el aprendizaje del niño y la actividad lúdica como la principal herramienta metodológica para la construcción de nuevos aprendizajes.

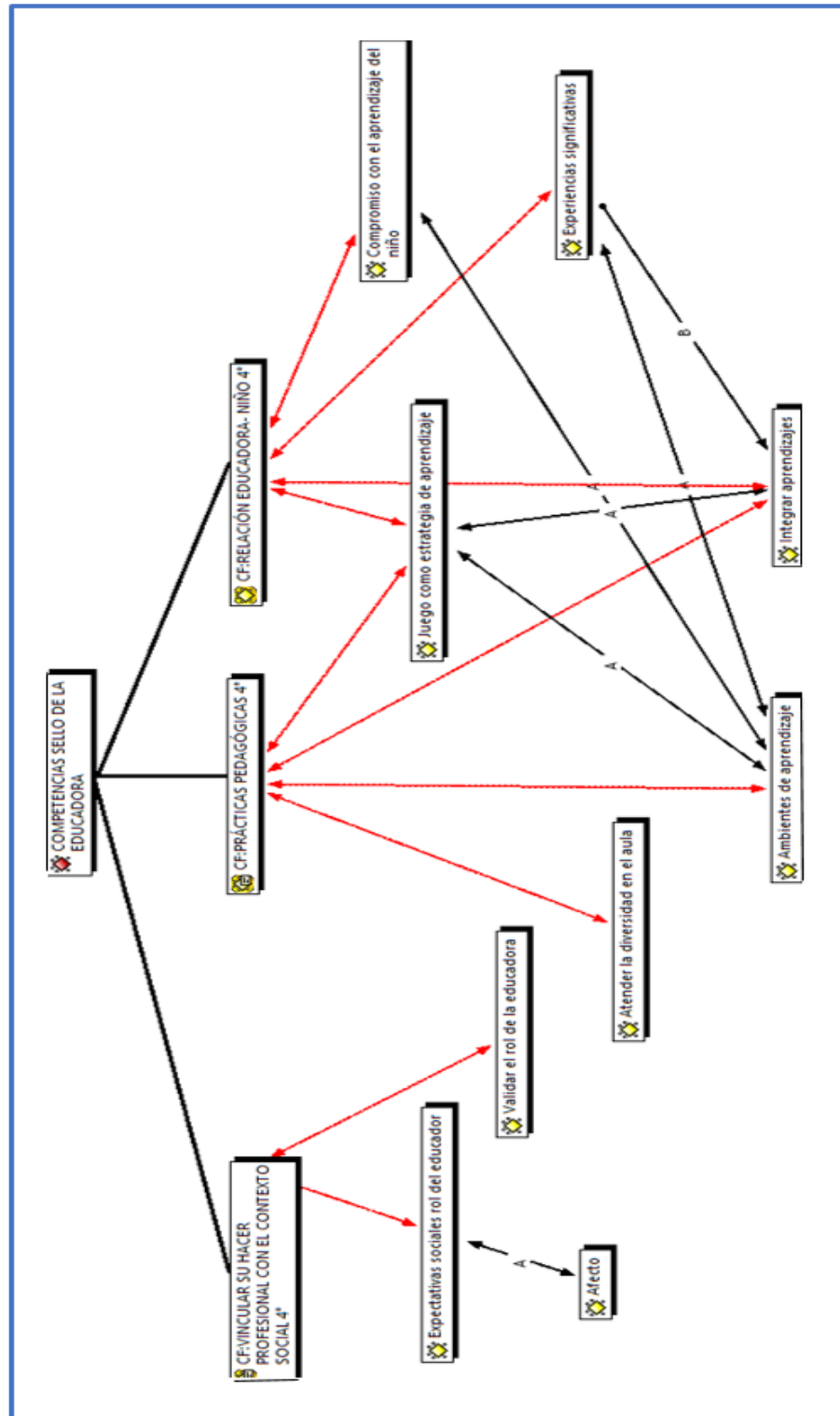


Figura 38 Red semántica: Dimensión Competencias Sello de la Educadora

7.4.3.1 Relación educadora – niño

Integra las subcategorías: *Compromiso con el aprendizaje del niño, Experiencias significativas.*

La relación que se establece entre la educadora y el niño representa un rasgo distintivo respecto a otros profesores del sistema educativo. Parte de esta diferencia, surge del vínculo de cercanía que se establece con el niño. Las estudiantes perciben a las educadoras, son distintas al resto del profesorado del sistema educativo, dado que ellas establecen una relación más cercana con el niño, se encuentra atenta a sus intereses y al tiempo de atención que le pueden asignar a una tarea. Parte de sus desafíos es presentar experiencias de aprendizaje que sean atractivas para el grupo de niños, los que las motiva a innovar en las estrategias y en los recursos pedagógicos que utilizan.

Yo creo que en educación inicial es muy diferente con otros profesores porque... porque los otros profesores de media entran a la sala y dan sus conocimientos, sus clases por así decirlo, por decirlo así y se retiran no tienen como más, mayor vínculo con los niños, en cambio nosotras enseñamos pero, también entregamos valores; entonces es un trabajo más integral desarrollamos potencialidades en los niños su fortaleza, sus debilidades les entregamos de otra manera los conocimientos, no sé eso creo yo ahí hay una diferencia de los docentes (GD4to).

Si bien, las propias estudiantes plantean la relación de afecto y cercanía que establecen con el niño como un rasgo distintivo de la profesión, interpretan de manera injusta que, tanto la comunidad como la familia, consideren que ésta sea la característica principal de su trabajo.

Al respecto, una de las estudiantes, agrega que los rasgos que la comunidad espera encontrar en una educadora dejan fuera de sus expectativas, saberes propios de la profesión, como son, conocer y comprender las características de las etapas del desarrollo del niño y de qué manera se desarrollan sus procesos de aprendizaje. Plantean además que el juego no es comprendido por las familias como una actividad

que puede generar aprendizajes en el niño, por lo que la subscribe a un rol ligado a la entretención.

Porque hoy en día la sociedad o algunas mamás, eh no si mi hijo va al jardín a jugar, pero ellos no lo toman como que hay detrás de eso, detrás de ese jugar hay un aprendizaje... entonces, el otro día lo conversaba con la directora todavía hay un estigma de que en los jardines se juega sólo por entretención (E: MJG).

Otra característica sello que las estudiantes señalan, corresponde al compromiso por el aprendizaje de todos los niños que se encuentran a su cargo. Aquello, las hace estar atentas a distintos factores que afectan al niño, tanto aquellos relacionados con los diversos estilos y ritmos de aprendizaje que se dan al interior del grupo, como también con el contexto social en el que se encuentra inmerso.

Por otra parte, el compromiso que la educadora establece con el niño, la impulsa a ser un profesional que decide seguir actualizándose, para incorporar nuevas metodologías que la habiliten para una gestión cada vez más eficiente del proceso de enseñanza aprendizaje.

Saber hacer es utilizar la teoría en favor de los niños, yo debo eh saber hacer un buen diagnóstico, un buen plan de acción, como dije anteriormente siempre acorde a las necesidades y a los intereses de los niños... eh saber hacer un cambio, saber estructurar una sala de clases, acorde siempre a los aprendices, a los aprendizajes de los niños (E: MJG).

7.4.3.2 Vincular su hacer profesional con el contexto social

Las subcategorías vinculadas son; *Expectativas sociales del rol del educador, Validar el rol de la educadora.*

Las estudiantes plantean que las expectativas que la sociedad posee del rol de la educación parvularia, es entendida fundamentalmente como una solución para que las madres se integren al mundo del trabajo, para lo que se requieren espacios seguros con infraestructura adecuada y personas capacitadas para el cuidado y atención de niños pequeños, que se vinculen a ellos a través de una relación de afecto y cercanía.

De esta manera, la comunidad en general percibe que lo que ocurre durante la educación parvularia se vincula principalmente, con labores vinculadas al cuidado y protección del niño y que su proceso educativo, comienza formalmente con la educación básica, para continuar posteriormente con el resto de los niveles que forman parte del sistema escolar.

En dicha línea, las estudiantes perciben, que las familias asocian la educación parvularia, como un proceso preparatorio del niño para afrontar los requerimientos de la enseñanza básica, por tanto, no otorgan valoración a los procesos de aprendizaje que ocurren durante los primeros años vida. En otras palabras, la educación parvularia posee un escaso valor en sí misma, en tanto se justifica desde un rol social (inmersión de la mujer al campo laboral) y/o desde un rol de aprestamiento para etapas educativas posteriores.

Ante esto, las estudiantes plantean la necesidad de “educar” a las familias respecto a tales conceptos, lo que las lleva a estar atentas a responder ante lo que se espera de ellas (cuidado, paciencia, simpatía y afecto) y además abrir nuevos espacios que les permita reivindicar el verdadero rol que posee la educadora de párvulos en la formación del niño durante la primera etapa de su vida.

Ser amorosa jajaja, cariñosa, simpática, tener paciencia, siento que eso nos dicen cuando estoy estudiando para ser educadora de párvulos ¡ah y tienes paciencia! Lo primero que dicen, entonces ya, si una educadora de párvulos es amorosa con los papás y con los niños, es simpática y se anda todo el día riéndose, ya perfecto para los demás, total no les interesa si nosotras tenemos conocimiento del desarrollo y esas cosas. No importa si tenemos nociones de otros marcos teóricos.

Claro, no importa si sabemos teoría respecto al desarrollo de los niños, de aprendizajes, eso da lo mismo, siento que, si uno anda todo el día contento y no los reta, ya para los papás está bien y de hecho uno lo ha escuchado en comentarios de pasillos de repente de los mismos papás (E:AB).

Por otra parte, las educadoras son referentes de los valores que se espera que los niños adquieran, puesto que ellas a través de la convivencia diaria, deben ser reflejo de respeto e inclusión, con otros adultos y niños del nivel. En este sentido, las estudiantes de cuarto año plantean la necesidad de desarrollar competencias sociales para vincularse con los padres, niños, agentes educativos y comunidad en general.

7.4.3.3 Prácticas Pedagógicas.

Cuenta con las subcategorías, *Juego como estrategia de aprendizaje, Atender la diversidad en el aula, Integrar aprendizajes, Ambientes de aprendizaje.*

Las prácticas pedagógicas de la educadora son distintivas del resto del profesorado, dado que éstas tienden a poner al niño en el centro del proceso de aprendizaje. En este sentido, las estudiantes valoran ampliamente las estrategias metodológicas de carácter lúdico, ya que a través de ellas se respeta la naturaleza propia del párvulo. Aquello las distingue de la rígida estructura que caracteriza el trabajo que se desarrolla en enseñanza básica. En tal sentido, la flexibilidad en los tiempos asignados para el trabajo y el uso de recursos es una de las principales características de la educación parvularia

Yo creo que lo que más nos caracteriza a nosotras es el carácter lúdico que le damos a la experiencia de aprendizaje, eso en los profesores no se ve prácticamente entonces eso es como nuestra identidad, que tratamos de pasar los mismos contenidos que tal vez pasan ellos o los contenidos que a nosotras

nos piden, pero siempre reforzando el carácter lúdico porque ya sabemos que los niños aprenden más a través del juego y eso los profesores no lo tienen tanto o quizá les cuesta un poco más (E:PA).

Otro aspecto diferenciador, corresponde a la integración de dos o más áreas disciplinares en una experiencia de aprendizaje, es decir, la educadora intenciona que una actividad educativa, promueve aprendizajes relacionados a una disciplina en particular y de manera simultánea, responde a objetivos de aprendizaje que se encuentran relacionados con la adquisición de valores, hábitos u otro saber disciplinar posible de vincular con la temática.

Asimismo, el trabajo promueve el desarrollo de experiencias de exploración y contacto directo del niño con el mundo, lo que constituye otra diferencia respecto a las propuestas educativas que se implementan en educación básica, en que el principal recurso pedagógico, es el texto de apoyo, cuadernos o guías de aprendizaje.

yo creo que una educadora de párvulos en este contexto actual que estamos viviendo tiene que saber integrar en el aula un enfoque globalizado, cuando realiza una clase, saber trabajar diferentes áreas en una sola clase, no que solamente tener una mirada aislada de por ejemplo un objetivo de lenguaje, debe saber diferenciar también, en qué momento los niños están aprendiendo otras cosas, no solamente están aprendiendo ese objetivo de aprendizaje, también están enfocados en el ámbito social en el respetar, trabajar en grupos (...)entonces esa mirada interdisciplinaria yo creo que es fundamental que lo tenga una educadora de párvulos (GD:4to).

7.5 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías educadoras guías

A continuación, se presenta el conjunto de resultados que surgen de los grupos de discusión realizados a educadoras guías de las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia.

Las dimensiones que agrupan las categorías son: Desarrollo continuo de competencias, Competencias pedagógicas y Características sello de la educadora.

Tabla 64: Dimensiones educadoras guías

Dimensión	Categorías	Sub- categorías	Frecuencia	
Desarrollo continuo de competencias	Adquisición de competencias (A)	Contextos laborales	16	
		Adquisición de competencias a través de la práctica.	15	
		Actualización continua (E)	Competencias tecnológicas	3
			Interculturalidad	6
			Procesos cognitivos	6
			Adquisición de competencias a través de la práctica.	15
			Creatividad	8
			Inclusión educativa	21
			Contextos laborales	16
			Innovación educativa	9
		Compromiso con la profesión (E)	Innovación educativa	9
			Inclusión educativa	21
			Control de emociones	4
			Actualización permanente	18
			Entrega	2
			Reflexión pedagógica	4
			Responsabilidad	5
Competencias pedagógicas	Competencias en el aula (A)	Juego como estrategia de aprendizajes	17	
		Innovación educativa	9	
		Expresión artística	8	
		Procesos cognitivos	6	
		Creatividad	8	
		Recursos pedagógicos	13	
		Vínculos de afecto hacia el niño	16	

		Articulación con educación básica	8
	Competencias para afrontar las necesidades de la sociedad actual (E)	Interculturalidad	6
		Formación de valores	10
	Trabajo con Familia (A)	Articulación con educación básica	8
		Seguridad profesional	11
		Resolución de conflictos	11
		Interculturalidad	6
		Educación a los padres	15
		Trabajo con familia	23
		Competencias para afrontar la diversidad en el aula (E)	Articulación con educación básica
		Flexibilidad	5
		Recursos pedagógicos	13
		Comprender diferentes estilos de aprendizaje	7
		Compromiso con el niño	19
		Inclusión educativa	21
Competencias sello de la educadora	Relación educadora - niño (E)	Comprender diferentes estilos de aprendizaje	7
		Compromiso con el niño	19
		Flexibilidad	5
		Entrega	2
	Vincular su hacer profesional con el contexto social (A)	Inclusión educativa	21
		Articulación con educación básica	8
		Vínculos de afecto hacia el niño	16
		Trabajo con la comunidad	3
		Educación a los padres	15
		Competencias de liderazgo	3
		Formación de valores	10

7.5.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales

Esta dimensión integra tres categorías: Actualización continua, Competencias en el aula, Compromiso con la profesión.

Las subcategorías que se encuentran relacionadas con más de una categoría son: *Responsabilidad, Adquisición de competencias, Adquisición de competencias a través de la práctica, Actualización permanente, Inclusión educativa, Contextos laborales e Innovación educativa.*

Las subcategorías que surgen con mayor recurrencia: *Inclusión educativa*, *Actualización permanente* y *Adquisición de competencias a través de la práctica*.

Se destaca en esta dimensión, la subcategoría *Adquisición de competencias a través de la práctica*, puesto que se encuentra directamente vinculada a las categorías, *Actualización continua* y *Adquisición de competencias* y a la sub-categoría *Reflexión pedagógica*. A partir de ello, es posible constatar que las educadoras, confieren un alto valor a la práctica, como mecanismo para la actualización y perfeccionamiento profesional.

Asimismo, se observa la importancia de los contextos laborales, a la hora de proyectar el desarrollo continuo de las competencias, dado que éstos, marcan las necesidades y requerimientos de actualización y perfeccionamiento continuo.

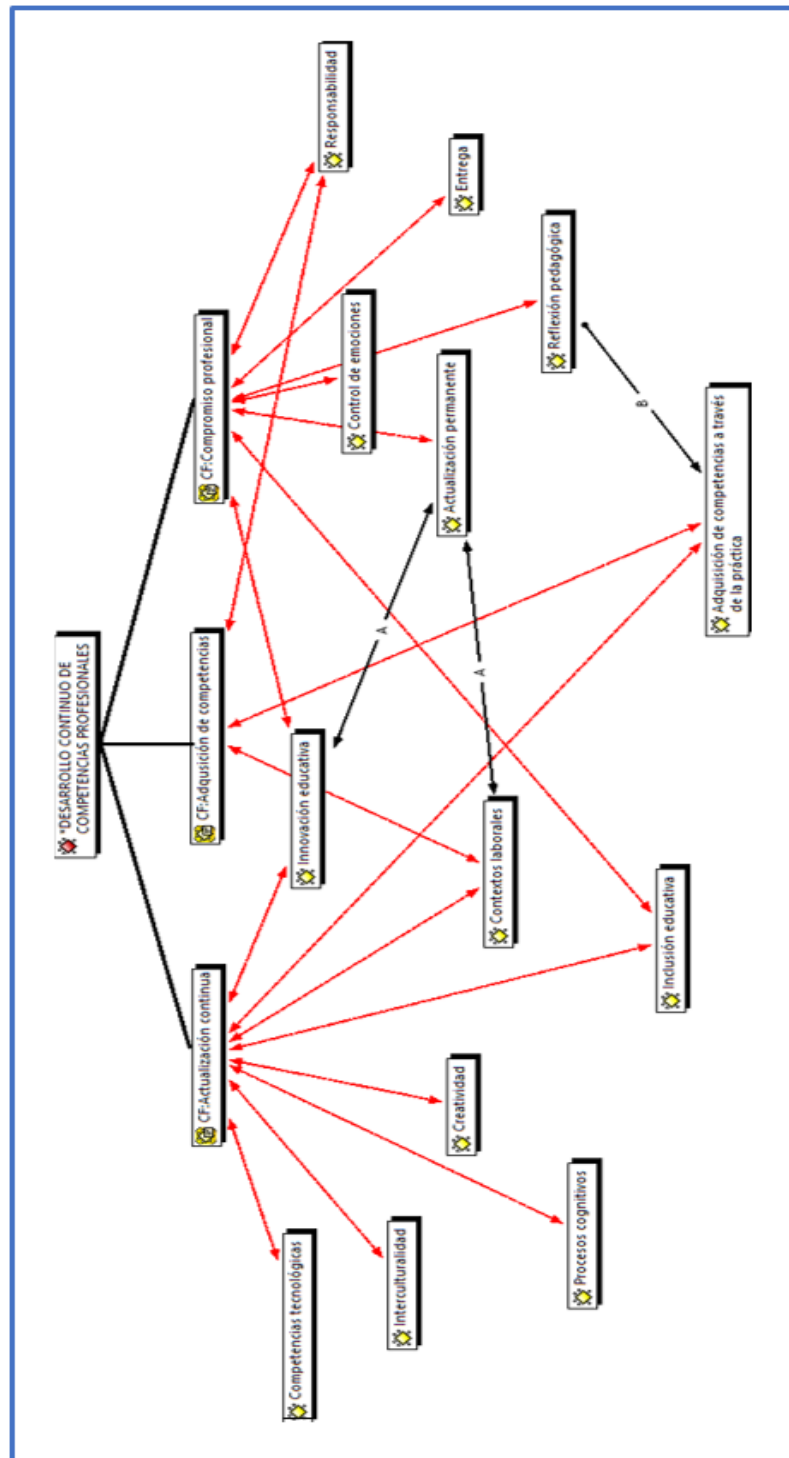


Figura 39 Red semántica: Dimensión Desarrollo Continuo de Competencias Profesionales

7.5.1.1 Adquisición de competencias

Las competencias son adquiridas en gran medida a través de las experiencias prácticas, dado que, si bien la universidad aporta con aspectos teóricos que son fundamentales, la formación práctica permite tomar decisiones que posibilitan implementar los recursos que son aprendidos teóricamente. En tal sentido, las educadoras perciben un distanciamiento entre el conocimiento que reciben a través de la capacitación y las necesidades y requerimientos que surgen del grupo de niños con los que trabajan.

Una de las educadoras, plantea que, dada la naturaleza de las problemáticas que se enfrentan en el aula, las áreas de psicología y currículum deben ser estudiadas en profundidad.

Uno cuando sale de la U, viene con un cuento súper lindo, que uno quiere mucho a los niños, pero cuando tú te enfrentas a un grupo numeroso y los niños son desordenados y tú no tienes un dominio de grupo, la educadora dice que hago...entonces de saber resolver ese conflicto, de cómo enfrentar, psicología y currículum es lo primordial que deben tener, y mandarlas a prácticas en que vean todos los conflictos (GD1: P4).

Las competencias que se deben tener obviamente, las competencias vienen de cada persona de partida, pero en definitiva igual el tema de entrega, la universidad o donde uno haya estudiado entrega lo teórico, pero la práctica es una realidad totalmente diferente (GD3: P1).

Las educadoras consultadas, coinciden acerca de la importancia de la responsabilidad y el compromiso para asumir su labor profesional, por sobre las competencias vinculadas al ámbito académico. En tal sentido, se asume que tales actitudes deben ser trabajadas desde el inicio de la formación.

Yo igual a eso le sumo la responsabilidad, siento que de repente, quizás desde el perfil desde cuándo empiezan a estudiar, en sus primeras prácticas ponen mucho hincapié en la responsabilidad para que cuando salga la estudiante, ya al punto de salir a trabajar, venga con ese grado de responsabilidad de los horarios, de que si me comprometo a llevar cierto material o si me comprometo en mi planificación, esta tiene que estar, yo siento que, sumándome a todo lo que antes han dicho ellas, la responsabilidad también es un factor súper importante que las educadoras tienen que tener, porque ellas lideran a un equipo educativo, igual es la cara visible, por así decirlo, de ese grupo que ellas lideran (GD3:P3)

Desde el ámbito del desarrollo profesional, el perfeccionamiento de las competencias se encuentra asociado al tipo situaciones a las que se debe dar respuesta, las que varían de acuerdo con el tipo de institución en la que les toca desempeñarse. En tal sentido, cada uno de los centros educativos, acuña una realidad y cultura de funcionamiento distinta, con lo que el desarrollo de competencias de las educadoras se encontrará ligado a las necesidades que surgen desde dichos contextos

yo he pasado por varias realidades, de particulares, institución JUNJI, secretaría ministerial, entonces todas son diferentes realidades, desde mi perspectiva de la JUNJI es un mundo totalmente diferente, porque acá hay que tener la práctica en todo aspecto, en el trabajo con los niños y niñas, en el trabajo con la familia, padres y apoderados (GD3:P1).

Por otra parte, se plantea que la educadora debe desarrollar competencias que apunten al dominio de distintas áreas, especialmente competencias que las habilite para la resolución de conflictos y para propiciar ambientes inclusivos, en los cuales se dé lugar a distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Tiene que ser buena en todo. Resumiendo, un poco, la formación en habilidades blandas más que las habilidades duras; Resolución de conflictos, abiertas al cambio, flexibles dinámicas, muy creativas que se maneje muy bien con todo lo que es la inclusión, con todo lo que son los diferentes tipos de alumnos (GD1:P2).

A su vez, las habilidades para la resolución de conflictos son requeridas para afrontar las exigencias del trabajo en equipo. En dicho caso, las educadoras consultadas, coinciden en la importancia del liderazgo como un elemento clave para el desempeño profesional.

Las habilidades blandas para trabajar con la familia, conocer sus realidades, las diversas realidades, el trabajo en equipo, qué es considerado también en estas habilidades blandas, la resolución de conflictos, cómo nos enfrentamos a ciertas situaciones que se generan a veces con los equipos y no somos capaces, de la persona que lidera el aula, o sea es la educadora de párvulo quien tiene que manejar ciertas situaciones y enfrentarse a distintas realidades (GD3: P2).

Una de las educadoras consultadas, alude a la diversificación de nuevos contextos laborales, para lo que se requiere educadoras de párvulos que cuenten con competencias afines a la gestión educativa, liderazgo y una actitud flexible para abrirse a ámbitos educativos que se distancian del acostumbrado rol que tradicionalmente se ha ejercido al interior del aula.

(...) hoy día los nichos en los que se puede desempeñar la educadora se han ido diversificando cada vez más, entonces ya el único lugar para trabajar no es la sala de cuatro paredes en el jardín infantil, sino que es el consultorio, el jardín móvil, el conozca a su hijo, el centro educativo cultural de la infancia, el programa conozca su hijo, la coordinación de la comuna, asesorando a un determinado lugar, entonces son muchos los nichos que hoy día hay para la educadora (GD3: P5).

7.5.1.2 Actualización continua

La educadora debe estar en permanente actualización para poder responder a las necesidades que surgen de la sociedad actual, lo que a su vez se manifiesta en diversas situaciones vinculadas al contexto laboral. Dichos cambios sociales se expresan a través de la diversidad en la composición familiar que se observa

actualmente, el masivo uso de la tecnología, problemáticas ambientales, inclusión educativa e interculturalidad.

a veces en una sala hay 2 o 3, que necesitan una atención de nosotros especial, porque como educadoras no siempre estamos preparadas para la inclusión, yo puedo recibir niños, tenerlos en la sala y no tener ningún logro entonces tenemos que actualizarnos en eso, y no tan solo actualizarnos, sino que saber trabajar en equipo (GD1: P5).

Un poco relacionarlo con las nuevas leyes que han salido, estar en amplio conocimiento con las normativas...ahí está toda la ley de matrimonio igualitario, por ejemplo, nos vamos a encontrar el día de mañana con niños que van a tener dos mamás o dos papás y va a ser completamente normal y nosotros no podríamos discriminar, porque estaríamos transgrediendo una ley, que es la ley de discriminación (GD1:P2).

Se debe estar en permanente actualización respecto al conocimiento que permiten comprender los mecanismos y condiciones que contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje, en especial para niños que presentan necesidades educativas especiales.

Pero siento a veces que frente a esa situación hay muchos temores muchas inseguridades y como te digo cada día, están llegando más niños con capacidades especiales, niños asperger nosotros tenemos de a 2 a 3 niños por año en el jardín y niños con autismo también. Hoy en día está como más abierto, esos niños ya no se quedan en las casas van al jardín y hay que integrarlos y tenemos que estar preparados. Vamos a tener que trabajar en eso, la inclusión ya está (GD2: P5).

La actualización permanente, debe ser asumida con autonomía profesional, lo que se traduce en buscar información acerca de temáticas que contribuyan en la profundización de saberes, como también de las regulaciones y políticas educativas que sufren transformaciones. Las educadoras señalan que parte de la importancia de mantenerse actualizadas, responde a la necesidad de argumentar sus decisiones ante

los padres, particularmente, frente a situaciones en que se observa despreocupación de parte de la familia hacia el cuidado y educación del niño

(...) ahora desde el punto de vista de la neurociencia, de cómo tenemos que aprender más las educadoras en ese aspecto para favorecer justamente esa conexión con los adultos del jardín, para ayudarles también a la familia que establezca el papá con el lactante, porque hoy el papá está mucho más presente en la crianza de los niños y de cómo también enseñarle a la madre porque de repente la madre tampoco logra ese vínculo y ese apego con su hijo, por problemas de ansiedad, por depresión, por trabajo, por una cantidad de cosas, entonces por ejemplo cuando uno habla de las tareas al hogar, yo pienso que no es tarea al hogar con los niños, con los párvulos, sino que lo que hay es apoyo para el fortalecimiento de los roles parentales en el hogar y para que se fortalezca el apego y el vínculo en la casa(GD3:P5).

7.5.1.3 Compromiso profesional

El compromiso con la profesión se asocia con responder con entrega y de manera responsable y puntual ante los diversos compromisos profesionales. Las educadoras coinciden que la actitud de entrega para desarrollar su trabajo es impulsada por un rol social, ya que su trabajo impacta en el niño y su entorno, en definitiva, en la sociedad.

Por lo mismo la educadora actual debe ser muy abierta al cambio, con mucha vocación, porque como ya lo dije, en esta carrera uno no se va a hacer rico, y es solamente vocación, porque podemos hacer muchas otras cosas y ganar dinero, creo que, si estamos en esto, creo yo que es vocación (GD1:P2).

En general la responsabilidad y el compromiso, porque mucho puedo saber en lo teórico, la universidad me puede haber entregado mucho en lo creativa y sistemática, pero si no tengo la responsabilidad de llegar al colegio a la hora, de ser puntual con mis alumnos, de optimizar los tiempos con los niños, de qué estamos hablando. (GD1: P6).

La educadora debe estar comprometida con el aprendizaje del niño, saber cómo responder a la diversidad al interior del aula, lo que debe llevarla a mantenerse actualizadas para implementar innovación educativa y estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de todos los niños y niñas.

¡Actitud! ¡Ah, a mí esto no me lo pasaron, entonces como no me lo pasaron no tengo idea...yo tengo que ir y buscar, ser profesional, tengo que leer, tengo que informarme! (GD1:P2).

A su vez, la práctica reflexiva, forma parte de la actualización continua, dado que ello permite identificar qué aspectos del proceso se están desarrollando de manera efectiva y cuales son aquellas que deben ser modificadas. Aquello implica, intencionar un seguimiento de la propia práctica profesional, tomar decisiones, implementar cambios y evaluar los resultados.

La reflexión permanente, el ¿cómo reflexionamos en base a nuestras prácticas pedagógicas?, ser autocríticas, nunca nos miramos, nos cuesta mirarnos, nos cuesta ver nuestros errores, pensar que a veces lo estamos haciendo bien, es decir poner en base el cómo lo estamos haciendo, nuestro compromiso, hacemos seguimientos de nuestros acuerdos que establecemos. (GD3: P4).

Las diversas demandas y desafíos que se plantean en la sociedad obligan a la educadora a mantenerse actualizada, especialmente frente al trabajo con la familia y la comunidad educativa. En tal sentido, su compromiso profesional, la lleva a interesarse por comprender de qué manera debe relacionarse con nuevas estructuras familiares.

Yo siento que eso también es importante de ver de como yo me voy a relacionar, tenemos también ahora las diferencias familiares, que tenemos familias totalmente distintas y eso también es súper importante de cómo vamos abordando temas tanto con los apoderados y no tanto con los niños y que pasa si llegan dos papás a reunión y eso tenemos que tenerlo claro que son realidades que van habiendo y que hay que saber abordarlas. (GD2: P3).

7.5.2 Dimensión Competencias pedagógicas

Esta dimensión contiene cinco categorías: *Competencias de aula*, *Competencias para afrontar la diversidad en el aula*, *Competencias para afrontar las necesidades de la sociedad actual* y *Trabajo con familia*.

Las subcategorías que encuentran relacionadas con más de una categoría son: *Articulación con educación básica*, *Recursos pedagógicos*, *Interculturalidad* y *Vínculo de afecto hacia el niño*.

Las subcategorías que surgen con mayor recurrencia son: *Trabajo con familia*, *Compromiso con el niño*, *Juego como estrategia de aprendizaje* y *Vínculo de afecto hacia el niño*.

La subcategoría Resolución de conflictos, se encuentra vinculada a las tres categorías de esta dimensión, y a las subcategorías *Trabajo con familia* e *Inclusión*.

A su vez, la subcategoría, *Vínculo de afecto hacia el niño*, se encuentra relacionada con las categorías Competencias pedagógicas y Competencias para afrontar la diversidad en el aula.

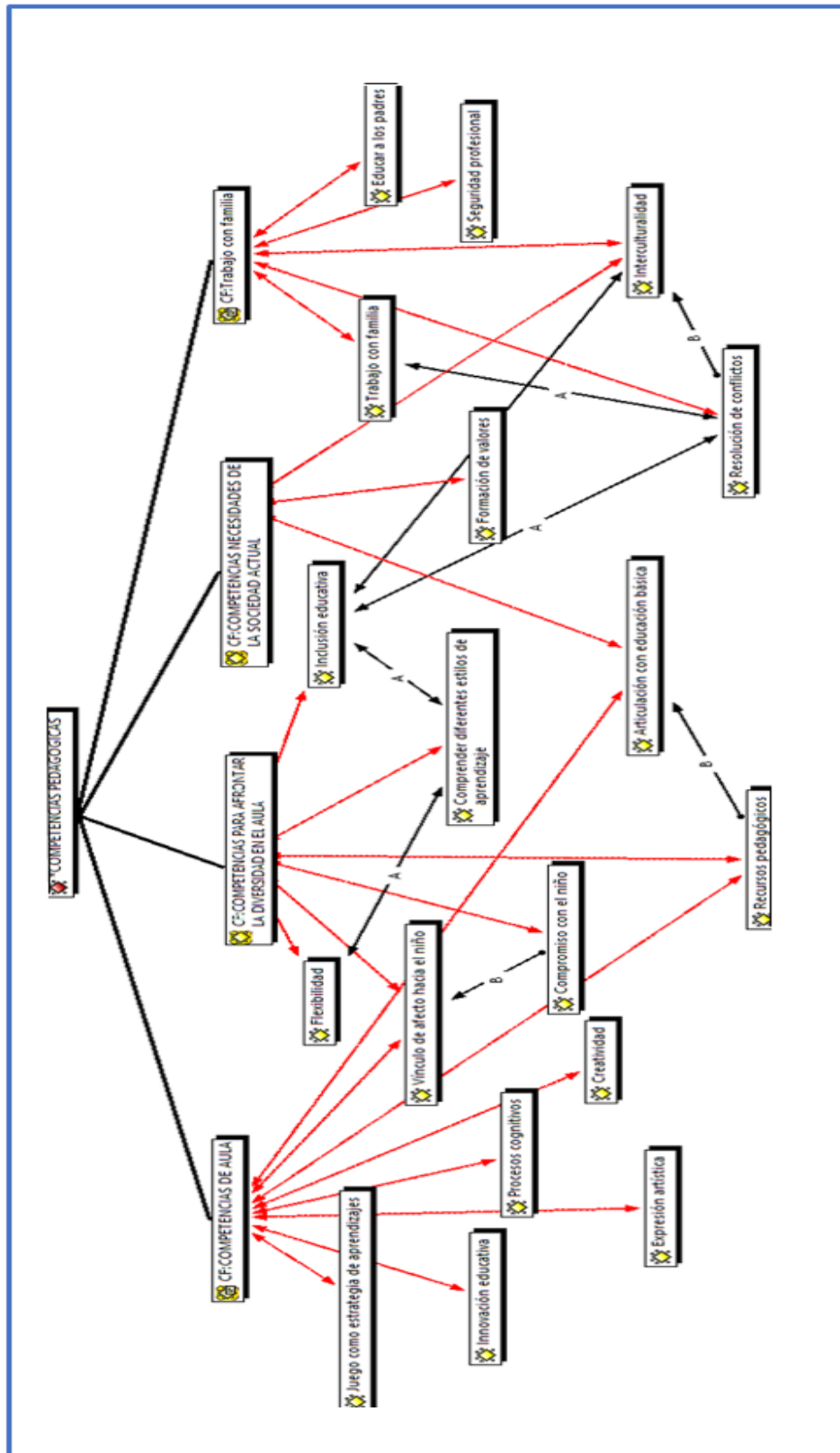


Figura 40 Red semántica: Dimensión: Competencias Pedagógicas

7.5.2.1 Competencias de aula

La categoría *Competencias de aula*, se encuentra fuertemente marcada por la frecuencia que se observa en la subcategoría, *Vínculo de afecto hacia el niño* y por la relación que se establece con otras categorías de esta dimensión a través de las subcategorías, *Recursos pedagógicos* y *Articulación con educación básica*.

