



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

LA GESTIÓN AULA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN
ESTABLECIMIENTOS JUNJI-VTF DE LA REGIÓN DEL MAULE.

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
María Carolina Hernández Pérez

Profesor Patrocinante:
Dr. Nivaldo Benavides Moreno

Talca, Abril 2019

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

LA GESTIÓN AULA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN
ESTABLECIMIENTOS JUNJI-VTF DE LA REGIÓN DEL MAULE.

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
María Carolina Hernández Pérez

Profesor Patrocinante:
Dr. Nivaldo Benavides Moreno

Talca, Abril 2019

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

Dedicatoria

Dedicada a mi familia quienes me han apoyado en cada aventura que he emprendido y a Dios que me ha sostenido de su mano en todo momento.

Especialmente dedicada a mí, que a pesar de cada obstáculo y enfermedad seguí, creí en mí y gracias a Dios terminé este proceso tan anhelado y esperado.

Agradecimientos

Agradezco a cada persona que se unió y transito conmigo este camino, desde mis compañeros generación 2013, a mi grupo de tesis 2018.

Profesor Nivaldo Benavides Moreno quien me orientó y ayudo a concluir este proceso.

Mis padres, hermanos y esposo que en cada proceso permanecieron junto a mí.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	12
1.1. Exposición General del Trabajo	13
1.2. Contextualización y delimitación del trabajo	14
1.3. Preguntas de investigación	15
1.4. Objetivos del estudio	15
1.4.1 Objetivo General	15
1.4.2 Objetivo Específicos	15
Capitulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	16
2.1 Inicios de la Educación Parvularia	17
2.1.1 Precursores de la Educación Parvularia	18
2.1.2 Inicios de la Educación Parvularia en Chile	19
2.1.3 Comienzos de la Educación Parvularia en Chile Siglo XIX	19
2.1.4 La Universidad de Chile y la Primera Escuela de Educadoras de Párvulos.	20
2.2 Conformación Educación Parvularia en la actualidad y evolución de matrícula	22
2.2.1. Institucionalidad Educación Parvularia	22
2.2.2. Instituciones que imparten Educación Parvularia	23
2.2.2.1. Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI	23
2.2.2.2. Fundación Nacional para el desarrollo Integral del Menor	24
2.2.2.3. Jardines Vía Transferencia de fondos	26
2.2.2.4. Jardines Particulares	27
2.2.2.5. Establecimiento con Financiamiento Estatal	27
2.2.2.6. Establecimientos Particulares Pagados	28
2.2.3. Matrícula y Cobertura Educación Parvularia	30
2.2.3.1. Establecimientos de Educación Parvularia Regular 2011 A 2016	30
2.2.3.2. Matrícula en Educación Parvularia	31
2.4. Política de formación y desarrollo de la Educadora de Párvulos en Chile e Iberoamérica.	33
2.4.1. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Chile	33
2.4.2. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Iberoamérica	38
2.4.2.1. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en Brasil	38
2.4.2.2. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en Inglaterra	39
2.4.2.2.1. Regulaciones sobre la formación del personal de educación inicial	40
2.4.2.3. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en España	41
2.5.- Gestión Aula	44
2.5.1 Gestión Aula Concepto	44
2.5.2 Gestión Aula: Tipos de Gestión	46
2.5.2.1 Gestión Pedagógica	46

2.5.2.2	Gestión administrativa y de Recursos	47
2.5.2.3	Gestión Aula: Contextualización a la Educación Parvularia	48
2.5.3	Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018)	48
2.5.3.1	Principales innovaciones en estas Bases Curriculares	49
2.5.4	Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia	50
2.5.4.2	Organización Marco Buena Enseñanza Educación Parvularia	50
2.5.5	La Carrera de Educación Parvularia: Estándares Orientadores	51
2.5.5.1	Concepto de Estándares	51
2.5.5.2	Estándares de Organización	52
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO		53
3.1	Descripción de la metodología (paradigmas (s) desde la cual se enfocó la Investigación, tipo de estudio, método de investigación)	54
3.2	Instrumentos utilizados	54
3.3	Caracterización del Universo (marco contextual)	54
3.4	Criterios de selección de la muestra	56
3.5	Plan de análisis	57
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS		58
4.1	Presentación y análisis de los resultados (contexto general)	59
4.1.1	¿Cuáles son las principales decisiones que usted como educadora debe tomar al interior del aula?	59
4.1.2	¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha debido enfrentar en su desempeño como educadora al interior del aula?	60
4.1.3	¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en aula?	62
4.1.4	De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿A quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿Qué recursos y/o medios utilizó?	63
4.1.5	¿Cuáles son los principales logros que usted ha visualizado en su desempeño como educadora?	65
4.1.6	¿Cuáles son tus necesidades de formación (inicial y continua) para implementar una mejor gestión aula?	67
4.2	Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos	69
4.3	Principios, relaciones y generalidades que se pueden extraer a partir de los Resultados obtenidos	74
Capítulo V: CONCLUSIONES		75
5.1	Resultados Obtenidos	76
5.2	Aportación al campo o disciplina	79
5.3	Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema	80
FUENTES DE INFORMACIÓN		81
	Fuentes Bibliográficas	81
	Fuentes Cibergráficas	85

ANEXOS	87
Anexo N°1: Entrevista a profesionales	87
Guion entrevista Grupo 1	87
Guion entrevista Grupo 2	89
Guion entrevista Grupo 3	93
Anexo N°2: Validación experto	97
Anexo N°3: Consentimiento Informado	102

ÍNDICE DE CUADROS

	Página
Cuadro N°1: Cantidad Establecimientos Educación Parvularia en Chile	30
Cuadro N°2: Cuadro comparativo Universidades Chilenas que imparten carrera Educación Parvularia	34
Cuadro N°3: Síntesis muestral jardines VTF Curicó.	55
Cuadro N°4: Síntesis muestral jardines VTF Romeral.	55
Cuadro N°5: Síntesis muestral Jardines JUNJI Romeral	56
Cuadro N°6: Jardines Infantiles que participaron en la investigación.	56
Cuadro N°7: Plan de Análisis	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°1: Incremento Matrícula 2011- 2016	Página 31
---	--------------

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla N° 1: Categorías con las principales decisiones	59
Tabla N° 2: Categorías con principales dificultades	60
Tabla N° 3: Categorías de relevancia	62
Tabla N° 4: Dificultad Trabajo en equipo	63
Tabla N° 5: Dificultad Formación Continua	64
Tabla N° 6: Dificultad Trabajo con Familia	64
Tabla N° 7: Logros en desempeño	65
Tabla N° 8: Necesidades de Formación Inicial	67
Tabla N° 9: Necesidades de Formación Continua	67

RESUMEN

El presente estudio surge de la necesidad de identificar los factores que influyen en la gestión aula de las educadoras de párvulos, que actualmente ejercen en la región del Maule en jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Jardines vía transferencia de fondos. Para esto, se formula el siguiente objetivo de investigación “describir y análisis los aspectos relativos a la gestión aula en la Educación de Párvulos en establecimientos JUNJI/VTF de la comuna de Curicó y Romeral, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves”, pudiendo distinguir las múltiples áreas que facilitan y dificultan la labor de las educadoras de párvulos.

La metodología giro bajo el paradigma cualitativo, tipo de estudio descriptivo. El instrumento de recogida de datos fue la entrevista grupal, a 9 educadoras de los establecimiento JUNJI/VTF de la comuna de Curicó y romeral.

Los resultados muestran que las mayores dificultades están relacionadas con participación de las familias, trabajo colaborativo con equipo de aula, además de la formación inicial y continua que cada uno recibió, o espera iniciar en algún tiempo más.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito optar al grado de Magister en política y gestión Educacional, del instituto de Investigación y Desarrollo Educacional perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Talca.

La temática se basó en identificar la actual gestión aula que realizan las educadoras de párvulos, tanto pedagógicas en aula con los niños y niñas, como administrativas, lo que dificulta el tiempo que destina a cada una de estas funciones, no permitiéndole visualizar todos los acontecimientos de la jornada. Además, entre sus responsabilidades se encuentra brindar atención a los padres y apoderados que así lo requieran, solucionar dificultades con los equipos de trabajo, entregar documentación solicitada en los plazos, generando sin lugar a dudas, innumerables puntos críticos.

El capítulo primero presenta el objetivo de estudio “describir y analizar los aspectos relativos a la gestión aula que desarrollan las educadoras de párvulos, específicamente de jardines JUNJI y VTF de la comuna de Curicó y Romeral.

El capítulo segundo muestra la base teórica que permite el contraste con la realidad específica de estas profesionales que actualmente ejercen en los jardines, lo que permitió visualizar el contexto donde se desempeñan, sus requerimientos, facilitadores y obstaculizadores, necesidades de formación, entre otros, permitiendo un análisis cualitativo que desprende sin duda los principales aspectos que influyen en una exitosa gestión aula.

El capítulo tercero visualiza la metodología de investigación desarrolla bajo el paradigma cualitativo, utilizando como instrumento de recolección de datos la entrevista grupal, dirigida específicamente a responder los criterios, objetivos y preguntas levantadas a partir de la investigación. La población fue seleccionada de manera intencional, abarcando las comunas de Curicó; con un Jardín Infantil VTF dependiente de la municipalidad de Curicó, con transferencia de fondos JUNJI y Romeral; con un Jardín JUNJI clásico y un Jardín VTF dependiente de fundación con vía transferencia de fondos JUNJI.

El capítulo cuarto exhibe los resultados obtenidos bajo un análisis que agrupó las respuestas por categorías y recurrencias, brindando algunas respuestas, para posteriormente contrarrestarlos a la luz de referentes teóricos. A partir de estos análisis, es posible presentar algunas generalidades y relaciones entre las entrevistadas.

Finalmente, se detallan las conclusiones de la investigación, respondiendo tanto a las preguntas como objetivos planteados. Además, se brindan algunas aportaciones al campo investigativo y sugerencias respecto de temáticas de estudios desprendidas de la presente.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1. Exposición General Del Trabajo

La gestión aula desarrollada hoy en día por Educadora de Párvulos comprende un sinnúmero de tareas propias de su profesión y otras externas que, sin lugar a duda aportan y/o dificultan su buen desarrollo.

Se entiende por gestión aula las acciones que toma un docente para crear y mantener un ambiente de aprendizaje que propicie el logro de objetivos instruccionales. Es primordial que un profesor conozca distintas estrategias que se distribuyen desde las áreas físicas, las normas y las técnicas de funcionamiento. (Citado en Cheyre, 2015)

A partir de este significado es que ha surgido la necesidad de visualizar la gestión aula que realizan las educadoras de párvulos en Jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en adelante JUNJI, y Jardines Vía Tránsito de Fondos, en adelante VTF de la comuna de Curicó y Romeral, debido a las deficiencias que se visualizan en su rol. Si bien ambas instituciones orientan el quehacer de las profesionales, son muchos los factores que influyen en su desarrollo pleno, entre ellos niños y niñas, familia, comunidad. Es por esto que la investigación sondea las principales decisiones que deben tomar las profesionales, las dificultades presentadas en el ejercicio de su labor en aula, los principales apoyos a la hora de gestionar soluciones a problemáticas, además de sus necesidades de formación continua, punto relevante a partir de las nuevas políticas educativas y cambios en el sistema que requieren de actualización de conocimientos constante. En adelante, se observa que los principales problemas de gestión se relacionan a trabajo colaborativo, formación inicial y continua, participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, lo que impacta en la gestión esperada que cada educadora debe realizar.

El presente estudio por otra parte, pretende ser un aporte a las instituciones para visualizar el contexto en que se desenvuelven las Educadoras de Párvulos, sus requerimientos y necesidades de orientación, de manera que puedan realizar una gestión óptima en las aulas de niños y niñas en sus primeros años de vida, edad crucial en el desarrollo de cada ser humano.