Los vínculos de afecto son vistos como una condición esencial del proceso de aprendizaje, dado que ellos permiten conocer y comprender al niño en su individualidad y establecer conexiones que son la base para posteriores procesos. El afecto se vincula además con la entrega de valores que contribuyen a una sana convivencia y a la adquisición de los hábitos necesarios para afrontar futuras exigencias.

De todas maneras, primero yo creo que no sacas nada con querer enseñarle a un niño todo lo que tienes que enseñar, lo del currículum, etc, etc, si no hay, como dice el principito, crear lazos primero, y crear lazos significa...tú dices... si yo no los conozco, pero uno se tiene que dar el tiempo de conocerlos, y después viene uno recíproco, que uno después se encariña, con ese niño y vice versa, y el niño se encariña con uno (GD1:P5).

En base a su experiencia, las educadoras coinciden que establecer vínculos con el niño, permite poder apoyar a quienes se encuentran con dificultades familiares o en cuyo caso los padres no prestan la colaboración necesaria para su adecuado desarrollo, por lo que el afecto, la empatía y la solidaridad, constituyen una oportunidad para ellos.

No es que me gusten los niños, es que yo tengo que tener la capacidad de ser noble y solidaria con personita las que son pequeñas que a los mejor la única persona que les puede enseñar o lo único que pueden aprender va a ser en el colegio porque en la casa el papá está preso o la mama está metida en las drogas, entonces la única oportunidad que va a tener de aprender es en el colegio. donde

le van a entregar algo va a ser en el colegio, entonces se debe tener la sensibilidad, solidaridad y empatía con ese niño (GD1:P4).

En cuanto a los recursos pedagógicos, las educadoras deben estar habilitadas para implementar aquellos que permitan impulsar el aprendizaje del niño y que, en paralelo, responder a los intereses y necesidades que dicta la etapa de desarrollo en la que se encuentran y sus características personales. En dicha línea, las prácticas pedagógicas de las educadoras deben manejar recursos artísticos, que propicien la expresión del niño, ya que aquello promueve el aprendizaje y el desarrollo de su creatividad.

Que maneje muy bien los distintos ritmos de aprendizaje, o sea, un poco una educadora de párvulos que apunte a todo lo que es la metacognición, en el fondo conocer a nuestros de hoy en día, niños que preguntan, que buscan y que son muy creativos, si la educadora cultiva en ellos esta creatividad, ellos tendrán muchas posibilidades (GD1:P2).

Las educadoras consultadas, comparten su oposición respecto a ambientes escolarizados para niños de temprana edad, caracterizándolos como espacios de extrema rigidez, falta de creatividad y una relación lejana con el profesor.

Contrariamente, la educación parvularia promueve el juego como una de las principales estrategias didácticas, en tanto éste se vincula con la necesidad de movimiento e interacción propios de la naturaleza del niño. En consecuencia, las educadoras coinciden en que la actividad lúdica debe ser protegida por las educadoras ante los ambientes escolarizados que presenta la escuela.

Otra diferencia qué hay con la educación básica es que nuestros principios pedagógicos, estamos siempre preocupados del niño en forma integral y a lo mejor yo no justifico en los de educación básica, pero de ellos están preocupados de la parte cognitiva, porque tienen que cubrir con logros, con ciertos objetivos que son base para ellos, bueno nosotros igual, pero lo hacemos de forma integral y eso es una gran diferencia (GD2:P4).

Entonces ahí es donde yo creo que por ahí va perdiéndose lo rico que tenía la educación parvularia, que era cuando nos enseñaron, que lo principal es era el juego y tendemos a ir a todo esto escolar, al texto, a al texto y al texto, por ahí hay que hacer hincapié de retomar esa parte del bienestar de los niños (GD1:P1).

En tal sentido, la educadora de párvulos debe poseer competencias que la habiliten en la implementación curricular entre educación parvularia y educación básica. Ello implica saber defender los principios que constituyen la educación inicial y ante los cuales se han visto transando, al asumir la tarea de preparar a los niños para el ingreso a la educación básica.

Por eso es lo que nosotras el otro día peleábamos y decíamos, pero porqué ella (educadora básica) no puede seguir leyendo y jugando, porqué tenemos que nosotros traer a los niños con el libro y tenerlos ahí practicando 10 minutos para prepararlos. Debiéramos todos continuar con lo que estábamos haciendo, lo nuestro está bien, se ve en los resultados (GD2:P3).

Debido a lo anterior, la creciente tendencia hacia la escolarización a temprana edad trae consigo una tensión que las dispone a no negociar con la forma de trabajo que identifica a la educación parvularia, con el fin de no poner en riesgo, el tipo de relación que posee la educadora con el niño, como tampoco la clase de aprendizajes⁹ que se aspira a potenciar en ellos. Por otra parte, las educadoras perciben que los padres no comprenden la importancia del juego como un recurso efectivo para el aprendizaje, quienes, a su vez, se plantean expectativas erróneas respecto a los conocimientos que deben ser alcanzados por sus hijos durante su estadía por el jardín infantil.

Por eso los papás están estresados, porque necesitan que en los jardines vayan así, porque es lo que les pide el colegio, entonces eso pasa porque como una no está segura de su rol, flexibiliza. Pero si uno estuviera muy seguro de su rol, como por ejemplo acá, (colegio) nosotras lo hacemos, porque a nosotras nos piden, pero

⁹ En esta cita se hace referencia a aprendizajes que tienen relación con la capacidad de explorar el entorno, crear y experimentar a partir de diversos recursos, en contraste con los objetivos de aprendizaje enmarcados en áreas disciplinares que se plantean en educación básica.

también porque nosotras sabemos lo potente que es, estamos segura que es efectivo, no tenemos miedo que jugando no vamos a perder el tiempo. Pero a lo mejor los papás si piensan que jugando van a perder el tiempo... “porqué mejor no los preparan con los números y los colores...” (GD2:P5).

7.5.2.2 Trabajo con familia

El trabajo con la familia es considerado como parte del rol que las educadoras reconocen de su labor profesional, dado que aquello permite responder de manera oportuna a las necesidades del niño. En este sentido, parte del trabajo con la familia, apunta a transmitir el rol de la educación inicial durante la primera infancia, la importancia del juego durante los primeros años y el impacto que este posee en el desarrollo integral del niño.

(...) el otro día me toco hacer reunión de apoderados y tuvimos que recordarles a los papas un par de cosas de importancia de la labor de la educación parvularia, porque en estos momentos tenemos papás muy competitivos, entonces lo que pasa es que ellos quieren en sala cuna o nivel medio, que ya les estén enseñando los colores, los números, las letras, todo, ojalá ya los niños ya llegaran a pre kínder leyendo y sumando, porque quieren tener al mejor alumno de todo el curso y de los demás. (GD2:P3).

Otro aspecto que se plantea como parte de la educación de los padres, se enfoca en guiarlos para que hagan un acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos desde el hogar. La despreocupación y el desconocimiento son parte de las razones que afectan el compromiso que los padres adquieren con el centro educativo y con sus hijos.

Es que, si partimos por esta calidad humana de responder a las necesidades que tienen tanto los niños como la familia, el vínculo que tenemos que generar está a un paso está a unos segundos, cuando tenemos estos enganches con la familia, qué les estamos dando respuestas, a ser escuchados, atendidos, a que uno

demuestre cariño por sus hijos, es más fácil llegar a ellos y que fortalezcan su rol parental en el apoyo de la educación de sus niños y niñas(GD3:P2).

Ante situaciones de inclusión educativa, la educadora se siente llamada a ser empática con los padres, ya que reconoce que la aceptación de un diagnóstico que dé cuenta de necesidades educativas especiales es una situación difícil que, en una primera instancia, cuesta ser asumida por la familia. Aquello ocasiona la dificultad de tener que operar al interior del aula sin un equipo especializado y con herramientas propias, de las que no se sienten seguras.

Te dicen lo llevo mañana, lo lleve a un neurólogo y jamás te trae un diagnóstico, jamás te traen nada y tú tienes que seguir trabajando porque tú sabes y detectas que hay algo, recién lo conversábamos cuando veníamos de la reunión con las educadoras, porque tenemos 2 niños que no están diagnosticados y nosotros tenemos claro que si no es asperger hay un autismo, pero estos papás tampoco tienen las habilidades para tratar a sus propios hijos porque se ciegan a que ellos tengan algún problema(GD2:P1).

De esta manera, la resolución de conflictos con la familia ocupa un lugar importante, dado que los padres se muestran muy exigentes en el trato que se tiene con el niño, especialmente en aquellos casos en los cuales deben aceptar que sus hijos presentan una dificultad en particular. En tales casos, las educadoras coinciden que el compromiso de la educadora con el niño es muy fuerte, no así, el que la familia posee con el centro educativo.

El otro día me paso eso, yo le dije: mire, la verdad anduvo corriendo todo el día adentro, todo el rato que estuvimos porque además tuvo educación física e inglés y el ratito que tuvimos jugamos dentro de la sala porque el patio estaba con lluvia , el niño corría, corría, corría y entonces yo le dije vamos a correr afuera un ratito hay sol y el no, seguía, seguía, seguía y no se porta mal pero hacia eso , entonces la mamá me preguntó ¿tía estuvo más tranquilo hoy día ya que tuvo educación física y ahí gasto energía? No, le dije, siguió igual. Pero de a poquitito tenemos que ir recordándole que dentro de la sala es complicado correr porque puede

accidental a los compañeros el mismo y viéndolo desde esa perspectiva, también del control de grupo, porque si yo le permito que el corra porque él es más inquieto, también el resto va a pensar que dentro de la sala puede correr. Con esto, la mamá como que se enoja, íbamos a hacer una exposición bonita con profesiones y oficios porque tratamos de hacer cosas como súper vivenciales para ellos, donde los papás exponen y todo y ella era una de las mamás que iban a exponer sobre su trabajo y me dice; tía yo quería aprovechar de decirle que el viernes no puedo venir. (GD2:P4).

La educadora propone su trabajo en conjunto con la familia y para ello debe contar con argumentos teóricos que respalden las decisiones que va tomando durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, el trabajo con los padres representa un nudo crítico, ante el cual se debe contar con competencias de liderazgo para afrontarlo satisfactoriamente.

Una de las exigencias mayores actualmente son los papás, porque son apoderados súper difíciles y preocupados, pero no ocupados del tema, o sea, ellos exigen, exigen, exigen, pero ellos no hacen mucho (GD2:P4).

Yo creo que el liderazgo, las educadoras no hemos logrado desarrollarlo de acuerdo a las exigencias que día tenemos, porque hoy día tenemos apoderados diferentes, yo que llevo hartos años en educación parvularia hoy tenemos a los apoderados absolutamente empoderados, tenemos gente súper preparada y tenemos gente que tiene mayores conocimientos que la educadora o gente que es absolutamente un tremendo acceso a lo que es las redes sociales, al internet, al conocimiento que está mediatizado, entonces manejan muchos elementos. (GD3:P4).

La interculturalidad se plantea como otro gran desafío que se vincula al trabajo con las familias, especialmente por los obstáculos que surgen de la diferencia idiomática que afectan la comunicación entre la educadora y el entorno próximo del niño. Desde esa perspectiva, se considera necesario que las educadoras reciban

preparación durante sus años de formación universitaria para poder responder a escenarios escolares multiculturales que ya se han comenzado a observar.

(...) claro, cuando los vimos ¹⁰la primera vez, son simpáticos, pero hoy en día como le respondemos a esta niña que está ingresando, cómo entender sus necesidades, primero tenemos que partir comunicándonos, yo creo que ese es un gran desafío para las nuevas generaciones, ir preparadas también de esta manera multicultural, para responder en caso de que mañana te toque enfrentarte, buenos le va a tocar, si ya hay muchas culturas y cómo responder a los niños y niñas, si, ese es el centro que debiésemos tener. (GD3: P3).

7.5.2.3 Competencias para abordar la diversidad en el aula

La diversidad en el aula pasa a ser uno de los nudos críticos para las educadoras, principalmente por las herramientas con las que deben contar para responder a las distintas necesidades educativas que se encuentran presentes en jardines infantiles y escuelas que imparten educación inicial. La falta de preparación que advierten en ellas mismas para trabajar con niños que poseen asperger o autismo, las hace sentirse inseguras frente a su trabajo y consideran que la inclusión educativa es una realidad que se ha instalado desde hace poco tiempo y ante la cual no se tiene registro de experiencias personales que sustenten el trabajo que se está realizando.

Otra de las barreras descritas por las educadoras para hacer frente a la diversidad en el aula, se relaciona con la falta de información con la que cuentan respecto al diagnóstico de los niños que presentan dificultades, dado que los padres que enfrentan una situación médica de su hijo/a y no la han asimilado lo suficiente para aceptarla y además comunicarla a otras personas. Frente a este aspecto, las educadoras se muestran empatía y comprensión hacia las familias, a pesar de que aquello restringe

¹⁰ Se hace referencia a la masiva llegada de familias haitianas a las escuelas, quienes se comunican en creole haitiano.

las posibilidades de abordar las situaciones a través de una comunicación más abierta con los padres.

Existe clara conciencia que las necesidades educativas especiales deben ser trabajadas en colaboración con agentes externos que puedan hacer sus aportes desde su especialidad.

Yo creo que otra cosa que es importante, es que la educadora sepa trabajar en red, por ejemplo, estas instituciones que ayudan a los que son más vulnerables, cuando tenemos conflicto que nosotras no podemos resolver, no podemos estar al tanto de todo ni podemos llevarnos pega que nos es de nosotras., entonces existen otras entidades de la misma comuna y que nos pueden ayudar y de repente no tenemos conocimiento de esas cosas entonces tiene que aprender a quien recurrir (GD1: P2).

7.5.2.4 Competencias para afrontar las necesidades de la sociedad actual

Las educadoras expresan la importancia de contar con competencias que las habilite para abordar problemáticas actuales, como son el cuidado al medio ambiente y la formación de valores que más tarde serán transferidos a comportamientos cívicos. La primera infancia es vista como una etapa sensible, en la que se deben establecer las bases valóricas que respondan a las necesidades de la sociedad presente.

Es algo importante a considerar en la formación en las educadoras, para que a su vez puedan formar niños respetuosos de su medio ambiente y el cuidado de la naturaleza, creo que es un tema súper importante que hay que ir preparándose, porque día a día estamos viendo los problemas que tenemos con la contaminación y todo lo demás (...), somos nosotros y los párvulos agentes de cambio, pero primero me tengo que formar yo y tengo que asimilarlo y vivenciarlo (GD2: P2).

En el contexto de la sociedad actual, se observan dificultades al interior de la familia que afectan directamente el bienestar integral del niño, lo que lleva a la educadora a plantearse su rol a través de la entrega de afecto y de atención hacia el niño como persona. De esta manera, la construcción de vínculos de afecto pasa a ser una

responsabilidad que apunta a subsanar carencias afectivas para poder impulsar el desarrollo del niño en todas sus dimensiones

Yo creo que hemos dejado de lado lo más importante, porque hemos hablado de habilidades, de formación y también, estos niños, nuestros niños y nuestro hijos también, son niños que son de otra generación que hay un montón de trastornos de personalidad etc. enfermedades psicológicas, angustia , estrés, miedos, etc un montón de situaciones y lo más importante la atención y el amor, que eso es transversal, que es muy importante, independiente de la universidad que te forma, tener la capacidad de conectarte con ese niño, mirándolo, tocándolo, abrazándolo, conteniéndolo porque es eso lo que muchas veces necesitan(GD1:P2).

La educadora, define su labor como parte de un equipo con el que debe propiciar contextos educativos que favorezcan el proceso de aprendizajes de todos los niños. Actualmente los cambios sociales han impactado en las características que posee el equipo técnico que trabaja con la educadora, dado que las demandas y requerimientos por avanzar hacia mejores condiciones laborales se encuentran permanentemente presente, lo que requiere competencias de liderazgo por parte de las jefaturas¹¹, que permitan abordar dichos escenarios con acciones efectivas. Tales competencias son planteadas como habilidades blandas que facilitan la relación con otros y la resolución de situaciones problemáticas.

(...) de repente hay unidades educativas tremendas nosotros tenemos jardines muy grandes, tenemos por ejemplo muchos temas de licencias médicas que también indican, o sea que demandan mucho tiempo necesitan que tu estés constantemente haciendo instrucción, hay gente nueva que llega con diferentes contextos culturales y que todo lo que estamos diciendo aquí hay que trabajarlo de nuevo y las próximas semanas llegan otras personas nuevas a reemplazar a las reemplazantes anteriores, entonces la directora o encargada realmente yo creo que en este minuto la directora y encargada de jardines infantiles son las que

¹¹ Las jefaturas al interior de jardines infantiles y salas cunas, son asumidas en la mayoría de los casos, por educadoras de párvulos.

tienen mayor demanda dentro de todos los espectros de la educación parvularia, yo me atrevería a decir eso fijate(GD3:P2).

Por otra parte, la educadora valora el trabajo en el equipo para hacer frente a la resolución de conflictos que surgen al interior del aula, en especial aquellos que se relacionan con responder a requerimientos educativos de niños con necesidades educativas especiales. En este aspecto, las educadoras se sienten responsables de incorporar a profesionales externos que puedan aportar en contextos que se diferencian de los que realizan comúnmente con el grupo de niños.

Las habilidades blandas para trabajar cierto, con la familia conocer sus realidades, las diversas realidades, el trabajo en equipo, qué es considerado también en estas habilidades blandas, la resolución de conflictos, cómo nos enfrentamos a ciertas situaciones que se generan a veces con los equipos y no somos capaces, de la persona que lidera el aula, o sea es la educadora de párvulo quien tiene que manejar ciertas situaciones y enfrentarse a distintas realidades (GD3: P2).

7.5.3 Dimensión Competencias sello de la educadora

Esta dimensión integra dos categorías: *Relación educadora niño y Vincular su quehacer profesional con el contexto social.*

Las subcategorías que se encuentran relacionadas con más de una categoría son: *Articulación con educación básica, Compromiso con el niño, Vínculo de afecto hacia el niño, Inclusión educativa y Comprender diferentes estilos de aprendizaje.*

Las subcategorías que surgen con mayor recurrencia: *Inclusión educativa, Compromiso con el niño. Vínculo de afecto hacia el niño y Educar a los padres. En el caso de las tres primeras, se encuentran vinculadas a dos categorías simultáneamente.*

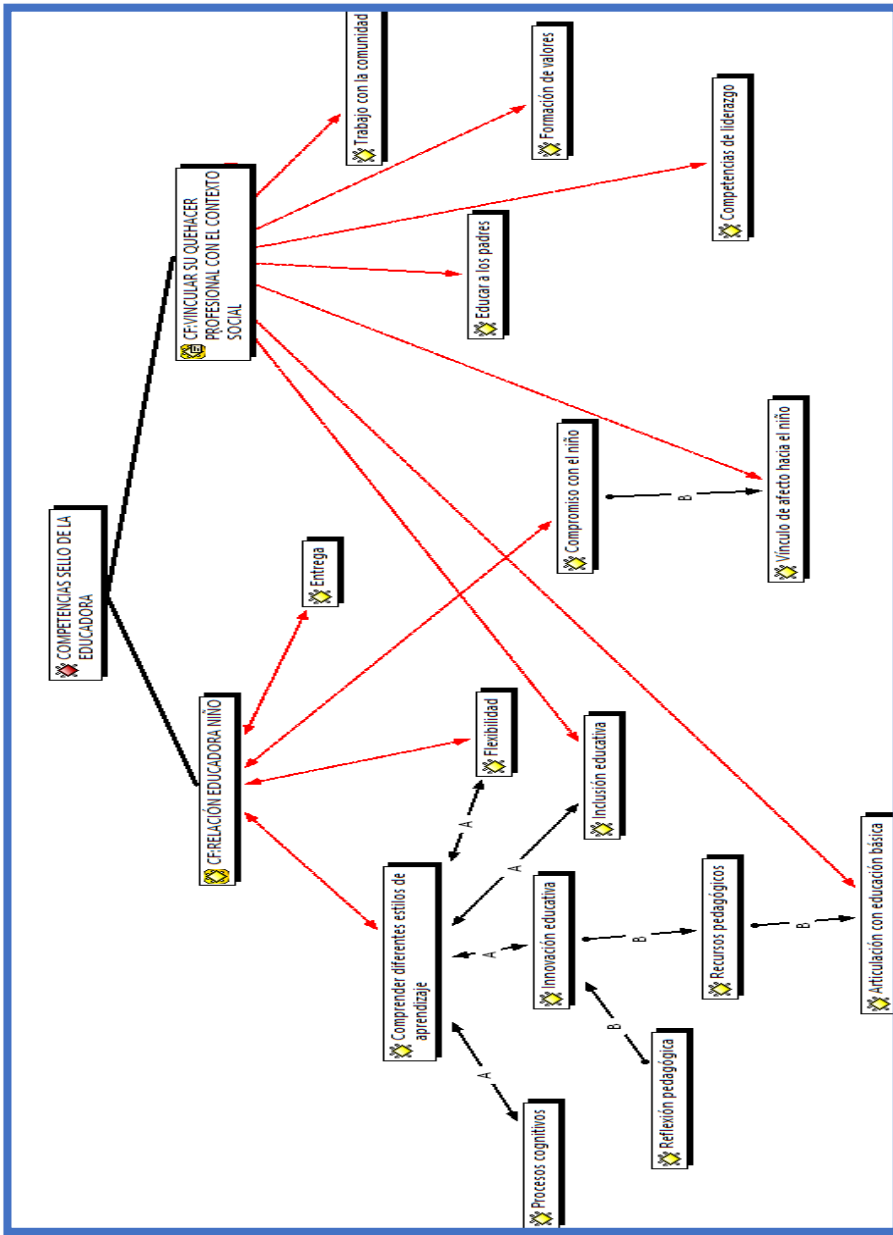


Figura 41 Red semántica: Dimensión: Competencias Sello de la Educadora

7.5.3.1 Relación educadora–niño

La educadora destaca que su trabajo con el niño se sustenta a partir del vínculo de afecto que establece con él. Dicho vínculo le permite conocerlo y comprenderlo y de esa manera responder a las diversas necesidades que presenta. En tal sentido, la educadora está llamada a planificar una propuesta pedagógica, pero debe ser flexible a la disposición del niño para participar de la actividad presentada y buscar la manera más apropiada para interesarlo, ya que todos deben aprender.

La educadora debe ser una profesional con competencias blandas y sensibilidad, que respete los derechos del niño, posea un buen trato y lo acoja con afecto. La formación de hábitos y normas de convivencia es visto como una tarea que se lleva a cabo, con afecto, compromiso y dedicación.

Como dijiste recién, no estamos tan solo para enseñarles habilidades, o contenido, qué pasa cuando el niño no logra las habilidades o contenidos, uno abre esa cajita y ahí uno sabe otras cosas. Entonces la educadora debe saber qué hacer, porque si no lo está logrando es por algo...y ahí hay que partir del contexto del niño nuevamente puede ser por el lado de la familia, algo psicológico, esto puede tener una anomalía, puede ser una gama de cosas que cuando tú abras esa caja, tienes que tener las herramientas para decir; puedo hacer pequeñas intervenciones o hacer relaciones, pedir apoyo para hacer algo (GD1:P1).

Por otra parte, la educadora debe mantener un lazo de cercanía con el niño para protegerlo y ayudarlo en caso de que su familia no pueda hacerlo. En este sentido, la educadora asume un rol protector en situaciones de vulneración de derechos y es la responsable de convocar a otros profesionales que colaboren en ello.

Mira, de repente tenemos niños que están siendo vulnerados, son vulnerables por su condición social y además están siendo vulnerados, por lo tanto, es un niño que no está en nuestras manos ayudarlos, tenemos que recurrir a un psicólogo, de repente hay que recurrir a otros profesionales, porque se escapa de lo que podemos cubrir (GD1:P1).

7.5.3.2 Vincular su hacer profesional con el contexto social

Las educadoras consultadas, coinciden en que es necesario estar en constante oposición, ante la presión permanente que es ejercida desde el sistema educativo por escolarizar al niño desde la primera infancia. La escolarización se caracteriza por disminuir los espacios de juego del niño y reducir el proceso de aprendizajes, hacia el desarrollo cognitivo del niño, sin considerar otras dimensiones que constituyen su integralidad. En contrapartida, la educadora sitúa su trabajo en la formación de valores que respondan a las necesidades y desafíos sociales, como son; conciencia cívica, cuidado del medio ambiente y respeto por la diversidad cultural.

(...) concuerdo con Oriana, creo que el trabajo en equipo también es una competencia que se tiene que desarrollar, pero para mí, me pesa mucho más la parte humana, si las educadoras de hoy en día o las técnicas tienen esa capacidad de relacionarse abiertamente con la familia sin caer en prejuicios ni en discriminaciones yo creo que ahí ya estamos cumpliendo nuestro real rol de agente de cambio social (GD3:P2).

Parte del sello que comparten las educadoras consultadas, se vincula con la innovación educativa y mantener siempre al niño al centro del proceso, por sobre los lineamientos curriculares, que establecen metas pedagógicas que puedan estar ajenas a su realidad y necesidades. En este aspecto, se sienten muy distintas a las profesoras básicas, quienes se encuentran permanentemente debiendo responder a requerimientos externos.

Pero las primeras bases curriculares las creamos nosotros años luz de distancia a las de educación básica, creo que nosotros siempre hemos estado a la vanguardia, siempre estamos queriendo hacer mejor las cosas y cuando cometemos errores nos damos cuenta de eso y ya vamos al tiro, cambiando no nos quedamos, no ahora ya, no mañana, porque mañana ya es tarde yo creo que eso es lo que nos diferencia de la educación básica (GD1:P4).

La educadora se siente responsable de trabajar junto a la familia el proceso de aprendizaje del niño, informando permanentemente respecto a los avances y a las experiencias pedagógicas desarrolladas. Se encuentra llamada a trabajar además respecto a las problemáticas que se presentan al interior de ellas, principalmente en temas relacionados con la falta de preocupación que se observa de los padres hacia los niños, lo que lleva a la educadora a asumir roles de protección y cuidado propios del grupo familiar.

una sociedad que no esta tan preparada o una que no está tan motivada a enseñar a ese niño, en motivar en el amor, hay papitos que son muy despreocupados, desinteresados y no llevan su rol de papa o de mamá y ese rol, se lo dejan a la profesora. la profesora los bañe, vista los atiende, les cepille los dientes... y esa responsabilizad se le ha ido cargando sólo a esa profesora, como que esa profesora debe estar preparada en el manejo de los grupos, cómo llegar a ese papito saber llegar a todos, a ese niño también (GD1:P6).

7.6 Dimensiones, Categorías y Sub-Categorías docentes de la carrera

A continuación, se presenta el conjunto de resultados que surgen del grupo de discusión realizado con docentes de la carrera de Educación Parvularia.

Las dimensiones que agrupan las categorías son: Desarrollo continuo de competencias, Competencias pedagógicas y Características sello de la educadora.

Tabla 65: Docentes de la Carrera

Dimensión	Categorías	Sub-categorías.	Frecuencia
Desarrollo continuo de competencias	Metodología de enseñanza (E)	Integrar saberes	8
		Juego	4
		Planificación	10
		Actualización permanente	6
		Evaluación	6
		Profundización de saberes disciplinarios	4
		Investigación en el aula	11
	Adquisición de competencias (A)	Planificación	10
		Juego	4
		Actualización permanente	6
		Investigación en el aula	11
		Mantener ambientes no escolarizados	4
		Condiciones laborales	8
		Desgaste profesional	9
		Escasa valoración profesional	8
		Profundización de saberes disciplinares	4
		Profesionalización	3
		Trabajo con familia	4
		Competencias pedagógicas	Trabajo en equipo (E)
Integrar a la familia y comunidad	7		
Trabajo con familia	4		
Contexto laboral (E)	Escasa valoración profesional		8
	Condiciones laborales		8
	Desgaste profesional		8
Competencias en el aula (A)	Integrar saberes		8
	Flexibilidad		3
	Juego		4
	Mantener ambientes no escolarizados		4
Competencias sello de la educadora	Vincular su hacer profesional con el contexto social (A)	Trabajo con familia	4
		Dinamismo	3
		Liderazgo	10
		Optimismo	3
		Alegría	3
		Compromiso	5
	Actualización continua (E)	Compromiso	5
		Profundización de saberes disciplinares	4
	Relación educadora-niño (E)	Compromiso	5
		Conocer al niño	9
		Cercana al niño	6

7.6.1 Dimensión: Desarrollo continuo de competencias profesionales

En referencia a la dimensión *Desarrollo continuo de competencias profesionales*, se encuentra integrada por las categorías *Desafíos profesionales* y *Metodología de enseñanza*.

Las docentes plantean de manera recurrente, las subcategorías; actualización en conocimientos disciplinares y didácticos, planificación y evaluación. En el caso específico de Actualización permanente, se vincula con las tres categorías de la dimensión, lo que le otorga un carácter transversal al interior de esta.

Se observa, además, que las subcategorías planificación y juego, se vinculan simultáneamente con las categorías Desafíos profesionales y con Metodología de enseñanza. A su vez, la subcategoría, falta de valoración profesional, se encuentra presente en Desafío profesionales y en Competencias profesionales.

En el caso de las subcategorías, acercar la investigación al aula y profundización de saberes disciplinares, se encuentran asociadas simultáneamente con Desafíos profesionales y en Competencias profesionales.

Por otra parte, la subcategoría Juego, se asocia con Metodología de la enseñanza y Desafíos profesionales.

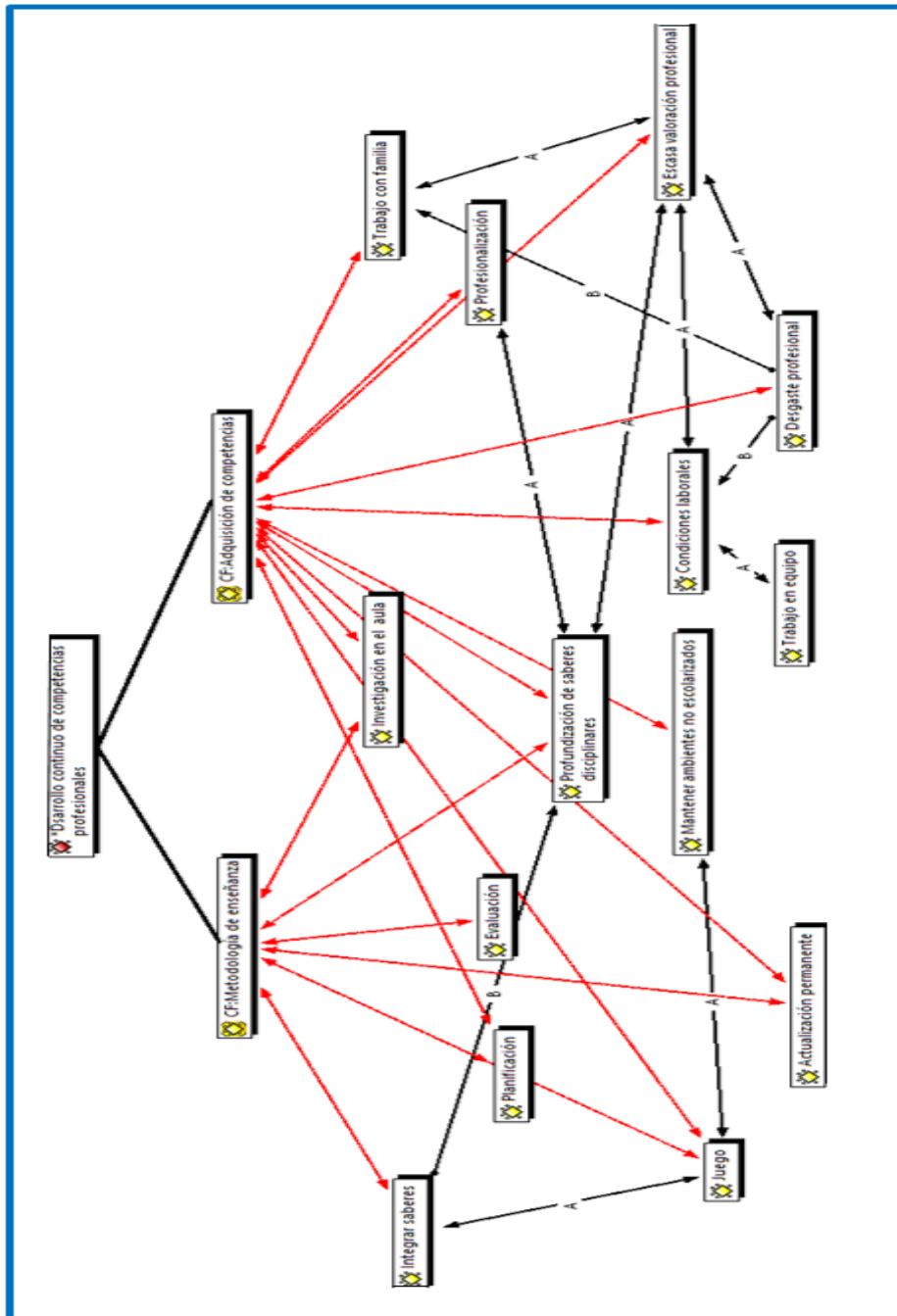


Figura 42 Red semántica: Dimensión Desarrollo Continuo de Competencias Profesionales

7.6.1.1 Metodología de la enseñanza

La metodología de la enseñanza se vincula con el estilo de planificar experiencias y evaluar aprendizajes, en cuyo contexto, se destaca el juego como una herramienta metodológica, que responde en ambos sentidos. En tal sentido, el juego es visto como la estrategia metodológica por excelencia en educación parvularia, en tanto permite un conjunto de interacciones del niño con su entorno y a partir de ello, la construcción de nuevos aprendizajes. Las docentes expresan la necesidad de comunicar a la familia la relevancia del juego y promover el valor que esta actividad contiene para el niño/a, como un espacio de aprendizaje, vinculación con el entorno, comunicación y disfrute.

(...) valorar absolutamente el tema del juego, el juego para mí cada vez requiere mayor tiempo, mayor dedicación es una forma también de crianza si se quiere es como establezco esta relación armónica de goce ¿cierto? En que te permitan a ti poder poner en práctica valores, competencias incluso intelectuales a los niños, no es tan solo decir que la educadora juega, no. ¿Me explico? Sino que es como yo logro, a través de este medio, considerarlo tan importante como un espacio de comunicación con los niños, familia, comunidad integral, que me permita generar un conocimiento y un goce (GD: P1).

La educadora siempre está propiciando situaciones entretenidas, de juego con un sentido lúdico, siempre lo estoy viendo en las propuestas que hacen con los niños (GD: P4).

Otro aspecto importante asociado a esta categoría, lo constituye la importancia que conceden las educadoras a la integración de saberes, como una estrategia distintiva de la educación parvularia. En tal sentido, se presentan experiencias de aprendizaje, que pueden ser abordadas por el niño, desde distintas áreas, con lo que se promueve la exploración y descubrimiento por sí mismo.

(...)yo insisto siempre es un profesional que tiene que manejar todas y cada una de las áreas de trabajo, las bases curriculares en sus ocho núcleos, en todo y una diferencia que tiene con los profesionales de otras áreas sobre todo de educación

básica y media, es que tú escuchas a otros hablar a veces en forma muy apropiada respecto de un área, tal vez de la didáctica propia de un área, de cómo aplicar el método x o la modalidad de trabajo propia de una asignatura o área disciplinar, eso tal vez uno no lo percibe porque trabajamos con todas las áreas y lo que más nos distingue como transversal a todas las áreas, es el sello lúdico, el tema del juego, que vendría a ser nuestro caballito de batalla por así decirlo(GD:P3).

Como se planteó anteriormente, la subcategoría actualización permanente, se relaciona con todas las categorías que componen esta dimensión, dado que, para las docentes consultadas, constituye en un rasgo característico de las educadoras. Las temáticas en las que muestran interés responden a su trabajo directo con el niño, por tanto, se encuentran asociadas principalmente hacia el perfeccionamiento en estrategias didácticas y procedimientos evaluativos.

En general yo noto que las educadoras, tú siempre las notas con muy buena disposición para poder aprender y avanzar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, tienen una muy buena disposición para que tú les puedas hablar y señalar qué aspectos quieres mejorar o cómo dónde podrían acceder para poder seguirse perfeccionando (GD:P2).

En cuanto a la innovación en el aula, las docentes señalan que las educadoras están permanentemente generando propuestas de trabajo que respondan a las características del grupo de niños a su cargo. Sin embargo, poseen poca conciencia que aquello puede vincularse a prácticas investigativas, ya que lo desarrollan como parte de su quehacer. Si bien son capaces de relatar los procesos de innovación educativa con un objetivo en particular, en la mayoría de los casos, no instalan mecanismos para sistematizar la información y por tanto no acceden a instancias que le permita compartirla con otros. Desde esa perspectiva, la investigación, es percibida como una competencia que se ha desarrollado para resolver problemáticas que surgen al interior del aula.

Creo que es una capacidad que está instalada en términos de que la educadora siempre está tratando de solucionar los problemas, tal vez la capacidad que no

está tan instalada en la acción es el hecho de ser sistemática, rigurosas de ir anotando y hacer todo el proceso más consciente. Cuando yo tengo que enfrentarme a eso, llevar una bitácora, hacer registro, aplicar algo, lo que implica el proceso, pero como proceso igual lo hacen. La sistematización estaría al debe (GD: P3).

Respecto a la investigación en el aula, las docentes plantean, además, que existe la percepción entre las educadoras, que ésta se asocia trabajos de alta envergadura, lo que le resta cercanía a su labor en el aula. Dicha percepción, se vincula con discursos que surgen desde el ámbito académico y queda instalado en las educadoras desde su proceso formativo.

Sí, plenamente, yo coincido en ello, se sube a un altar el tema de la investigación, pensando que es solo para algunos o que sólo bajo ciertos parámetros. Es una mirada súper equivocada, tú cuando hablas con educadoras que están trabajando, empiezas a decirle “pero tú has tenido que hacer esto, sí, y lo he hecho de esta forma y después tuve que cambiar, tuve que hacer eso” ... te van relatando cómo ellas enfrentan su práctica y hacen investigación, lo que pasa es que no son conscientes porque nuestro imaginario, nuestro colectivo viene teñido de muchas cosas... la educadora hace mucho más, pero como tenemos esta mirada muy sesgada y limitada, no se valoriza, no se hace consciente y se pierden oportunidades tal vez hasta de socializar, de compartir, de difundir ((GD:P3).

Respecto a la subcategoría profundización de saberes disciplinares, se plantea que las educadoras poseen un conocimiento básico de las distintas disciplinas que contiene el currículum escolar, lo que permite trabajar de manera interdisciplinaria las distintas experiencias de aprendizaje y mantiene al niño alejado de un ambiente escolarizado por más tiempo.

Yo ahí veo que el educador de párvulos tiene muchas más cosas pedagógicas, pero no tiene competencias disciplinares, le cuestan mucho esos elementos. Coincido que nosotros hacemos de todo y eso no ha permitido que profundicemos ciertas materias y como no existe un bagaje disciplinar importante, se sigue

quedando con lo básico que es el trabajo con las vocales, escritura de números. No hay una mayor profundización en el desarrollo de habilidades que es distinto, lo que uno esperaría ver en niveles de educación parvularia, eso se me pierde a mí, mucho saber pedagógico, pero saber disciplinar escaso ((GD:P2).

7.6.1.2 Adquisición de competencias

Desafíos profesionales, se vincula con las subcategorías, *Planificación, Trabajo con familia, Profesionalización, Investigación en el aula, Escasa valoración profesional, Profundización de saberes disciplinares, Desgaste profesional, Condiciones laborales, Mantener ambientes no escolarizados, Actualización permanente y Juego*. Las subcategorías, *Desgaste profesional, Condiciones laborales y Falta de valoración profesional* aparecen con una alta recurrencia en el discurso docente, como parte de los desafíos profesionales para las educadoras.

A su vez, las subcategorías, trabajo con familia, falta de valoración profesional, profundización de saberes disciplinares y profesionalización, se encuentran fuertemente relacionadas entre sí. En tanto, se observa una vinculación entre, jornadas de trabajo, trabajo con familia y desgaste profesional.

Las docentes, advierten una presión desde el sistema educativo y la comunidad en general hacia la educación parvularia, respecto a incorporar prácticas y objetivos de aprendizaje que pertenecen a la educación básica. Aquello requiere que las educadoras, mantengan el juego como herramienta metodológica y difundan ante la comunidad educativa, especialmente la familia, los aportes de la actividad lúdica para el desarrollo integral del niño.

Ahora las educadoras están centradas especialmente en colegios en exigencias tan poco creativas si se quiere, y que otros pensaron, por ejemplo, los cuadernos, los libros, las planificaciones son otros los que lo pensaron. Ahora sí bien es cierto, siempre sigue siendo un apoyo, pero cada uno de los niños son súper distintos, el

contexto es súper distinto y siento yo que también las educadoras tratan de homogeneizar hacia los criterios nacionales (GD: P1).

Respecto a la subcategoría desgaste profesional, se plantea como una consecuencia de las extensas jornadas de trabajo que deben cumplir las educadoras con los niños, lo que afecta a las posibilidades de desarrollar trabajo en equipo. Otra causa vinculada al desgaste profesional se relaciona con el trabajo con la familia, dado que se percibe una falta de valoración constante de la educación parvularia como ciclo educativo, y se le sigue viendo principalmente como un espacio de guardería mientras las madres trabajan.

Creo que deben existir otras estrategias metodológicas de acercamiento, para que se vea el trabajo fuerte y arduo que realiza toda educadora en el preescolar, yo creo que haciendo más partícipe a la familia y haciendo un trabajo más colaborativo se puede cambiar ese concepto que se tiene en cuanto a la educación parvularia ((GD:P5).

Algunas docentes comparten la idea que el trabajo de la educadora es subvalorado por la familia, sin embargo, esta situación se la adjudican principalmente a las mismas educadoras, por lo que se propone una mayor difusión de los procesos educativos que se llevan a cabo y un fortalecimiento del conocimiento teórico, que les permita argumentar profesionalmente su trabajo.

(...) el preescolar se ha visto como un centro de cuidados de niños, pero yo creo que eso puede ir un poco más allá de la valoración que pueda tener precisamente la educadora de párvulos, del significado que tiene la familia hacia el desarrollo del niño y la niña, yo creo que faltan estrategias metodológicas de cómo se puede abordar el trabajo con familia. A veces alguna educadora de párvulos puede creer que mandando una nota en el cuaderno del niño o mandando una actividad a la casa ahí se logra la integración con la familia. Creo que deben existir otras estrategias metodológicas de acercamiento, para que se vea el trabajo fuerte y arduo que realiza toda educadora en el preescolar, yo creo que haciendo más

participe a la familia y haciendo un trabajo más colaborativo se puede cambiar ese concepto que se tiene en cuanto a la educación parvularia ((GD:P5).

Una de las docentes consultadas, plantea que, a causa de las condiciones laborales actuales, es comprensible que la calidad de los procesos, no alcance mejores estándares, dado las condiciones de escasez de tiempo para afrontar trabajo en equipo, preparar los ambientes de aprendizaje y responder a las múltiples tareas.

Uno viendo la pega desde adentro realmente ve un desgaste y sí, uno entiende a veces, que hagan un proceso ahí no más porque no tienen tiempo, no es porque a veces no sepan, no puedan, no quieran, es simplemente porque las condiciones no lo permiten ((GD:P3).

Trabajar las áreas disciplinares de forma integrada, es visto desde dos perspectivas, por una parte, constituye una fortaleza dado que ello permite no escolarizar las situaciones de aprendizaje y mantener un carácter lúdico. Sin embargo, también es percibido como una falta de profesionalización, al carecer de profundización en saberes disciplinares, especialmente al comparar su formación con los conocimientos que poseen otros profesores del sistema educativo (profesores de educación básica y media). Ante ello y como una forma de subsanar esta debilidad, una de las docentes propone centrarse más en una formación que se dirija a desarrollar un trabajo orientado a fortalecer habilidades.

Los profesores de básica o de media trabajan por asignatura y sí maneja muchas más cosas en su propia área, pero al momento de salir de su área no. Nosotras, al contrario, no nos manejamos tanto de cada área en particular, pero sí tenemos la capacidad de verlas mucho más relacionadas e integradas (GD:P3).

7.6.2 Dimensión: Competencias Pedagógicas

La dimensión Competencias Pedagógicas, se encuentra integrada por las categorías, Trabajo en equipo, Trabajo con familia, Contexto laboral y Creación de un ambiente lúdico.

La gestión del proceso de aprendizaje que se desarrolla en educación parvularia, posee características distintivas respecto al resto del sistema educativo, en tanto, se promueve la actividad lúdica como principal herramienta metodológica y la integración de saberes disciplinares como elementos constituyentes de las experiencias de aprendizaje propuestas a niños y niñas. Lo anterior, requiere de educadoras observadoras a las necesidades y avances de los párvulos y con actitud de flexibilidad y dinamismo frente al curso de los procesos.

Integrar a la familia y comunidad, es una de las subcategorías más recurrentes en esta dimensión y se encuentra vinculada a una actitud de liderazgo y de trabajo en equipo. A su vez, la categoría Contextos laborales, expresa de qué manera las condiciones laborales de las educadoras, influyen en la gestión del proceso de aprendizaje, como a su vez, deja ver el desgaste profesional y la escasa valoración hacia la labor que cumple la educadora, por parte de la comunidad.

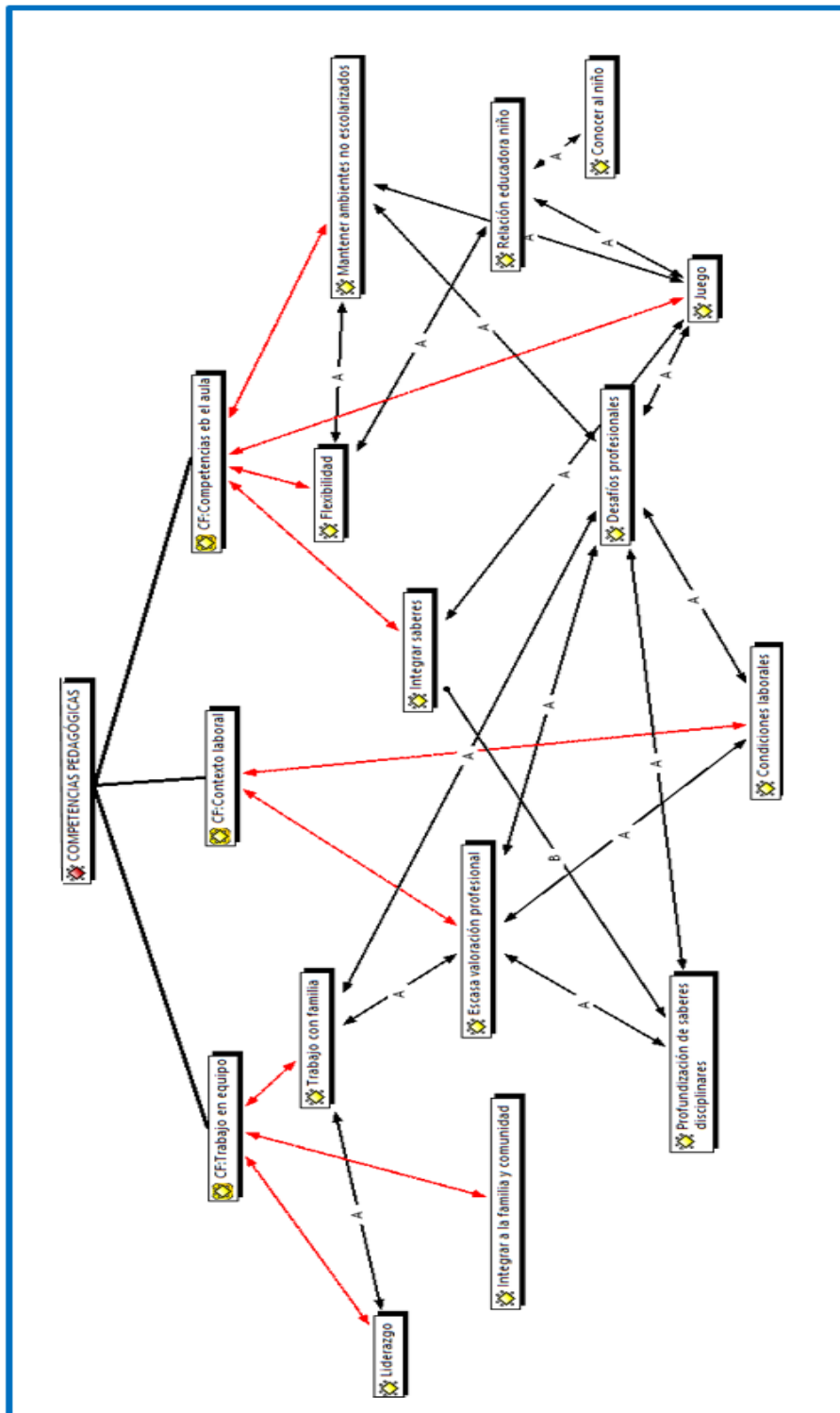


Figura 43 Red semántica: Dimensión: Competencias Pedagógicas

7.6.2.1 Trabajo en equipo

La categoría *Trabajo en equipo*, se encuentra compuesta por las subcategorías Liderazgo, Integrar a la familia y comunidad y Trabajo con familia. En el caso de Liderazgo, resulta ser la subcategoría que presenta la mayor recurrencia en esta dimensión. En dicha línea, se plantea que una actitud de liderazgo promueve la integración de la familia y la comunidad al contexto educativo, con lo que se espera potenciar avances en el proceso de aprendizaje del niño y al mismo tiempo, difundir las características de trabajo que se desarrolla en este nivel educativo.

Cuando una educadora tiene elementos fuertes teóricos le permite tener liderazgo, (...) entre otras competencias, que tienen que ver con estas competencias blandas, que no es tan solo un tema de empatizar, sino que como yo puedo percibir y fijar de que tengo pleno conocimiento de que cada uno de los niños y familias que nosotros atendemos son distintos y merecen esa acogida (...), intentar que el equipo entero de trabajo pueda estar sintonizado con ese ejercicio y eso lo hace la educadora (...)En que las educadoras deben transmitir para arriba y hacia abajo hacia la autoridad y hacia su equipo de trabajo, especialmente con el tema de familia (GD:P1).

Las docentes consultadas, perciben una mayor articulación en el trabajo que se hace en conjunto con la asistente de educación parvularia, lo que constituye una ventaja para el proceso educativo. A su vez, plantean que el equipo posee matices diferenciadores dependiendo del nivel de la educación parvularia el que se desarrolle (sala cuna, niveles medio o transición).

las educadoras se apoyan harto con las técnicas¹², no sé si todas le dejan la dirección del proceso educativo a las técnico, no creo, pero si el apoyo, el apoyarse en otros para desarrollar el proceso educativo, le generan espacios, valoran lo que hacen, eso lo he visto yo, la interacción entre la educadora y las técnicas, en sala cuna se ve mucho eso y en otros niveles también, veo que se les deja el espacio

¹² Asistentes de educación parvularia.

se hace un trabajo en equipo... La educadora cuando no está la técnica, realmente valora su presencia. En algún momento antes, la educadora dejaba todo en manos de la técnica, pero ahora yo veo que es un trabajo más conjunto (GD: P4).

Por otra parte, si bien se reconoce la importancia del trabajo con la comunidad como un rasgo distintivo de la labor de la educadora de párvulos, las docentes señalan que con frecuencia este se realiza sin la conciencia de ello, es decir, se aborda de manera mecánica, reproduciendo prácticas que se encuentran instaladas en el establecimiento educativo.

Yo creo que las educadoras tienen instalados conceptos que por ejemplo comunidad para ellas es salir al exterior, o invitar alguien adentro, pero el trabajo que hacen en equipo o lo interdisciplinario dentro de su propia institución ni siquiera lo valoran, no valoran el trabajo en alianza con los mismos equipos de aula, simplemente lo hacen, no lo visibilizan. Hay muchas cosas que hacen como equipo de centro y tampoco lo hacen visible, o sea, es no más (GD:P4).

7.6.2.2 Contexto laboral

Las características del contexto laboral pueden influir en la calidad de la gestión del proceso de aprendizaje, en tanto amplias jornadas de trabajo, con escaso tiempo no lectivo para desarrollar tareas en equipo, llevan a las educadoras a una situación de agotamiento profesional. Esta situación se compara con las condiciones laborales de otros profesores del sistema educativo (básica y media) quienes cuentan con tiempos al interior de la jornada, para dedicar a la planificación del trabajo y compartir experiencias educativas entre ellos.

Pensando en amenaza, yo creo que el exceso de trabajo que se tiene hoy en día, hay elementos que no están regulados ni normados y que los profesores básicos por ejemplo tienen un recreo, la posibilidad de ir por ejemplo a la sala de profesores, tomarse un café, descansar y las educadoras de párvulo estamos al 100 todo el tiempo, salvo los 45 minutos que tiene de almuerzo, llega un nivel de

agotamiento... qué podemos hacer, que la educadora llegue tan cansada que ya simplemente llegue a la sala y sea como entrar a cualquier parte y pierda el sentido pedagógico, la educadora está tan pendiente del día a día, de lo que está pasando con Juanito y con Andrés y a mí me da la impresión que eso hace que la educadora se convierta en una guardadora más que una persona que esté planificando los procesos de enseñanza aprendizaje con mucha más cautela. Para mí es una amenaza que estemos todo el día con los niños sin descanso (GD: P2).

7.6.2.3 Competencias en el aula

La gestión del proceso de aprendizaje en la educación parvularia, se encuentra fuertemente marcado por la actividad lúdica, dado que promueve el desarrollo del niño en las distintas dimensiones (cognitivo, emocional-social y motriz). No obstante, si bien se conocen las ventajas del juego en el desarrollo del niño, con frecuencia éstas no son valoradas por la familia y la comunidad. A su vez, las docentes observan por parte de las familias, marcadas expectativas que apuntan al éxito académico, lo que obliga a la educadora de párvulos a defender el espacio lúdico con el propósito de no caer en actividades escolarizadas.

Hoy día nuestro país es heavy el tema de las exigencias academicistas que está pasando, y como se trata de defender un espacio rico, ahora en esta cercanía con los niños, en esta cercanía también de poder trabajar con un equipo entero y con la comunidad, creo que las demandas que están teniendo las educadoras.

Ahora, sin embargo, yo creo que cada vez me da más sentido en algún momento lo que yo hice con las chiquillas sobre todo de primero, que es valorar absolutamente el tema del juego, el juego para mí cada vez requiere mayor tiempo, mayor dedicación...(GD:P1)

El ambiente de aprendizaje se encuentra influido por la relación que tiene el niño con la educadora, la cercanía, el conocimiento que tiene de sus necesidades e intereses y el contexto de donde proviene. Dicha información aporta en la selección de propuestas educativas que respondan a las individualidades y las características del grupo en general.

Saben la realidad individual de cada uno y también la colectiva y trata de asumir una actitud que acoja esas demandas, que aminore las tensiones que eso les produce a los niños. Es como mucho más entregada, sin desmerecer a los otros niveles, es más evidente para mí en el desempeño de la educadora en todos los niveles sala cuna, medio y transición (GD:P4).

7.6.3 Dimensión: Competencias sellos de la educadora

La dimensión competencias sello de la educadora, contiene tres categorías, *Competencias blandas*, *Actualización continua* y *Relación educadora niño/a*.

La educadora de párvulos se caracteriza por mantener un trato cercano y empático con el niño/a y su entorno. Presenta rasgos de liderazgo, que le permiten trabajar con el equipo de apoyo y la familia. Posee un alto nivel de compromiso con su labor y en particular con el niño/a, lo que se encuentra expresado en la subcategoría, *Compromiso con el niño*, dado que esta se encuentra relacionada con las tres categorías que conforman esta dimensión. Las subcategorías que presentan una mayor recurrencia son, *Liderazgo* y *Conocer al niño*.

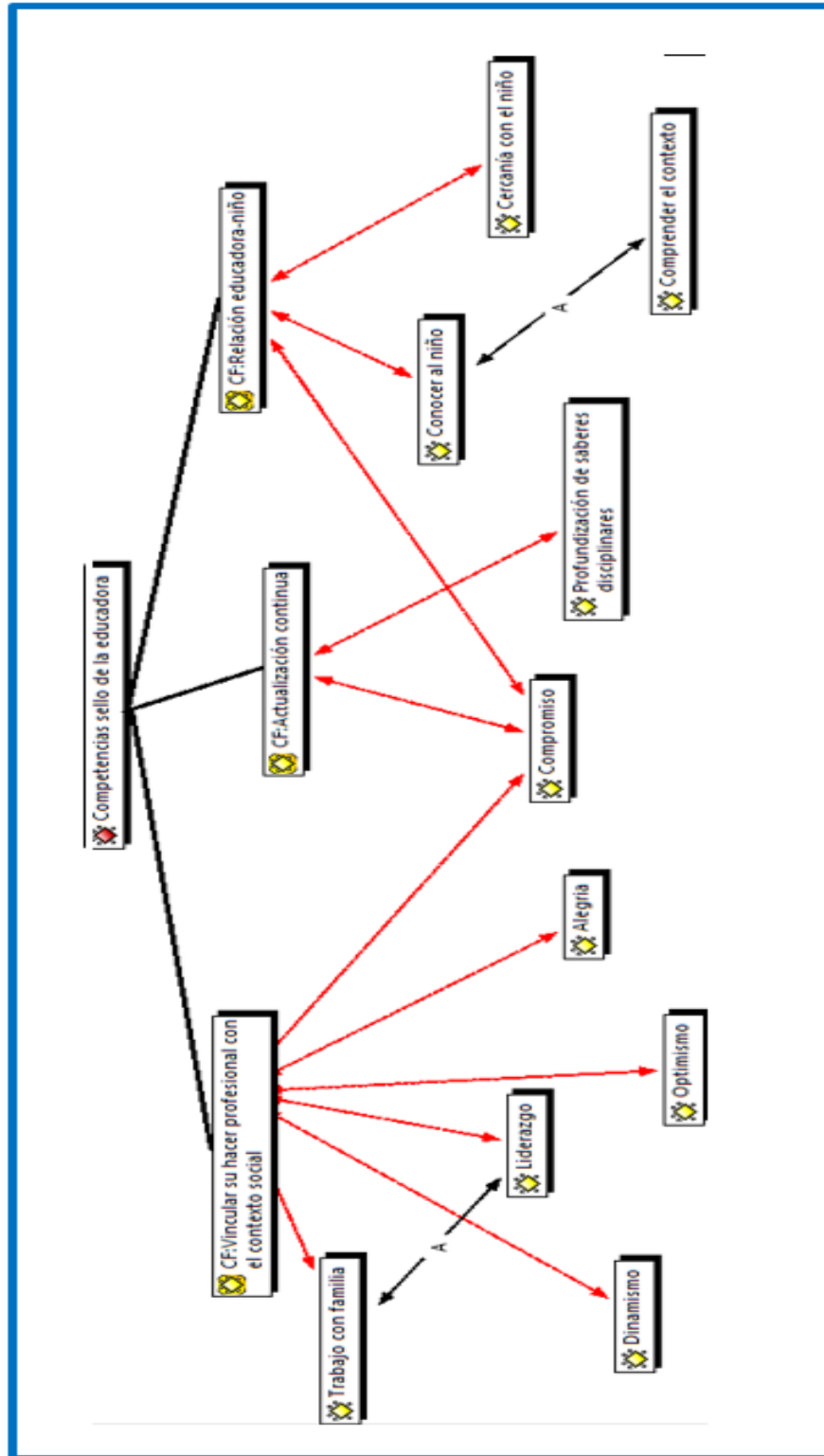


Figura 44 Red semántica: Dimensión: Competencias sello de la educadora

7.6.3.1 Vincular su hacer profesional con el contexto social

Las educadoras son descritas como profesionales dinámicas y optimistas, rasgos que las distinguen de otros profesionales docentes que pertenecen al sistema educativo. La actitud de liderazgo se expresa en el trabajo permanente con la familia y equipo de apoyo, lo que se encuentra reflejado en la participación permanente en diversas actividades, lo que la destaca por sobre otros profesionales de la educación.

Por otra parte, las habilidades blandas mencionadas por las docentes apuntan principalmente a la actitud de cercanía y empatía que manifiesta la educadora con los niños y la familia, lo que le permite adecuar su trabajo a las necesidades y requerimientos que observa en su entorno.

No sé si competencias, pero habilidades blandas, el sentido del humor, el espíritu jovial que caracteriza a la educadora de párvulos, el ser acogedora, afectuosa, la disposición... Son actitudes que no se dan en básica y media, comprometerse a concho con la realidad de los niños y sus familias, el tener sensibilidad frente a lo que ha ellos les pasa y promover acciones que vayan en bien de ellos, ese es un sello que yo encuentro que tiene una educadora de párvulo ((GD:P4).

Y lo otro que se nota por ejemplo en ese tipo de contexto es el liderazgo, has un trabajo en grupo y siempre sale a exponer la educadora, ese tipo de cosas suceden y se evidencian no solo en ese contexto, tú también lo ves en la escuela, tú entras a la escuela y rápidamente ves quién es la educadora porque camina más rápido, tal vez su rostro expresa mayor dinamismo mayor alegría, tú la ves con una disposición distinta independiente de su uniforme, pueden andar de civil, ropa de calle, pero tú percibes cierto liderazgo en la forma de relacionarse con los otros, que el resto no la tiene (GD:P3).

7.6.3.2 Actualización continua

Respecto a la categoría actualización continua, se la vinculada con su compromiso para responder a tareas y desafíos que se presentan con su grupo de niños/as. A su vez, debe responder a la exigencia de dominar elementos disciplinares y didácticos de todos los núcleos de aprendizaje, aquello la desafío y al tensiona, lo que la hace estar permanentemente buscando nuevas estrategias y recursos para su trabajo en el aula.

Lo otro es la actualización que decían, en todos los niveles las más interesadas en aprender cosas nuevas son las educadoras, siempre quieren estar al día, indagan, buscan (GD:P4).

7.6.3.3 Relación educadora niño

La educadora se caracteriza por conocer y comprender al niño/a, establece un vínculo cercano, de afecto y apego. Su labor la lleva a conocer el entorno cultural de su grupo y organizar su trabajo en consideración a éste, especialmente desde una dimensión valórica. Lo anterior, redundo en un compromiso que no se observa en otros profesores del sistema educativo.

Sí, esa sonrisa que está ahí permanente para los niños y el escucharlos, estar muy atenta a los niños, el poner la atención en el niño, en lo que ellos están diciendo, sintiendo, lo que les preocupa. Yo creo que eso es importante y no lo veo en todos los niveles del sistema educativo, en educación parvularia es transversal, la relación que establecen los niños con la educadora, es maravillosa (GD:P2).

CAPÍTULO 8: TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS Y PARTICIPANTES

8.1 Introducción

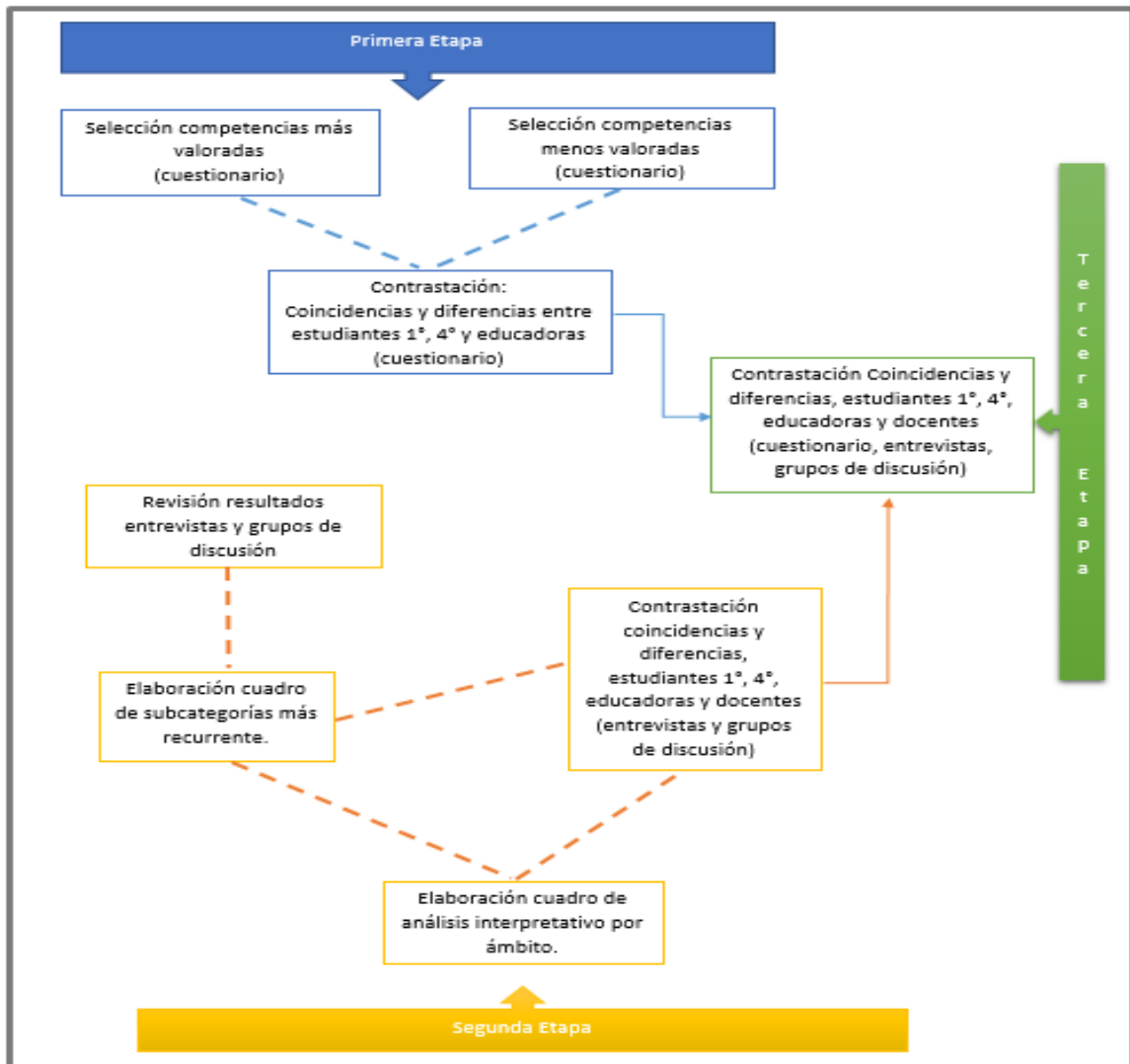
Atendiendo a la descripción que se presenta en el capítulo Metodología de la investigación (Capítulo 6.2), la triangulación se llevó a cabo a partir de la contrastación de resultados obtenidos en el cuestionario, versus los resultados que surgieron de las entrevistas y grupos de discusión realizados a estudiantes de primer año, estudiantes de cuarto, educadoras guías y docentes de la carrera.

La primera etapa de la triangulación consistió en seleccionar por dimensión, aquellas competencias que obtuvieron la mayor valoración en estudiantes de primer año, cuarto año y educadoras de párvulo. A continuación, se revisaron los resultados que surgieron de las entrevistas y grupos de discusión, con el propósito de vincular las categorías y subcategorías a las competencias más valoradas.

Posteriormente, se seleccionaron, aquellas competencias que obtuvieron una menor valoración en ambos grupos de estudiantes y educadoras guías. Se repitió el procedimiento realizado anteriormente, contrastando los resultados de los tres grupos.

Una segunda etapa consistió en contrastar los resultados que surgieron de las entrevistas y grupos de discusión realizadas a estudiantes de primer año, cuarto año, educadoras guías y docentes de la carrera. A partir de ello, se elaboró un cuadro con las sub-competencias que se presentaron de manera más recurrente en el discurso y diálogo de las participantes y su correspondiente análisis.

La tercera etapa del proceso de triangulación tuvo como propósito, vincular las competencias que aparecen como más valoradas y menos valoradas por dimensión, con los resultados que surgieron desde las entrevistas y grupos de discusión.