1.2. Contextualización y delimitación del trabajo

JUNJI, es un organismo del gobierno de Chile que se encuentra a cargo de las salas cuna y jardines infantiles del país. Su rol es garantizar la educación y protección de los niños y niñas, especialmente menores de 4 años, para que sean atendidos en forma adecuada en los establecimientos de educación preescolar. JUNJI cuenta con diversas modalidades de atención a través de sus Jardines clásico, dependientes directamente de JUNJI, jardines sobre ruedas, programas CECI, entre otros, pero además fiscaliza y transfiere fondos a municipalidades y fundaciones, con la modalidad VTF.

Los Jardines VTF son administrados por organismos públicos o privados sin fines de lucro, tales como instituciones del Estado, Municipalidades o Corporaciones Municipales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales que proveen Educación Parvularia gratuita, a través de contratos en los que se establecen resguardos para asegurar el cumplimiento de los objetivos del servicio y el debido cuidado del patrimonio del Estado (Ley 17.301). Todos ellos forman parte de la red JUNJI. (Ministerio de Educación, 2014)

Para contextualizar el estudio se basó en 3 Jardines Infantiles, dos de la comuna de Romeral, JUNJI clásico y VTF, además de un Jardín VTF de la comuna de Curicó.

En la comuna de Romeral, JUNJI cuenta con un establecimiento relativamente nuevo, inaugurado hace dos años, en tanto existen 6 jardines VTF, 5 dependientes del municipio y uno de ellos perteneciente a la Fundación Crispilago.

De acuerdo al Censo de 2017 la comuna de Romeral posee una población de 15.187 habitantes, correspondientes a un 1,45% de la población total de la región y una densidad de 9,509 hab/km². Del total de la población, 7563 son mujeres (49,8%) y 7624 son hombres (50,2%). (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Existe además una alta vulnerabilidad dentro de la comuna según última Ficha de Protección Social 85,2%.

Por otra parte, en la comuna de Curicó existen 15 Jardines VTF, administrados por el Municipio y dependientes de Fundación.

Con respecto al Censo 2017 la comuna de Curicó tiene una Población total de 288.880 habitantes, 142.169 hombres y 146.271 mujeres. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017)

1.3. Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio

- (a) ¿De qué manera la formación de las educadoras de párvulos impacta en su gestión aula?
- (b) ¿Cuáles son las principales problemáticas de formación en las educadoras de párvulos y cómo esto se refleja en su gestión aula?
- (c) ¿De qué manera el contexto educativo fomenta la gestión aula de la educadora de párvulo?

1.4. Objetivos del Estudio

1.4.1. Objetivo General

Describir y analizar los aspectos relativos a la gestión aula en la Educación de Párvulos en establecimientos JUNJI/VTF comuna de Curicó y Romeral, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves en el año 2018.

1.4.2. Objetivos Específicos

- (a) Analizar las demandas de formación de las educadoras de Párvulos.
- (b) Establecer la visión positiva/negativa que tienen sobre la implementación de este nivel educacional.
- (c) Identificar los principales problemas y desafíos que se desprenden.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Inicios de la Educación Parvularia

Sólo a finales del siglo XIX por la llamada revolución industrial, empezaron a surgir en Europa, nuevas visiones como la de Jean-Jacques Rousseau, quien afirmaba que la niñez era un estado especial del desarrollo humano. El niño, empezó a ser concebido como un individuo diferente al adulto y al joven, un individuo con características propias y con necesidades físicas y afectivas importantes. Parte de esta visión fue impulsada por los miembros de un movimiento reformista que surge en Estados Unidos y Europa y del cual hacen parte íconos importantes de la pedagogía como Pestalozzi, Fröebel, y más adelante, Dewey, Montessori, Ferrière, Piaget y Decroly. De aquella visión reformista, surge lo que es considerado el origen de la Educación Parvularia: La *Escuela Nueva* o *Escuela Activa* un movimiento pedagógico crítico de la educación tradicional, caracterizado por ser formal y el cual buscaba responder a las necesidades específicas de cada alumno. En la Escuela Nueva, al niño debía estar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y profesor debía ser un dinamizador de la vida en el aula, atento a las necesidades e intereses de sus alumnos. (JUNJI, Agosto 2015)

A partir de lo anterior surgió que era de gran importancia la educación y la atención en el niño y la niña, dando paso en sus inicios a instituciones como asilos y escuelas maternas, para llegar años posteriores al kindergarten (Alemania 1840). Por lo tanto en referencia a lo que buscaba la Escuela nueva esta en total coherencia con lo que se busca actualmente queriendo transformar la educación tradicional de forma colaborativa y centrada en el estudiante, que le permita avanzar a su propio ritmo, donde lo relevante no sea solo la transmisión de información si no la construcción conjunta de su conocimiento, participando de forma activa en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Es relevante mencionar la correcta concepción de estableció Rousseau a finales del siglo XIX sobre el niño y niña como persona con características propias y necesidades tanto físicas como afectivas, lo que se relaciona directamente con la concepción de niño y niña actual que promueven la convención de derechos del niño tanto como los garantes actuales de la educación inicial. Si bien Rousseau postula ideas, durante los restantes años varios precursores postulan otros pensamientos sobre el niño y niña los que finalmente hoy se convergen para dar fuerza a la identidad, autonomía y necesidades de los párvulos y la importancia de la educación inicial.

2.1.1 Precursores de la Educación Parvularia

Se empiezan a producir cambios importantes en la concepción de la niñez y de la mano con ello, aparece la visión de algunos pedagogos cuya influencia sigue vigente: el Sueco Johann Heinrich Pestalozzi, el alemán Friedrich Fröbel y más adelante, la educadora italiana María Montessori.

“Pestalozzi es conocido por su trabajo en la educación popular y la creación de la Granja Nueva, un espacio donde niños y niñas huérfanos podían estudiar, trabajar y alimentarse. Para Pestalozzi la individualidad del niño, el juego, la espontaneidad, las manualidades, el dibujo, el lenguaje y el apego familiar eran prioridades”. (Londoño, 2017)

Por su parte, Fröbel, quien fue discípulo de Pestalozzi, tuvo como principal propuesta el Sistema del Jardín de la Infancia, en donde el juego era la herramienta pedagógica más esencial. Se dice que fue él quien creó el concepto de jardín infantil, o kindergarten –que significa “el jardín de los niños”–. Para este pedagogo, la formación de los maestros era una prioridad y fue él también quien diseñó un enfoque teórico-práctico, con lo que la educación infantil comenzó a tener un nuevo estatus. (Londoño, 2017)

Con respecto a la Congruencia entre ambos autores se asigna al juego un valor educativo, puesto que estimula y favorece las tendencias o actitudes curiosas innatas del niño y niña, alineándose actualmente hacia un mismo objetivo, hacia un mismo fin y en armonía con la . Marco de la Educación Parvularia actual, donde son especialmente relevantes aquellas experiencias educativas en las que cada niña y niño, juega, decide, participa, se identifica. Donde la familia constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales donde, establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos, tal como lo menciona Pestalozzi en el siglo XVII.

Años más tarde, la italiana María Montessori elaboraría un método novedoso y muy vigente basado en el desempeño del maestro, en la existencia de grupos con edades heterogéneas, la selección del trabajo dependiendo del interés o las habilidades de los niños, la adecuación de la propia velocidad de aprendizaje y el material multisensorial para la exploración física. (Londoño, 2017)

En conclusión se observa que los primeros precursores como Pestalozzi propusieron escuelas o centros donde los niños y niñas pudiesen suplir sus necesidades básicas; alimentarse, trabajar y estudiar, pero también donde sus individualidades fueran la base primordial de las enseñanzas, punto clave en los distintos postulados que las diferentes instituciones proponen actualmente.

Montessori por su parte propone una selección de aprendizajes dependiendo del interés o las habilidades de los niños y niñas siendo más pertinente, significativo y trascendental, lo que ha generado una trascendencia importante de este Método a lo largo del tiempo, formando actualmente parte de la metodología de colegios y jardines infantiles.

Es importante destacar que los precursores desde los distintos años han postulado diversas visiones del niño y niña, las que actualmente son la base para la educación inicial.

2.1.2 Inicios de la Educación Parvularia en Chile

Los pueblos originarios del territorio chileno prehispánico, al igual que los europeos, creían que la niñez era simplemente una etapa previa a la vida joven y adulta, sin embargo, a diferencia de ellos, tenían un sistema de crianza con personas y prácticas enfocadas en atender y educar a los pequeños. Sin duda alguna, había una preocupación por la infancia y esto se reflejaba por ejemplo, en los ritos que los mapuche realizaban antes del nacimiento para fortalecer al niño en el periodo de gestación, y también en la figura de las “madrinas” creada por la cultura Yámana. (Educación, 2001)

En la etapa de crianza, las madrinan ayudaban a estimular al bebé con masajes y ejercitación motora. Además, los yámanas también tenían un espacio (choza), donde los niños se reunían con los adultos para ser partícipes de actividades como la recolección de leña. En sus costumbres, los kawéshkar no se quedaban atrás dentro de sus costumbres tenían prácticas similares y otra muy especial que consistía en dar nombres a cada miembro de la comunidad después de encontrar alguna característica propia del niño o niña que nacía (un rasgo físico o un sonido hecho durante sus primeros años de vida). Estos primeros rasgos de preocupación por la infancia, se transformarían más adelante en la preocupación de las primeras órdenes religiosas que en el siglo XIX se ocuparon de niños huérfanos en centros de acogida, orfanatos y escuelas de párvulos donde se impartía la formación religiosa. (Educación, 2001)

Como se señala anteriormente los primeros rasgos de preocupación por la infancia que muestran los pueblos originarios y sus prácticas de atención hacia los niños y niñas pequeños se vuelven habituales dentro de su quehacer diario. De esta forma, educar se cruza posteriormente con los sistemas educativos que llegan desde Europa y como se señala son más bien de orden religioso y enfocado a los niños y niñas en condiciones precarias, donde básicamente se preocupaba de su formación religiosa.

2.1.3 Comienzos de la Educación Parvularia en Chile Siglo XIX

La práctica de la Educación Parvularia en el país comienza a fines del siglo XIX. Específicamente la Escuela Nueva llega al país a través de libros y viajes realizados por personas delegadas por el gobierno. Esas personas exploraron nuevas tendencias para conocer las teorías iniciales de los kindergártenes con el fin de instalarlas también en Chile. Así se forjan los inicios del Estado docente (1842-1851). Este contexto, Chile dio los primeros pasos en Educación Parvularia, explorando nuevas tendencias de Kindergártenes, donde comienzan los primeros indicios de educación en la niñez, usando el juego, como medio para conocer el mundo, donde se introduce la figura femenina en la formación del niño y la niña, siendo asociados con los cuidados imprescindibles que puede brindar un madre, en coherencia con lo que actualmente se observa en el contexto de Educación Parvularia, marcado por una fuerte presencia femenina en las aulas pre básicas del País.

En 1864 y muy influenciados por una visión francesa, empieza a funcionar la primera Escuela de Párvulos en el Departamento de Santiago. Su dirección estuvo a cargo de una monja (hermana de la caridad) y maestras preceptoras chilenas, entre ellas, Carmen Torres y Emilia Lavín. A partir de ese momento, otras escuelas similares se crearon y en el año 1883, ya había cuatro escuelas enfocadas en atender a niños y niñas provenientes de sectores marginados. (Educación, 2001)

De esta manera, nacen las primeras motivaciones de Kindergártenes, todas en el ámbito particular, solo hasta el siglo XX el Estado de Chile comienza a subvencionar algunos centros educativos. Luego, durante el año 1906 el sector público se comprometió con el primer kindergarten Fiscal, logrando pocos años más tarde la expansión de la educación dirigida hacia preescolares a lo largo de todo el país,

Actualmente y en coherencia con lo anterior, las instalaciones preescolares continúan de carácter Privado y Fiscal alcanzando una cobertura mucho mayor a la de aquel entonces en Educación Inicial. Si bien, hoy en día la mayor red de jardines infantiles se encuentra a cargo de JUNJI E INTEGRA, varios son los centros privados y colegios que han establecidos sus inicios en educación en niveles como salas cunas.

2.1.4 La Universidad de Chile y la Primera Escuela de Educadoras de Párvulos.

En el año 1944, La Universidad de Chile tomó el liderazgo en la educación de los niños menores de 6 años, creando la Escuela de Educadoras de Párvulos, que marcó la pauta en este campo. Con bases filosóficas, psicosociológicas y pedagógicas, esta universidad ofrecía al país un nuevo concepto de Educación Parvularia. Amanda Labarca fue la fundadora y directora de la escuela. La formación de las futuras educadoras de la Universidad de Chile, liderada por Labarca, se centró en dos focos: el conocimiento de sí mismas y el conocimiento del camino hacia una idea. Dichos principios eran también aplicados a las necesidades del párvulo a través de cursos de metodología, literatura infantil, nutrición y diferentes seminarios. (Londoño, 2017).

Fue así como se creó la "Escuela de Educadoras de Párvulos", en la Universidad de Chile, teniendo como primera directora, a la señora Amanda Labarca, también se crearon Salas Cunas educativas en los años sesenta, lo que logró cambiar el enfoque asistencial del nivel.

“Para 1970, la educación de párvulos en Chile ya tenía su identidad propia. Se inicia así el periodo fundamental en la universalización de los jardines infantiles. La promulgación de la ley que de manera oficial creaba la JUNJI, en abril de ese año, era el signo de que la infancia pasaba a constituirse en prioridad para Chile”. (JUNJI, Agosto 2015)

“El Ministerio de Educación, se fue incorporando cada vez más en el tema ampliándose paulatinamente la atención, y es así como en 1948, se estableció el primer "Plan y Programa de Estudios", como instrumento orientador para los anexos a Escuelas y Escuelas de Párvulos”. (Educación, 2001)

En el Gobierno de Eduardo Frei Montalva, se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), lo que permitió una rápida expansión del nivel. Por lo que se debió dar formación a Técnicos de Educación Parvularia y se aumentó la formación de Educadoras de Párvulos, las que se formaban en la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Universidad Austral. Abriéndose en 1970 en la ciudad de Chillán la Carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Chile. (Nuñez & Valenzuela, 2011)

En el ámbito pedagógico el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) creó Programas Educativos para todos los niveles de la Educación Parvularia, en 1974 para el Segundo Nivel de Transición y en 1979 para Sala Cuna. Dichos programas implicaron un avance significativo en el desarrollo del nivel, por su orientación centrada en el rol activo de los niños en la relevancia de sus aprendizajes desde el nacimiento. (Nuñez & Valenzuela, 2011)

En 1990 Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) comenzó a modificar sus objetivos y quehacer, readecuando su estatuto y cambiando su razón social por Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), atendiendo a niños y niñas menores de seis años. (Nuñez & Valenzuela, 2011)

A partir de lo anterior, se observa la larga trayectoria que ha debido enfrentar la educación de párvulos para ser reconocida e integrada al sistema actual obligatorio de educación en Chile. Si bien actualmente solo es reconocido el segundo nivel de transición, claramente las políticas públicas buscan dar énfasis en los primeros años de vida de los niños y niñas, apoyados por la subsecretaría de Educación Parvularia además de instituciones que han aportado por años al establecimiento de mejores condiciones de vida, educación, calidad, equidad, para los párvulos como lo son JUNJI, fundación INTEGRA, entre otros.

Es importante destacar que la promoción del ingreso temprano a la Educación Parvularia, permitirá que niños y niñas accedan a una educación inclusiva, siendo parte de procesos que impactarán a lo largo de toda su vida, superando las brechas de desigualdad, otorgando mayores oportunidades desde los primeros años de vida.

Por otra parte es de suma importancia mencionar la variedad y cantidad de universidades que actualmente imparten la carrera de Educación Parvularia en Chile, las que buscan preparar profesionales idóneas para la educación de miles de niños y niñas que hoy en día gracias a programas de cobertura, están ingresando desde sus primeros años de vida a los distintos establecimientos.

2.2.- Conformación Educación Parvularia en la actualidad y evolución de matrícula

Desde el año 1999 se considera a la Educación Parvularia como el primer nivel del sistema educativo del país, que atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, y cuyo propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Ministerio de Educación, 2014)

La educación Parvularia en Chile no es obligatoria, salvo para el segundo nivel de transición que es requisito para el ingreso a la educación básica. Considera a los niños y niñas entre 0 y 6 años de edad, organizándose en los siguientes tramos etarios: primer ciclo, entre 0 y 3 años; y segundo ciclo, entre 4 y 6 años.

Los niveles educativos en educación Parvularia se encuentra divididos en dos grandes ciclos que segmentan la edad de los niños/as, para realizar un trabajo acorde a su interés y su desarrollo. El primer ciclo está compuesto por tres niveles de atención los cuales en su mayoría se realizan en jardín infantil. Por su parte, el segundo ciclo está dividido en dos niveles, los que en su caso se efectúan en establecimientos educativos con continuidad en primer ciclo básico.

Es importante mencionar que la educación Parvularia en Chile es el primer nivel educativo pero no es obligatorio, solo el Segundo Nivel de Transición o Kínder cursado es requisito para continuar el primer año de enseñanza básica.

2.2.1. Institucionalidad Educación Parvularia

Dentro de la nueva reforma a la Educación Parvularia surge una nueva institucionalidad que separa los roles actualmente existentes que cumplen las instituciones que componen este sistema educativo.

- La Subsecretaría de Educación Parvularia, se constituye como el órgano político-técnico de diseño y gestión de las políticas públicas del Sector. En esta nueva institucionalidad el MINEDUC cumple un rol fundamental, siendo éste el organismo rector del sistema de Educación Parvularia.
- La Intendencia de Educación Parvularia, por su parte, tendrá como función fijar los criterios técnicos para la fiscalización de los establecimientos de educación Parvularia.
- La Agencia de la Calidad, se enfocará en la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. (Ministerio de educación, 2014)

El ministerio de educación en adelante MINEDUC, es quién financia y genera las políticas educativas que norman la educación Chilena, seguido de la subsecretaria de educación Parvularia, quienes diseñan las políticas educativas y normativas para los establecimientos que impartan educación a niños y niñas de entre 0 a 6 años. Luego, aparece la agencia de calidad, quienes evalúan los establecimientos y la superintendencia e intendencia quienes se encargan de fiscalizar y asegurar la calidad del servicio entregado. Tanto el MINEDUC, subsecretaria de educación Parvularia, Agencia de Calidad y superintendencia e intendencia son los encargados de proveer y prever el servicio educativo a todos los niños y niñas cuyas familias requieran apoyo.

A partir de lo anterior, se desprende la oferta educativa actual en el primer nivel del Sistema Educativo Chileno, la cual está compuesta por establecimientos públicos (Red Junta Nacional de Jardines Infantiles, en adelante JUNJI, Escuelas municipales), privados con financiamiento estatal INTEGRA, escuelas particulares subvencionadas, Jardines Vía Transferencia de Fondos en adelante VTF) y privados (colegios, salas cunas y jardines infantiles). En todos los casos se debe cumplir con las normativas de funcionamiento y calidad que requiere el Ministerio de Educación para funcionar.

2.2.2. Instituciones que imparten Educación Parvularia

El sistema de Educación Parvularia es entregado por diversas instituciones que resguardan el bienestar integral de los niños y niñas, entre ellas se encuentra: Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, Fundación Nacional para el desarrollo Integral del Menor INTEGRA, Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos dependiente de Fundaciones y/o Municipalidad, Jardines Particulares, Escuelas Municipales, Particulares Subvencionadas y Particulares. Todas estas instituciones son dependientes de la normativa y fiscalización del Ministerio de Educación a través de la subsecretaria de Educación Parvularia. Cada una cuenta con una dependencia y ciclo o nivel educativo al cual ofrece su servicio, concentrándose la mayoría de Jardines Infantiles y salas cunas en la educación de niños y niñas 0 a 3 años, en tanto los Establecimientos Educativos concentran su atención al primer y segundo nivel de transición, 4 a 6 años.

2.2.2.1 Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es un organismo del gobierno de Chile que se encuentra a cargo de las Salas Cuna y Jardines Infantiles del país. Su rol es garantizar la educación y protección de los niños, especialmente menores de 4 años, para que sean atendidos en forma adecuada en los establecimientos de educación preescolar.

La Misión de cada establecimiento perteneciente a JUNJI es “Otorgar educación Parvularia pública, gratuita y de calidad, y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos

con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes”. (Junta nacional de Jardines Infantiles, 2017)

Además, la política educativa de JUNJI plantea diversos ejes de gestión orientados a asegurar el desarrollo pleno e integral de los niños y niñas de hasta 4 años y utilizados como lineamientos del quehacer pedagógico de los equipos de trabajo.

Calidad en Educación: Desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los parvulos el los de aprendizajes significativos en el marco de los énfasis de la política pública de educación.

Bienestar integral: Promover ambientes bientratantes que favorezcan el ejercicio de los derechos de niños y niñas, sus aprendizajes, bienestar y desarrollo integral, en un contexto donde el bienestar de funcionarias se constituye en un elemento esencial en la generación de estos ambientes y en la entrega de una educación parvularia de calidad.

Gestión integrada: Desarrollar una gestión técnica y administrativa integrada que pone en el centro las necesidades y demandas de los programas y jardines infantiles, orientada a procesos y resultados sostenibles en el tiempo.

Aumento de Cobertura: Avanzar en el acceso universal hacia una educación inicial de calidad para toos los niños y niñas, en espacios educativos enriquecidos y que respondan a las particularidades y necesidades de las familias, parvulos y territorios, a través de la ampliación de cobertura y construcción de nuevas salas cunas y niveles medios.

Liderazgo técnico pedagógico: Potenciar el liderazgo educativo de los equipos directivos y pedagógicos, a partir de la experiencia y saber institucional acumulados, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inicial pública y de calidad, generando estudios, publicaciones, conocimientos y capacitaciones a terceros. (Junta nacional de Jardines Infantiles, 2017)

Cada uno de los ejes estratégicos antes mencionados apunta al cumplimiento de todos los factores que las políticas públicas destacan como garantes de calidad en la Educación Inicial, tanto el ambiente educativo, las prácticas pedagógicas, el rol de los profesionales y acceso a la educación inicial para todos los niños y niñas, disponiendo JUNJI de supervisores territoriales que observan, guían y orientan las prácticas de cada centro educativo, velando por el cumplimiento de cada uno de ellos.

2.2.2.2. Fundación Nacional para el desarrollo Integral del Menor

Fundación Nacional para el desarrollo integral del Menor, en adelante INTEGRA, es una institución educativa de derecho privado sin fines de lucro, cuya misión es lograr el desarrollo integral de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad, que viven en situación de

pobreza o vulnerabilidad social. Para ello, cuenta con un programa Educativo Nacional de excelencia que reconoce los Derechos del Niño, respeta la diversidad, promueve valores fundamentales e incorpora a las familias y a la comunidad.

Integra establece por misión “Lograr desarrollo pleno y aprendizajes significativos de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad”. (Fundación INTEGRA, s.f.)

Asimismo, y con el fin de avanzar hacia una educación de calidad INTEGRA plantea ejes orientadores del quehacer institucional.