Cuadro 17: Etapas proceso de triangulación

Tabla 66: Subcategorías con mayor número de frecuencia

SUBCATEGORÍAS CON FRECUENCIAS MÁS RECURRENTES POR ÁMBITO

ÁMBITOS	1er año	4to año	Educadoras	Docentes
Desarrollo profesional continuo	<ul style="list-style-type: none"> • Vocación • Formación de valores • Entrega • Afecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación universitaria • Actualización permanente para afrontar el PEA • Investigación • Juego como estrategia de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextos laborales • Adquisición de competencias a través de la práctica • Inclusión educativa • Actualización permanente 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación en el aula • Planificación • Condiciones laborales
Competencias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Juego como estrategia de aprendizaje • Estrategias de aprendizaje • Desarrollo integral del niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego como estrategia de aprendizaje • Ambientes de aprendizaje • Actualización permanente para afrontar el PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego como estrategia de aprendizajes • Vínculos de afecto hacia el niño • Educar a los padres • Trabajo con familia • Compromiso con el niño • Inclusión educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Escasa valoración profesional • Condiciones laborales • Desgaste profesional • Integrar saberes
Competencias sello de la educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Cercanía • Afecto • Formación de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego como estrategia de aprendizaje • Ambientes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el niño • Inclusión educativa • Vínculos de afecto hacia el niño • Educar a los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al niño • Liderazgo • Cercana al niño

Tabla 67: Análisis general del ámbito, *Desarrollo profesional continuo*

Ámbitos	1er año	4to año	Educadoras	Docentes	Similitudes
Desarrollo profesional continuo	Las estudiantes de primer año, vinculan fuertemente su desarrollo profesional, con sentimientos afectivos y vocacionales que las impulsan a estudiar la carrera. En otras palabras, se sienten movilizadas por afectos que contribuyen a definir su vocación.	Las estudiantes de cuarto año, otorgan una alta valoración a la formación universitaria en el desarrollo de sus competencias profesionales, las que vinculan con la investigación en el aula y la adquisición de herramientas que las habilite en la gestión del proceso de aprendizaje.	Las educadoras manifiestan una fuerte relación entre las condiciones laborales y el desarrollo de competencias profesionales, vinculando además la práctica como principal espacio de desarrollo de competencias.	Las docentes vinculan el desarrollo profesional fuertemente con la investigación en el aula y las condiciones laborales. Adicionan además la planificación como herramienta técnica.	Docentes y estudiantes de cuarto año, resaltan la investigación en el aula para desarrollo de competencias. Docentes y educadoras coinciden en las condiciones laborales como un factor importante en el desarrollo de competencias profesionales. Estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes, destacan la importancia de herramientas técnicas que promuevan el PEA.

Tabla 68: Análisis general ámbito, *Competencias pedagógicas*

Ámbito	1er año	4to año	Educadoras	Docentes	Similitudes
Competencias pedagógicas	Las estudiantes de primer año, vinculan las competencias pedagógicas con la habilitación para implementar estrategias de aprendizaje, entre las cuales se releva el juego. Las competencias de las educadoras, deben apuntar hacia el desarrollo integral del niño.	Las estudiantes de cuarto año, plantean la importancia de la actualización permanente para responder ante la gestión del proceso de aprendizaje, integrando el juego como herramienta y la creación de ambientes de aprendizaje, que respondan a las características y necesidades del niño.	Las educadoras vinculan fuertemente las competencias pedagógicas con el trabajo permanente con la familia. Destacan, además, el compromiso y vínculos de afecto con los niños, como parte fundamental del proceso de aprendizaje. La inclusión educativa forma parte de los aspectos claves que las educadoras incluyen en las competencias pedagógicas.	Las docentes de la carrera, plantean una fuerte relación entre: las condiciones laborales, valoración profesional y desgaste laboral, como aspectos claves que influyen en el desempeño de la educadora en el aula. Adicionan el liderazgo y la integración de saberes a las competencias pedagógicas.	Estudiantes de primero, cuarto y educadoras, relevan el juego como estrategia para el aprendizaje. Estudiantes de primero y cuarto año coinciden en subcategorías que se asocian estrategias que contribuyan a la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje

Tabla 69: Análisis general ámbito, Competencias sello de la educadora

Ámbito	1er año	4to año	Educadoras	Docentes	Similitudes
Competencias sello de la educadora	Las estudiantes de primer año, definen las competencias que destacan a las educadoras del resto del profesorado, desde una dimensión afectiva con el niño y vocacional.	Las competencias que hacen destacar a las educadoras por sobre el resto de los profesores del sistema, se vinculan con la implementación del juego como herramienta de aprendizaje y a la creación de ambientes de aprendizaje que respondan a sus características.	Las competencias que destacan a las educadoras, responden principalmente al compromiso y afecto hacia el niño. Se da relevancia, además, al trabajo permanente con la familia como un camino que permite potenciar aprendizajes y comprender el entorno del niño.	Para las docentes, conocer y comprender al niño, resultan ser las competencias sello de las educadoras. Junto con el liderazgo para gestionar el proceso de enseñanza de aprendizaje, el trabajo con la familia y comunidad educativa.	Las estudiantes de primer año, educadoras y docentes de la carrera, coinciden en destacar altamente como competencias sello, el afecto y compromiso hacia el niño. Docentes y educadoras, plantean la importancia de promover el trabajo con la familia.
			La inclusión educativa, vista como la adecuación del trabajo de la educadora a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.		

8.2 Contrastación valoración de competencias y resultados entrevistas y grupos de discusión

En los capítulos anteriores, se han dado a conocer los resultados que surgieron de la aplicación del cuestionario a educadoras y estudiantes y se ha presentado, la información obtenida de las entrevistas y grupos de discusión de estudiantes de primer año, cuarto año, educadoras y docentes de la carrera. Aquello, ha permitido realizar un ejercicio de contrastación inicial y parcial, que ha contribuido a identificar los elementos comunes y divergentes en las voces de las participantes del estudio.

A continuación, se presenta el resultado de un proceso de análisis, cuyo propósito se ha centrado, en identificar las similitudes y diferencias en cuanto a la valoración de las competencias, conferida por estudiantes y educadoras, las que se han vinculado con las concepciones y creencias que poseen las participantes, en relación a las distintas temáticas contenidas en los ámbitos de la fase cualitativa de esta investigación.

De esta manera, el proceso de triangulación se fue construyendo, a partir de las dimensiones que otorgan la estructura del cuestionario de valoración, en conjunto con los ámbitos de estudio que inspiraron las categorías en las cuales se profundizó, durante la fase cualitativa de la investigación.

8.2.1 Dimensión: Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Una de las competencias que obtuvo una mayor valoración por las estudiantes de primer y cuarto año, fue (C3) Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje.

Si contrastamos esta información con aquella que surge de la categoría Competencias pedagógicas que nos aportan las entrevistas y grupos de discusión, observamos que,

en el caso de las estudiantes de primer año, señalan que las estrategias de aprendizaje deben ser entretenidas y acorde con la etapa de desarrollo del niño. A su vez, las estudiantes de primero, cuarto año, educadoras y docentes, coinciden en que la actividad lúdica es la herramienta pedagógica que permite el logro de aprendizajes, ya que responde a las características del niño, lo que se relaciona con la subcategoría *Juego como estrategia de aprendizaje*.

Por otra parte, las estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes de la carrera plantean que el adulto debe poseer una actitud flexible ante las situaciones de aprendizaje y ajustar sus requerimientos a las características e intereses del niño.

- ❖ Ambos grupos de estudiantes, educadoras y docentes, coinciden en que la actividad lúdica es la herramienta metodológica más pertinente para el trabajo en educación parvularia y promueven una actitud flexible ante las situaciones de aprendizaje.

Otra competencia altamente valorada tanto por estudiantes de primero, cuarto año y educadoras, corresponde a “Establece un vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes” (C:4).

Este resultado se relaciona con la categoría *Relación educadora-niño*, en ella, las estudiantes de primer año plantean que la relación entre el niño y la educadora se construye sobre la base del afecto, la paciencia, la empatía y cercanía. Es importante destacar que la recurrencia que el *afecto* y *cercanía* alcanzan en este grupo de estudiantes en las entrevistas y grupos de discusión es superior al de las estudiantes cuarto año y educadoras.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, señalan que la cercanía con el niño es un recurso que les permite conocer sus características y de esa manera levantar propuestas pedagógicas que respondan a su individualidad.

De manera más coincidente con las estudiantes de cuarto año, las educadoras y docentes, señalan que, a través de un vínculo de afecto, es posible conocer y comprender al niño para luego educarlo. Añaden a ello, que la educación de valores es posible en la medida en el adulto posee una relación cercana con el niño. A su vez, tanto estudiantes de primer año, educadoras y docentes, destacan la cercanía con el niño como un sello distintivo de la profesión

- ❖ En tal sentido, se observa que los cuatro grupos promueven un vínculo cercano con el niño. La diferencia entre los tres grupos, radica en la centralidad que le adjudican las estudiantes de primer año al afecto y la cercanía. En el caso de estudiantes de cuarto año y educadoras, el vínculo con el niño, es visto como una manera de comprender al niño de forma integral con fines educativos.

En el caso de las educadoras, otorgaron una alta valoración a la competencia “Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes” (C:10).

Las educadoras plantean en su discurso, que la formación de valores es parte de las tareas que debe desarrollar la educadora y las vinculan con educación cívica. Promueven, además, los vínculos de afecto como un aspecto que impacta positivamente en el proceso de aprendizaje y en la formación de valores.

A su vez, las estudiantes de primer año significan la educación de valores como una contribución a la sociedad, dado que los valores de convivencia que el niño adquiere en una etapa temprana de su vida redundarán en su entorno social.

La recurrencia de la *Formación de valores* en estudiantes de primer año alcanza un valor mayor respecto al grupo estudiantes de cuarto año y educadoras (E1°:19; E4°:5; E:10).

Importante de destacar, además, que las estudiantes de primer año se mencionan a sí mismas como agentes de cambio ante la sociedad, en dicha línea, la formación en valores responde a la contribución que esperan hacer al mundo.

Por su parte, las estudiantes de cuarto año plantean que la formación de valores forma parte de la labor de la educadora, quien es referente del niño en actitudes valóricas y la responsable de implementar estrategias metodológicas para este propósito.

- ❖ En consecuencia, los tres grupos asignan importancia a la formación de valores y es considerado dentro de las tareas de la educadora. Las docentes de la carrera no mencionan la formación de valores como parte del rol de la educadora. En el caso de las estudiantes de primer año, relacionan la educación de valores como un compromiso que ellas poseen con la sociedad.

Respecto a las competencias que obtuvieron una menor valoración por las estudiantes de primer año, “Genera propuestas que dan cuenta del dominio de diversas modalidades curriculares”, no se hace mención de ello en el discurso de las estudiantes a través de entrevistas y grupos de discusión, pero sí se destaca la importancia que la educadora se encuentre habilitada para llevar a cabo estrategias didácticas que promuevan experiencias significativas en el niño.

Si bien las estudiantes de cuarto año han expresado una mayor valoración respecto a esta competencia, su discurso se centra al igual que las estudiantes de primer año, en las estrategias de aprendizaje y en la relevancia del juego como recurso de aprendizaje.

En cuanto a las educadoras, señalan que el currículum es una de las materias en las educadoras debe dominar, particularmente con el propósito de articular educación parvularia con educación básica.

Las docentes por su parte plantean la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje, que apunten hacia la integración de distintas disciplinas.

Los establecimientos que imparten educación parvularia en Chile, con dependencia a financiamiento fiscal, aplican el currículum integral en todos los niveles. En tal sentido, si bien las estudiantes que cursan cuarto año ya han realizado prácticas en diferentes centros, no han interactuado de manera auténtica con otras modalidades curriculares

que ofrezcan ambientes de aprendizaje con otras características. Desde dicha perspectiva, podemos estimar que la realidad de las educadoras es similar a lo que se menciona respecto a las estudiantes de cuarto año.

- ❖ Los grupos consultados, no hacen alusión a modalidades curriculares que consideren pertinentes para el trabajo en educación parvularia.

Las educadoras, vinculan el currículo con la tarea de articular los ciclos educación parvularia y educación básica.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, la menor valoración se la otorgan a “Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana” (C:9). El discurso de ambos grupos de estudiantes promueve la formación de valores, como uno de los ejes fundamentales de la educación parvularia y los vinculan con valores que favorecen la convivencia al interior del aula. En tal sentido, es posible interpretar que las estudiantes de cuarto año no asocian los valores de convivencia y respeto con los que se proponen desde una educación ciudadana.

En el caso de las educadoras, asocian la formación valórica, a las conductas cívicas que el niño tendrá en el futuro. En tal sentido, los valores que se proponen para favorecer la convivencia al interior del aula son conectados con un desafío que se encuentra presente actualmente en la sociedad.

- ❖ A diferencia de las educadoras, estudiantes de primer y cuarto año, no vinculan en sus discursos, la educación ciudadana como una proyección a la formación valórica.

La competencia “Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades” (C:6), alcanza la menor valoración en esta dimensión por parte de educadoras.

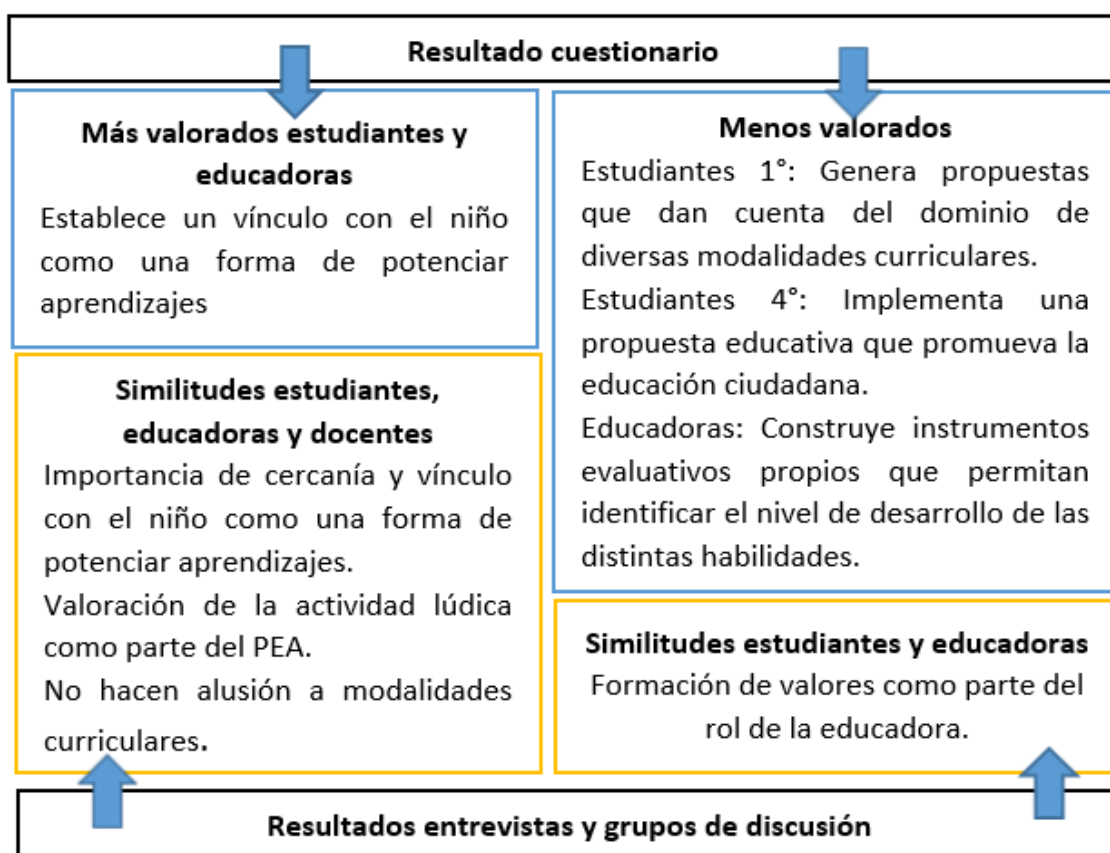
Durante las entrevistas y grupos de discusión, las educadoras y estudiantes de cuarto año, hacen referencia a la evaluación como una herramienta técnica necesaria para la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje y la asocian a los conocimientos

curriculares que debe dominar la educadora. Sin embargo, no hacen referencia a instrumentos o técnicas evaluativas en particular. En el caso de las docentes de la carrera, plantean que tanto la evaluación como el aprendizaje, debe contener propuestas que se vinculen con actividades lúdicas que respondan a las características del niño.

Particularmente en el caso de las estudiantes de cuarto año, relacionan la evaluación como un procedimiento que se aplica en educación básica con el propósito de estandarizar los aprendizajes y ante los cuales no es posible tener en cuenta los procesos individuales del estudiante.

En el caso de las estudiantes de primer año, no mencionan la evaluación.

- ❖ Si bien la valoración en estudiantes de primer y cuarto año es más alta que la alcanzada por las educadoras, los grupos no hacen referencia a procedimientos evaluativos que sean asumidos como propicios y pertinentes de aplicar a niños que cursan la educación parvularia.



Cuadro 18: Síntesis triangulación dimensión, Organizar y animar situaciones de aprendizaje

8.2.2 Dimensión: Gestionar la progresión de los aprendizajes

De manera altamente coincidente, la competencia que obtuvo la más alta valoración por estudiantes de ambos grupos y educadoras corresponde a la competencia, *Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas* (C:22).

En la categoría *Competencias pedagógicas*, se observa que las estudiantes de primer año plantean la importancia de implementar estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades y características del niño. En tal sentido, la educadora debe estar

atenta a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los niños que integran el grupo.

Al igual que en el grupo de primer año, en la categoría *Competencias pedagógicas*, las estudiantes de cuarto año y docentes de la carrera, coinciden en la importancia asignada al desarrollo de estrategias didácticas, que respondan a las necesidades y requerimiento del niño y agregan a ello la necesidad que la educadora se encuentre en permanente actualización, con el propósito de incorporar nuevos recursos pedagógicos a su práctica profesional. Junto con ello, proponen que la educadora, debe poseer una actitud flexible a las características y ritmo en el proceso de aprendizaje del niño.

Estudiantes de cuarto año y docentes de la carrera, coinciden en implementar ambientes de aprendizaje ambientes que respondan a las características y necesidades del niño.

Educadoras y docentes, coinciden en vincular las condiciones laborales con el desarrollo de competencias en el aula y que dichos contextos, impactan en el trabajo en el aula, particularmente por la cantidad de trabajo administrativo al que deben responder.

Por otra parte, en la categoría *Conocer y comprender al niño*, las estudiantes del último nivel plantean que identificar y valorar las diferencias al interior del grupo, responde a una conducta ética por parte de la educadora.

En relación con la mirada que se observa en el grupo de educadoras, en las categorías, Recursos de aprendizaje e Innovación educativa, se plantea que la educadora debe tener en cuenta las diferencias individuales al enfrentar el aprendizaje, a través de la aplicación de recursos pedagógicos que inviten a la exploración y manipulación, como también, la organización del espacio físico para otorgar oportunidades de movimiento al niño. Plantean, además, como parte del abanico de recursos y estrategias pedagógicas, integración de la música y la expresión artística a las rutinas diarias.

Cabe destacar, que ambos grupos de estudiantes, educadoras y docentes proponen la actividad lúdica como la principal estrategia didáctica, dado que permite que el niño actúe en consonancia con su propia naturaleza. Los grupos coinciden, además, que el respeto por las características del niño responde a una competencia sello de la educadora y las diferencias de la gestión del proceso de aprendizaje, del resto de los profesores del sistema.

- ❖ Ambos grupos de estudiantes y educadoras coinciden en otorgar una mayor valoración a esta competencia. Surge también como percepción común a los tres grupos, la importancia de implementar estrategias de aprendizaje que permitan abordar las diferencias respecto a los ritmos y estilos de aprendizaje en el grupo de niños. Para ello, relevan el juego como la estrategia metodológica por excelencia.

Estudiantes de cuarto año, plantean que el respeto a las diferencias individuales en el grupo de niños obedece a una conducta ética de la educadora.

El grupo de educadoras pone énfasis en la innovación recursos pedagógicos que posibiliten la exploración y la experiencia directa del niño con el mundo que los rodea.

En relación con la competencia que obtuvo menor valoración por las estudiantes de primer año, corresponde a, Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas (C:11).

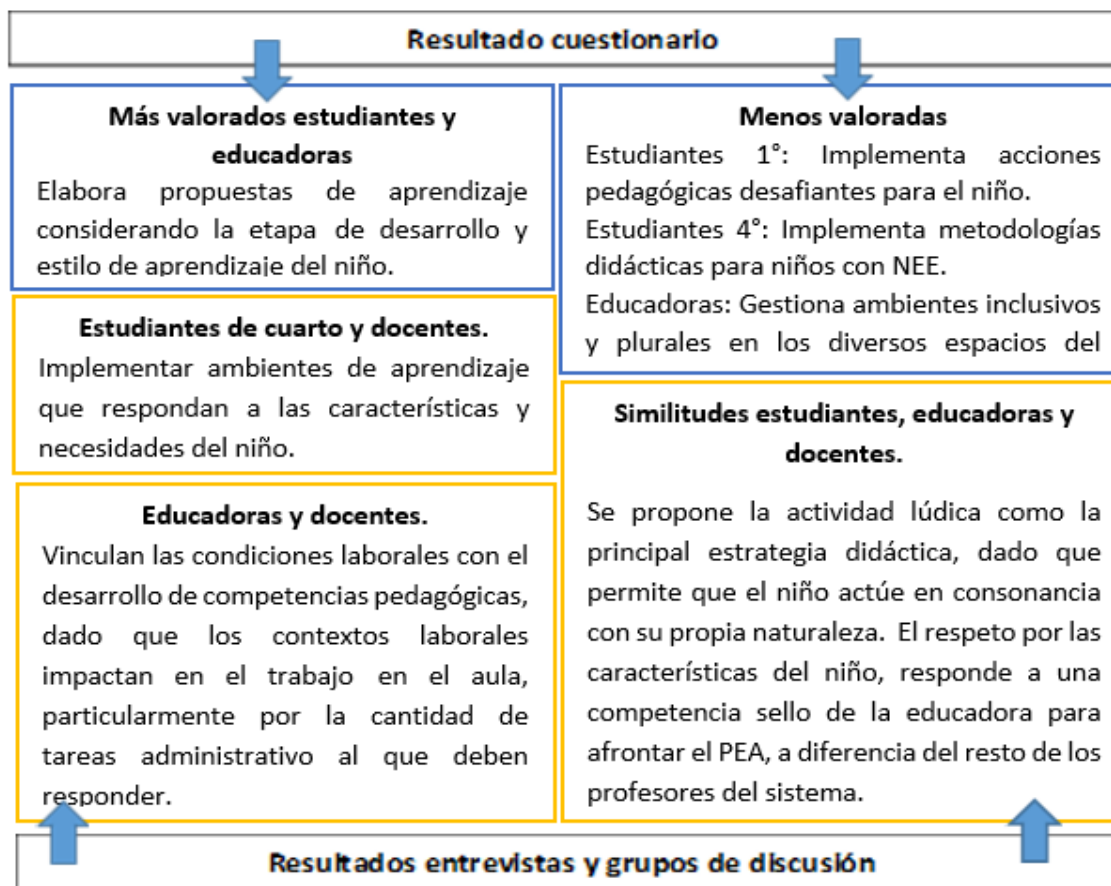
En las categorías Competencias pedagógicas y Compromiso con el niño, se observa que las estudiantes, plantean que la educadora debe diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que sean significativas al niño, respondan a sus características y etapa de desarrollo. Coincide con la mirada del grupo de estudiantes de cuarto año y educadoras, dado que se plantean las propuestas de aprendizaje en consonancia el interés del niño, lo que a su vez mantienen explícitamente alejados los ambientes con marcada escolarización. Sin embargo, en ninguno de los grupos, se promueven explícitamente las experiencias de aprendizaje que los desafíe en alguna de las áreas de desarrollo.

El grupo de estudiantes de cuarto año otorgó una menor valoración a la competencia Implementa metodologías didácticas para niños con NEE (C:14). En el discurso de las estudiantes, no existen planteamientos en torno al trabajo con niños que presentan NEE y lo mismo ocurre con las estudiantes de primer año.

Con relación al trabajo con niños que presentan NEE, las educadoras destacan en la categoría *Trabajo en equipo*, la importancia de abordar esta labor en conjunto con la asistente de párvulos y profesionales externos. También se observa la competencia en la categoría *Trabajo con familia*, en el que señala que es un desafío especial trabajar con las familias de niños que presentan requerimientos educativos distintos, dado que no entregan información oportuna que permita generar las propuestas educativas que se ajusten a la situación.

La competencia que obtiene una menor valoración en el grupo de educadoras corresponde a Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa (C:13). Las educadoras plantean como parte de su labor, responder a las distintas necesidades educativas de niños y niñas, sin embargo, dicha labor se encuentra planteada como un quehacer al interior del aula y no incluye otros espacios de la institución.

- ❖ En el discurso de estudiantes de primer y cuarto año, no se identifica el trabajo con niños que presentan NEE. En el caso de las educadoras, si bien plantean el trabajo en equipo y el trabajo con familia para afrontar el desarrollo de propuestas educativas que respondan a las NEE, su acción se restringe a los recursos y posibilidades que le aporta el aula.
- ❖ En el discurso de estudiantes, educadoras y docentes, la progresión de los aprendizajes se encuentra sujeta principalmente a las características y necesidades del niño y no se aprecian vinculaciones con los objetivos de aprendizaje inscritos en las Bases curriculares de educación parvularia.



Cuadro 19: Síntesis triangulación dimensión, Gestionar la progresión de los aprendizajes

8.2.3 Dimensión: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

La competencia que obtiene una mayor valoración por las estudiantes de primer año corresponde a Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes (C:18).

A través de las entrevistas y grupos de discusión, en la categoría *Características del niño*, las estudiantes de primer año plantean la importancia que la educadora conozca muy bien las etapas del desarrollo evolutivo del niño, para saber de qué manera generar propuestas educativas que pertinentes a sus características.

La competencia, Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños y retroalimenta los aprendizajes (C:16), obtiene la mayor valoración por parte de estudiantes de cuarto año y educadoras. Tanto estudiantes como educadoras, en la categoría *Competencias pedagógicas*, describen la gestión educativa, como un proceso que integra la evaluación diagnóstica, planificación y evaluación de aprendizajes. Sin embargo, ninguno de los grupos entrevistados hace referencia a tipos de evaluación o de registro que se asocien directamente con la educación parvularia.

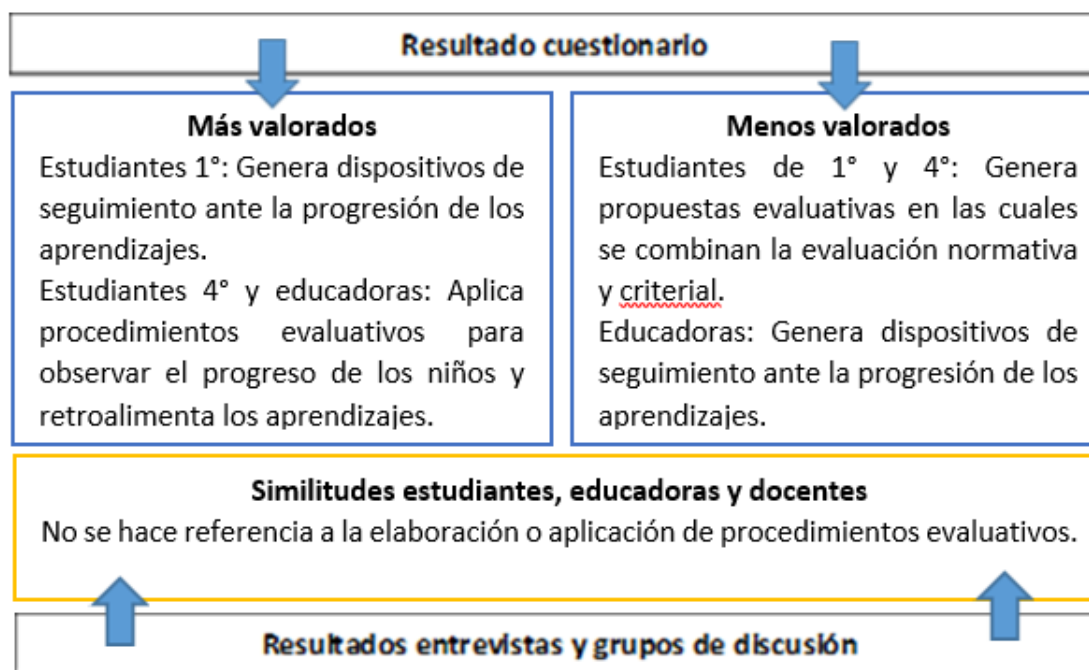
- ❖ Ambos grupos de estudiantes y educadoras plantean que, la teoría referente al desarrollo evolutivo del niño les entrega la información necesaria para abordar el proceso de aprendizaje del niño les otorga las claves para tomar decisiones pedagógicas.

Ambos grupos de estudiantes, educadoras y docentes no hacen referencia al proceso evaluativo en particular.

En referencia a la competencia que obtiene la menor valoración entre estudiantes de primer y cuarto año, corresponde a la competencia, Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial (C:17). Durante las entrevistas y grupos de discusión, no se observa que las estudiantes de ambos grupos, educadoras y docentes hagan referencia a procedimientos evaluativos aplicados a la educación parvularia.

Respecto a la competencia que alcanzó una menor valoración por las educadoras, corresponde a la competencia, Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes (C:18). A través de las entrevistas y grupos de discusión, las educadoras plantean que es necesario conocer las características del niño desde su propio contexto. Dicho conocimiento les permite tomar las decisiones pedagógicas pertinentes para la gestión del proceso de aprendizaje. No hacen referencia a la elaboración de propuestas evaluativas.

- ❖ Ambos grupos de estudiantes, educadoras y docentes no hacen referencia a la elaboración o aplicación de procedimientos evaluativos. Sin embargo, coinciden en la importancia de conocer las características del niño.



Cuadro 20: Síntesis triangulación dimensión, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

8.2.4 Dimensión: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes

La competencia en la se observa una mayor valoración por parte de las estudiantes de primer año, corresponde a Promueve propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (C:20).

Las estudiantes de primer año, en la categoría *Competencias pedagógicas* señalan que las educadoras deben conocer las características del niño y comprenderlo, para generar propuestas pedagógicas entretenidas y que respondan a sus intereses. En esta misma categoría, manifiestan la importancia de atender la diversidad del aula.

Por su parte, las estudiantes de cuarto año a través de la categoría *Competencias pedagógicas*, manifiestan la importancia de implementar ambientes de aprendizaje y experiencias de aprendizaje, que les permita descubrir el entorno que los rodea. En tal sentido, estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes, destacan las diferencias que se observan entre la educación parvularia y la educación básica, en referencia a los recursos y estrategias implementadas en los contextos educativos.

En tanto, las educadoras, en la categoría *Competencias para afrontar la diversidad en el aula*, señalan la importancia que la educadora pose una actitud flexible ante el proceso educativo, comprenda diversos estilos de aprendizaje e incorpore diversos recursos pedagógicos que permita abordarlos. Por su parte, las docentes de la carrera, en la categoría *Creación de un ambiente lúdico*, coinciden con el grupo de educadoras, en cuanto a la flexibilidad con que la educadora debe afrontar su trabajo en el aula y destacan a su vez, mantener rutinas de trabajo no escolarizadas con los niños.

En esta dimensión, las estudiantes de cuarto año asignan una mayor valoración a la competencia, Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase (C:24). A través de las entrevistas y grupos de discusión, se observa que el trabajo colaborativo se referencia respecto al trabajo en equipo, particularmente educadora y asistente. En tal sentido, la educadora debe mantener una comunicación permanente con asistentes técnicos, que apoyan el quehacer pedagógico al interior del aula.

Respecto a esta competencia, tanto educadoras como docentes, ponen énfasis en el liderazgo como una competencia que permite trabajar colaborativamente con otros agentes educativos y con la familia para potenciar el aprendizaje del niño. Ninguno de los grupos consultados, hace referencia al trabajo colaborativo entre los niños.

En el caso de las educadoras, la competencia más valorada, corresponde a Organiza la clase considerando metodologías que permitan el trabajo autónomo (C:23). Este estilo de metodología, no se observa en el discurso de las educadoras y tampoco en las estudiantes de ambos grupos, a excepción de una de ellas que menciona la

importancia que, en la sociedad actual el niño logre por sí solo, buscar y seleccionar la información de manera efectiva.

- ❖ Los cuatro grupos coinciden en la importancia de generar propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes, promueven el trabajo colaborativo entre adultos y con la familia en beneficio del niño.

No se observan propuestas conducentes al trabajo colaborativo entre los niños, tampoco se hace referencia a propuestas pedagógicas para desarrollar el trabajo autónomo.

Las estudiantes de primer año otorgan menor valoración a la competencia Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase (C:24). Las estudiantes de primer año no hacen mención respecto al trabajo colaborativo entre los niños.

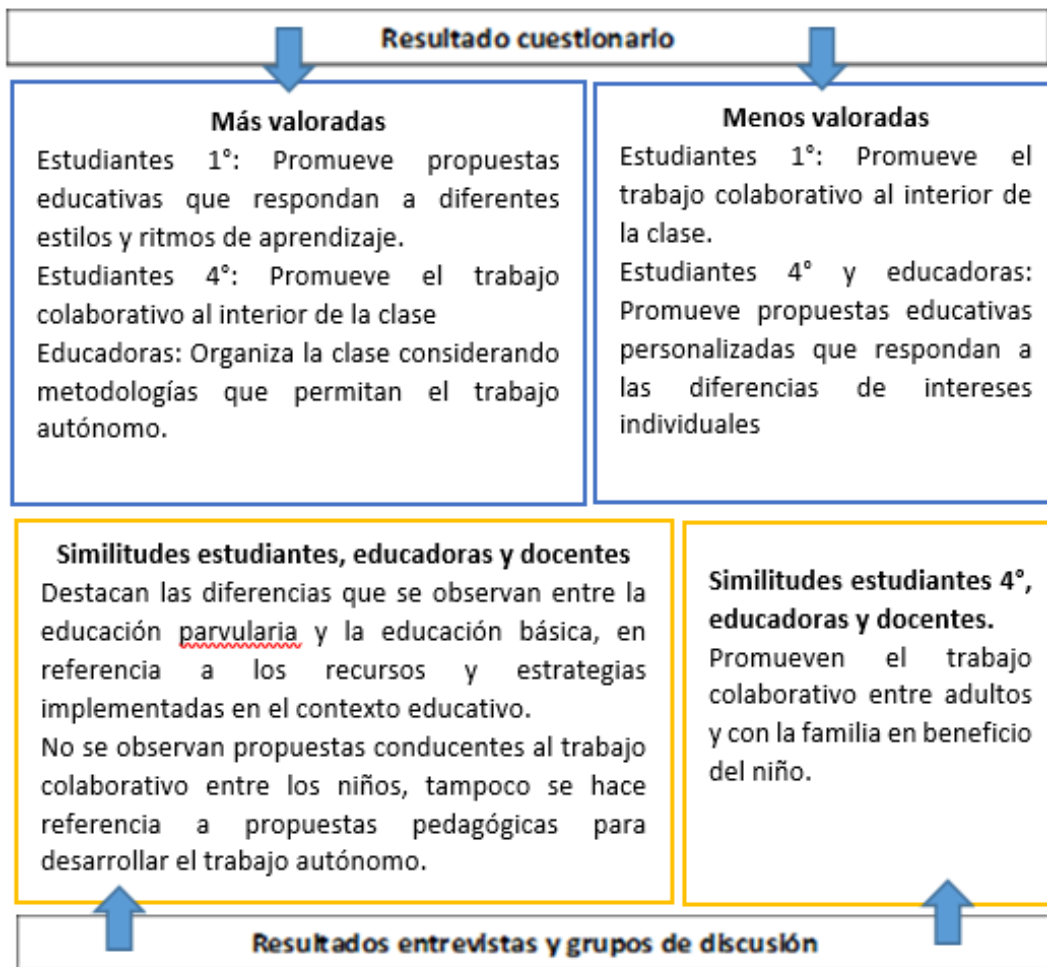
Con relación al trabajo colaborativo entre adultos, plantean la importancia del trabajo en equipo, principalmente en base a mantener una buena convivencia entre los adultos del nivel.