Modelo de educación

Algunos de los objetivos orientadores del Modelo de educación son:

- Avanzar en la garantía de acceso universal a la Educación Parvularia de calidad.
- Lograr aprendizajes oportunos y significativos para la vida de los niños y las niñas, a través de prácticas educativas basadas en el juego y el protagonismo infantil.
- Garantizar el respeto a los derechos de los niños y niñas, la inclusión y la promoción de una convivencia bien tratante entre ellos, sus familias y equipos de trabajo.
- Proveer ambientes educativos físicos y tecnologías adecuadas a las necesidades de cada centro educativo.
- Fortalecer la participación de las familias en el proceso educativo, potenciando y valorando sus habilidades parentales.
- Priorizar inversiones directas en Salas Cuna, Jardines Infantiles y otras modalidades en el contexto del sistema de acreditación de la calidad.
- Mejorar la gestión de la Fundación a través de procesos más efectivos y pertinentes al territorio.
- Promover el trabajo en redes, articulando recursos y capacidades con y para la comunidad.
- Contribuir a la implementación de la Reforma de la Educación, relevando la importancia del nivel de Educación Parvularia. (Fundación INTEGRA, 2018)

Fundación INTEGRA busca con este modelo educativo cumplir a cabalidad cada uno de las aristas que comprende la entrega de una educación de calidad pertinente y oportuna para los niños y niñas, siendo los equipos técnicos quienes velan y resguardan su cumplimiento, de manera de evidenciar el sello de calidad y cumplir con las nuevas política educativas en educación inicial.

En conclusión, fundación INTEGRA es una institución privada sin fines de lucro que posee normativas que regulan su funcionamiento y el quehacer educativo de sus distintos jardines a lo largo del país. Posee instrumentos de medición de estándar de calidad tanto en los

aprendizajes como en las gestiones que desarrollan el personal que en cada establecimiento ejerce.

INTEGRA es una de las principales instituciones del país en impartir educación inicial, al igual que JUNJI, pero no dependiente del estado, implementando de igual forma las políticas públicas del sector, aumentando cobertura de sus centros de atención, contratando profesionales y resguardando los aprendizajes y necesidades de los niños y niñas que atiende.

2.2.2.3. Jardín Vía Transferencia de fondo

Los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) fueron creados en 1996, administrados por organismos públicos o privados sin fines de lucro, tales como Instituciones del Estado, Municipalidades o Corporaciones Municipales, Fundaciones, Organizaciones no gubernamentales que proveen Educación Parvularia gratuita, a través de contratos en los que se establecen resguardos para asegurar el cumplimiento de los objetivos del servicio y el debido cuidado del patrimonio del Estado (Ley 17.301). Todos ellos forman parte de la red JUNJI. La transferencia de fondos se realiza mediante montos unitarios por párvulo que varían de acuerdo a la región, la edad y asistencia. Dichos jardines infantiles son fiscalizados y supervisados técnicamente por la JUNJI. (Ministerio de Educación, 2014)

Los fondos que la Junta Nacional de Jardines Infantiles transfiera a organismos públicos o privados sin fines de lucro tienen por finalidad la Educación Parvularia integral de niños y niñas que se encuentren en condiciones de pobreza y/o vulnerabilidad social, es decir, aquellos cuyas familias pertenezcan al primer, segundo y tercer quintil. Con todo, los niños y niñas de los primeros dos quintiles tendrán preferencia al momento de postular al jardín infantil. (Junta nacional de Jardines Infantiles, 2017)

El marco legal de este Programa de Transferencia de Fondos está constituido por la siguiente normativa:

La Ley N°17.301, que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, y que en su artículo 1° establece que la JUNJI tiene a su cargo “crear, planificar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de los jardines infantiles de todo el territorio nacional”.

El Decreto Supremo N°1574, de 1971, del Ministerio de Educación, Reglamento de la Ley N°17.301, que en su artículo 3° dispone que “La Junta realizará su tarea de promoción y estímulo de los jardines infantiles:

- Directamente, mediante la creación, apertura y puesta en marcha de establecimientos destinados a jardines infantiles que administrará por sí misma.
- Mediante aportes, en dinero o especie, a instituciones públicas que creen o mantengan jardines infantiles y/o a instituciones privadas, sin fin de lucro, cuya finalidad sea atender integralmente a niños en edad preescolar”. (Ministerio de Educación, 2014)

2.2.2.4. Jardines particulares

Los Jardines Infantiles Particulares son todos aquellos que se mantienen sin aportes del estado, los que deben tener un sostenedor quien los represente y quien debe realizar los trámites de autorización de funcionamiento.

Todos los establecimientos de Educación Parvularia particulares o que se financian con aportes privados, y que inician funciones por primera vez a contar del 9 de febrero del 2018, sólo podrán comenzar sus actividades educativas si cuentan con la certificación del Ministerio de Educación.

La Autorización de Funcionamiento se refiere a Jardines Infantiles particulares o que no reciben aportes regulares del Estado. Son este tipo de establecimientos, quienes a través de su sostenedor, deben ingresar la solicitud de autorización en la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, vía Oficina de Partes o por medio del sistema web que el ministerio dispone para estos efectos. (Superintendencia de educación)

Actualmente, los Jardines Infantiles particulares deben cumplir con requisitos mínimos para su funcionamiento. Si bien han existido éstos a lo largo de algunos años, con la creación de la subsecretaria de educación se exige el reconocimiento oficial a cada jardín infantil independiente de su dependencia, siendo los particulares lo más desventajados, puesto que los requisitos establecidos exigen infraestructura que en casi la totalidad de jardines no existe y es inviable, documentación que estos jardines anteriormente no manejaban, coeficiente técnico o personal mínimo por cantidad de niños y niñas, títulos profesionales validados por el Ministerio de educación, entre otros, existiendo como plazo para la obtención de este reconocimiento el año 2020. Es importante mencionar que sin este reconocimiento los jardines infantiles de cualquier dependencia deberán dejar de funcionar.

2.2.2.5. Establecimiento con Financiamiento Estatal

Sistema Nacional Educativo gestionado por la administración pública. Por lo general, comprende la planificación, supervisión o ejecución directa de planes de estudio y educación escolarizada de diversos niveles académicos siendo preeminente la realización de los niveles que la norma jurídica considere obligatorios, consistiendo por lo general en la Educación Primaria, no obstante, ello no excluye a niveles preescolares o superiores que no se consideren obligatorios. (Wikipedia, 2018).

Son establecimientos administrados por las municipalidades del país y constituyen el mayor porcentaje de establecimientos y de alumnos allí matriculados del país

Además, existen dentro de los Establecimientos con financiamiento estatal aquellos Particulares subvencionados que son de propiedad y administración privada, pero que, en el caso de los niveles Preescolar (2° nivel de Transición), Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistiendo a clases. (OEI- Sistemas Educativos Nacionales)

Los Establecimientos Municipales comienzan con el ciclo preescolar, recibiendo a niños y niñas de 4 a 6 años. Éste se divide en: Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de Transición, que a su vez atienden a los niños de 4-5 y 5-6 años respectivamente. Para acceder a cada uno de los niveles y subniveles, los niños(as) deben haber cumplido la edad límite inferior al 31 de Marzo del año correspondiente. (OEI- Sistemas Educativos Nacionales)

A partir de lo anterior, se menciona que la Educación Preescolar, específicamente los niveles de transición, pre kínder y kínder, son realizados en su mayoría por escuelas o colegios en Chile. Si bien existe algún porcentaje de jardines y escuelas de párvulos que imparten estos niveles educativos, la mayor parte es realizada por colegios que inician su atención en el primer nivel de transición, a pesar de no ser obligatorio aún en el Sistema Educativo Chileno.

Las escuelas o colegios municipales al pertenecer y regirse por los estamentos del Ministerio de Educación exigen a sus profesionales las mismas condiciones mínimas para ejercer sus funciones, tanto títulos profesionales como el grado de licenciatura.

Actualmente, al ingresar la Educación Parvularia al encasillamiento, todas las educadoras de párvulos de colegios o escuelas deben someterse a la evaluación docente, de igual manera que los profesores de educación básica, media y especialidades. Esto ha permitido que las exigencias sean más elevadas en la contratación y permanencia en los distintos DAEM y/o corporaciones municipales.

2.2.2.6. Establecimientos Particulares Pagados

Establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos. Existen en todos los niveles del sistema educacional. (OEI- Sistemas Educativos Nacionales)

Los Establecimientos Particulares Pagados proveen Educación Parvularia sin aportes del Estado y que pueden funcionar con o sin Reconocimiento Oficial. No obstante, para la instalación de cualquier nivel de educación es necesario contar con la autorización municipal. (Ministerio de Educación, 2014)

Las edades de ingreso para la Educación Parvularia en los niveles que a continuación se señalan son las siguientes:

- Primer Nivel de Transición: 4 años cumplidos al 30 de marzo.
- Segundo Nivel de Transición: 5 años cumplidos al 30 de marzo.

El Director del establecimiento educacional, se encuentra facultado para decidir el ingreso a dichos niveles a niños y niñas que cumplan las edades mínimas exigidas en fecha posteriores al 30 de marzo y que no excedan el 30 de junio del mismo año. (Superintendencia Educación Escolar, 2013, pág. 13)

A partir de la conformación de la Educación Parvularia o Preescolar en Chile se puede visualizar el auge generado en cuanto a normativas y políticas que la regulan, e instauran como primer nivel del sistema educativo del país. Actualmente, existen diversas instituciones que imparten educación de párvulos en Chile, de diferentes dependencias, pero que en su mayoría se centran en la atención integral de los niños y niñas de 84 días a 6 años.

Cada establecimiento organiza a los niños y niñas según tramos etarios en niveles desde sala cuna menor a Segundo Nivel de transición. Cada uno de estos niveles está orientado a los logros esperados en cuanto a aprendizajes de cada niño y niñas, existiendo diversos documentos que orientan el quehacer educativo, entregados tanto por el Ministerio de educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Subsecretaría de educación, entre otros. Los jardines infantiles pertenecientes a la red JUNJI, tanto clásicos como Vía Transferencia de Fondos, además de Fundación Integra imparten educación a niños y niñas de 84 días a 4 años. En tanto, los Jardines particulares, dependiendo de su sostenedor amplían la oferta hasta los niveles de Transición I y II.

Los Establecimientos dependientes del estado, particulares subvencionados otorgan educación Preescolar desde los 4 a 6 años edad, primer y segundo nivel de Transición. Esto a pesar de que solo existe obligatoriedad del Segundo Nivel de transición o kínder, para ingresar a la educación básica. En el caso de los colegios particulares pagados, al igual que los jardines particulares, ofrecen educación dependiendo de los intereses del sostenedor, comenzando en algunos de ellos a ofrecer educación desde los 2 años de edad, nivel medio menor.

Por otra parte, cada una de las instituciones dependientes del estado, red JUNJI, Fundación Integra establece como requisito mínimo en la contratación de Educadora de Párvulos el título profesional de alguna casa de estudio, Universidad y/o instituto del estado o reconocido por este. Los Jardines y colegios particulares, amplían la gama aceptando títulos de todos los centros de estudios. En tanto, los establecimientos o colegios estatales y/o particulares subvencionados, además, solicitan la licenciatura en educación para ejercer en las aulas de educación preescolar.

Es importante mencionar que, todos los establecimientos y jardines de diversas dependencias establecen como requisito excluible, el certificado de inhabilidad de cada profesión al que ingresa a sus sistemas.