Tanto las estudiantes de cuarto año como también educadoras otorgan menor valoración a la competencia, Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales (C:20).

Este resultado, se opone a las competencias pedagógicas que otorgan relevancia por parte de las educadoras y estudiantes, a conocer y comprender al niño, para diseñar e implementar un trabajo congruente con sus necesidades. Sin embargo, el trabajo pedagógico diferenciado para cada niño no aparece de manera explícita en el discurso de los grupos consultados y puede entenderse que las diferenciaciones se proponen respecto al ámbito socioemocional del niño.

- ❖ No se identifican referencias en cuanto al trabajo colaborativo entre niños por parte de estudiantes y educadoras.

El trabajo pedagógico diferenciado para cada niño no aparece de manera explícita en el discurso de los grupos consultados.



Cuadro 21: Síntesis triangulación dimensión, Implica a sus estudiantes en sus aprendizajes

8.2.5 Dimensión: Trabajo en equipo

Las competencias más valoradas por estudiantes y educadoras, corresponde a, Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño (C:28). Los tres grupos manifiestan la importancia de la participación de la familia en el proceso de

aprendizaje. En la categoría *Trabajo con familia*, las estudiantes de cuarto año evidencian que trabajar con la familia del niño, es trabajar con su cultura, sus costumbres y sus códigos sociales.

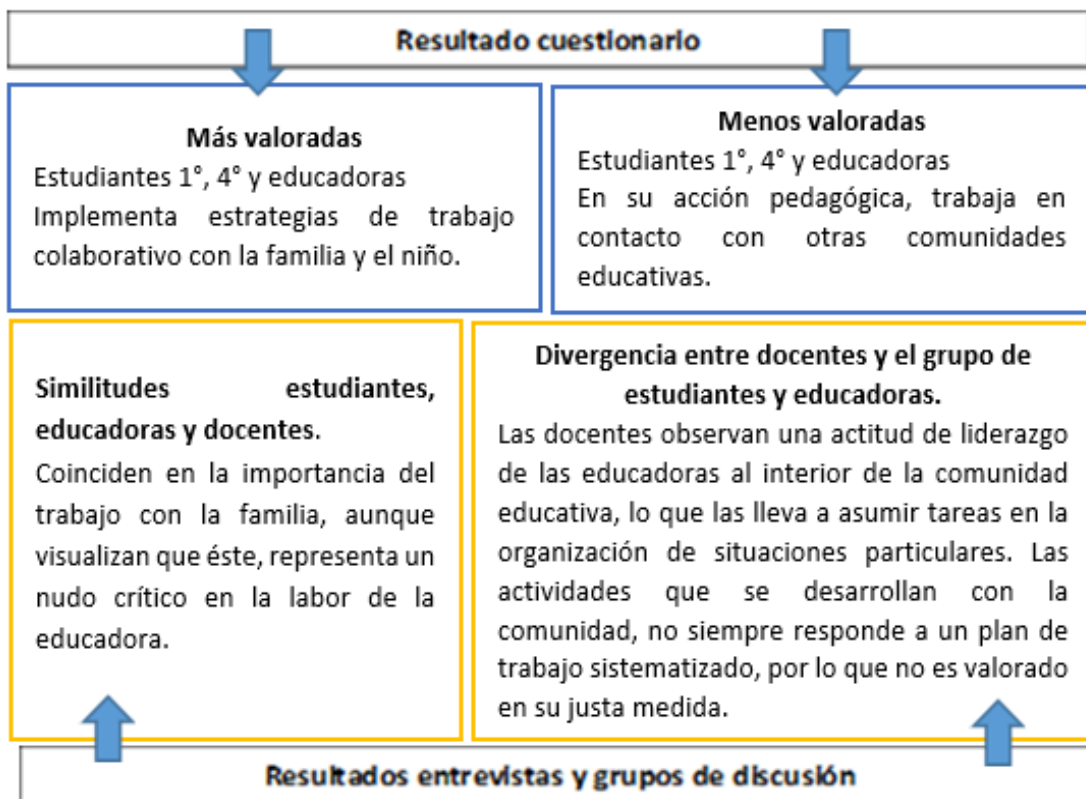
Tanto estudiantes, educadoras y docentes, señalan que trabajar con la familia comprende una de las labores más complejas que debe enfrentar la educadora, dado que, con frecuencia no responden a la participación que se espera de ellos. Otro punto coincidente entre estudiantes, educadoras y docentes aborda la falta de valoración, que se confiere al rol del educador de párvulos por parte de la familia, dado que la visión que se tiene es que las educadoras se encargan del ámbito asistencial por sobre lo pedagógico. Dicha percepción coincide con la visión que detectan de la sociedad, quienes reconocen el aporte que las educadoras entregan a la comunidad.

- ❖ Los tres grupos coinciden en la importancia del trabajo con la familia, aunque visualizan que éste, representa un nudo crítico en la labor de la educadora.

Con relación a las competencias menos valoradas por ambos grupos de estudiantes y educadoras, corresponde, En su acción pedagógica, trabaja en contacto con otras comunidades educativas (C:25). Los resultados en ambos grupos de estudiantes y educadoras evidencian que el trabajo de la educadora es comprendido fundamentalmente al interior del aula y centrado en el niño. Por su parte, las docentes de la carrera señalan que las educadoras se destacan por sobre otros profesionales por su actitud de liderazgo y dinamismo, lo que las lleva a asumir tareas asociadas a la organización de eventos particulares al interior de la comunidad educativa. A su vez, docentes de la carrera, coinciden en que las educadoras no tienen clara conciencia del trabajo que realizan con la comunidad, ya que muchas veces, lo desarrollan de manera espontánea, sin que medie un plan de trabajo, lo que las lleva a ellas mismas, a otorgarle una menor valoración.

Se observa que tanto estudiantes como educadoras, describen el trabajo de la educadora, suscrito al interior del aula, con poca o nula participación en otros contextos de la institución educativa. Las docentes de la carrera valoran el tipo de

apoyo que prestan las educadoras al interior de las comunidades educativas, si bien señalan que, deben avanzar en la planificación y sistematización de tales tareas.



Cuadro 22: Síntesis triangulación dimensión, Trabajo en equipo

8.2.6 Dimensión: Participar en la gestión de la escuela

El resultado promedio de la dimensión ofrece una diferencia significativa entre estudiantes y educadoras, en tanto las primeras ofrecen una menor valoración que las segundas.

Al comparar los resultados alcanzados entre estudiantes de primer y cuarto año, respecto a la competencia, Elabora propuestas de mejora al interior de la institución (C:31) se observa una diferencia significativa, en cuanto el primer grupo le atribuye mayor valoración que las estudiantes del curso superior.

Cabe destacar, que, en esta dimensión, se observa el promedio de valoración más bajo del cuestionario otorgado por ambos grupos de estudiantes. En el caso particular de las estudiantes de cuarto año, las tres competencias consultadas, alcanzan el mismo promedio.

- ❖ Respecto a la información que nos ofrecen las entrevistas y grupos de discusión, en el discurso de las estudiantes no se proponen competencias asociadas a esta temática. En el caso de las educadoras, plantean que, durante la formación inicial, se debieran incorporar competencias asociadas a la gestión educativa, ya que muchas veces a las educadoras, le corresponde asumir dicho rol en jardines infantiles y salas cunas y no se encuentran preparadas para ello.

Las estudiantes de primer año otorgan una menor valoración a la competencia, *Elabora proyectos de articulación inter-ciclos (C:30)*. Esta competencia considera un trabajo fuera del aula, con profesores que desarrollan su labor en otros contextos educativos. Si bien el discurso de ambos grupos de estudiantes plantea la preparación del niño para el ingreso a la enseñanza básica, dicha labor se orienta hacia el trabajo directo con el niño y no con otros profesionales del área.

Al respecto, las educadoras plantean la necesidad de adquirir competencias que les permita articular el currículum de educación parvularia con el de educación básica y coinciden con las docentes de la carrera, respecto a la importancia de respetar la actividad lúdica como una de las principales herramientas didácticas que se utilizan en educación inicial. En tal sentido, ambos grupos hablan de “cuidar” dicha estrategia didáctica, dado que corresponde a la esencia de la educación parvularia.

Tanto en el discurso de las estudiantes como en el de las educadoras, se observa una desaprobación a la gestión del aprendizaje que se desarrolla en educación básica, ya que el sistema escolar no ofrece espacios para que el niño se desenvuelva en coherencia con sus características. Se critica además a los niveles de educación básica y media, la falta de preocupación por el niño y la excesiva estandarización de

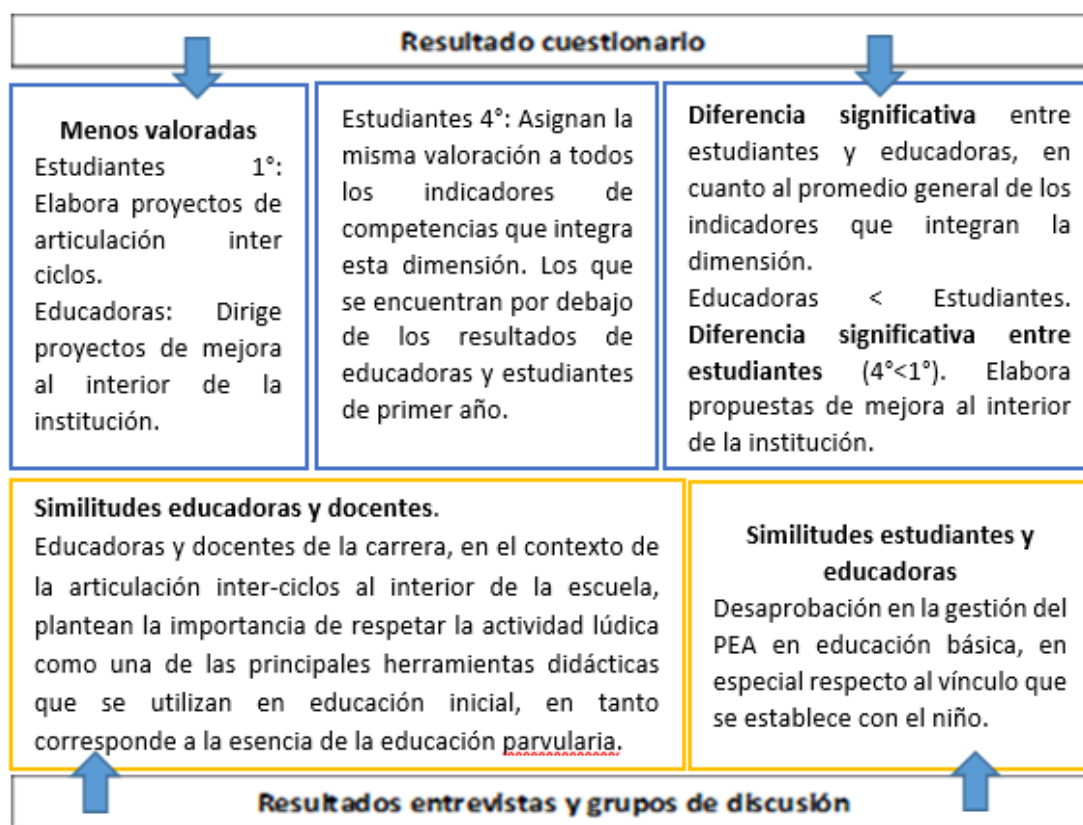
sus procesos, lo que no permite respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos.

Por otra parte, ante la consulta realizada en grupos de discusión y entrevistas, respecto a cuáles son las competencias sello de la educadora, en todos los casos se plantea que la competencia que caracteriza la educadora de párvulos corresponde a la capacidad de establecer una relación de vínculo con el niño, que les permite un trabajo integral y no sólo dedicado al ámbito académico como ocurre en los demás niveles del sistema escolar. En tal sentido, estudiantes y educadoras, manifiestan no sentirse representadas por el perfil que poseen el resto de los profesores del sistema.

A su vez, las educadoras plantean que existe una tensión permanente por transmitir el sentido de la educación parvularia, ya que observan en las familias, ansiedad en que los niños avancen hacia aprendizajes de iniciación a la lectoescritura, que corresponden a etapas posteriores.

- ❖ Estudiantes y educadoras, coinciden en no sentirse representadas con la gestión del aprendizaje desarrollada en educación básica.

Las educadoras, plantean que en la articulación inter-ciclos (Educación parvularia v/s educación básica) debe respetarse la continuidad de las metodologías que se implementan en educación parvularia.



Cuadro 23: Síntesis triangulación dimensión, Participar en la gestión de la escuela

8.2.7 Dimensión: Informar e implicar a los padres

Estudiantes de primer y cuarto año, coinciden en dar una mayor valoración a la competencia, Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de los aprendizajes (C:33).

En el discurso de ambos grupos, se plantea el trabajo de la educadora, con niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. En tal sentido, la labor con la familia propone vincular a los padres, con el proceso de aprendizaje del niño y orientarlo cómo potenciarlo desde el hogar. Para tales efectos, las estudiantes de

primer y cuarto año promueven el desarrollo de competencias comunicativas que les permita mantenerlos informados permanentemente. Respecto a la comunicación con los padres, las estudiantes de cuarto año y educadoras señalan que se deben tener argumentos sólidos que les permita respaldar sus decisiones pedagógicas.

Estudiantes y educadoras, señalan que es frecuente encontrar familias que no muestran interés en el aprendizaje de sus hijos, ya sea por despreocupación hacia ellos, falta de tiempo, o bien porque no comprenden el propósito educativo de la educación parvularia. Aquello, tensiona la labor profesional de la educadora, en consecuencia, se plantea importante, potenciar y extender el trabajo que se desarrolla en el jardín/escuela, hacia el hogar. Para ello, estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes, señalan que la educadora debe educar a los padres, respecto a los aspectos asociados a la crianza (particularmente el apego en los primeros años) y a la importancia del juego para el desarrollo integral del niño. Coinciden, además en que el trabajo con la familia permite conocer el contexto valórico y cultural del niño, lo que representan un insumo para comprenderlo en distintos ámbitos.

Las educadoras plantean, que las familias se muestran cada vez más exigentes y demandantes en cuanto a dejar en manos de la educadora, tareas que corresponden a la familia, por ejemplo, hábitos higiénicos y normas de conducta de los niños. Respecto a situaciones en que el niño presenta necesidades educativas especiales, la relación con la familia se complejiza, dado que no se sienten capaces de compartir el diagnóstico del hijo, lo que dificulta el trabajo que la educadora pueda desarrollar al interior del aula y obstaculiza la activación de redes con otros profesionales. Señalan, además que los cambios que la sociedad enfrenta actualmente se encuentran reflejados en diferentes tipos de familia. El trabajo con familias homoparentales o migrantes requiere de una preparación que ellas no poseen, por lo que deben recurrir a la autoformación para eliminar prejuicios y discriminación. Específicamente, las dificultades idiomáticas, constituyen un obstáculo para la comunicación con los padres.

- ❖ Educadoras y estudiantes, coinciden en la importancia del trabajo permanente con la familia.

Las educadoras plantean que requieren recibir capacitación para abordar el trabajo con familias homoparentales y migrantes.

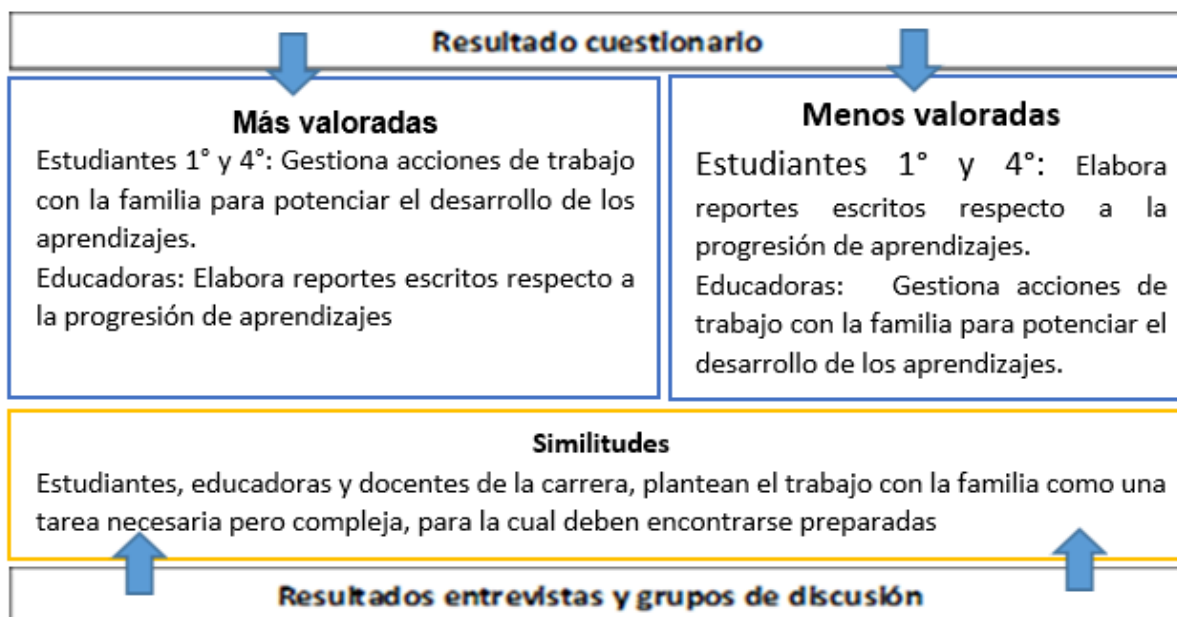
La competencia menos valorada por estudiantes de primer año corresponde a *Elabora reportes escritos* respecto a la progresión de aprendizajes (C: 34).

En la categoría *Trabajo con familia*, se observa que las estudiantes de primer año plantean que las educadoras deben poseer competencias comunicativas para abordar el trabajo con los padres.

En el caso de estudiantes de cuarto año, se centran en la importancia de comunicar las propuestas pedagógicas a los padres, apoyándose en referentes teóricos.

A su vez, las educadoras, plantean que, en entrevistas y reuniones, la educadora debe argumentar de manera sólida, para no verse enfrentada por la familia. Docentes de la carrera, plantean que la competencia de liderazgo de la educadora permite responder al trabajo con la familia y la comunidad.

- ❖ Ambos grupos de estudiantes y educadoras coinciden en que la educadora debe estar preparada para el trabajo con los padres.



Cuadro 24: Síntesis triangulación dimensión, Informar e implicar a los padres

8.2.8 Dimensión: Utilizar las nuevas tecnologías

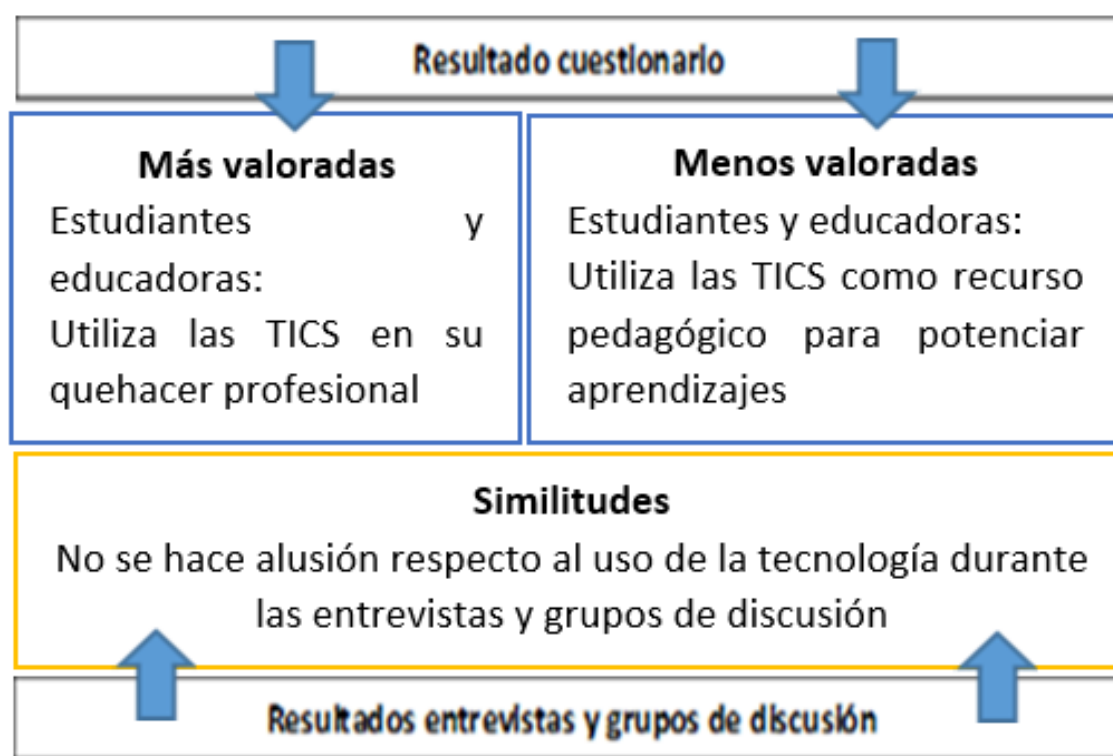
Las estudiantes de ambos cursos y educadoras asignan una alta valoración a la competencia que integran esta dimensión

La más valorada, Utiliza las TICS como recurso pedagógico para potenciar aprendizajes (C:35) y la menos valorada, Utiliza las TICS en su quehacer profesional (C:36).

Si bien la valoración en el cuestionario es alta en los tres grupos, no se hace alusión respecto al uso de la tecnología durante las entrevistas y grupos de discusión. Tampoco se observa en el discurso de docentes de la carrera a través de los grupos de discusión.

En el caso de las educadoras, dos de ellas, proponen integrar la tecnología al trabajo con los niños como recurso que podría ser utilizado por nuevas generaciones de educadoras nativo digitales.

- ❖ Se observa discrepancia entre la valoración otorgada por las estudiantes y los datos que se registraron en las entrevistas y grupos de discusión, por cuanto el uso de las TICS no se encuentra considerado por las estudiantes como recurso para el aprendizaje, ni tampoco para su quehacer profesional.



Cuadro 25: Síntesis triangulación dimensión, Utilizar las nuevas tecnologías

8.2.9 Dimensión: Afrontar dilemas éticos de su profesión

Se observa una mayor valoración de las estudiantes de primer año en la competencia, Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar (C: 39).

En los datos que surgen de entrevistas y grupos de discusión, las estudiantes plantean el rol de la educadora como promotora de valores vinculados a la convivencia con otros: solidaridad, empatía, equidad, tolerancia, compañerismo, etc.

Para las estudiantes de primer año, el rol de la educadora como formadora de valores, se manifiesta en dos categorías: *Competencias pedagógicas* y *Compromiso con la profesión*. Las estudiantes de primer año coinciden con las educadoras, respecto a que la formación de valores es parte de la labor pedagógica de la educadora, dado que los primeros años de vida son la base para la formación de la persona.

Estudiantes de primer y cuarto año, plantean que la educadora debe ser referente del conjunto de valores que espera que el niño integre, en especial aquellos que se relacionan con la convivencia y respeto hacia otros al interior del aula.

Una estudiante de cuarto año advierte la diferencia entre educadoras y profesores perteneciente a otros niveles del sistema educativo, puesto que la principal labor de éstos últimos se orienta en la adquisición de aprendizajes en el ámbito académico, mientras que, en el caso de las educadoras, corresponde a la formación de valores.

Las educadoras plantean que los valores deben ser enseñados a través normativas y rutinas, sobre la base de vínculos de afecto y cercanía con el niño. La convivencia en el aula se proyecta como valores ciudadanos que el niño pondrá en ejercicio durante su etapa adulta. Valores asociados al cuidado del medio ambiente, responde a los desafíos actuales, que deben ser abordados, desde la educación parvularia, ya que los niños, tienen el potencial de ser agentes de cambios a través de sus hogares y familias hacia el resto de la comunidad.

En el caso de las estudiantes de cuarto año y educadoras, la competencia más valorada corresponde, Analiza críticamente su propia práctica (C: 37).

En la dimensión Competencias pedagógica, estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes, coinciden en proponer la reflexión pedagógica como parte de la labor de la educadora. Particularmente las estudiantes de cuarto año plantean la importancia de reflexionar en forma colectiva con otras educadoras, con el propósito de incorporar nuevas herramientas pedagógicas.

En la categoría Actualización continua, las educadoras señalan la importancia de mantenerse actualizadas en temáticas asociadas a la interculturalidad, dado que los contextos actuales, requieren de educadoras habilitadas para relacionarse con familias provenientes de distintas culturas, para así vincularlas al trabajo que se hace al interior de los centros.

Educadoras y docentes, asocian la reflexión crítica, como parte del liderazgo de la educadora, respecto a la evaluación de su propia práctica y a la innovación educativa.

- ❖ Ambos grupos de estudiantes y educadora coinciden en que la formación de valores es considerada parte de las funciones de la educadora.

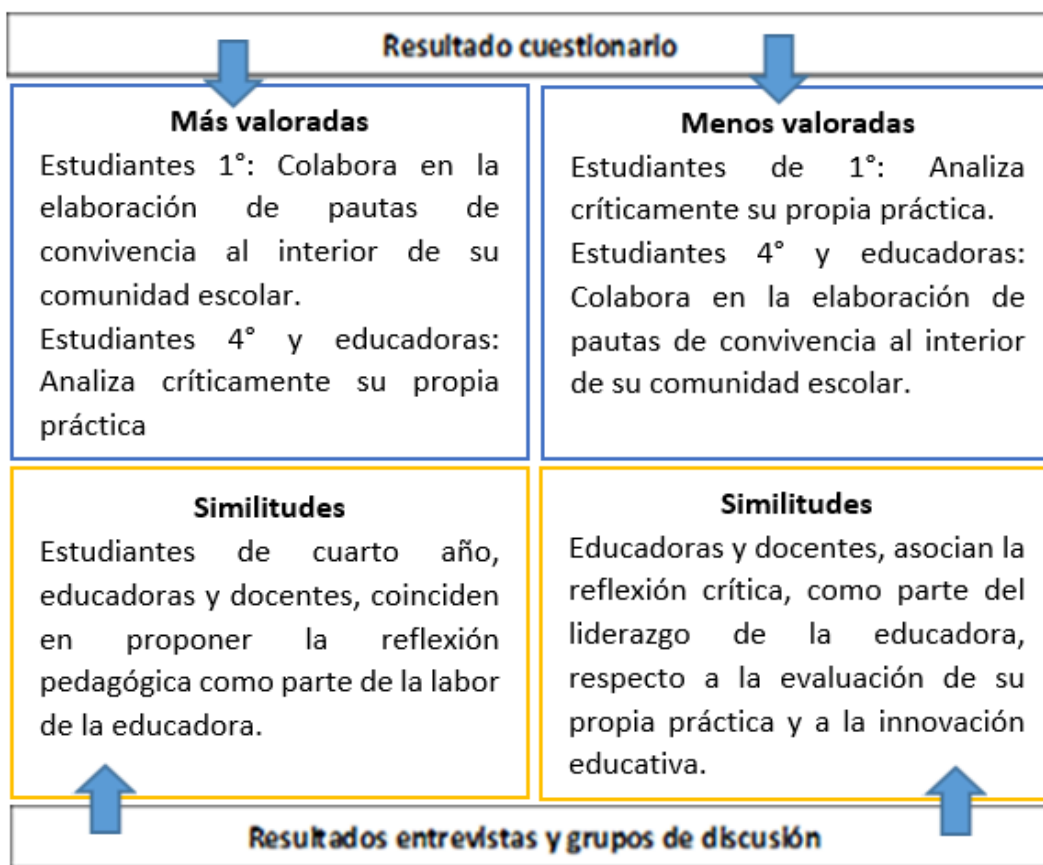
Estudiantes de cuarto año, educadoras y docentes de la carrera, coinciden en la reflexión pedagógica como una herramienta para promover mejoras.

Estudiantes de primer año, otorgan menor valoración a la competencia, Analiza críticamente su propia práctica (C: 37). La reflexión crítica no se encuentra incluida en el discurso de las estudiantes de primer año.

Se observa una menor valoración de las estudiantes de cuarto año y educadoras en la competencia, Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar (C: 39).

Si bien se observa una alta valoración a la formación de valores, tanto estudiantes como educadoras, hacen referencia al trabajo en el aula y no integran en su discurso, competencias que las habilite para asumir labores a nivel institucional.

Ambos grupos de estudiantes y educadoras no integran a las competencias de la educadora, tareas que sean asumidas a nivel institucional



Cuadro 26: Síntesis triangulación dimensión, Afrontar dilemas éticos de su profesión

8.2.10 Dimensión: Organizar la propia formación continua

Estudiantes de primer año y educadoras. Coinciden en otorgar la mayor valoración a la competencia, Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica (C: 40). En tanto la competencia menos valorada por estudiantes de primero y cuarto año y educadoras,

corresponde a Gestiona acciones propias de crecimiento profesional y capacitación permanente (C: 39).

Ambos grupos de estudiantes y educadoras plantean la importancia de mantener una actualización continua en respuesta a los cambios sociales que han emergido durante la última década. Particularmente manifiestan necesario integrar herramientas que les permita abordar la diversidad de género en el contexto escolar, puesto que los criterios personales no son suficientes para abordar las temáticas de género y se requiere formación profesional.

Estudiantes de cuarto año y educadoras, señalan que otro de los cambios que se observan en la sociedad, corresponde al exagerado uso de nuevas tecnologías por parte de los niños pequeños.

Las educadoras plantean que el llamado a actualizarse en competencias relacionadas con la inclusión educativa surge de un amplio rango de diversidad y que se observa en las aulas de todo el sistema educacional. Plantean, además, que los contextos laborales influyen acerca del desarrollo continuo de las competencias profesionales.

Educadoras y docentes de la carrera, coinciden respecto a la importancia de la actualización permanente, debido a la renovación de las normativas que rigen los establecimientos de educación parvularia, como también las nuevas orientaciones curriculares.

En la categoría, *Desafíos profesionales*, las docentes recalcan la importancia de la actualización continua, como un mecanismo que permita afrontar los requerimientos del aula, adicionan la falta de profundidad en saberes disciplinares, lo que pone en desmedro la profesionalización de las educadoras.

- ❖ Ambos grupos de estudiantes y educadoras promueven a la actualización permanente en torno a las competencias pedagógicas de las educadoras.

A partir de los datos que surgieron de las entrevistas y grupos de discusión, de las estudiantes de primer año, la categoría *Organizar la formación continua*, se asocia a las subcategorías *Entretenida*, *Estrategias de aprendizaje*, *Desarrollo evolutivo del niño*, *vocación*, *Juego como estrategia de aprendizaje* y *Diversidad en el aula*. En ellas se aprecia la importancia que le asignan a continuar capacitándose en torno a herramientas que les permita continuar mejorando su trabajo en el aula.

Por su parte, las estudiantes de cuarto año centran la actualización de competencias fundamentalmente en competencias pedagógicas. Consideran que es necesario continuar profundizando en nuevos recursos y herramientas que permitan mejorar la gestión del proceso de aprendizaje y se ven impulsadas particularmente por el compromiso con el niño.

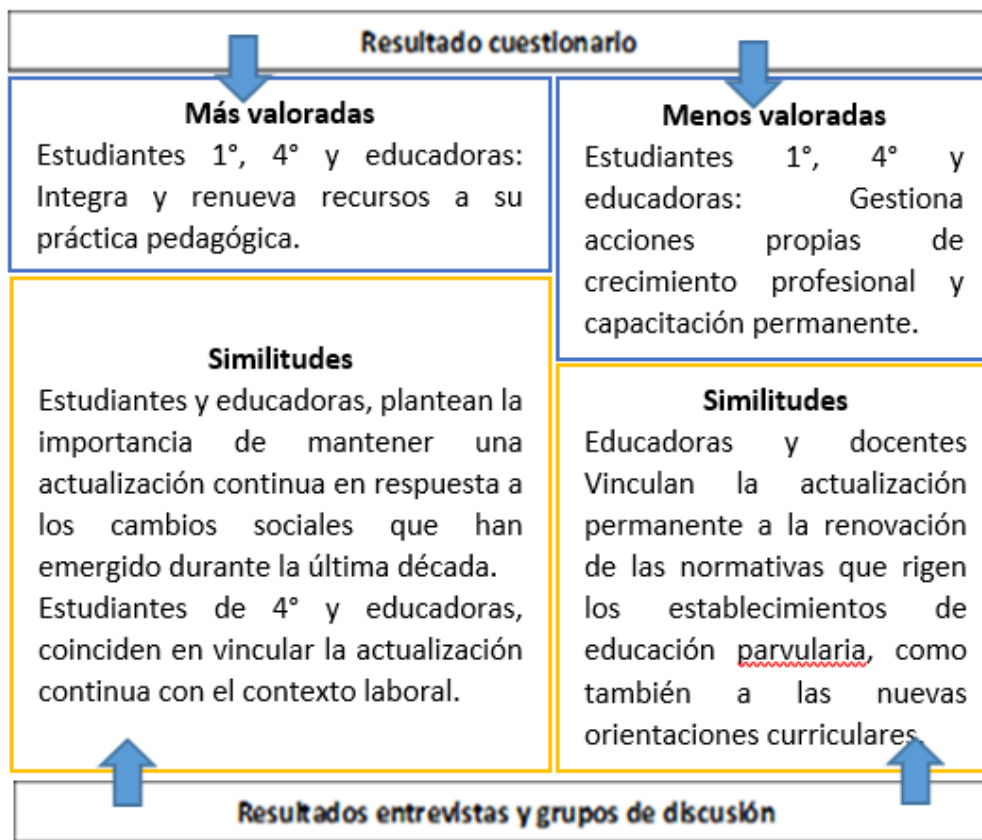
A su vez, estudiantes de cuarto año y educadoras, coinciden en que la actualización continua debe ir en respuesta a las propuestas de innovación que se implementan en las instituciones educativas, en este sentido, la actualización se plantea como un proceso que se vincula directamente con los contextos laborales y en el ejercicio de la profesión.

Dado que el conocimiento se encuentra en constante renovación, para las estudiantes de cuarto año, la actualización se asocia a una actitud permanente de investigación, es decir búsqueda autónoma de información referente a nuevas estrategias, recursos pedagógicos e innovación curricular. A través de sus prácticas, han conocido educadoras que han trabajado durante toda su vida laboral en una sola institución y no han tenido una capacitación constante, por falta de tiempo y de decisiones oportunas. En otras ocasiones las educadoras se ven obligadas a capacitarse en temáticas que indica la institución, que para ellas no son de su interés. En tal sentido, la categoría actualización continua se encuentra asociada a la subcategoría *Investigación*, la que a su vez se vincula con la categoría *Compromiso con la profesión* y la subcategoría, *Compromiso con el aprendizaje del niño*.