2.2.3. Matricula y Cobertura Educación Parvularia

2.2.3.1. Establecimientos de Educación Parvularia Regular 2011 A 2016

Cuadro N° 1: Cantidad Establecimientos Educación Parvularia en Chile

Año	N° establecimientos Educación Parvularia
2011	9.195
2012	9.149
2013	9.159
2014	9.215
2015	9.257
2016	9.315

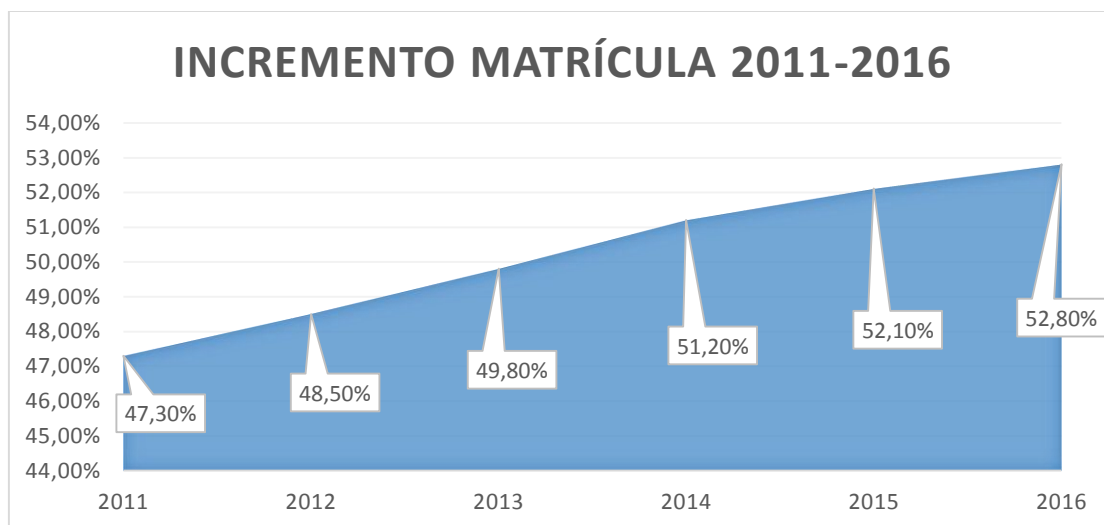
Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en Ministerio de educación.

A partir del año 2011 la cantidad de establecimientos que ofrecen educación Parvularia ha variado y se ha incrementado paulatinamente, aumentando cerca de 120 establecimientos al año 2016, cerca de un 1,3%. Si bien el mayor crecimiento se refleja en los últimos años, debido a las políticas de cobertura en educación inicial implementadas por los gobiernos de turno, aún se encuentran en construcción varios centros más, esto con la finalidad de abarcar todos los sectores y garantizar la educación inicial a todos los niños y niñas cuyas familias así lo requieran.

Además, existe un conjunto de establecimientos que ofrece Educación Parvularia especial, que a 2016 corresponde a una oferta de 1.878 establecimientos, número que significa un aumento del 27% desde 2011. (Estadística, 2018, pág. 14)

2.2.3.2. Matrícula en Educación Parvularia

Gráfico N°1: Incremento Matrícula 2011- 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en Ministerio de educación.

La matrícula en Educación Parvularia se ha incrementado en casi 6 puntos porcentuales desde el año 2011 al 2016, cerca de 90.000 niños y niñas. Al año 2016, más de 785 mil párvulos conformaron la matrícula total efectiva en los distintos centros educativos que imparten educación inicial en Chile, aproximadamente un 53% de los niños y niñas de 0 a 6 años, aumento que se verá incrementado con la actual política de cobertura en educación inicial hacia el año 2020.

Es importante mencionar que la mayor tasa de crecimiento ocurrió dentro de los niveles medios y los de sala cuna, que aumentaron su matrícula en un 19% y en un 13% respectivamente durante el periodo analizado. (Indicadores de la Educación en Chile, 2010-2016. 2018, p.18) No así, en los niveles de transición como se esperaría con la ley de obligatoriedad del segundo nivel de transición o Kínder.

A partir de lo anterior, es posible visualizar el aumento en cobertura de Educación Parvularia o preescolar en los últimos años, esto ligado a las nuevas políticas de estado desarrolladas por los últimos gobiernos, donde enfatizan la importancia de este nivel para el desarrollo pleno de los niños y niñas de nuestro país. Es por esto que la oferta de nuevos jardines de la red JUNJI y Fundación INTEGRAL, ha aumentado, creando jardines denominados meta presidencial, tanto salas cunas como Jardines infantiles.

La matrícula desde el año 2011 al 2016 aumentó de 47,3 % a 52,8%, lo que ha significado que más del 50% de los niños y niñas de 84 días a 5 años hoy sean parte del sistema de educación Parvularia.

Por otra parte, la distribución de las matrículas por dependencia administrativa refleja que en los niveles de transición (Prekínder y Kínder) los colegios particulares subvencionados son

quienes poseen la mayor matrícula de niños y niñas 44%, seguidos por colegios municipales y finalmente particulares. En tanto, los Jardines Infantiles con mayor matrícula son VTF 15% (Vía Transferencia de fondos), pertenecientes a la red JUNJI, pero no administrados directamente por ellos, quedan Fundación INTEGRAL y JUNJI administración directa con menor concentración de matrículas.

Es importante mencionar, que durante los últimos gobiernos y con el aumento de cobertura en Educación Parvularia JUNJI y Fundación Integral ha creado nuevos jardines infantiles en diversos sectores del país, lo que probablemente en nuevos estudios estadísticos incremente su matrícula, que hasta el 2016 se mantiene por debajo de otros Jardines infantiles.

2.4. Política de Formación y Desarrollo de la Educadora de Párvulos en Chile e Iberoamérica.

2.4.1. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Chile

El nivel de certificación de los Educadores de Párvulos que ejercen la docencia en Chile, es con título profesional; de hecho, menos del 1% ejerce hoy sin haber certificado estudios profesionales en alguna modalidad (son sólo 4 casos registrados en el país) (Ministerio de Educación, 2013a). Cabe destacar que el 99% de las educadoras que ejerce la docencia en posesión de un título profesional, lo ha obtenido en una modalidad presencial (Ministerio de Educación, 2013a). Respecto del título profesional que poseen las educadoras de párvulos del país, un 95% está habilitado para el ejercicio profesional en los niveles educativos de sala cuna, medio y transición. El 5% de los educadores titulados ha obtenido un título profesional que los habilita a trabajar también en primer nivel de la educación básica (hasta segundo grado de enseñanza básica) (Ministerio de Educación, 2013a). No existen datos que permitan conocer la distribución nacional de las educadoras de párvulos en ejercicio según el tipo de institución donde realizaron su formación inicial.

La formación de Educadoras de Párvulos que se imparte en Chile es en universidades y en institutos profesionales (Chile, 1981). Con distintas denominaciones, esta carrera se dicta en 50 instituciones de educación superior a lo largo del país, con una duración de 8 semestres, o, muy excepcionalmente, de 10 semestres, (Elige Educar, 2014b; Ministerio de Educación, 2014m). Al año 2013, el 38% de las egresadas de la carrera de educación Parvularia provenía de institutos profesionales (Ministerio de Educación, 2014m). Es pertinente tener en consideración que el presente año la Contraloría General de la República dictaminó que los institutos profesionales no podrán seguir impartiendo carreras de pedagogía a contar del año 2015 (Contraloría General de la República, 2014), lo que tendrá como consecuencia que las carreras de educación Parvularia pasarán a ser impartidas exclusivamente por universidades.

Las carreras de Educación Parvularia en Chile así como el conjunto de las carreras de pedagogía se encuentran débilmente reguladas, en términos de la exigibilidad de la acreditación y de los requisitos de ingreso. La acreditación entendida como una certificación de la calidad de los procesos internos y resultados de una carrera no es obligatoria para impartir la carrera de Educación Parvularia así como todas las carreras de Pedagogía en Chile. Sí es obligatoria para recibir beneficios del estado, como el Crédito con Garantía Estatal y la Beca Vocación de Profesor (Ministerio de Educación, 2014e, 2014g). En este contexto, el conjunto de carreras de educación Parvularia del país se caracteriza por su bajo nivel de acreditación, medido en número de años asignados. Un 49% cuenta con 4 o más años de acreditación. Esta situación es problemática, pues existe consenso nacional sobre la debilidad de los programas con menos de 4 años de acreditación. (Pardo & Adlerstein, 2015, p.20)

De acuerdo a lo planteado por las autoras, es muy importante el reconocimiento que se realiza a la Educación Parvularia, a partir de las exigencias que realiza el Ministerio de educación,

ya que solo profesionales pueden ejercer este rol en los diferentes niveles de pre-escolar, para conseguir estándares de calidad en el nivel parvulario. Sin embargo, aún queda mucho por avanzar en la formación de profesionales en esta área, debido a la baja acreditación de los programas de estudio en las diferentes universidades del país.

Una educación de calidad con un foco inclusivo supone transformar la cultura, la gestión y las prácticas de los sistemas educativos para hacerlas más universales y que den respuesta a la diversidad presente en las comunidades. Supone a la vez, construir una cultura de responsabilidad y confianza hacia el sistema educativo, donde se promueve la participación de las familias, se fortalece y valora la profesión docente, el trabajo en equipo y se generan condiciones de calidad para los procesos de aprendizaje. (Subsecretaría de educación parvularia, 2016)

Conforme a los desafíos que enfrenta la Educación Parvularia a partir de las nuevas políticas públicas que se han generado para fortalecer este nivel educativo, las educadoras de párvulos se ven en un contexto de cambio constante, donde sus conocimientos técnicos pedagógicos deben moldearse a la institución donde ejerza su labor.

Es por este motivo que se seleccionaron seis universidades a nivel nacional que imparten la carrera de pedagogía de educación Parvularia, cuatro de estas casas de estudio se encuentran entre las diez mejores universidades del país, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Talca (estudio realizado por la Universidad de Chile) las otras dos Universidades son de la Región del Maule, Universidad Católica del Maule, Universidad de Talca y Universidad Autónoma de Chile, siendo estas las más demandadas por las futuras generaciones por los años que mantienen formando a educadoras de párvulos, (1994-2003 respectivamente), potenciando su prestigio a nivel local.

A continuación se presenta un cuadro comparativo con el nombre de la universidad, años de acreditación de la carrera y perfil de egreso de los profesionales que estudian en la diferentes casas de estudio, para luego realizar un análisis de la congruencia entre la formación de Educadoras de Párvulos en las diferentes Universidades de nuestro país.

Cuadro N°2: Cuadro comparativo Universidades Chilenas que imparten carrera Educación Parvularia

Universidad y carrera	Perfil del egresado
Pontificia Universidad Católica de Chile	Titulado de Educación Parvularia en un profesional experto en el desarrollo integral de los niños, tanto en el área física, cognitiva, motriz como socio-emocional.

<p>Pedagogía en Educación Parvularia</p> <p>Acreditación:</p> <p>Por 7 años hasta 06/01/2023</p>	<p>Posee el conocimiento de estrategias educativas pertinentes para aplicar durante el primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia, y está capacitado para orientar el aprendizaje de niños y niñas desde referentes teóricos multidisciplinares. Entre ellos, destacan la expresión artística integrada, la comunicación y el lenguaje, el conocimiento del mundo natural y social, todo enmarcado en una ética profesional basada en los principios y valores cristiano (Pontificia Universidad Católica de Chile , 2018; párr.4)</p>
<p>Universidad de Chile</p> <p>Pedagogía en Educación Parvularia</p> <p>Acreditación:</p> <p>Programa acreditado por 2 años desde Oct. 2018 hasta Oct. 2020 por la Comisión Nacional de Acreditación.</p>	<p>El Perfil de Egreso del/la Educador/a de Párvulos de la Universidad de Chile señala que es un/a profesional de la pedagogía, capaz de generar propuestas curriculares pertinentes que promuevan el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los/as niños/as desde su nacimiento hasta los seis años de edad, considerando el juego como medio vital en el desarrollo pleno. Con un fuerte compromiso social, reconoce el rol de la comunidad educativa potenciando la participación de familias y de otros agentes y organizaciones relevantes en sus proyectos educacionales. A través de la reflexión crítica sobre su campo profesional, contribuye a la construcción de nuevos saberes y experticia en educación párvulos, y en consecuencia, al desarrollo de la profesión.</p> <p>Comprenden a la educación como un fenómeno social y cultural en constante cambio, y por ende están comprometidos/as a continuar su aprendizaje profesional a lo largo de su vida laboral. Respetan y valoran la diversidad y las diferencias individuales reconociendo a los niños y niñas desde el nacimiento como sujetos de derechos y agentes de su propio aprendizaje. De la misma manera se conciben a sí mismos/as como co-constructores/as de procesos de aprendizaje centrando sus propuestas pedagógicas en las características socio-culturales, económicas, políticas, etc., de cada grupo de niños/as, según su rango de edad, bienestar, desarrollo y aprendizaje. (Universidad de Chile, 2018; párr.4)</p>

<p>Universidad Diego Portales</p> <p>Pedagogía en Educación Parvularia</p> <p>Privada</p> <p>Acreditación por 6 años hasta el 2024</p>	<p>El/la egresado/a de la carrera de Educación Parvularia tiene los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos necesarios para promover aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas, y una educación integral que involucra a la familia y la comunidad. Es un/a profesional con un alto sentido de responsabilidad sobre su labor, que comprende los principales problemas y desafíos del sistema educativo, y que puede analizar críticamente las políticas educativas y los factores que inciden en el aprendizaje y desarrollo durante la infancia.</p> <p>Tiene la capacidad de evaluar su propio desempeño, buscar y analizar evidencias, y articular la teoría con la práctica para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas tanto en su experiencia práctica, como en la investigación. Su acción profesional se sustenta en la valoración por la diversidad de los niños y de sus familias, y en una ética del cuidado infantil que lo hacen garante de la protección de niños y niñas, contribuyendo responsablemente al mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación. (Universidad Diego Portales, 2018)</p>
<p>Universidad de Talca</p> <p>Pedagogía en educación Parvularia con mención en Alemán</p> <p>Año acreditación 3</p> <p>Julio 2017-2020</p>	<p>El/la egresado/a estará habilitado/a para diseñar, planificar, gestionar, complementar y evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales) además de promover el desarrollo por parte de los estudiantes, futuros educadores, de aprendizajes específicos relacionados con los ámbitos de la Educación Parvularia (Formación personal y Social, Comunicación y Relación con el Medio Natural y Cultural) y el alemán como idioma extranjero. Las competencias asociadas al perfil de egreso son las siguientes: Formación fundamental; Metodológica educacional y disciplinaria; Gestión escolar; Idioma alemán, Globalización y Comunicación intercultural. (Universidad de Talca, 2018)</p>

<p>Universidad Católica del Maule</p> <p>Educación Parvularia</p> <p>Años de acreditación marzo 2015-marzo 2019</p>	<p>El Perfil de Egreso de la carrera Educación Parvularia, considera las competencias necesarias para alcanzar el título profesional de Educador/a de Párvulos con Mención y el grado de Licenciado en Educación y se encuentra orientado hacia la formación de educadoras que cumplan funciones pedagógicas en aula con niños y niñas de 0-6 años, a través de un trabajo colaborativo con la familia, comunidad, y da respuesta a los distintos desafíos y demandas del medio regional y nacional. Competencias formación profesional; Competencias formación general; Competencias formación disciplinar Fuente especificada no válida.</p>
<p>Universidad Autónoma de Chile</p> <p>Pedagogía en Educación Parvularia</p> <p>Acreditada por 5 años de diciembre 2013 a diciembre 2018</p>	<p>Competencias Disciplinarias</p> <p>-Domina el fenómenos educativo, desde diferentes perspectivas teóricas, la educativa, la de otras ciencias que fundamentan la educación y las de su disciplina, haciendo uso crítico de ellas en diferentes contextos.</p> <p>-Maneja los elementos teóricos y metodológicos elementales que le permiten diseñar y realizar un proceso de investigación científica, a partir del análisis crítico del contexto escolar para resolver problemas, demostrando un comportamiento ético y socialmente responsable.</p> <p>Competencias Profesionales</p> <p>-Domina aspectos esenciales de la Educación Parvularia en el contexto histórico, político, social, económico y educacional a nivel internacional y nacional.</p> <p>-Gestiona el aprendizaje a través del diseño e implementación de situaciones educativas propias de la Educación Parvularia, considerando los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos de sus estudiantes, utilizando para ello los instrumentos curriculares en la planificación e implementación de estrategias de enseñanza innovadoras y los métodos evaluativos para el mejoramiento progresivo de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>-Reflexiona de manera crítica en relación a sus prácticas pedagógicas, para generar las transformaciones necesarias en su accionar como docente y mediador que valora la diversidad cultural y social del contexto y que construye comunidades de aprendizaje y un saber pedagógico. Maneja estrategias con la</p>

	<p>familia y comunidad en diversas realidades socioculturales y la incorpora a través de diferentes estrategias, conformando comunidades educativas.</p> <p>-Genera ambientes educativos inclusivos propicios para la construcción de aprendizajes de calidad en los niños y niñas menores de seis años.</p> <p>-Maneja metodologías para el trabajo con la familia y comunidad en diversas realidades socioculturales y la incorpora a través de diferentes estrategias, conformando comunidades educativas. (Universidad Autónoma de Chile, 2018)</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

Acorde a la información entregada se concluye que las diferentes universidades seleccionadas para esta investigación forman a Educadoras de Párvulos de acuerdo a los estándares que exigen las nuevas políticas públicas, considerando a los niños/as como sujetos de derecho, ofreciendo educación de calidad, considerando la integridad de todos los párvulos.

En relación a los perfiles de egreso de cada Universidad se destaca que existe congruencia en la información entregada, porque se forma Educadoras que reconozcan y respeten las diferencias individuales y se reconoce a la familia y comunidad como parte central en la formación de niños y niñas.

2.4.2. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Iberoamérica

2.4.2.1. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en Brasil

El sistema educativo brasileño, entiende la Educación infantil desde una perspectiva integral y de responsabilidad compartida. El Estado establece que la finalidad de este servicio es el desarrollo integral de los niños y niñas entre 0 y 5 años de edad, abarcando las dimensiones física, psicológica, intelectual y social, en complemento a la labor de la familia y de la comunidad (MEC & SEB, 2006). El sistema educativo reconoce que esta visión holística requiere un abordaje intersectorial, así como la articulación de las instituciones y estrategias dirigidas a la calidad de vida de los niños y niñas. Es decir, Brasil contextualiza la educación infantil y su calidad en procesos mayores que la incorporan con igual importancia que otros derechos de la infancia. No obstante, la institucionalidad responsable de la Educación Infantil es el Ministerio de Educación, tal como lo expresa la siguiente cita: (Universidad Alberto Hurtado, 2017; pp. 62, 64, 69)

“Solo el Ministerio de Educación es responsable de la educación infantil, mientras los demás programas asistenciales o del área de la salud, no se consideran programas de

educación infantil. En este país, las unidades comunitarias forman parte del sistema educativo y son reguladas por el Ministerio de Educación y las Secretarías Municipales de Educación”. (Unesco, 2016, p. 28).

Los profesionales que ejercen en la Educación Infantil deben cumplir con diversos requisitos en términos de formación y participar en procesos de selecciones nacionales y Municipales. En cuanto a la formación, para convertirse en educador en instituciones como salas cunas o centros preescolares, es necesario cursar estudios, con una duración entre 3 y 4 años, conducentes al grado de licenciatura, ya sea en universidades o institutos de formación superior. Esta formación incluye instancias teóricas y prácticas, esta última de una extensión mínima de 300 horas (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, modificada 2015). Hasta la fecha, también se acepta la formación de enseñanza media en modalidad normal.

En términos de los requisitos para ingresar a las instituciones públicas como educador, cada profesional debe participar en un concurso público, que incluye una prueba de carácter nacional y la revisión de sus títulos (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, modificada 2015). A su vez, cada Municipio cuenta con la posibilidad de complementar el proceso nacional de selección con evaluaciones locales. Estas últimas pueden ser entrevistas, aplicación de otros instrumentos, entre otros (INEP, 2016). Aprobar satisfactoriamente el proceso de selección nacional permite a los profesionales ingresar a la Carrera Docente, vigente desde el año 2011. (Universidad Alberto Hurtado, 2017; pp. 62, 64, 69)

De acuerdo a las políticas de formación de los profesionales de Educación Infantil en Brasil son muy similares a las de nuestro país, teniendo como centro el desarrollo integral de los niños y niñas y ejerciendo una carrera teórico-práctica, por lo que se genera una congruencia con nuestro sistema educativo en este aspecto.

2.4.2.2. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en Inglaterra

El Sistema Educativo de Inglaterra a nivel central cuenta, con dos instituciones encargadas de educación son: el Departamento de Educación (DfE, por su acrónimo en inglés) y el Departamento de Empleo, Innovación y Habilidades (BIS, por su acrónimo en inglés). El DfE es responsable de los servicios de educación en escuelas y centros de educación inicial, debiendo asegurar la provisión integrada de servicios para niños y la consolidación de la política relativa a la infancia y adolescencia (Eurydice, 2016).

La Educación Inicial es denominada en Inglaterra ‘Educación para los Primeros Años’ (*Early ears Education* - EYE) o ‘Etapa Base de los Primeros Años’ (*Early Years Foundation Stage* -EYFS) de acuerdo a su marco estatutario, y consiste en la etapa educativa y formativa que comprende desde el nacimiento hasta los cinco años (edad de inicio de la escolaridad obligatoria), si bien el foco de la oferta apunta al periodo entre los dos y los cinco años. En cuanto a la distinción entre ‘educación’ y ‘cuidado’, si bien anteriormente el *Department for Education* los abordaba a través de dos unidades distintas: la *Childcare Unit* y la *Early Years Division*; en la actualidad su

servicio de *Early Years* aborda ambos aspectos (*Early Learning* y *Childcare*) de manera consolidada y con un énfasis eminentemente educativo.

Por lo tanto, existe una diferencia con Chile, ya que constan dos organismos encargados de la Educación, en cambio nuestro país se guía por el Ministerio de Educación (MINEDUC), entregando las directrices pertinentes a cada institución que imparte educación Parvularia, como también facilita un currículo a nivel nacional (Bases curriculares para la Educación Parvularia) las cuales orientan el trabajo que realizan las Educadoras de Párvulos a nivel nacional.

Otra punto que llama la atención es que la Educación Inicial en Inglaterra si bien comienza desde el nacimiento, ésta recién es educativa desde los 2 años, y desde esta edad hacia el nacimiento se basa en el cuidado de los párvulos.

“Inglaterra ofrece educación inicial de tipo: pública, a través de centros de Educación Infantil y escuelas financiadas por el Estado; y privada, a través de centros y escuelas sin subvención estatal” (Centro de investigación y desarrollo de la educación, Universidad Alberto Hurtado, 2017, p.182)

Se concluye que la Educación Inicial en Inglaterra es similar a la entregada en Chile, donde existe una oferta desde el estado y del sector privado, no entregando ningún recurso monetario a estos establecimientos. Cabe mencionar que en relación a la educación privada de Inglaterra comienza desde los 3 años de edad, generándose una diferencia con Chile, donde comienza en sala cuna.

2.4.2.2.1. Regulaciones sobre la formación del personal de educación inicial

En el año 2013, con el objetivo de elevar la calidad de los profesionales de la educación inicial, se creó la cualificación ‘*Early Years Teacher Status - EYTS*’ y su esquema de formación asociado, el ‘*Initial Teacher Training*’, con el objetivo de reconocer a quienes la ostentan, como especialistas en desarrollo infantil temprano (DfE & *HM Treasury*, 2015). EL EYTS coexiste con la cualificación ‘*Early Years Educator - EYE*’, la cual fue lanzada durante 2014, define un perfil más técnico y equivale a una cualificación de nivel tres dentro de la *Early Years Qualification List* (cuyo rango de cualificaciones va entre el nivel dos y el siete). El EYTS constituye el reemplazo y actualización del programa ‘*Early Years Professional Status - EYPS*’, existente desde 2007, cuyos estándares (*teaching standards*) constituían la base para la evaluación y adjudicación de dicha cualificación. El EYPS buscó inicialmente la equiparación de los profesionales de educación inicial con aquellos que se desempeñan en educación primaria, en términos de estatus profesional, para los cuales existe la cualificación ‘*Qualified Teacher Status - QTS*’ (*Teaching Agency*, 2012).