Respecto a la investigación, en la categoría Desafíos profesionales, se vinculan las subcategorías investigación en el aula, con actualización permanente. Con ello, las docentes de la carrera señalan que las educadoras se encuentran permanentemente, replanteándose su propia práctica, lo que las lleva a identificar nudos críticos, proponer estrategias de mejora e implementarlas para volver a evaluar su impacto. Sin embargo, dicho proceso no es visto como prácticas investigativas, dado que carece de una sistematización rigurosa y difusión de los hallazgos.

En el caso de las educadoras, a causa de los cambios sociales, manifiestan la importancia de actualizarse en diversos campos: diversidad de las familias, el masivo uso de la tecnología de parte de niños pequeños, problemáticas ambientales, la inclusión educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales y el aumento de la migrantes en la región.

- ❖ Se observa que tanto para estudiantes de ambos cursos, educadoras y docentes, la actualización continua, es parte del compromiso que la educadora sostiene con la profesión, dado que ello permite responder a las necesidades y desafíos que presentan los niños.
- ❖ Los cambios sociales son una importante variable que impulsa la actualización de las educadoras y estudiantes de 4° año.



Cuadro 27: Síntesis triangulación dimensión, Organizar la propia formación continua

8.2.11 Dimensión: Vincular su hacer profesional con el contexto social

En las competencias Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio con otras culturas (C:43) y Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad (C:44), se observa una diferencia significativa entre la valoración otorgada por estudiantes de primero y las estudiantes de cuarto año y educadoras, siendo las primeras quienes asignaron una mayor valoración en ambos casos.

Particularmente en el discurso de las estudiantes de primer año, se observa que otorgan mayor valor a la educación de valores por sobre otros conocimientos, dado que los primeros años son claves para el desarrollo de la persona. En tal sentido, proponen que la educadora debe ser un referente de valores, cercana, empática y mantener un vínculo de afecto con el niño y además, mantenerse actualizada de las herramientas técnicas que las habiliten para la formación de valores. Deben ser capaces de trabajar con diversos tipos de familias y de contextos desde donde el niño proviene.

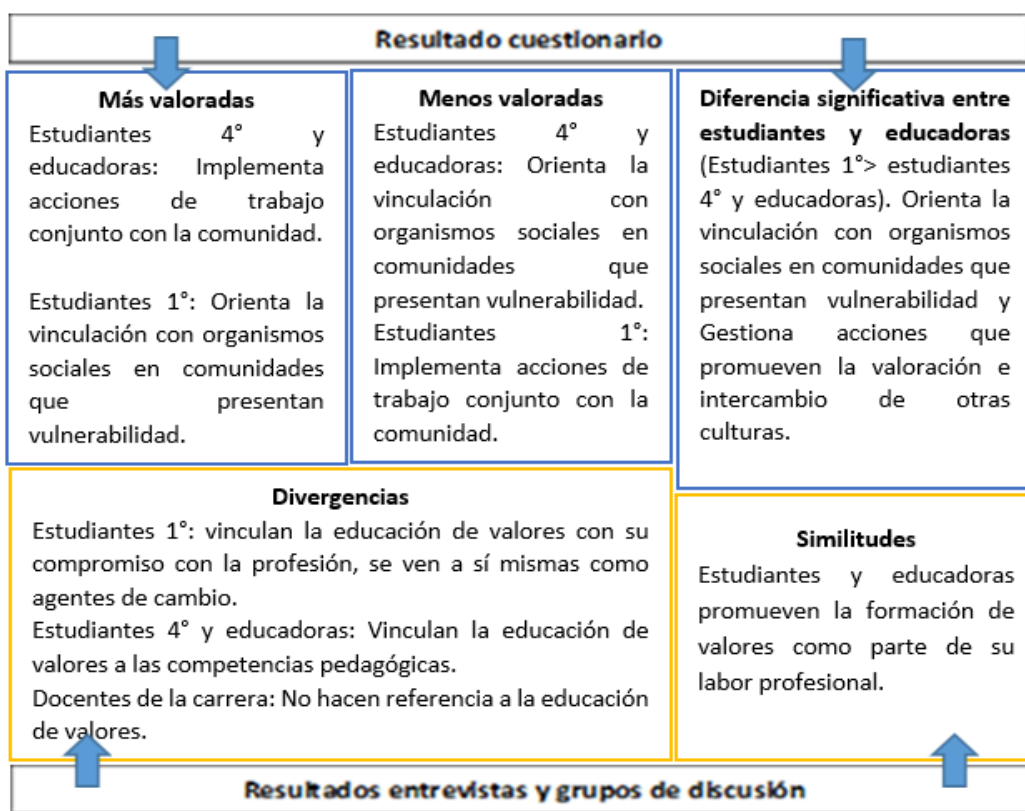
En el discurso que surge de entrevistas y grupos de discusión, se observa que, en las estudiantes de primer año, la categoría *Vincular su hacer profesional con el contexto social*, contiene las subcategorías *Agente de cambios*, *Compromiso con la sociedad* y *Formación de valores*. Las estudiantes, perciben que la sociedad asigna un rol de protectora a la educadora de párvulos, por sobre su rol pedagógico, lo que la diferencia del resto de los profesores del sistema educativo. A su vez, vinculan la educación de valores con un compromiso profesional, dado que se ven a sí mismas, como agentes de cambio capaces de impactar en el entorno social a través de su trabajo con los niños.

A su vez, su compromiso con la profesión lo vinculan con experiencias de vida, a través del contacto que han tenido con otras educadoras o de familiares cercanos que desempeñan la profesión. En ellas, han vivenciado el rol de la educadora, como una persona afectiva, cercana y comprometida con el niño, poseedoras de gran vocación y espíritu de entrega.

En el caso de las estudiantes de cuarto año y educadoras, señalan la importancia de identificar y comprender los valores y la cultura de la comunidad en la que el niño se encuentra inserto, dado que ello les permite desarrollar un trabajo pertinente en el aula

- ❖ Ambos grupos de estudiantes y educadoras promueven la formación de valores como parte de su labor como educadoras. Las docentes de la carrera, no hacen alusión a la educación en valores como parte del rol de la educadora. En el caso de las estudiantes de primer año, vinculan la formación de valores con el aporte que ellas hacen a la sociedad.

Ambos grupos de estudiantes y educadoras, describen el rol de la educadora de párvulos, inserta en comunidades que presentan índices de vulnerabilidad.



Cuadro 28: Síntesis triangulación dimensión, Organizar la propia formación continua

8.2.12 Dimensión: Desarrollar investigación educativa

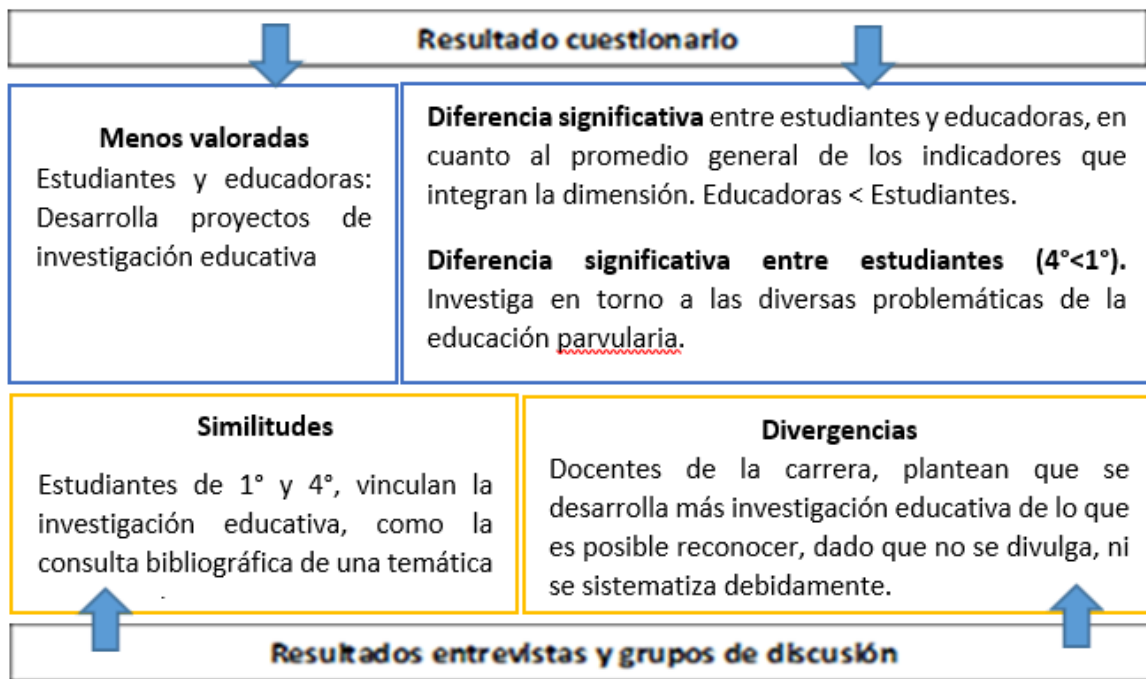
En la competencia, Investiga en torno a las diversas problemáticas de la educación parvularia (C:47), se observa una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por estudiantes de primer año y aquellas que cursan el cuarto año, donde las estudiantes de primer año asignan una mayor valoración a dicha competencia. A su vez, las estudiantes en general signan una valoración significativamente mayor que las educadoras en esta dimensión.

En ambos grupos de estudiantes, se menciona la investigación como parte de las tareas que debe realizar la educadora para mantenerse actualizadas. En cuanto al significado que las estudiantes entrevistadas le asignan a la investigación, se restringe a la búsqueda de información teórica respecto a una temática en particular y no a la participación de un proyecto investigativo.

En el discurso de las educadoras no se hace referencia a la competencia investigativa. En contraposición a ello, las docentes de la carrera, señalan ser testigos de la permanente acción investigativa que ocurre en el aula por parte de las educadoras, ya que se encuentran constantemente probando nuevas estrategias y recursos para resolver dificultades o bien, enfrentar necesidades con los niños que tienen a cargo. Sin embargo, dichas experiencias rara vez se sistematizan y/o se divulgan, por lo que se tiene poca valoración a este tipo de trabajo.

- ❖ Estudiantes de ambos grupos, asocian la investigación educativa a la consulta bibliográfica de una temática en particular.

Ambos grupos de estudiantes y educadoras coinciden en otorgar una menor valoración a la competencia, Desarrolla proyectos de investigación educativa (C;46). En el discurso de estudiantes y educadoras, no se hace mención al rol de la educadora como parte de proyectos de investigación educativa.



Cuadro 29: Síntesis triangulación dimensión, Desarrollar investigación educativa

**PARTE C. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, DELIMITACIONES Y
PROPUESTAS.**

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

9.1 Introducción

El siguiente capítulo, da cuenta de las conclusiones del estudio, las que son presentadas en respuesta a los objetivos que han orientado el curso de la investigación. Para ello, se ha tomado la información que se obtuvo del análisis de los resultados provenientes del cuestionario, entrevistas, grupos de discusión, como también las concordancias y discrepancias que se han puesto de manifiesto a lo largo del proceso de triangulación. A su vez, se han incorporado los hallazgos que dan cuenta del resultado de otras investigaciones, como también, la voz de la autora del presente estudio.

Posteriormente, se señalan algunas limitaciones acerca del desarrollo de la investigación, como también nuevas líneas investigativas que permitan continuar profundizando en esta temática y que, a juicio de la autora, pueden contribuir a la formación inicial de educadoras.

Objetivo general:

Analizar las concepciones y creencias en torno a las competencias profesionales que poseen estudiantes que cursan la carrera de educación parvularia impartida en una universidad chilena.

En términos generales se han constatado un conjunto de similitudes y discrepancias en las concepciones y creencias que poseen las estudiantes que se encuentran en una etapa inicial de la formación, respecto a aquellas que se encuentran finalizando la carrera.

En el ámbito *Desarrollo profesional continuo*, ambos grupos de estudiantes, consideran la formación universitaria como un espacio en el cual se logran adquirir las competencias profesionales. No obstante, las estudiantes que cursan primer año, plantean fuertemente la vocación como uno de los principales aspectos para desarrollar las competencias y desempeñarse satisfactoriamente en el aula. A su vez, otorgan gran importancia a los afectos para el ejercicio profesional, aspecto que se vincula además, con experiencias personales que han influido fuertemente en su decisión al optar por estudiar la carrera.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, otorgan gran importancia a su experiencia práctica para el desarrollo de las competencias y con ello, el contacto que han experimentado con los centros educativos. A su vez, confieren valoración a la formación recibida en las aulas universitarias, en cuanto les ha permitido relacionarse con diversos constructos teóricos y herramientas técnica necesarias para el ejercicio profesional. En tal sentido, se observa una separación marcada entre la experiencia de formación práctica y los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación académica.

Ambos grupos plantean la importancia de la actualización permanente, la que en el caso de las estudiantes de cuarto año es descrita como una práctica investigativa, en torno a diversos temas y recursos que contribuyan al trabajo al interior del aula.

En cuanto al ámbito competencias pedagógicas, las estudiantes de primero y cuarto año, coinciden en relevar el juego como la principal estrategia para el aprendizaje y junto con ello, la centralidad del niño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto al ámbito competencias sello de la educadora, ambos grupos coinciden en el compromiso, vínculos de afecto que las educadoras establecen con los niños, lo que las diferencia, de una actitud más despersonalizada que observan en profesores de enseñanza básica y enseñanza media.

Por otra parte, ambos grupos plantean que la sociedad, valora en escasa medida el trabajo que se desarrolla al interior de las aulas de educación parvularia, lo que atribuyen a una desinformación e ignorancia por parte de la comunidad y se vincula, además, con la fuerte tendencia a visualizar el rol de la educación parvularia, fundamentalmente, en respuesta a la necesidad de proveer cuidado y atención a niños de la primera infancia, durante la jornada laboral que deben cumplir las madres fuera del hogar.

Objetivo específico 1:

Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales estudiantes que se encuentran en diferentes momentos de formación.

Para dar respuesta a este objetivo, se aplicó un cuestionario al universo de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia, acerca de la valoración de competencias profesionales. Las variables que guiaron la construcción del cuestionario fueron: *Competencias pedagógicas, Trabajo continuo con otros agentes y Desarrollo profesional continuo.*

Tal como se planteó en el capítulo de resultados, la valoración obtenida tras la aplicación del cuestionario, arrojó una alta valoración de todas las participantes, lo que implicó que todas las dimensiones hayan obtenido un promedio global igual o superior a 4,0. Sin embargo, al hacer las comparaciones entre los grupos, se ha podido constatar que existen diferencias significativas entre ellos, lo que permite determinar que si bien la valoración de las estudiantes fue alta, la percepción entre los grupos presenta variaciones que dibujan tendencias acorde a los años de formación.

A continuación, daremos cuenta de la contrastación que se ha realizado respecto a la valoración conferida por las estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año. En términos generales, los resultados evidencian que a medida que aumentan los años de formación, la valoración de las competencias disminuye.

Lo anterior se evidencia en que las estudiantes que cursan tercero y cuarto año respondieron significativamente con menor valoración frente a las dimensiones *Trabajar en equipo*, *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y *Desarrollar Investigación educativa*, respecto a los grupos de primero y segundo año.

A su vez, al comparar la valoración que otorgan estudiantes que se ubican en el inicio de su formación (primer año) con aquellas que cursan el último año de la carrera, se observan diferencias significativas entre ambos grupos, en tanto estudiantes de cuarto año, responden con menor valoración, respecto al grupo de primer año, frente a las dimensiones: *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y *Desarrollar Investigación educativa*.

A continuación, se presentan dos cuadros que esquematizan de manera resumida, la valoración que confieren las estudiantes que cursan el primero y cuarto año de la carrera de educación parvularia a los indicadores de competencia contenidos en el cuestionario.

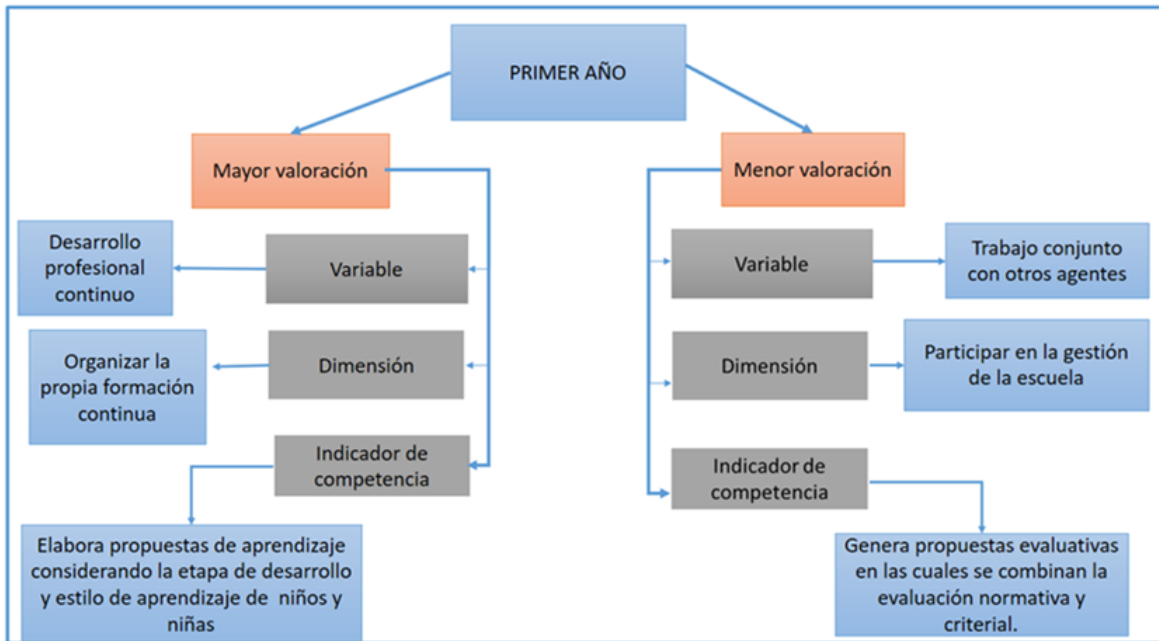


Figura 45: Resultados primer año

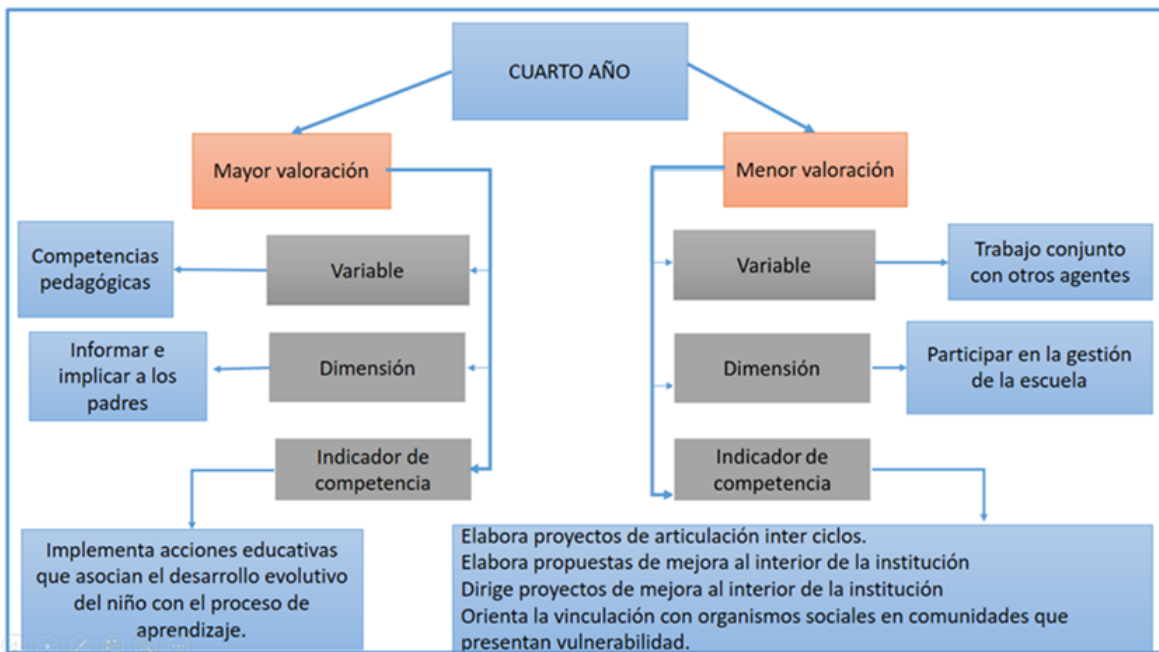


Figura 46: Resultados cuarto año

Como se aprecia en los esquemas anteriores, las estudiantes de ambos cursos coinciden en otorgar una menor valoración a la dimensión *Participar en la gestión de la escuela*, lo que se manifiesta de manera más evidente en el grupo de cuarto año, ya que los indicadores de competencia a los que confieren menor valoración se asocian con el trabajo que se plantea fuera del aula.

A su vez, las estudiantes de primero y cuarto año, atribuyen una mayor valoración a indicadores de competencia que se encuentran relacionados directamente con la gestión del proceso de aprendizaje y en el que se asume al niño como eje central de dicho proceso. Aquello se constata a partir de los resultados obtenidos en la variable Competencias pedagógicas, dado que en ninguna de las dimensiones que integran esta variable, se observan diferencias significativas entre los cursos.

De esta manera, las competencias que alcanzaron una mayor valoración por los cuatro cursos se vinculan con el trabajo con niños en el aula y aquellas que obtienen una menor valoración, se asocian a una acción promotora de la gestión de proyectos institucionales y al desarrollo de investigación educativa. Dicha tendencia, se acentúa significativamente en la valoración conferida por estudiantes que se encuentran en el último año de la carrera, respecto a las estudiantes que se ubican en el inicio de su proceso formativo.

Las razones que es posible atribuir a las tendencias descritas, se asocian principalmente a que las estudiantes con más años de formación poseen experiencia práctica en el contexto educativo, en tanto han cursado actividades curriculares que apuntan a dicho propósito. Tal experiencia, les ha permitido observar el rol de la educadora de párvulos centrado mayoritariamente al interior del aula. En tal sentido, competencias relacionadas a generar propuestas de mejora al interior de la institución, participar de proyectos de investigación educativa y vincularse con profesionales externos al contexto, son percibidas por las estudiantes de manera más lejana a su profesión.

De manera coincidente, un estudio en torno a la percepción de autoeficacia de estudiantes de educación parvularia de una universidad chilena (Del Río, Lagos y Walker, 2011), revela que las estudiantes que se encuentran cursando una etapa más avanzada de la carrera (prontas al egreso), poseen una percepción de autoeficacia menor que aquellas estudiantes que se encuentran en primer año de formación. Los hallazgos de dicho estudio son explicados por los autores, atendiendo a las tensiones que provocan las experiencias prácticas en contextos educativos complejos, lo que lleva a que las estudiantes de cursos superiores, se autoperciban menos eficaces que aquellas estudiantes que se encuentran al inicio de su proceso de formación y que, por tanto, observan la realidad educativa desde una mirada teórica.

Del Río et al. (2011) plantean, además, que el contexto escolar presenta una realidad distinta respecto a la que se propone a través de los enfoques de enseñanza-aprendizaje estudiados durante la formación inicial de profesores, lo que constituye una contradicción para el estudiante, respecto a lo que se estudia y a lo que se observa en la práctica.

Lo anterior lleva a pensar, que la realidad observada por las estudiantes durante sus procesos de formación práctica debiera abrirse a evidenciar la labor de la educadora cumpliendo roles que apunten hacia su participación en acciones que la vinculan con el centro educativa y/o la comunidad circundante.

Tales planteamientos se ven reforzados con los resultados que surgen de la variable *Trabajo continuo con otros agentes*, dado que en ella se presentan diferencias significativas en una de las dimensiones que la integra, *Trabajar en equipo* ($3^{\circ} < 2^{\circ}$). A su vez, la dimensión menos valorada en esta variable, por los cuatro cursos de la carrera, corresponde a, *Participar en la gestión de la escuela*.

Tomando en consideración que la labor cotidiana de la educadora de párvulos, supone el trabajo en equipo, tanto con sus pares como con profesionales de otros campos (educadores pertenecientes a otros ciclos educativos, trabajadores sociales, entre otros), y con técnicos en educación que colaboran diariamente con ellas, proporcionar

espacios de práctica que ofrezcan la oportunidad de vivenciar dichas cooperaciones y alianzas profesionales, constituye un recurso relevante a la hora de desarrollar tales competencias. Tales espacios favorecen el crecimiento personal y profesional, en tanto proporcionan las oportunidades de argumentar las prácticas educativas en base a principios que sustentan la educación parvularia, en función de la toma de decisiones responsable en pos de promover experiencias significativas para el desarrollo integral del niño.

A su vez, en cuanto a la variable, *Desarrollo profesional continuo*, se observan diferencias significativas en dos de las dimensiones que la integran: *Vincular su hacer profesional con el contexto social* ($4^{\circ} < 2^{\circ}, 1^{\circ}$) y *Desarrollar investigación educativa* ($4^{\circ}, 3^{\circ} < 1^{\circ}, 2^{\circ}$).

Estos resultados, vuelven a evidenciar la tendencia descrita anteriormente, en cuanto a que las estudiantes con más años de formación otorgan una menor valoración respecto a aquellas estudiantes que se encuentran en el primer tramo formativo de su formación universitaria.

Particularmente en relación con la valoración conferida a la competencia investigativa, pueden ser vinculados a los hallazgos expuestos por Perines (2018), por cuanto, tras estudiar los resultados provenientes de diversos estudios, respecto al impacto que la investigación educativa tiene en los profesores en formación, plantea que:

- ✓ Los futuros docentes desarrollan un compromiso con la investigación, en la medida que éstas, entregan directrices concretas de cómo mejorar el trabajo en el aula.
- ✓ Las creencias y saberes de los profesores en formación, se construye principalmente a partir de lo que sucede en la sala de clases. En tal sentido, se otorga valor a las experiencias de profesores con mayor trayectoria, en tanto consideran que pueden aprender de ellos.
- ✓ Se observa que los futuros profesores, opinan que la investigación se encuentra descontextualizada de a realidad educativa, enmarcándola como un conocimiento complejo y abstracto, difícil de llevar a la práctica.

- ✓ Durante la trayectoria formativa, poseen poco contacto con la investigación educativa y escasa participación en ella.

Por su parte, Imbernón y Colén (2014), luego de una vasta reflexión en torno a las características y calidad de la oferta formativa para la formación de profesores de primaria en España, en la que vinculan la epistemología de la formación universitaria, la normativa vigente y la estructura curricular, concluyen que se continúa formando un perfil de profesorado centrado en el aula, poco implicado en el funcionamiento del centro educativo e igualmente ajeno a un trabajo con el entorno escolar. Con lo que los autores subrayan, que la formación inicial del profesorado no ha cambiado sustancialmente, respecto a planes de estudio anteriores, no obstante, los nuevos aportes epistemológicos y la normativa actual.

En definitiva, la valoración de las competencias profesionales que confieren las estudiantes se encontrará principalmente marcada por los requerimientos que el contexto de aula le impone, por sobre cualquier otro rol profesional que potencialmente pueda desempeñar.

Como se plantea en las investigaciones señaladas anteriormente, la falta de valoración hacia la investigación educativa y hacia acciones que impliquen a la educadora en la gestión de la escuela, constituye una tendencia que forma parte de dicho colectivo profesional y sobre el cual se hace necesario avanzar, en línea a promover el fortalecimiento de su rol profesional y su participación, en diferentes espacios vinculados al desarrollo integral de niños y niñas, y de esa manera, expandir sus opciones profesionales aportando con conocimientos relevantes y críticos a la sociedad.

Objetivo específico 2:

Contrastar la valoración que confieren a las competencias profesionales estudiantes y educadoras guías de la carrera.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, se aplicó el cuestionario de valoración de competencias a 105 educadoras guías ¹³, cuyos resultados se contrastaron con los obtenidos por las estudiantes de la carrera. Al igual que los resultados que se observaron en el grupo de estudiantes, las educadoras concedieron una alta valoración a los indicadores de competencia propuestos, lo que implicó que todas las dimensiones hayan obtenido un promedio global igual o superior a 4,0. Sin embargo, al hacer las comparaciones entre el grupo de educadoras y el grupo de estudiantes, se han podido observar diferencias significativas entre ellos, lo que permite determinar que si bien la valoración de las participantes fue alta, la percepción entre los grupos presenta variaciones respecto a algunas de las dimensiones del cuestionario.

En cuanto a la variable *Competencias pedagógicas*, la valoración concedida por estudiantes y educadoras respecto a temas asociados al trabajo del aula (expresadas en las dimensiones 1, 2, 3 y 4), se comporta de manera similar en ambos grupos. De esta manera, se evidencia una alta aceptación al trabajo directo con el niño, con el foco puesto en las experiencias de aprendizaje y su relación con la familia, en las que se observa al niño como eje protagónico del contexto de aprendizaje.

A su vez resulta interesante observar la alta valoración que se le confiere al juego como herramienta metodológica, por cuanto dicha valoración se muestra coherente con las definiciones que se encuentran presentes en documentos oficiales (Bases Curriculares y Estándares Orientadores para la Carrera de Educación Parvularia) en los que la actividad lúdica es planteada como un recurso para el aprendizaje, lo que la sitúa como un elemento distintivo en este ciclo educativo.

¹³ Educadoras de párvulos que se desempeñan en los centros de práctica y asumen el rol de formadoras durante las instancias de práctica de las estudiantes.

En cuanto a la variable *Trabajo conjunto con otros agentes*, se observa una valoración muy similar en el grupo de estudiantes y el de educadoras, lo que se observa particularmente en la dimensión 7, *Informar e implicar a los padres*. En esta materia, se evidencia una relación directa con uno de los fundamentos de la educación parvularia propuestos en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018). En dicho documento, se señala que, *La educación parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen* (p,25).

Resulta interesante constatar la fuerte valoración que le otorgan tanto estudiantes como educadoras, al juego y a la familia, lo que en sintonía con normativas oficiales (Bases curriculares de la educación parvularia), constituyen un eje sobre el cual continuar fortaleciendo la profesionalización de la educación parvularia. Lo que, a su vez, pone de manifiesto la importancia de robustecer la formación académica en torno a tales ámbitos e instalar saberes esenciales que permitan afrontar los cambios que se observan en la sociedad.

Respecto a la variable, *Trabajo conjunto con otros agentes*, la dimensión, *Participar en la gestión de la escuela*, presenta una diferencia significativa entre ambos grupos, en tanto las educadoras otorgan menor valoración que el grupo de estudiantes. Tales resultados, pueden estar vinculados, a una falta de preparación para liderar y gestionar proyectos propios de la comunidad educativa, lo que lleva a evaluar los planes de estudio y perfiles de egreso de las carreras de pregrado y de formación continua, para fortalecer las competencias vinculadas a este ámbito.

Por otra parte, apuntar a fortalecer la formación de las educadoras, resulta ser una apuesta evidente para avanzar hacia una mayor profesionalización, sin embargo, tomando en cuenta la actual necesidad de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa y con ello el acceso a la población infantil, se hace necesario, la contribución y participación de todos los actores del sistema. De esta manera, el fortalecimiento en competencias de gestión educativa, no sólo pasa por avanzar en la

profesionalización, sino más bien, se requiere de la implicancia crítica de las educadoras de párvulos en los programas educativos a nivel local, en la gestión del sistema y en la discusión política de la educación inicial en el marco de las necesidades, desafíos y oportunidades de la sociedad actual.

En cuanto a la variable *Desarrollo profesional continuo*, las diferencias significativas son observadas en las dimensiones, *Vincular su hacer profesional con el contexto social* y *Desarrollar Investigación educativa* (siendo esta última, la dimensión menos valorada por el grupo de educadoras).

Tales resultados, fortalecen la percepción acerca de que las educadoras centran su labor profesional, mayoritariamente en tareas centradas en el trabajo directo con el niño, desestimando, el aporte que pueden dar a través de una relación articulada con la comunidad, en sintonía con políticas públicas y organismos sociales, responsables de definir y establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa y bienestar del niño.

En sintonía con lo anterior, el estudio desarrollado por la Agencia de Calidad (2015), acerca de las representaciones sociales sobre la calidad y los sistemas de evaluación de la calidad en educación parvularia en Chile, de manera concluyente, plantean que, avanzar hacia un sistema de calidad que supere las prescripciones centrales y pueda ser ejercido con mayor autonomía desde la comunidad local, requiere transitar hacia etapas de mayor preparación por parte de las educadoras y del liderazgo directivo.

Lo anterior sugiere, una reponsabilización de distintos actores (educadoras, directivos, familia y comunidad) en el diseño e implementación de acciones que contribuyan a establecer definiciones en pos de un concepto compartido de calidad y a su vez actúen conjuntamente a avanzar en dicha línea, con lo que se requiere una cultura de mayor valoración e implicancia en la gestión del centro educativo y su vinculación con la comunidad.

Respecto a la baja valoración otorgada a la investigación educativa, la que a su vez, se encuentra compartida por estudiantes de último año, resulta posible establecer una relación, con los hallazgos que Perines (2018) describe acerca de la forma de cómo los profesores se vinculan a la investigación educativa. En dicho ámbito, el autor señala que los profesores plantean no tener tiempo suficiente para consultar estudios, dado que, se sienten sobrepasados con su jornada laboral, a lo que agregan, que la investigación resulta útil en la medida que pueda dar respuestas precisas a sus problemáticas y no planteamientos teóricos que resultan descontextualizados.

A su vez, en relación al impacto del conocimiento que surge como resultado de las investigaciones y su incorporación en la práctica educativa de los profesores, Perines (2018) señala que la validez que los docentes confieren a los hallazgos, depende principalmente de los acuerdos que establecen como colectivo al interior de su espacio y de su cultura laboral y no a la rigurosidad metodológica descrita en a las investigaciones. Lo que permite estimar, que las educadores y estudiantes que han transitado por espacios de formación práctica, toman sus decisiones de acuerdo a lo que han probado que resulta en el aula o bien a la información que han compartido con sus pares y que, a su juicio, resulta beneficioso implementar. Tal aspecto, constituye un elemento crítico, particularmente si se desea avanzar hacia una mayor profesionalización y a la definición de saberes que la fortalezcan.

Objetivo específico 3:

Analizar las concepciones y creencias, contrastando aquellas que poseen los estudiantes de educación parvularia que inician su proceso de formación y aquellas que se encuentran en la etapa final de esta.

Este objetivo específico, fue desarrollado en la etapa cualitativa de la investigación y se realizaron entrevistas y grupos de discusión con estudiantes de primero y cuarto año que cursan la carrera de Educación Parvularia.