El estatus de profesor de Early Years (EYTS, por sus siglas en inglés), también conocido como entrenamiento inicial de profesor de Early Years, es un premio para aquellos que desean convertirse en expertos en el rango de 0 a 5 años. Esta calificación

está diseñada para el personal altamente calificado que liderará la entrega del marco de Etapa de la Fundación de Años Tempranos en el sector de los primeros años. UWE Bristol es un proveedor acreditado y tiene tres rutas hacia el estatus de profesor de Early Years. (University of the west of England, 2018, párr.1)

Existen tres rutas de formación para la obtención del EYTS, de acuerdo a la trayectoria académica y experiencia en el área, las que junto a los requisitos antes mencionados, hacen elegibles al candidato para la adjudicación.

- Graduate entry 1 año full-time Licenciados que cuentan con un grado en cualquier materia.
- Graduate employment based 6 meses o 1 año part-time Licenciados con un grado relevante, que se encuentran trabajando en educación inicial, y requieren cierto entrenamiento para cumplir los estándares del EYTS (6 meses). Licenciados graduados con honores en cualquier materia, con experiencia laboral en educación inicial (1 año).
- Undergraduate entry 3 a 4 años full-time Estudiantes que desean obtener un grado nivel seis en primera infancia y entrenarse como docente de educación inicial.

Los postulantes a alguna de las tres rutas descritas, pueden acceder a algún tipo de financiamiento estatal. Adicionalmente, existe una vía de obtención del EYTS que no implica entrenamiento, destinada a graduados con experiencia laboral en el área, que ya cumplen los estándares del EYTS. La evaluación de estos candidatos normalmente se realiza en un periodo de tres meses (*National College for Teaching and Leadership*, 2015).

A partir de lo anterior, la formación de educadores y educadoras de Educación Inicial tienen diferentes periodos de formación que rondan entre los 6 meses y 4 años. Va a depender de la cantidad de tiempo de su formación para que puedan optar a las diferentes fuentes laborales, las cuales son desde los cuidados (asistentes o técnicos de párvulos) hasta la formación profesional, donde se les entregan aprendizajes desde formación social, la comunicación escrita, verbal y comprensiva, hasta resolución de problemas.

2.4.2.3. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en España

El sistema educativo en España, ve la luz en 1990 la nueva Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conocida como LOGSE. A partir de este momento queda definida la Educación Infantil como una etapa única no obligatoria, de carácter educativo frente al asistencial, pero compuesta por los mismos dos ciclos (0-3 y 3-6) en los que hasta el momento había estado organizada. La definición de etapa única hizo inevitable centrar la atención en la formación inicial de los docentes (Valle, 2012; Diego y González, 2010), tomándola como uno de los elementos clave para la consecución de la calidad educativa tal como señala el artículo 55 de dicha ley. Esta consideración fue, y sigue siendo, compartida por los países occidentales, aunque España con la LOGSE sí modificó el sistema de formación de los docentes, pero manteniendo el modelo previo (Egido, 2011). De este modo, desde la década de los 90 en España quedaban definidos

2 perfiles profesionales para el ejercicio de la docencia en Educación Infantil: el maestro de Educación Infantil, título con una duración de 3 años (diplomado universitario); y el Técnico superior de Educación Infantil, título que reemplazó en la Formación Profesional a los dos que existían hasta el momento (Diego y González, 2010) (Arantxa Batres Vara, 2016, pp.108,109)

De acuerdo a lo planteado por el informe por Arantxa Batres el Sistema Educativo de España se compone de dos ciclos educativos, igual que el sistema que tenemos hoy en Chile, por lo que existe una similitud en este ámbito, otra concordancia que existe es que también está dirigida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo donde declara la educación inicial con lineamientos pedagógicos entregándole más importancia a este aspecto que a lo asistencial, brindándole la misma importancia que hoy nuestro país le da a través de nuevas políticas de educación inicial.

En España se sigue el modelo simultáneo¹, por lo que los alumnos a lo largo de su formación en las titulaciones de Formación Profesional (FP) y grado universitario reciben la formación “teórica” y “práctica” de la profesión docente cursando una única titulación. Sin embargo, en la duración de estos estudios es donde volvemos a encontrar una diferencia significativa, siendo de mayor duración el grado universitario con 4 años académicos frente al título de la FP que cuenta con una duración de 2 cursos académicos (2000 horas). Esta diferencia es fundamental considerarla por la importancia de la etapa educativa en la que ejercerán los futuros docentes. La Educación Infantil es fundamental dentro del Sistema Educativo formal (Alsina, 2013; Eurydice, 2014)

En cuanto a las asignaturas que componen el plan de estudios del título de Técnico Superior en Educación Infantil encontramos interesante tener en cuenta las asignaturas Didáctica de la Educación Infantil, Autonomía personal y salud; Expresión y comunicación; Desarrollo cognitivo y motor; Desarrollo socio-afectivo; y Habilidades sociales. Estas asignaturas están directamente relacionadas con las áreas de conocimiento que componen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Este hecho es significativo, ya que al no contar el primer ciclo con un componente educativo, se ha tendido a considerar las enseñanzas mínimas del segundo ciclo para la elaboración de este plan de estudios, puesto que es la única referencia de carácter educativo existente para la etapa completa. Sabiendo además que estos profesionales sólo pueden ejercer en el primer ciclo de Educación Infantil, entendemos que el primer ciclo tiene la necesidad de la definición de unos contenidos mínimos para poder organizar de la forma más efectiva el plan de estudios de los profesionales que únicamente pueden ejercer en él. Sin embargo, debemos tener presente la percepción social construida entorno a la etapa, y a este ciclo en particular ya que, al ser considerado como un periodo de cuidado, de atención, de guardia y custodia, no se establece un currículum educativo, lo que afecta tanto a la formación de sus profesionales, como a la calidad educativa de la etapa de Educación Infantil completa.

¹ Modelo simultáneo es en el cual a lo largo de una misma titulación se desarrollan ambos componentes de la formación como docente (el didáctico-pedagógico y el profesional)

Es decir, se agrupan las materias propias de la titulación que conducen al estudiante a desarrollar unas competencias concretas y propias del perfil profesional del docente de Educación Infantil. Comprobamos que cada una de las competencias a la que se asocia un bloque de materias está íntimamente relacionadas con cada una de las áreas que componen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Segundo ciclo de Educación Infantil, dichas áreas: 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal 2. Conocimiento del entorno 3. Lenguajes: Comunicación y representación Como se puede apreciar, los 4 primeros bloques de asignaturas que existen dentro del plan de estudios del Grado en Magisterio de Educación Infantil, dotan al futuro docente de las competencias profesionales necesarias para poder ejercer en la etapa completa, y además, para poder desarrollar la docencia en consonancia con las 3 áreas de conocimiento establecidas como contenidos mínimos educativos del segundo ciclo de Educación Infantil. Además de esto, se comprende un bloque de materias relacionadas con la expresión artística y creativa. Pero, queremos destacar un bloque de materias en concreto, las que están orientadas al área de representación numérica. Es ineludible el hecho de que la Educación Infantil es la base educativa de las etapas consecutivas, pero teniendo en cuenta la cuestión de la concepción social del segundo ciclo, que recordemos que es como preparatoria para la Educación Primaria, entendemos que además de asignaturas relacionadas con las enseñanzas establecidas para el segundo ciclo, se añadan otras que tengan como objetivo preparar al niño para la educación obligatoria. (Arantxa Batres Vara, 2016, pp.111-114)

De acuerdo a lo descrito anteriormente se puede apreciar que existe una incongruencia con el programa y oferta de formación inicial que tienen las educadoras en el sistema educativo actual de Chile, donde se forman técnico de nivel superior en los diferentes institutos y profesionales en universidades, estos dos actores claves pueden trabajar en ambos ciclos, donde las educadoras que tienen nivel técnico siempre deben estar acompañadas por educadoras profesionales formadas en los diferentes centros universitarios del país.

En relación a las asignaturas que deben aprobar para obtener estos dos títulos, se puede vislumbrar que son similares a las que deben prepararse las y/o estudiantes que aspiran a ser educadores(as) en Chile.

Por otra parte, es importante mencionar que tanto en Chile como en Iberoamérica la educación inicial ha comenzado un auge significativo, con nuevas políticas públicas que lo posición dentro del sistema educativo formal, rigiéndose por instituciones del estado que velan por el cumplimiento de normativas básicas para resguardan a los niños y niñas, tanto en infraestructura y espacios donde se ejerce la labor educativa, como también los títulos profesionales y perfil con el que debe contar el o la educadora de párvulos, existiendo en este punto algunas diferenciaciones entre países, pero finalmente resguardando que la preparación de quienes educan en nivel inicial sea transversal, enfocada en conocimientos como aptitudes.

2.5.- Gestión Aula

2.5.1 Gestión Aula Concepto

El concepto de Gestión, etimológicamente procede del latín “gestio” (desear) y a su vez del italiano “gestione” (administración). Gestión según la Real Academia Española (RAE), se define como la acción de gestionar; llevar adelante una iniciativa o un proyecto; ocuparse de la administración, organización, y funcionamiento de una empresa; actividad económica u organización y por último manejar o conducir una situación problemática.

Por otro lado, Gestión aula se define como: Acciones que toma un docente para crear y mantener un ambiente de aprendizaje que propicie el logro de objetivos instruccionales. Es primordial que un profesor conozca distintas estrategias que se distribuyen desde las áreas físicas, las normas y las técnicas de funcionamiento. (Citado en Cheyre, 2015)

Siguiendo con otra definición (De Ibarrola, 1995, pág. 24) Afirma que, “la gestión de la educación pública es una de las tareas más complejas que enfrentan los países en la actualidad. Mejor y más eficiente organización educativa para alcanzar los objetivos que nos impone una sociedad que vive cambios tan profundos”. Gestión implica según el autor, sin lugar a dudas, toma de decisiones. De esta manera, también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el acompañamiento que necesitan variados sujetos para llevarlos a cabo, incluye la posibilidad de innovarlas. Una gestión bien entendida contiene también el análisis y la evaluación de los resultados alcanzados y los componentes que lo establecen. (De Ibarrola, 1995).

Tomando como referencia a Villalobos, (2011) Cuando nos referimos a Gestión Aula y de su relación con la calidad, inevitablemente se hable de docentes de calidad, es decir, profesionales competentes y que alcanzan excelentes resultados importantes en los aprendizajes de sus alumnos. La autora menciona que un docente competente, no solo tiene noción consolidada de los contenidos curriculares, sino que también cuenta con experiencia y conocimientos sobre qué deben hacer en la sala de clases para que sus alumnos aprendan y mejoren sus aprendizajes.

Fortaleciendo lo anterior “Diseñar actividades de enseñanza por medio de diversas estrategias, gestionando un trabajo de aula que promueva la mayor cantidad de aprendizaje en todos sus estudiantes, es reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, y el rol del educador como agente de cambio y oportunidad, (...) (Villalobos, 2011, pág. S. p.).