Antes de analizar las concepciones y creencias presentes en ambos grupos de estudiantes, se hace necesario, retomar¹⁴ brevemente, la conceptualización que la literatura ofrece en torno a estos términos en el contexto de la labor docente. Respecto a las concepciones, es entendida como el conjunto de significados y conceptos de naturaleza cognitiva, los cuales nos sirven para percibir la realidad y establecer una base de razonamiento acerca de ella (Moreno y Giménez, 2003). En cuanto a las creencias, se sustentan principalmente en las experiencias personales y los sentimientos, lo que no impide que se aniden junto a las concepciones y perduren en el tiempo (Llinares, 1991).

Bajo dicha perspectiva, las concepciones y creencias que sostienen las estudiantes respecto a las competencias profesionales de la educadora de párvulos serán descritas a partir de las tres dimensiones que se trabajaron durante la fase cualitativa de la investigación: *Desarrollo profesional continuo*, *Competencias pedagógicas* y *Competencias sello de la educadora*.

- ✓ *Desarrollo profesional continuo*: Las estudiantes de primer año, vinculan fuertemente el desarrollo de competencias profesionales, al afecto que sienten por los niños y sus experiencias personales, lo que les impulsa un fuerte sentimiento de entrega hacia ellos. Si bien la formación universitaria es importante para el desarrollo de competencias, la vocación ocupa un lugar central en este aspecto.

Ambos grupos coinciden que la formación continua les permite mantenerse actualizadas respecto a herramientas técnicas que le permitirán afrontar

¹⁴ En el capítulo Concepciones y creencias en torno a la enseñanza y aprendizaje, se analizan estos conceptos a la luz de distintas corrientes y bajo la perspectiva de diversos autores.

profesionalmente el proceso de enseñanza aprendizaje y afrontar problemáticas que surgen de una sociedad que se encuentra en constante cambio.

Desde una mirada más académica, las estudiantes de cuarto año, asumen que las competencias son desarrolladas fundamentalmente a través de la formación universitaria, la adquisición de conocimientos teóricos, los espacios de formación práctica y la actualización continua de saberes para afrontar los requerimientos del proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, la importancia que le otorgan a la actualización continua de competencias profesionales, asumen que el crecimiento profesional se encuentra principalmente vinculado al centro educativo en el que ejercen la profesión.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, asocian el desarrollo profesional con la investigación educativa con el propósito de adquirir herramientas que las habilite en la gestión del proceso de aprendizaje. Cabe destacar, que el término “investigación”, representa para las estudiantes, la búsqueda de una información determinada mediante los recursos que ofrece la literatura especializada y no constituye una práctica a través de la cual, se logra conocer detalladamente un problema de conocimiento y con ello explicar los factores que influyen en él. En tal sentido, al hacer referencia a investigación educativa, las estudiantes no están considerando los elementos que integran dicho proceso, sino más bien, una búsqueda bibliográfica de una temática en particular.

A su vez, las estudiantes de último año reconocen una tensión ante el desafío de activar los conocimientos teóricos recibidos durante su formación universitaria, para afrontar con ellos, los retos que se presentan durante su práctica profesional. Tal percepción, da cuenta de una formación académica, que no ha logrado vincular suficientemente, el conocimiento teórico y didáctico con los contextos educativos reales y que, como consecuencia, son percibidos como dos ámbitos de formación, que transitan de manera paralela.

En definitiva, en la dimensión *Desarrollo profesional continuo*, es posible observar que ambos grupos valoran la formación académica para la adquisición de competencias, sin embargo, las estudiantes que cursan primer año, imprimen un carácter afectivo a la adquisición de competencias, el que significan a partir de su vocación, experiencias personales y compromiso con el niño. En el caso de las estudiantes de cuarto año, valoran la formación académica y principalmente los conocimientos que adquieren durante las instancias de práctica.

- ✓ *Competencias pedagógicas*: En el caso de las estudiantes de primer año, las competencias pedagógicas se encuentran fuertemente marcadas por la importancia que asignan a la formación de valores, el afecto que poseen por los niños, lo que las lleva a trabajar para su desarrollo integral. Ambos grupos, valoran fuertemente la actividad lúdica, por ser parte de la naturaleza del niño y como una herramienta para el aprendizaje.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, se destaca la subcategoría, ambientes de aprendizaje, las que se encuentran vinculadas a integrar aprendizajes provenientes de distintas disciplinas, experiencias significativas y al conocimiento del desarrollo evolutivo del niño. Aquello da cuenta, de un rol de la educadora, que proyecta su actuar profesional, como la responsable para propiciar contextos para el aprendizaje de calidad, a lo que se suma, la reflexión pedagógica y la toma de decisiones.

De esta manera, se observa que las concepciones y creencias de estudiantes de cuarto año, se enlazan fuertemente con los planteamientos que sostiene Saracho (2013), en cuanto señala que las educadoras de párvulos ejercen seis roles diferentes; como evaluadora de fortalezas y necesidades de los niños, diseñadora del currículum, planificadora de experiencias de aprendizaje,

A su vez, ambos grupos, vinculan el trabajo con la familia como parte de las competencias pedagógicas, en tal sentido, las estudiantes de educación parvularia comparten la idea que el niño debe ser considerado con su entorno cercano, lo que las lleva a plantear su trabajo en forma conjunta con la familia, como una manera de

potenciar el desarrollo del niño. Tales percepciones, coinciden con los hallazgos extraídos del estudio desarrollado por la Agencia de calidad ¹⁵(2015), en tanto plantean que:

La importancia de la relación con la familia, surge como uno de los temas de mayor consenso entre los entrevistados, relevado tanto por expertos como educadoras, técnicos y apoderados. Se considera que la relación que establece la institución con la familia es un importante indicador de calidad, se debe propiciar la participación por parte de la familia, comprometiéndola con la educación de sus hijos (p,11).

Desde una perspectiva similar, Calvo de Mora (2012), plantea que la educadora es la responsable dialogar con los padres acerca del proceso de aprendizaje y aquellos aspectos que afectan a su desarrollo y sitúa a la educadora, en un rol de transmisor de la cultura y mediadora del contexto comunitario a en el que se encuentra inserto el centro educativo.

Actualmente, el trabajo con la familia, constituye una competencia que requiere ser fortalecida y a su vez, resignificada en sus recursos, atendiendo a los cambios sociales que se reflejan en las nuevas estructuras familiares y comunitarias, las que a su vez, se traducen concretamente en redes de apoyo efectivas para el niño: tiempos de dedicación de sus padres, lugar de procedencia (especialmente en el caso de familias migrantes que no hablan español) extensión de la familia, ambientes vecinales, entre otros.

En tal sentido, las características de la familia y de la comunidad en la cual se encuentra inserta, constituyen en sí mismo, un punto de inflexión en la labor de la educadora, dado que el entorno del niño, establece un marco de acción para el trabajo

¹⁵ Organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), que tuvo a su cargo indagar en las percepciones de los diferentes actores involucrados en la educación parvularia, acerca de la calidad en esta etapa educativa y en el que participaron sostenedores, equipos directivos, educadoras, técnicos, apoderados y niños y niñas.

de la educadora, el que será susceptible a variación, dependiendo del grupo de niños que le corresponde atender.

Un elemento diferenciador entre ambos grupos, es expresado por las estudiantes de cuarto año, quienes destacan la reflexión pedagógica como una competencia clave para el trabajo en el aula, la que vinculan con la toma de decisiones oportuna y con la necesidad de actualización permanente, como una forma de integrar herramientas profesionales y de recursos para fortalecer y mejorar los procesos.

Por otra parte, si bien la reflexión pedagógica es valorada por las estudiantes de cuarto año, es necesario tomar en cuenta, que poner en ejercicio dicha competencia, está en estrecha relación con las condiciones laborales en las que se encuentra la educadora, dado que, como ya se ha planteado con anterioridad, la sobrecarga administrativa y la falta de tiempos no lectivos, dificulta en gran medida un trabajo consciente y sistemático, donde el “hacer” característico del aula, tiende a llevarse a cabo de manera automática y va dejando de lado el proceso reflexivo junto al equipo de trabajo. Aquello se vincula con las dificultades que, durante su práctica profesional, han percibido respecto al trabajo en equipo:

(...) también fue difícil el sentido de que las escuelas cada sala son aparte, no están conectadas, en la escuela no hay un trabajo comunitario, no está abierto, es muy cerrado y la que manda ahí es la educadora y ya, entonces en ese sentido fue difícil, frente a eso, frente a la dificultad uno sale adelante y busca estrategias e investiga y entrevista y uno sale adelante, pero no fue fácil (E: MJG)

En dichas circunstancias, la labor profesional de la educadora, se va desarrollando en una suerte de responder a las necesidades que surgen del contexto, haciendo uso de los recursos que se tienen a mano y con bajas posibilidades de transformar o implementar cambios que se traduzcan en mejoras educativas.

Particularmente en el caso de las estudiantes de cuarto año, se observa que hacen una distinción entre los saberes académicos adquiridos durante sus procesos de formación universitaria en la facultad y aquellos que provienen de las actividades curriculares asociadas a la práctica. Ambos grupos de saberes son altamente valorados, sin embargo, las situaciones profesionales vivenciadas durante la estadía de su práctica, contribuyen a validar o no, los conocimientos teóricos que incorporados durante su formación.

- ✓ *Competencias sello de las educadoras:* Las estudiantes de primer año, vinculan las competencias que caracterizan a la educadora, con dos categorías: *La relación entre la educadora y el niño* y *Vincular su hacer profesional con el contexto social*. Respecto a la primera, señalan que las competencias que caracterizan a la educadora, se basan principalmente en la cercanía, afecto y compromiso que poseen con el niño, lo que las debe llevar a ser pacientes, empáticas, comprensivas, alegres y entretenidas a la hora de implementar ambientes de aprendizaje. En relación a la segunda categoría, su vocación es significada desde su experiencia escolar y/o personas que han pasado a ser referentes afectivos para ellas. De esta manera, la profesión de educadora, es vinculada al desarrollo de un profesional integral, que cuente con una alta vocación, dispuesto a entregar lo mejor de sí mismo y ser un modelo referente para el niño. Se observa, además, una alta recurrencia en la subcategoría *Formación de valores*, la que se encuentra relacionada con las subcategorías, *Educadora como modelo del niño* y *Agente de cambios*, aspectos que constituyen las razones por las cuales se han visto impulsadas a escoger esta profesión. En tal sentido, la educadora debe estar dispuesta a contribuir a la sociedad, lo que se expresa a través del compromiso que posee con el aprendizaje del niño y la formación de valores.

Dentro de las competencias sello, en el caso de las estudiantes de cuarto año, en la categoría correspondiente a *Relación educadora niño* y *Competencias pedagógicas*, se relevan el compromiso con el aprendizaje del niño, implementar espacios educativos que potencien el juego como herramienta para el aprendizaje y las experiencias significativas. En tal sentido, las concepciones y creencias respecto al

aporte de la educadora, se encuentra asociado directamente al desarrollo integral del niño, lo que evidencia construcción de una responsabilidad profesional, que deja atrás la centralidad de los afectos para dar espacio a un compromiso de corte educativo.

Dentro de las competencias sello, las estudiantes de último año, destacan las competencias pedagógicas como el rasgo que las distingue del resto de los profesores del sistema educativo. En tal sentido, el trabajo que integra diversas áreas y considera las necesidades y ritmos particulares del niño, constituye uno del rasgo distintivo en la educadora.

Dicha visión, es altamente coincidente con las voces de educadores, técnicos y directivos, respecto a los elementos que debe poseer la calidad pedagógica en este nivel educativo, en tanto señalan que, la importancia de contar con una metodología de enseñanza acorde a cada etapa de desarrollo del niño, basada en el juego, que considere la necesidad de movimiento y que el adulto se constituya en un mediador para el aprendizaje, siendo el niño protagonista de dicho proceso (Agencia de calidad, 2015).

De esta manera, al observar las diferencias y similitudes entre las creencias y concepciones de estudiantes de primer año y estudiantes que se encuentran en la etapa final de sus estudios universitarios, se constata que, en ambos grupos, la centralidad del niño trasciende el proceso de aprendizaje y es planteado permanentemente como el motor que impulsa su compromiso con la profesión.

Objetivo específico 4:

Describir las concepciones y creencias en torno a las competencias profesionales descritas por educadoras guías y docentes de la carrera contrastando con aquellas expresadas por las estudiantes en formación.

Para dar respuesta al objetivo 4, se realizaron grupos de discusión con educadoras guías, docentes y estudiantes de primero y cuarto año.

En la dimensión Desarrollo continuo de competencias, docentes de la carrera, señalan la importancia de mantenerse actualizadas respecto al manejo de herramientas técnicas que contribuyen al trabajo en el aula, de esta manera, las sub-categorías, *planificación, integrar saberes y evaluación*, se presentan de manera recurrente al interior del discurso de las docentes.

Desde un foco distinto, las educadoras, coinciden fuertemente con las estudiantes de cuarto año, dado que ambos grupos perciben la actualización continua, como necesaria para incrementar sus competencias profesionales, que las habilite para implementar prácticas inclusivas, en respuestas a las distintas necesidades de aprendizaje y a los nuevos contextos de interculturalidad que se observan en la sociedad actual. Es posible estimar, que tales similitudes, surgen de la realidad compartida por educadoras y estudiantes que ya han atravesado por períodos de práctica (incluyendo la práctica final), por cuanto, identifican desde una mirada común, los desafíos que surgen desde el contexto del aula, los que, a su vez, resultan ser los transparentes de cambios sociales de mayor cuantía.

A su vez, considerando que, en la actualidad, la inclusión aborda aspectos relativos a; necesidades educativas especiales, etnias, creencias religiosas, niveles socioeconómicos, rol de género, diversidad sexual, identidad de género, condiciones de salud, entre otras, constituye un exigente reto en especial para la educación parvularia, que asume su rol, desde una dimensión educativa y social, en tanto vincula su actuar profesional, con las características del contexto social en el que se desempeña (Zapata y Ceballos, 20210).

El distanciamiento que se observa entre las posturas del grupo de docentes (que apuntan hacia la adquisición de competencias asociadas a un mayor dominio de herramientas técnicas) y la que se manifiesta desde la mirada de educadoras y estudiantes de cuarto año, que se sitúan ante la necesidad de responder a las diversas

necesidades y requerimientos que surgen desde el aula, pareciera materializar en una sola escena, la falta de articulación que aún existe entre las propuestas formativas que operan al interior de los currículos de las universidades (incluyendo con ello las miradas de los docentes formadores) y las necesidades que se manifiestan en los contextos reales de la profesión.

En un momento de permanente cambio como el que vivimos, las instituciones formadoras, deben tener en cuenta las nuevas formas de enseñar y aprender, con el propósito que los futuros profesionales adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en contextos sociales en continua transformación. En consecuencia, las competencias técnicas resultan insuficientes a la hora de formar futuras educadoras, que precisan de competencias genéricas, que las proyecten a responder de forma más eficaz en los escenarios de trabajo que le son propios (Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2016).

En definitiva, continuamos manteniendo la teoría y la práctica, como dos mundos que coexisten de manera paralela, a pesar de la valiosa oportunidad que el espacio de formación práctica ofrece, para integrar el conocimiento disciplinar y las demandas que surgen desde los contextos profesionales reales (Zabalza, 2013).

Respecto a la dimensión Competencias pedagógicas, tanto las docentes de la carrera, estudiantes de primero, cuarto año y educadoras, vinculan esta dimensión con la categoría trabajo con la familia, en tanto se asume que apuntar hacia el desarrollo integral del niño, requiere necesariamente de la colaboración de los padres o familiares a cargo. Desde esa perspectiva, la gestión del proceso de aprendizaje, integra competencias de liderazgo que contribuyan a promover en la familia y la comunidad educativa, los significados que contiene la educación y el bienestar del niño durante el período de la primera infancia, como una etapa fundamental para el desarrollo de la persona a lo largo de la vida.

A su vez, resulta interesante tener en cuenta, que la visión que diversos países poseen respecto a la calidad educativa en educación inicial, considera como uno de sus indicadores, el trabajo con la familia, el que se sustenta como figura de apoyo al proceso de aprendizaje del niño y a su vez le otorga un rol en las decisiones sobre el modelo educativo y el aporte que la comunidad debe desarrollar (Agencia de calidad, 2015).

Sin embargo, aun cuando existe amplio consenso en la importancia del trabajo con la familia, educadoras y estudiantes de cuarto año, señalan que ésta es una de las labores más complejas a las que deben dar respuesta. Dado que, las expectativas que surgen de los padres, muchas veces no se ajusta al tipo de trabajo que se desarrolla durante esta etapa educativa. Por una parte, existen familia que insisten en desarrollar competencias de corte académico a muy temprana edad, lo que se vincula principalmente con la adquisición de contenidos. Otras familias, adjudican a la educación parvularia, una labor de guardería, lo que las hace subestimar el trabajo educativo que se desarrolla en este contexto.

Primero que todo nosotros, bueno no me recuerdo si en primero o en segundo, nos hacen mucho trabajo con el rol de la educadora, tuvimos una tarea súper significativa que era entrevistar a distintas personas, y profesionales de la educación, acerca de cuáles eran de lo que ellos creían que era el rol de la educadora de párvulos y muchas respuestas fueron como las que yo le estoy diciendo ahora, cariñosa, simpática cuidadora de confianza y otras cosas. Yo creo que también la sociedad no le da la importancia, porque los padres faltan mucho a reuniones de apoderados, hay veces que hay poca asistencia, y bueno, por X motivo, pero creo que si esto se repite es porque yo como papá, no le estoy dando importancia al proceso de mi hijo. (E 4°: MJG).

En definitiva, las estudiantes de cuarto año, a partir de la formación recibida durante su etapa universitaria, asumen como parte de su rol profesional, integrar a las familias al trabajo educativo. Sin embargo, durante la práctica, van conociendo una realidad que muchas veces se muestra contradictoria con dicho rol, particularmente porque las

familias y la sociedad no comparten los mismos significados acerca del propósito de la educación inicial.

Por otra parte, docentes de la carrera vinculan fuertemente las condiciones laborales con el trabajo en el aula, en tanto señalan que la falta de tiempo que algunas instituciones destinan a la preparación de recursos para el aprendizaje, planificación y evaluación, dificulta el poder realizar una labor pedagógica de mejor calidad. Las educadoras coinciden en el exceso de trabajo administrativo que en algunas instituciones se solicita, a lo que adicionan que cada una de los contextos, posee un sistema distinto de trabajo, lo que contempla normativas, sistemas de aseguramientos de la calidad, recursos y lineamientos curriculares que es necesario conocer. De esta manera, ambos grupos (docentes y educadoras) convergen en la idea que las características particulares de cada centro, impacta en el trabajo pedagógico que se desarrolla y en definitiva, en las competencias profesionales que se ponen en ejercicio.

En el caso de las estudiantes de cuarto año, una de ellas relata las diferencias que pudo observar durante su práctica en un colegio, en cuanto a la disponibilidad de tiempo no lectivo con el que contaban los profesores que se desempeñan en educación básica o media, en comparación a las largas jornadas que deben cumplir las educadoras en dichos establecimientos educativos.

Nuestro trabajo es en horas continuas, a diferencia de los otros profesores. Yo lo vi mucho ahora en el colegio que yo estaba haciendo mi práctica. Era un colegio de jornada escolar completa, entonces pasaba, que los profesores de básica podían ir a tomar desayuno a la hora que los estudiantes tienen recreo, entonces las educadoras no tienen ese tiempo, las técnicas tampoco porque ellas trabajan las horas continuas, desde que llegan se les da solamente una hora para almorzar, en donde se tienen que turnar para ver a los niños. Entonces, yo creo que eso también es súper complejo dentro del sistema educativo, porque dentro de un mismo establecimiento todos siendo profesionales que a lo mejor tienen el mismo sueldo las mismas capacidades, pero se está dando un trato diferente (E4°: AB).

En el contexto de la realidad chilena, se ha llevado a cabo un trabajo desde la Fundación Integra y la JUNJI, respecto a la definición de criterios y mecanismos de educación parvularia de calidad, lo que constituye un gran avance en esta materia. Junto con ello, se han desarrollado jornadas y consultas de participación ciudadana lideradas por el Ministerio de Educación, en el contexto de la nueva reforma de la educación parvularia. Tales acciones provenientes de diferentes actores, constituyen importantes aportes a la educación inicial en nuestro país, sin embargo, aún falta continuar avanzando en la consolidación de estándares mínimos comunes para todos los establecimientos (Agencia de Calidad, 2016) En otras palabras, no es posible asegurar la calidad de un sistema educativo, diseñando solamente un sistema de evaluación y fiscalización, se requiere, mejorar las condiciones de trabajo del personal educativo y comprometer regulaciones que faculten los mecanismos necesario para avanzar en la calidad de sus programas (Pardo & Adlerstein, 2016).

En dicha línea, diversos estudios desarrollados en el contexto nacional e internacional, coinciden que, para avanzar hacia una mejor calidad educativa, se requiere mejorar las condiciones laborales y de remuneración de las educadoras, junto con establecer sistemas de formación continua, fortalecer los programas de formación inicial y establecer requisitos de mayor exigencia para el ingreso a la carrera, (Pardo & Adlerstein, 2016; Agencia de Calidad, 2015, Elige Educar 2018, Marco Navarro, 2000).

En otro plano, uno de los puntos en el que convergen fuertemente educadoras, docentes y estudiantes de ambos grupos, corresponde a la importancia de la actividad lúdica como eje fundamental en la educación parvularia. Tanto es así, que el juego como estrategias de aprendizaje, surge en las tres dimensiones de esta investigación. De esta manera, el juego cobra presencia en la dimensión *Competencias pedagógicas* y se visualiza como una de las categorías centrales en docentes de la carrera y como sub-categoría en estudiantes de ambos cursos y educadoras guías. Uno de los argumentos comunes, se relaciona con que el juego responde a las características del

niño, ya sea por su permanente necesidad de movimiento de exploración y de creatividad, además constituye, un vehículo para el aprendizaje.

Otro aspecto relacionado con la actividad lúdica en el que se pone un especial acento, corresponde a la importancia de mantener ambientes no escolarizados, en los cuales el niño tenga la oportunidad de expresarse, de actuar en forma espontánea y de sentirse atraído a explorar de manera natural. Propiciar ambientes con dichas características, implica una educadora consciente de las características e intereses de los niños, lo que lleva necesariamente a una relación entre la educadora y el niño de cercanía, flexibilidad y empatía.

De manera coincidente, en relación al juego, Zapata y Ceballos (2010), ¹⁶señalan que el rol de la educadora para la primera infancia, debe responder entre otras cosas, a ser consecuente con el reconocimiento del niño como sujetos de derecho, propiciando su desarrollo integral, a través de un acompañamiento afectivo, que posea una clara intencionalidad pedagógica y que rompa con el esquema de escolarización temprana.

A su vez, las Bases Curriculares de educación parvularia (2018), plantean como parte de sus principios pedagógicos, el juego, como una actividad natural del niño, que contribuye a su desarrollo en su dimensión motriz, afectivo-social, cognitiva, incluyendo con ello su adaptación a la realidad. Junto con ello, se señala que las actividades que se presentan vinculadas al juego, van desde sucesivas repeticiones y movimientos que el niño comienza a realizar con su propio cuerpo, hasta dramatizaciones que integran elementos simbólicos y actividades con determinadas reglas. De esta manera, “Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible” (p, 32).

¹⁶ A partir un estudio en el que se consultó acerca de la opinión respecto al rol de la educación infantil, la cual se realizó a diez universidades colombianas y chilenas, miembros de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE), con la participación de diferentes actores.

La fuerte convergencia que se observa entre estudiantes, educadoras y docentes de la carrera en torno al juego, representa no sólo un punto de acuerdo respecto a una metodología, sino más bien, representa parte del rol que la educadora de párvulos debe ejercer para resguardar ambientes de aprendizaje alejados de las prácticas escolares que caracterizan la educación básica.

En sintonía con lo anterior, en la dimensión *Competencias sello de la educadora*, estudiantes de primero, cuarto, educadoras y docentes de la carrera, coinciden en la importancia de la relación educadora-niño, como una de las competencias que distinguen la educación parvularia del resto del sistema educativo. En términos generales, la categoría Relación educadora-niño, en el caso de los cuatro grupos de participantes, se encuentra alimentada por el compromiso por el niño, el vínculo de cercanía, la comprensión que se tiene tanto de sus características, como del contexto de donde proviene, estilos de aprendizaje e intereses.

Tales significados, sitúan al niño, como eje protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto a partir de la comprensión que la educadora posee de él, plantea una propuesta educativa que responda a sus necesidades, ritmos y estilos para el aprendizaje. Esta visión, es altamente coincidente con los hallazgos alcanzados por Pardo y Opazo (2019), en un estudio orientado a profundizar en la identidad profesional de docentes de educación inicial en Chile, dado que las autoras, plantean que las educadoras participantes, reconocen como componente vertebral de la identidad profesional de la educación parvularia, la pedagogía centrada en el niño. La que se caracteriza por desarrollar experiencias de aprendizaje de carácter marcadamente lúdico, que se articulan con elementos relacionados con el lenguaje, matemática u otras áreas disciplinares.

No obstante, mantener una postura radical ante la centralidad del niño en el proceso de enseñanza de aprendizaje y el juego como principal estrategia metodológica, significa para las educadoras, entrar en un diálogo permanente con la familia y miembros de la comunidad educativa (en especial directivos), dado que, las actuales tendencias hacia la escolarización temprana, apuntan a introducir elementos

academicistas al currículum de la educación para la primera infancia (Pardo & Opazo, 2019, Zapata y Ceballos, 2010).

Es así como, como principalmente en la dimensión Competencias sello de la educadora, se logra escuchar un discurso por parte de educadoras, docentes y futuras educadoras, asumiendo un rasgo de identidad profesional, que las impulsa a defender su propia postura, por sobre las exigencias y presiones que perciben por parte de diferentes agentes de la comunidad escolar, las familias y la sociedad.

Por otra parte, de manera menos presente, pero recurrente en algunas de las educadoras consultadas, se plantea como parte de su rol, articular la educación parvularia con el ciclo de enseñanza básica, como una manera de preparar a los niños a la etapa que viene.

(...) la verdad tuvimos que recordar, hacer una reunión para recordar cuál era la importancia y cuál era el rol de la educadora, los roles del niño de qué manera van aprendiendo ...jugando. Tampoco no van a la sala cuna y a los jardines los niños, no van a aprender números y letras no van a eso, para eso están kínder y pre kínder. Entonces esa es la realidad, porque lo que comentaba en hace un rato, si los niños no juegan ahora que nos queda para más adelante (Educadora JI).

Otro tema que preocupa de manera transversal, se relaciona con la fuerte incomprensión que perciben ambos grupos de estudiantes, educadoras y docentes de la carrera, por parte de diversos actores, respecto a su rol educativo y particularmente al aporte que constituye la educación parvularia en la sociedad. Esta incomprensión se manifiesta desde diferentes formas, una de ellas, se expresa a través del trabajo con la familia. Educadoras y estudiantes de cuarto año, plantean que los padres no valoran el trabajo que se desarrolla al interior del jardín infantil y no comprenden la importancia de proporcionar oportunidades lúdicas a los niños, lo que las obliga a insistir de manera permanente, acerca del sentido y la importancia de la educación inicial durante la primera infancia.

Desde otra mirada, las estudiantes de primer año, plantean que las expectativas que la sociedad tiene de ellas, se centra principalmente en un rol de cuidadoras, lo que se contrapone al compromiso social con el que este grupo de estudiantes, vincula la profesión. A su vez, las estudiantes de primer año, de manera coincidente con educadoras y docentes de la carrera, plantean que la educadora debe mostrarse permanentemente alegres y dinámicas frente a los niños. Aquello se vincula fuertemente con los planteamientos de Di Caudo (2009), los que surgen a partir de un estudio en torno a los elementos que forman parte de la identidad profesional de estudiantes de educación inicial en Ecuador, en tanto señala que, las representaciones que éstas poseen, expresan una visión particularmente enmarcada en posturas altruistas, en la que se manifiesta capacidad de entrega para proporcionar una infancia feliz a los niños que se tienen a cargo, por tanto, debe ser alegre, vital y además debe ser una segunda mamá para ellos.

Si bien, en esta investigación, el concepto de segunda mamá no se expresa de esa forma, surge de manera recurrente en estudiantes de primero, cuarto año y educadoras, que las educadoras de párvulos son las responsables de entregar al niño aquellos aportes educativos y de formación valórica que no recibe en el seno de su familia, especialmente en aquellos casos en que provienen de hogares que presentan vulnerabilidad socioeconómica.

De esta manera, las bajas expectativas que posee la comunidad respecto al propósito de la educación parvularia y por ende, a la labor de la educadora, constituye en un elemento críticos en la labor profesional de las educadoras. En vista de ello, las propuestas de desarrollo docente, deben estar especialmente focalizadas en su profesionalización, de modo de entregar herramientas que promuevan su autonomía y fortalezcan su identidad profesional (Guerra, Figueroa, Salas, Arévalo, Morales, 2017).

A su vez, docentes de la carrera, coinciden que la falta de profundización en áreas disciplinares durante la formación inicial, deja en desmedro la imagen de educadoras respecto al resto de los profesores del sistema.

Por otra parte, existe una amplia coincidencia por parte de diversos actores sociales respecto a la falta de valoración de la educación parvularia y las disminuidas condiciones salariales y laborales respecto a las demás profesiones. Un estudio realizado por Pardo y Adlerstein (2016) respecto a la educación inicial en países de América Latina y el Caribe, dan cuenta de las condiciones laborales en Chile para las educadoras de párvulos. En cuanto a las remuneraciones, las autoras señalan que las educadoras de primera infancia, tienden a recibir bajas remuneraciones, en comparación al ingreso laboral percibido por otros profesionales del sistema educativo, las que, a su vez, se encuentran casi a la base del salario que se percibe a nivel técnico. Actualmente, como resultado de los mecanismos que el estado de Chile ha implementado en el marco de la carrera docente, las condiciones salariales de todos los profesores que se desempeñan en el sistema público, se están viendo reguladas, no obstante, dichas regulaciones no son extensivas para aquellas educadoras que desarrollan su labor profesional en establecimientos financiados con fondos privados.

Como plantean Pardo y Adlerstein (2016), las diferencias salariales entre las educadoras y los profesores de educación básica afectan el estatus profesional y con ello, el bajo valor que se le asigna a la profesión.

En otro ámbito y como se ya se ha señalado en párrafos anteriores, resultan preocupantes las condiciones laborales deficientes para que la educadora realice el trabajo pedagógico, lo que se traduce en la falta de tiempos destinados para llevar a cabo actividades profesionales de planificación, evaluación y trabajo en equipo. A su vez, el alto número de niños por docente en el aula, se acompaña muchas veces, de la falta de apoyo de personal auxiliar para realizar la labor educativa (Elige Educar, 2019).

En definitiva, la conjugación de estos elementos puede implicar un deterioro global de la calidad de la educación y al mismo tiempo, un desgaste profesional y personal de las educadoras. Considerando que las deficientes condiciones laborales no representan situaciones aisladas, es posible estimar que en términos profesionales, tales circunstancias, pueden estar afectando la identidad profesional de educadoras de párvulos, especialmente si toma en cuenta, que la construcción de la identidad profesional docente, se nutre de las interacciones con otros, “en diferentes realidades y contextos, donde la imagen y definición de la propia persona como profesional de la educación, se construye como un proceso de reconocimiento en la interacción con otros. Es el resultado de un proceso dinámico, compuesto por diferentes experiencias en el transcurso de su vida” (Robinson, 2019. p,76).

A su vez, la percepción que estudiantes de primero y cuarto año, poseen en relación a las bajas expectativas que la comunidad externa tiene frente a la labor de la educadora, nos lleva a cuestionarnos a cerca de qué manera, tales percepciones y significados, impactan en la construcción identitaria de la profesión, considerando que dicho proceso, surge desde la biografía escolar y atraviesa las experiencias y aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación inicial, consolidándose en mayor grado, a partir de las interacciones con la comunidad educativa y la relación con los contextos socio-políticos en los que se desarrolla la labor pedagógica (Ávalos, 2016)

En definitiva, se observan puntos comunes en los planteamientos de educadoras y estudiantes de cuarto año, principalmente aquellos que apuntan a la adquisición de competencias a través de la formación práctica, por cuanto, ambos grupos señalan que, aun cuando los elementos teóricos constituyen un importante aporte a la labor docente, la experiencia de trabajo directo con el niño, resulta clave a la hora de desarrollar competencias profesionales. A su vez, la centralidad del niño en el proceso pedagógico y la importancia del juego como herramienta para el aprendizaje y desarrollo del niño, resulta coincidente entre las estudiantes de la carrera, educadoras y docentes.

CAPÍTULO 10: LIMITACIONES DEL ESTUDIO, PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El diseño de nuestra investigación, se adscribió a un enfoque metodológico mixto, cuya primera fase, se desarrolló bajo una lógica positivista, con la construcción y aplicación de un cuestionario de valoración de competencias. Posteriormente, se dio paso a la fase cualitativa, durante la cual se realizaron entrevistas y grupos de discusión a estudiantes, educadoras guías y docentes de la carrera.

Si bien los objetivos de la investigación apuntaban fundamentalmente a comprender y analizar las concepciones y creencias de las estudiantes de primer y último año de la carrera de educación parvularia, se consideró importante indagar en torno a los agentes formativos de las mismas, en este caso, educadoras guías y docentes de la carrera. En dicha línea, los antecedentes generales que se consultaron en el cuestionario dirigido a educadoras, careció de las especificaciones que hubieran permitido correlacionar dichos datos, con la valoración conferida por este grupo.

A modo de ejemplo, el cuestionario dirigido a educadoras guías, contemplaba un apartado en el cual se solicitaban antecedentes acerca los años de ejercicio de la profesión. Para este último antecedente, se presentó una tabla con rangos: menos de 2 años; entre 2 y 5 años; más de 5 años. En el caso de este estudio, más del 80% de la muestra respondió que se encontraba trabajando más de 5 años, lo que cerró toda posibilidad de hacer correlaciones entre la valoración conferida por las educadoras y los años de ejercicio profesional.

Dado que la investigación se encuentra enmarcada en un estudio de caso, las posibilidades de generalizar los resultados que surgen de ella, es limitada, en tal sentido, la replicabilidad de los instrumentos y de los agentes participantes, pueden ser sugeridos de manera parcial, atendiendo a las características del contexto en el que se encuentren las estudiantes.

A partir de las conclusiones que surgieron de este estudio, se sugieren algunas líneas temáticas posibles de profundizar:

- Uno de los hallazgos de esta investigación, se relaciona con la importancia que poseen los espacios de formación práctica, tanto para el desarrollo de las competencias profesionales, como también respecto a los significados que las futuras educadoras elaboran a partir de dicha experiencia. En tal sentido, resulta relevante, identificar cuál es el impacto que poseen las distintas prácticas que realizan las estudiantes, durante su trayectoria formativa y con ello, los recursos docentes que resultan significativos para llevar a cabo una reflexión pedagógica, que contribuya a la construcción de su identidad profesional. Lo anterior, se vincula con la necesidad de fortalecer la profesionalización de la educadora de párvulos, robusteciendo los saberes propios de su oficio y de las prácticas que los expresan.
- Continuando con la línea de práctica y el importante aporte en la formación profesional de las futuras educadoras, resulta necesario, seleccionar de manera rigurosa los centros educativos que sirvan a este propósito, dado que las prácticas que desarrollan las educadoras, constituyen referentes para las estudiantes en formación.
- Considerando la menor valoración que el grupo de educadoras guías otorgó a las competencias vinculadas a la gestión en el centro educativo, resulta importante fortalecer los saberes asociados, durante la etapa de formación de las futuras educadoras y también como parte de la oferta académica de formación continua, apuntando con ello, a propiciar una mayor participación de educadoras de párvulos, en el ámbito de la gestión educativa.
- Contrastar las concepciones y creencias de futuras educadoras provenientes de distintas universidades, constituye un reto que permitiría, identificar los elementos curriculares que aportan a los distintos significados y con ello, robustecer y mejorar los procesos formativos.
- Otro de los hallazgos que surgen de esta investigación, se vincula a la diferenciación que estudiantes y educadoras plantean tener con los profesores de enseñanza básica, lo que sugiere la necesidad de acercar posiciones, a fin de avanzar hacia espacios de articulación entre ambos ciclos. En vista de aquello,

- contrastar las concepciones y creencias de profesores de enseñanza básica y educadoras de párvulos, otorga luces hacia donde encaminar futuras alianzas que favorezcan el tránsito del niño desde el jardín infantil al primer año de enseñanza básica.
- De acuerdo con los significados que las estudiantes otorgan a la investigación educativa, esta tarea es asumida como una práctica que responde fundamentalmente a la revisión teórica de un tema en particular, lo que es asociado por las estudiantes con mantenerse “actualizadas”, por tanto, excluye la intervención educativa y la sistematicidad que es posible intencionar a partir de ella. Lo anterior indica la importancia de fortalecer las competencias investigativas durante la formación académica de las futuras educadoras, contribuyendo con ello, a la construcción de nuevos conocimientos que surjan desde el ejercicio de la profesión.

CAPÍTULO 11: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D & LoCasale-Crouch, J. (january 2015). Quarterly Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early schoolcompetencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, (31), 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.001>
- Adlerstein, C. (diciembre 2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Docencia*, (48),30-45. <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-anteriores/54-docencia48>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 287-303.
- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de investigación*, 75(36), 11-32.
- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M., & Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 7-26.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: ¿Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, (59), 392-402.
- Asensio Muñoz, I. & Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 79-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>

- Atkinson, T., y Claxton, G. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 95-112). Editorial Octaedro.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Avalos, B., & Sotomayor, C. (2012). *Cómo ven su identidad los docentes chilenos. Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mecanismo in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden (Ed.), *Neurobiology of learning. Emotion and affect* (pp. 229-269). Raven Press.
- Barnett, S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978.
- Batres, A. (2016). La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado. *RELADEI*, 5(4), 106-118. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4957>
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford university press.

- Bedregal P, Hernández, V, M., Mingo M.V., Castañón, C., Valenzuela, P., Moore, R., de la Cruz, R y Castro, D. (2016). Desigualdades en desarrollo infantil temprano entre prestadores públicos y privados de salud y factores asociados en la Región Metropolitana de Chile. *Revista chilena de pediatría*, 18(5), 351-358. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.02.008>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Boulton-Lewis, G. (2002). Caregivers' epistemological beliefs in toddler programs. *Early Child Development and Care*, 172(5), 503-516.
- Bisquerra, J. (2012). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques educacionales*, 7(1), 11-33.
- Blanco, R. (diciembre 2012). Una atención educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Docencia*, (48), 4-17.
- Bowman, C.L. & McCormick S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En J, Bruce. T., Good, I, Goodson (Ed.), *La enseñanza y los profesores I*. Paidós.
- Bravo, D. y Concepción, M. (2012). *Fundamentos de la Educación Inicial*. Coordinación educativa y cultural centroamericana (CECC/SICA).
- Bravo, A. y Morales, H. (2012). Caracterización de Educadoras de Párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna en una muestra de Jardines Infantiles De

- Concepción, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-25.
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437009.pdf>
- Britto, P. R., Yoshikawa, H. & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 1-30.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519240.pdf>
- Britzman, D. P. (1991). Decentering discourses in teacher education: Or, the unleashing of unpopular things. *Journal of Education*, 173(3), 60-80.
- Calvo de Mora, J. (2012). Teachers as Policy Makers: the Case of Socio-Educative Centers in Andalusia. *Educational Research*, 1(2), 153-176.
- Camargo, I y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839
- Cano, E. (2005). *¿Cómo mejorar las competencias de los docentes? Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés, E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1). pp.140-150. <http://rus.ucf.edu.cu/>

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis educativa*, 19(1), 12-19.
- Caiceo, Jaime. (2005). *Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo 20*. Prometeo Libros.
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, (agosto 2020). *Carreras de pedagogía*. CPEIP. <https://www.cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392-414.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (october 2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, (20), 817-831.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (july 1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, (70), 17-35. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0300443910700103>
- Comellas, M., J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, (27), 87-101. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.247>
- Comisión nacional de acreditación (4 de mayo de 2019). Criterios para pregrado. CNA. <https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/NUEVOS-CRITERIOS-PARA-PREGRADO.aspx>

- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga González, C. (2017). Concepciones sobre retroalimentación una revisión de la literatura. *Revista internacional de investigación*, 9(19), 69-90.
- Cook, T. D. & Reichardt Ch. (1997). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. 3th Edition. Sage publications Inc.
- Cortázar, A y Falabella A. (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Cortázar, A. y Morales, F. (diciembre 2012). Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos. *Docencia* (48), 46–58.
- Cortázar, A. & Vielma, C. (2018). Educación parvularia chilena: efectos por género y años de participación. *Calidad en la Educación*, (47), 19-42. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.29>
- Crespo, N. M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, JW., Clark, V.L.P., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advance methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behaviorial research* (pp. 209-240). Sage.

- Cryer, D., Clifford, R. M. & Harms, T. (2005). *Early childhood environmental rating scale-revised edition*. Teachers College Press.
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, 1(67), 1-11.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters?. *Educational Leadership*, (66), 46-53.
- Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- de Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias: Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- de Zubiría, J de y Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Magisterio.
- Denzin, N. K. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In. NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1-42). The Sage.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz, M. I. (2014). Documento Apoyo de Ley. Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111),7-36.
- Di Caudo, V. (2009). "La identidad de la parvularia en su trayecto de formación". Estudio para la Carrera de Pedagogía de la UPS-Quito. En Universidad Técnica Salesiana (Ed.), *Investigación, ciencia y sociedad. Tomo II* (pp. 161-188). Abya-Yala.
- Domènech, A. V. (2004). *La gestión de las organizaciones no lucrativas*. Ediciones Deusto.
- Gairín, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias, Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.
- Díaz- Serrano, J. D., González, M. B. A., y Pastor, F. J. S. (enero-diciembre 2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 77-89.
- Díaz- Serrano, J. D, González, M.B.A y Pastor, F.J.S. (2014). Formación docente en ciencias sociales: creencias e identidad profesional de los futuros profesores de educación secundaria. *Desarrollo curricular e didáctica*, 6 (3), 22-37.
- Domínguez, M., González, R., Medina, M., & Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: Claves para el diseño innovador de planes de estudio. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
- Duarte, G. C., Cuellar, N. C. C., Arenas, J. A. V. M. L., Valencia, S., & Martínez, S. (1998). Aproximación a las creencias que orientan la práctica del profesor de biología. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, (4), 93-104.

- Dussaillant, Francisca (2012), *Asistencia de niños a establecimientos preescolares: Aproximándonos a la demanda a través de un análisis de las elecciones de cuidado y trabajo de los hogares*. MINEDUC. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N3_Demanda_JardinesSalasCuna.pdf
- Edwards, M., de Amesti, A. & Eisenberg, N. (1999). Estimulación del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños durante las actividades pedagógicas preescolares: diferencias según dependencia institucional de la escuela. *Boletín de Investigación Educativa de la U. Católica*, 74, 189-208.
- Egido, I. (2003). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22).
- Elige Educar (2018). Educación Parvularia en Chile: Estado del Arte y Desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/estudios-y-politicas-educativas/investigaciones-realizadas/>
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Conrado*, 14(65), 39-49.
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial: lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Educativa*, XXVII (2), 309-340.
- Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. y Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100-108.
- Flett, M. (2008). La mejora de la calidad de los programas para la primera infancia en Reino Unido. *Espacio para la infancia*, (29), 26-32.

- Fraile, J. A. G., & Tobón, S. (octubre 2009). Estrategias didácticas para la formación por competencias. *Cuadernos Unimetanos*, (20), 16-18.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista Española De Pedagogía*, 49(189), 287-325. from <http://www.jstor.org/stable/23765596>
- García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *Expansiva, en foco* 80.
- García-Peinado, R., Peiret, A. M. M., Pillado, C. M., & Sepúlveda, J. V. (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 93-113.
- Giménez, A., (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias, *Revista Páginas de Educación*, 9(1), 11-27. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1>
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* I. Morata.
- González, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20-23.

- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J. Leal, T., Gamelas, A., Pessanha, M., Araujo de Barros, S., Loizou, E., Olesen, L., Henriksen, C. & Ciolan, L. (2001). *Good practices in early child education: Looking at esarly educator's perspectives in six european countries*. Christodoulidi Publishers.
- Guerra, P. (2015). Epistemological beliefs in teachers who postulates to the Program of Accreditation of Pedagogic Excellence: Descriptive. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 107-125.
- Guerra, P y Sebastian, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos* 49(2), 107-125.
- Guerra, P y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680.
- Hedge, A & Cassidy, D.J. (2009). Kindergarten teachers perspective on develomentally apropiately practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of research in childhood education*, 23(3), 367-381.
- Hermosilla, B. (1998). *La educación parvularia en la reforma: una contribución a la equidad*. Ministerio de Educación.
- Hernández Pina, F y Maquilón-Sánchez, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14(1), 165-175. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192013.pdf>
- Hernandez - Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). McGraw-Hill.

- Herrera, M., Mathiesen, M., Merino, J., Villalón, M., & Suzuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 161–178.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la Carrera del Profesor*. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Paidós.
- Imbernón, F., y Colén, M. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*,(24), 265-284.
- Jiménez-Llanos, A., & García, L. F. (enero-abril 2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía* (233),105-122.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kang, N. H., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science education*, 89(1), 140-165.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of applied developmental psychology*, 2(2), 89-116.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento educativo*, 44(45), 185-210.
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Universidad de Sevilla.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945.

Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000.

Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 10 de marzo de 1990.
D.O.No.18.962

Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación (LGE), de 17 de agosto de 2009.
D.O.No.41.928.

Ley N° 20.162. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición, de 16 de febrero de 2007.
D.O.No.42.123.

Ley N°20.710. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor, de 11 de diciembre de 2013. D.O.No.43.183.

Ley N° 20.832. Crea la Autorización de Funcionamiento de los Establecimientos de Educación Parvularia, de 21 de junio de 2017.D. O. No.41.952.

Ley N°20.835. Crea la Subsecretaria de Educacion Parvularia, la Intendencia de Educacion Parvularia y modifica diversos cuerpos legales, de 28 de abril de 2015. D.O. No.41.952.

Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, de 8 de marzo de 2016. D.O.No.4.966.

Linder, S, Rembert, K., Simpson, A. & Ramey, M. (2016). A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and

- recipients in the United States. *Professional Development in Education*, 42 (1), 123-149.
- Lincoln, Y. G., & Guba, E. (1985). E. 1985. Naturalistic Inquiry. London, Sage Publications. Contextualization: Evidence from Distributed Teams. *Information Systems Research*, 16(1), 9-27.
- López, C., Benedito, V., y León, M.J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Marco Navarro, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana. Naciones Unidas.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education and Development*, 12(2), 225-238.
- McMullen, M. B. (2001). Distinct in beliefs/united in concerns: Listening to strongly DAP and strongly traditional k-primary teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(3), 123-133.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91.
- McMullen, M. B., Buzzelli, C., & Yun, N. R. (2015). Pedagogy of care for well-being. In T. David., K. Gouch & S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care* (pp. 283-292). Routledge.

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2a ed.). Sage.
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Mide UC.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American educational research journal*, 41(1), 115-157.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A., & Echeverría, M. (2014). Concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores de infantil, primaria y secundaria y la relación con las variables educativas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1-3), 211-222.
- Marco Navarro, F. 2014. *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana* [Archivo Documento PDF]. CEPAL. http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO_6_web.pdf
- Marcelo, C. (marzo 2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Participación Educativa*, (16),49-68.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, S.A. Ediciones.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.I. Pozo (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 171-187). Graó.
- Martínez, A y Soto H. (2012). Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). De su configuración actual a su implementación óptima, *Documento de proyecto* (LC/L.MEX/L.1092). Comisión Económica para América Latina y el Caribe

(CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/26112-programas-cuidado-desarrollo-infantil-temprano-paises-sistema-la-integracion>

Mathiesen, M. E., Herrera, M. O., Merino, J. M., & Recart, I. (2004). Efectos longitudinales de la calidad de los ambientes educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo básico. *Boletín de investigación educativa*, 10(1), 119-134.

Medina, A., Amado, M. & Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde percepciones de docentes y estudiantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, (3)1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10143>

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

Ministerio de Educacion (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile: Maval Ltda.

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. MINEDUC.

Ministerio de Educación (2014). Evaluación INICIA: Objetivos y contenidos de las pruebas. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>

Ministerio de Educación (2015). Educación Parvularia. Subsecretaría Educación Parvularia. [Archivo Documento PDF]. Gobierno de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/evidencias-educacion-parvularia/>

Ministerio de Desarrollo Social (2016). *CASEN 2015: Educación. Presentación de resultados*. Gobierno de Chile.

- Ministerio de Educación. (2017). *Análisis de la reforma educacional en base a los principales indicadores del Education at a Glance 2017*. Gobierno de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS_II_12-SEPTXX.pdf
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares para la educación parvularia*. MINEDUC.
- Miró, J y Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 101-110.
- Molina, P. (diciembre 2004). Talleres pedagógicos: un espacio para el desarrollo de la reflexión en la formación inicial. *Pensamiento educativo*, (35), 161-172.
- Moreno, M. M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21 (2),265-280.
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>
- Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of educational research*, 74(3), 317-377.
- Mustard, J. F. (2003). Desarrollo Infantil Inicial: Salud, Aprendizaje y Comportamiento a lo largo de la Vida. En J. F. Mustard (Ed.), *¿Qué es el Desarrollo Infantil? Memorias del Foro Primera Infancia y Desarrollo: el Desafío de la Década* (pp.85-96). CINDE.

Myers, R. G. (septiembre 2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, (22), 17-60.

Naciones Unidas. (1989). *Convención de Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

National College for teaching & Leadership. (2013). Teacher's standars (early years) [Archivo PDF] <http://www.gov.uk/government/publications>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2009. NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs. [Archivo PDF].

<file:///C:/Users/12038792/Downloads/NAEYC%20Standards%20for%20Early%20Childhood%20Professional%20Preparation%20Programs.pdf>

Pérez Serrano, Gloria. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.

OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

OCDE (2016). *Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed, PISA*. Paris: OCDE.

Oats, J. (2010). *Relationships as the foundation*. En Brooker & Woodhead (Eds.). *Culture and Learning. Early Childhood* (pp.8-9). The Open University.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The qualitative report*, 11(3), 474-498.

Organización Mundial para la Educación Preescolar-Omep. (2017). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2),1315-1321. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77352074035>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. OCDE. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pardo, M. (diciembre 2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los estándares. *Revista Docencia*, 48, 90-97.
http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_48.pdf
- Pardo, M. y Alderstein, C. (2015). Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Pardo, M. y Alderstein, C. (2016). Estrategia regional sobre docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. OREALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile/Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92.
- Pecharromán, I. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En N. Sheuer (Ed.), *las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp243-264). Graó.

- Pecharromán, I. y Pozo, J.I. (2006). ¿Cómo sé que es verdad?: epistemologías intuitivas de estudiantes sobre el conocimiento científico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(2), 153-187,
- Peralta, V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la infancia*, (29), 3-13. <https://www.oei.es/historico/nl2.htm>
- Peralta, V. (2010). *El saber y hacer pedagógico del Centenario en educación parvularia. Un análisis desde el Bicentenario*. IIIDEI, Universidad Central.
- Peralta, V. (diciembre 2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Revista Docencia*, 48. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_48.pdf
- Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Sheuer, N y Martín, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo, J., (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp.55-94)*. Graó.
- Pérez Ferra, M y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*. 17(3) 3-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527001>
- Pérez Gómez, A y Gimeno Sacristán, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata
- Pérez Ferra, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario. En, A. Pantoja (Ed.). *Diversidad y adversidad en educación (pp.73-98)*. Joxman.
- Pérez Serrano, G. 2011. *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos (5ª edición)*. Editorial La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Perry, W. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college. A validation of a scheme*. Harvard University.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American educational research journal*, 15(3), 417-432.
- Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo (Ed), *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp29-50). Graó.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. D. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Graó.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113.
- Quintanilla, G. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: México. Documento de Trabajo preparado para el Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de OREALC/UNESCO.

<http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Informe%20Primera%20Infancia%20M%C3%89XICO%20WEB.pdf>

Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2006). Creating and sustaining a high-quality workforce in child care, early intervention, and school readiness programs. *Critical issues in early childhood professional development*, (7), 355-368.

Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 145-156.

Rolla, A. & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En foco*, (76), 16.
file:///C:/Users/12038792/Downloads/educacion_preescolar_calidad.pdf

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2013). Introduction: A contemporary researcher's vade mecum (redux). In *Handbook of research on the education of young children* (pp. 15-30). Routledge.

Sarceda-Gorgoso, M y Rodicio-García, M. (2016). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164.

Santos - Gonzalez, C., & Sarceda - Gorgoso, C. (2016). Desarrollo de competencias docentes en educación infantil. Una experiencia interdisciplinar en la formación inicial de profesores. *Formación Universitaria*, 10(6), 39-50.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, (352), 267-287.

Sierra, E y León M. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(4), 599-609.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000400599&lng=es&tlng=es

Simonstein, S., Rayos M.S. & Salinas, Y. (diciembre 2012). panel sobre educación parvularia: condiciones de enseñanza, institucionalidad y calidad de la educación. *Revista Docencia*, 48.

http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_48.pdf

Schraw, G., & Sinatra, G. M. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. *Contemporary Educational Psychology*. 29(2), 95–102.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.005>

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39(1), 19-29.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. JosseyBass Higher Education Series.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Slot, P. L., Lerkkanen, M. K., & Leseman, P. P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. Commission.

Soler-Contreras, M., Cardenas, F., Hernández Pina, F. y Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y educadores*, 20(1), 5.

- Soto, M y Rodríguez, C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Actualidades investigativas en educación*, 16 (3), 1-18.
- Spelke, E. (1994). Initial knowledge: Six suggestions. *Cognition*, 50(1-3), 431-445.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96.
- Strauss, A y Corbin, J (2002). *Bases de la investigación científica. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de educación parvularia. (2016). Definiciones de políticas para una educación parvularia de calidad. Ministerio de educación. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>
- Subsecretaría de educación parvularia. (2019a). Informe de caracterización de la educación parvularia. Gobierno de Chile.
- Subsecretaría de educación parvularia. (2019b). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. Gobierno de Chile.
- Superintendencia de educación. (2017). Particularidades de la educación parvularia. Intendencia de la educación parvularia.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203-215.
- Tejada, J. (1997). Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis. *Barcelona: LU*.

- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-35.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-16.
- Tejada, J y Navío, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(2), 67-87.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38.
- Tobón, S; Pimienta, J y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), 495-511.
- Tonucci, F. (noviembre 2012). *La escuela que queremos. En Aprender a pensar para actuar*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de AMEI-WAECE. Madrid. España.
- Treviño E, Toledo, G y Gempp, R. 2013. Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento educativo*, 50 (1), 40-52.

Treviño, E., Varela, C., Romo, F., & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad en la educación*, 43(2), 137-168.

Tuning, C. D. G. (2006). Una Introducción al Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final 2004-2007*. Universidad de Deusto.

UNESCO. (1992). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. 2000. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplimiento de nuestros Compromisos Colectivos. UNESCO. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm>

UNESCO. 2005. Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

Unesco. (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894>

UNESCO. (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional América Latina y el Caribe. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/early_childhood_care_and_education_regional_report_latin_a/

- UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Bugarín Olvera, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 50-58.
- UNICEF. (2008), *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Report Card Innocenti N° 8*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Licenciatura en intervención educativa línea: Educación Inicial. [Archivo PDF]. https://upnmorelos.edu.mx/assets/20180920_linea_inicial.pdf
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*. 41 (2), 1-16.
- Ventura, A. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44 (2), 91-9.
- Villa, A. (2004). Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social. ANECA.
- Villa Sánchez, A y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero
- Villa Sánchez, A y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.

- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M., & Mathiesen, M. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49–60.
- Villar Angulo L.M. (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Marfil.
- Villaruel, V y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Piscoperspectivas*, 13 (1), 23-34.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: ¿Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945-969.
- Zabalza, M. A. (2005, February). Competencias docentes. In *Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Colombia.
- Zabalza, M.A., y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *Participación Educativa*, 16(2), 103-113.
- Zabalza, M.A. (2013). El Practicum en la formación universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(10), 127-141.
- Zapata, B y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 8 (2), 1069-1082.
- Zapico Barbeito, M. H., Martínez Piñeiro, E., & Montero, L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida?. *Profesorado*, 21(1), 80-102.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 88-99.

PARTE D: ANEXOS

CUESTIONARIO EDUCADORAS GUÍAS

Fecha de aplicación del cuestionario _____ / _____ / _____

Estimada Educadora: Nos encontramos recogiendo información que nos permita identificar, **la valoración que se confiere por parte de educadoras y estudiantes de la carrera, a un conjunto de indicadores de competencias profesionales**. Su participación al responder este cuestionario será un valioso aporte para la investigación en curso.

De esta manera, necesitamos que usted **de acuerdo a su experiencia, nos señale qué tan importante considera usted se deben encontrar presentes los indicadores de competencias que se describen a continuación, para dar respuesta a las demandas y desafíos de la profesión.**

SECCIÓN I: DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EMPLEADORA

Marque con una X la opción que corresponda

Marque con una X la opción que corresponda

1. Tipo de institución:

Nivel en el que se desempeña	Sala Cuna	Nivel Medio	Transición
------------------------------------	--------------	----------------	------------

2. Dependencia

Municipal		Particular Subvencionada		Particular		Otra	
-----------	--	-----------------------------	--	------------	--	------	--

3. Años de ejercicio d la profesión:

Menos de 2 años	
Entre 2 y 5 años	
Más de 5 años	

Sección II

A continuación, se presentan una lista con enunciados referentes a las competencias que debe poseer un educador/a de párvulos. **Considere 1 como muy baja valoración y 5 como altamente valorado.**

Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1	2	3	4	5
1. Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el procesos de aprendizaje.					
2. Genera propuestas que dan cuenta del dominios de diversas modalidades curriculares.					
3. Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje					
4. Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes					
5. Implementa el juego como principal recurso metodológico en cada una de los ámbitos de las experiencias de aprendizaje					
6. Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades					
7. Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares.					
8. Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño					
9. Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana					

10. Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes					
Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes	1	2	3	4	5
11. Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas					
12. Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas.					
13. Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa.					
14. Implementa metodologías didácticas para niños con NEE					
15. Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los núcleos de aprendizaje					
Dimensión 3: elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	1	2	3	4	5
16. Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes					
17. Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial					
18. Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes					
Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo	1	2	3	4	5
19. Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales					
20. Promueve propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje					
21. Desarrolla acciones educativas en las cuales vincula los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana del niño.					
22. Incorpora elementos del contexto en la implementación de ambientes de aprendizajes					
23. Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo					

24. Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase					
Dimensión 5: Trabajar en equipo	1	2	3	4	5
25. En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas					
26. En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa					
27. En su acción pedagógica incorpora los aportes de otros profesionales vinculados al desarrollo y bienestar del niño (asistentes sociales, psicólogos, médicos, etc)					
28. Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño					
29. Implementa acciones de trabajo conjunto con la familia, que favorezcan el desarrollo integral del niño					
Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela	1	2	3	4	5
30. Elabora proyectos de articulación inter ciclos.					
31. Elabora propuestas de mejora al interior de la institución					
32. Dirige proyectos de mejora al interior de la institución					
Dimensión 7: Informar e implicar a los padres	1	2	3	4	5
33. Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes					
34. Elabora reportes escritos respecto a la progresión de aprendizajes					
Dimensión 8: Utilizar las nuevas tecnologías	1	2	3	4	5
35. Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes					
36. Utiliza las TICS en su quehacer profesional					
Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión					
37. Analiza críticamente su propia práctica					
38. Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar.					
Dimensión 10: Organizar la propia formación continua	1	2	3	4	5
39. Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente					

40. Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica					
41. Se dispone a una evaluación continua de su práctica y revisión periódica					
Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social	1	2	3	4	5
42. Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad					
43. Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas					
44. Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad					
Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa	1	2	3	4	5
45. Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento en el ámbito educativo					
46. Desarrolla proyectos de investigativos en educación					
47. Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.					

Muchas Gracias pos su valiosa contribución

CUESTIONARIO ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PÁRVULARIA

Fecha de aplicación del cuestionario _____ / _____ / _____

Estimada Estudiante: Nos encontramos validando un instrumento que nos permita identificar la valoración que se confiere por parte de educadoras y estudiantes de la carrera, a un conjunto de indicadores de competencias profesionales. Su participación al responder este cuestionario será un valioso aporte para la investigación en curso que busca indagar respecto a la concepciones de educadoras y estudiantes respecto a las competencias que es necesario alcanzar para el buen ejercicio de la profesión.

De esta manera, necesitamos que usted **de acuerdo a su experiencia, nos señale qué tan importante considera usted se deben encontrar presentes los indicadores de competencias para el buen desempeño de las educadoras que se presentan a continuación.**

SECCIÓN I: ANTECEDENTES GENERALES

Marque con una X la opción que corresponda

4. Año que cursa:

1°	2°	3°	4°
----	----	----	----

5. Nombre de la Institución en la que estudia

--

Sección II

A continuación se presentan una lista con enunciados referentes a las competencias que debe poseer un educador/a de párvulos. **Considere 1 como muy baja valoración y 5 como altamente valorado.**

Dimensión 1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1	2	3	4	5
---	----------	----------	----------	----------	----------

48. Implementa acciones educativas que asocian el desarrollo evolutivo del niño con el procesos de aprendizaje.					
49. Genera propuestas que dan cuenta del dominios de diversas modalidades curriculares.					
50. Organiza espacios en el cual se visualiza al niño en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje					
51. Establece vínculo con el niño, como una forma de potenciar aprendizajes					
52. Implementa el juego como principal recurso metodológico en cada una de los ámbitos de las experiencias de aprendizaje					
53. Construye instrumentos evaluativos propios que permitan identificar el nivel de desarrollo de las distintas habilidades					
54. Implementa experiencias de aprendizaje que integren las orientaciones propuestas en las Bases Curriculares.					
55. Propone situaciones de aprendizaje en las cuales se integran elementos del contexto geográfico-cultural y recursos del ambiente al cual pertenece el niño					
56. Implementa una propuesta educativa que promueve la educación ciudadana					
57. Se vale de diversas instancias para contribuir a la formación valórica de sus estudiantes					
Dimensión 2: Gestionar la progresión de los aprendizajes	1	2	3	4	5
58. Implementa acciones pedagógicas desafiantes para niños y niñas					
59. Elabora propuestas de aprendizaje considerando la etapa de desarrollo y estilo de aprendizaje de sus niños y niñas.					
60. Gestiona ambientes inclusivos y plurales en los diversos espacios del contexto institución educativa.					
61. Implementa metodologías didácticas para niños con NEE					
62. Lleva a cabo estrategias metodológicas para cada uno de los núcleos de aprendizaje					
Dimensión 3: elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	1	2	3	4	5

63. Aplica procedimientos evaluativos para observar el progreso de los niños/as y retroalimentar los aprendizajes					
64. Genera propuestas evaluativas en las cuales se combinan la evaluación normativa y criterial					
65. Genera dispositivos de seguimiento ante la progresión de los aprendizajes					
Dimensión 4: Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo	1	2	3	4	5
66. Promueve propuestas educativas personalizadas que respondan a las diferencias de intereses individuales					
67. Promueve propuestas educativas que respondan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje					
68. Desarrolla acciones educativas en las cuales vincula los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana del niño.					
69. Incorpora elementos del contexto en la implementación de ambientes de aprendizajes					
70. Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo					
71. Promueve el trabajo colaborativo al interior de la clase					
Dimensión 5: Trabajar en equipo	1	2	3	4	5
72. En su acción pedagógica trabaja en contacto con otras comunidades educativas					
73. En su acción pedagógica incorpora otros agentes de su comunidad educativa					
74. En su acción pedagógica incorpora los aportes de otros profesionales vinculados al desarrollo y bienestar del niño (asistentes sociales, psicólogos, médicos, etc)					
75. Implementa estrategias de trabajo colaborativo con la familia y el niño					
76. Implementa acciones de trabajo conjunto con la familia, que favorezcan el desarrollo integral del niño					
Dimensión 6: Participar en la gestión de la escuela	1	2	3	4	5
77. Elabora proyectos de articulación inter ciclos.					

78. Elabora propuestas de mejora al interior de la institución					
79. Dirige proyectos de mejora al interior de la institución					
Dimensión 7: Informar e implicar a los padres	1	2	3	4	5
80. Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes					
81. Elabora reportes escritos respecto a la progresión de aprendizajes					
Dimensión 8: Utilizar las nuevas tecnologías	1	2	3	4	5
82. Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes					
83. Utiliza las TICS en su quehacer profesional					
Dimensión 9: Afrontar dilemas éticos de la profesión					
84. Analiza críticamente su propia práctica					
85. Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar.					
Dimensión 10: Organizar la propia formación continua	1	2	3	4	5
86. Gestiona acciones propias de su crecimiento profesional y capacitación permanente					
87. Integra y renueva recursos a su práctica pedagógica					
88. Se dispone a una evaluación continua de su práctica y revisión periódica					
Dimensión 11: Vincular su hacer profesional con el contexto social	1	2	3	4	5
89. Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad					
90. Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas					
91. Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad					
Dimensión 12: Desarrollar Investigación educativa	1	2	3	4	5
92. Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento en el ámbito educativo					
93. Desarrolla proyectos de investigativos en educación					
94. Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.					

Muchas Gracias pos su valiosa contribución

PREGUNTAS ENTREVISTA 1er AÑO

Tipos de competencias

1. ¿Qué tipo de competencias crees tú debe poseer una educadora de párvulos para hacer ejercicio de la profesión?
2. ¿En qué contextos crees tú que tales competencias se ponen en ejercicio?

Desarrollo de las competencias

1. ¿Consideras que las competencias que tú propones son adquiridas a través de la formación de pregrado?
2. ¿Qué competencias consideras es más sencillo desarrollar?
3. ¿Cuáles consideras que son más difíciles de desarrollar?
4. ¿Qué competencias consideras tú que es necesario continuar fortaleciendo a lo largo de la carrera profesional?

Dimensión: Identidad Profesional

1. ¿Qué competencias consideras tú corresponden particularmente al dominio de educadoras de párvulos y no de los profesores en general?
2. ¿Qué te motivo a estudiar la carrera?
3. ¿Qué competencias consideras tú que el contexto social espera que las educadoras de párvulos aquieran?
4. ¿Qué aspectos crees tú que tensionan o dificultan la labor de la educadora de párvulos en la actualidad?
5. ¿Qué características crees tú que debe tener una persona que desea estudiar educación parvularia?

PREGUNTAS ENTREVISTA 4° AÑO

Tipos de competencias

6. ¿Qué tipo de competencias crees tú debe poseer una educadora de párvulos para hacer ejercicio de la profesión?
7. ¿En qué contextos crees tú que tales competencias se ponen en ejercicio?

Desarrollo de las competencias

5. ¿Consideras que las competencias que tú propones son adquiridas a través de la formación de pregrado?
6. ¿Qué competencias consideras es más sencillo desarrollar?
7. ¿Cuáles consideras que son más difíciles de desarrollar?
8. ¿Qué competencias consideras tú que es necesario continuar fortaleciendo a lo largo de la carrera profesional?

Dimensión: Identidad Profesional

3. ¿Qué competencias consideras tú corresponden particularmente al dominio de educadoras de párvulos y no de los profesores en general?
4. ¿Qué te motivo a estudiar la carrera?
8. ¿Qué competencias consideras tú que el contexto social espera que las educadoras de párvulos adquieren?
9. ¿Qué aspectos crees tú que tensionan o dificultan la labor de la educadora de párvulos en la actualidad?
10. ¿Qué características crees tú que debe tener una persona que desea estudiar educación parvularia?

Preguntas grupos de discusión

Preguntas grupo de discusión 1er año.

¿Qué competencias debe poseer el educador de párvulo para el ejercicio de la profesión?

¿Qué competencias sello posee la educadora que las distingue del resto de los profesores?

¿Cuál son las tensiones que a su juicio debe enfrentar la educadora de párvulos en la actualidad?

Preguntas grupo de discusión 4° año

¿Qué competencias debe poseer el educador de párvulo para el ejercicio de la profesión?

¿Qué competencias sello posee la educadora que las distingue del resto de los profesores?

¿Cuál son las tensiones que a su juicio debe enfrentar la educadora de párvulos en la actualidad?

Preguntas grupo de discusión educadoras guías.

¿Qué competencias consideran debe poseer la educadora de párvulos en la actualidad?

¿Cuáles son las tensiones que a su juicio debe enfrentar la educación parvularia en la actualidad?

Preguntas grupo de discusión docentes.

¿Qué competencias se encuentran comúnmente presentes en las educadoras en las educadoras de párvulos?

¿Qué competencias consideran que cuesta observar en las educadoras de párvulos?

¿Qué tensiones perciben ustedes en el ejercicio de la profesión de la educadora de párvulos?

INDICE DE ANEXOS DIGITALES

Validación de expertos cuestionario.

Transcripción entrevistas estudiantes primer año.

Transcripción entrevistas estudiantes cuarto año.

Transcripción grupos de discusión estudiantes primer año

Transcripción grupos de discusión estudiantes cuarto año

Transcripción grupos de discusión estudiantes educadoras guías.

Transcripción grupo de discusión docentes de la carrera.

Matriz de resultados cuantitativos

https://drive.google.com/drive/folders/1k9HDy56K1MufABYknkuQNGsqffmNpX_O?usp=sharing