La autora también afirma que utilizar el currículo y llevarlo a la práctica, debe ser una prioridad a la hora de gestionar la labor en aula. La gestión en aula se ajusta en crear oportunidades efectivas en la sala de clases, proyectando mecanismos didácticos coherentes, tomando medidas asertivas, contextualizadas y secuenciadas, creando y planificando acorde con el alumno que aprende, a ello le agregamos la evaluación, el contexto, las metodologías y los recursos materiales, sin dejar de mencionar las presiones del medio circundante y los problemas que afectan de alguna manera los desafíos que nos impone el sistema.

Hoy en día hablar de gestión y de su relevancia en el quehacer educativo nos afirma (Weinsten, 2002), se ha hecho habitual, sin embargo, no está claro cuando se hace mención a ella, pues cada establecimiento la desarrolla de diferente forma, acorde a su realidad y contexto, en donde cada organización debe considerar la gestión de recursos, de personas, de los procesos, de la evaluación, de los resultados y de su entorno.

Cada establecimiento interactúa uno a otro dentro de la organización, todos con un fin último, el de logros de aprendizajes que deben apuntar al logro de la misión de cada organización y a la formación de alumnos como personas y ciudadanos. (Weinsten, 2002).

El autor también menciona que el sistema escolar tiene hoy en día todas las condiciones para avanzar en la problemática de la gestión y de la calidad de esta con una mirada integral y que es preciso entender que para mejorar la educación en Chile a todos los actores involucrados nos corresponde saber hacer, cada uno en su nivel, una gestión de calidad.

Si se considera el concepto que cada uno de los autores antes mencionados presentan, se puede dar cuenta que tienen una concordancia respecto del concepto Gestión Aula, pues para ellos esta debe ir de la mano con la forma en que cada profesional la plasma en el aula, puesto que las capacidades de los docentes a la hora de enfrentarse a sus alumnos es la que determina si estos obtienen los aprendizajes esperados o no. Además, concuerdan en que para llevar a cabo una buena gestión deben organizar y buscar las estrategias adecuadas para cada grupo que se atiende considerando la realidad y el contexto en el cual están insertos y poder así entregar educación de calidad y lo más importante es que los docentes deben saber y tener claro que deben desarrollar todos sus potencialidades en el aula.

Sin embargo, Antonio Bolívar (1999), hace una crítica a la gestión de calidad donde el menciona que la Educación no es un mercado, el menciona que inspectores y profesores universitarios sin un espíritu crítico, están llevando a las escuelas públicas a un desmantelamiento, están predicando la excelencia de dicha estrategia empresarial de mercado: "no sabemos si para hacerle el juego a la propia administración o sencillamente porque defienden que, visto lo visto, la única estrategia de mejora es que <<el mercado nos salve>>". (Bolívar, 1999, pág. 1)

El autor señala que mientras tanto los centros educativos se han dado por vencidos ante los nuevos <<gurús>> de la calidad, puesto que prometen dar la calidad solicitada a los centros escolares sin necesidad de nuevos recursos ya sean estos materiales o humanos, el autor dice que la gravedad del asunto es que se quiere delegar la responsabilidad de la gestión a las escuelas, dando nuevos roles a los profesores, promoviendo un espíritu competitivo tanto dentro como fuera de los centros, (públicos y privados) con diversas ofertas que hagan aumentar la elección de sus usuarios y que pretende hacerlos subsistir mediante la complacencia de las demandas de los interesados.

En síntesis, la gestión aula es un punto primordial a la hora de llevar a cabo las diversas prácticas educativas de cada profesional, puesto que sin una buena gestión el fin de quehaceres que se llevan a cabo no tendrán mayor sentido ni relevancia. Si bien cada profesional patentará su propia idea de gestión aula o la rescatada en su casa de estudios, es

importante que todas converjan en enfatizar al niño y niña como agente primordial, brindando oportunidades de aprendizajes oportunas, adecuadas e innovadoras.

2.5.2 Gestión Aula: Tipos de Gestión

2.5.2.1 Gestión Pedagógica

La gestión pedagógica es fundamental para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos. En Chile existe consenso de aprobación acerca de la importancia de mejorar la calidad de la educación desde la etapa inicial, por ello la importancia de promover y generar cambios en este nivel educativo.

La gestión pedagógica abarca una serie de componentes para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, encontramos precisamente uno de ellos, la Planificación que, a través de un trabajo colaborativo y organizado, que involucra directivos, educadoras, técnicos, padres, los mismos niños y niñas, con sus intereses propios, quienes aportan las ideas y estrategias para desarrollar las experiencias educativas acordes a su realidad, contexto y espacios con los cuales cuenta cada centro educativo y que a través del juego y diversos recursos irán desarrollando y potenciando sus aprendizajes. “El equipo pedagógico se encuentra conformado por todas aquellas personas que tienen una responsabilidad directa en la implementación de prácticas intencionadas, destinadas a acompañar y apoyar a las niñas y niños en su aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2018, pág. 29)

La evaluación, componente de la gestión pedagógica, “puede concebirse como una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje, que aporta efectivamente al logro de los OA”, (Ministerio de Educación, 2018, pág. 110). Evaluar radica en elegir y construir gradualmente de preferencia con los niños, evidencia de su proceso de aprendizaje, las cuales pueden ser, fotografías, observaciones entre variados contextos que logran demostrarlos.

Los ambientes de aprendizajes representan diversos elementos que integran y generan condiciones que benefician el aprendizaje de los niños y niñas, estos están conformados por las interacciones pedagógicas que se despliegan en espacios educativos intencionados y en tiempos definidos.

Por otra parte, se encuentran los espacios educativos que son los diferentes lugares donde ocurren las experiencias pedagógicas, los que deben cumplir con atributos de diseño, dimensiones, ventilación, luz, colores, texturas, formas de distribución del mobiliario, equipamiento, accesos y vías de circulación. “El espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta construcción permanente en las interacciones que se producen en este”. (Ministerio de Educación, 2018, pág. 113)

Los Recursos Educativos, son todos aquellos materiales que se utilizan o se encuentran a disposición de los párvulos y docentes como materiales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La organización del tiempo se refiere a los diferentes periodos de la jornada diaria, cuyas duraciones dependerán y responderán a los propósitos que se requiera formar, esta organización del tiempo tiene estrecha relación con la planificación de los aprendizajes, ya sea esta de largo, mediano y corto plazo, el manejo de este dependerá de cómo se potencien los ambientes de aprendizaje, los espacios educativos y a las interacciones pedagógicas que ocurren en ellos. (Ministerio de Educacion, 2018)

La familia núcleo central donde los niños y niñas encuentran los significados más personales y en donde el sistema escolar apoya la labor formativa irremplazable. Se trata entonces que todos colaboran en la formación educativa de los niños y niñas y que se compartan las responsabilidades de construir aprendizajes y contribuir a que estos se desarrollen en los párvulos. (Ministerio de Educacion, 2018)

En conclusión, la gestión debe ser desarrollada en colaboración con toda la unidad educativa, cada agente, padre o madre, educadora, directora, aporta para llevar a cabo las experiencias educativas, planificando, ejecutando, apoyando, entregando recursos materiales, ideas, entre otras. Toda organización, parte, avanza y mejora con la ayuda de todos, cuyo fin último es el logro de los aprendizajes a través de los procesos que cada organización genere.

2.5.2.2 Gestión administrativa y de Recursos

La organización de las labores tiene relación con una buena gestión escolar y de los buenos resultados de aprendizajes, y para que esta sea de calidad debe tener inserto en su misión de manera predominante el contenido pedagógico: formación y aprendizaje de los alumnos, desarrollo de docentes, padres y apoderados y la propia comunidad educativa. El liderazgo del director legitimado por la comunidad escolar, trabajo en equipo con un buen nivel de compromiso, proceso de planificación institucional participativa, clima laboral efectivo, convivencia escolar positiva y una adecuada inserción del establecimiento con su entorno. (Weinsten, 2002)

Cada uno de los elementos son parte importante de la gestión escolar, relacionando estrechamente unos con otros; mientras mayor sea la gestión ejercida por el líder y su liderazgo sea legitimado por la comunidad educativa, mayores serán los recursos que obtendrán para el mejor desarrollo de las experiencias educativas, sean estos materiales o humanos. La colaboración entre los equipos, apunta directamente al buen desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas.

Es de vital importancia que cada centro educativo que imparte educación inicial cuente con los estándares mínimos de funcionamiento en cuanto a infraestructura como materiales, puesto que son la base para brindar una educación optima, en un clima adecuado, con materiales y recursos apropiados para los niños y niñas y sus necesidades de exploración, imaginación y fantasía.

2.5.2.3 Gestión Aula: Contextualización a la Educación Parvularia

Durante los últimos años en Educación Parvularia se han desarrollado nuevas estrategias para mejorar las condiciones en las distintas salas cuna y jardines infantiles, esto debido al cambio en la mirada de la educación inicial, ya no solo asistencial sino enfocada en brindar las mejores condiciones y ambientes de aprendizajes a los niños y niñas.

En los seis primeros años de vida, los niños y niñas poseen mayor poder de adaptación y aceptación al cambio, aprenden y desarrollan sus capacidades en diversos entornos con facilidad, todo esto mediante variadas estrategias. En esto proceso la educadora de párvulos juega un rol primordial, entregando el apoyo necesario a cada niño o niña, buscando el bienestar integral de cada uno de ellos, organizando los espacios, entregando mejores condiciones de aprendizaje, organizando los tiempos, recursos materiales y humanos, capacitándose continuamente y tomando las mejores decisiones para realizar una gestión aula con miras a influir de forma positiva en los niños y niñas. Todas estas características forman parte de la gestión aula y que ayudan a fortalecer el trabajo pedagógico y realizar buenas prácticas que generen oportunidades de aprendizaje, tomando como sustento las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (BCEP).

“Cuando hablamos de buenas prácticas pedagógicas, nos referimos a un conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas, que realizan los profesionales de la educación, en función de una meta común y considerando los diferentes contextos, para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas” (D`Achiardi, 2015).

2.5.3 Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018)

La Bases curriculares de la Educación Parvularia, recientemente actualizadas, presentan una reorientación, donde se enriquecen los objetivos y contextos de aprendizajes, brindando nuevos sentidos y oportunidades a partir de la actual reforma educacional, para resguardar el avance pedagógico de los niños y niñas.

Las fuentes para su elaboración derivan de la: a) Definición de los nuevos marcos normativos relevantes para la Educación Parvularia tales como: Ley N° 20.370 General de Educación, Ley N° 20.379 “Chile Crece Contigo”, Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ley 20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, Ley 20.845 de Inclusión Escolar².

Fueron considerados también como fuentes de elaboración los b) Aportes derivados de diversos ámbitos especialmente de las neurociencias y de las ciencias de la educación: resulta primordial agregar acciones educativas para afrontar fenómenos socio ecológicos que afectan la sostenibilidad, en la sociedad, en el hoy existe el sedentarismo, la alimentación poco saludable que son factores de riesgo para la salud de los niños y niñas y para su bienestar, lo que llama a realizar prácticas saludables y continuas, y por último c) las investigaciones y requerimientos que provienen del campo de las neurociencias aplicadas a la educación: En

² Sin dejar de lado la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana, además de los principios y compromisos de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia, Sistema Integral de Garantías de Derechos de Niños, niñas y Adolescentes (2015- 2025).

etapas tempranas del desarrollo se han encontrado evidencias que influyen en la estructura cerebral, cuyo periodo es el más significativo en la formación del individuo, la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones son evidencias que la emociones influyen en los procesos psicológicos. (Ministerio de Educacion, 2018).

Esta modernización es efecto de un proceso participativo con diferentes actores del sector: análisis de currículos internacionales de Educación Parvularia, estudio de mapas de progreso para el tramo de 0 a 6 años, análisis de los programas pedagógicos de los niveles transición año 2009, consulta a profesionales de educación Parvularia, entre otros actores³. (Ministerio de Educacion, 2018)

A partir de lo anterior, es importante mencionar la necesidad de actualización que presentaban las Bases curriculares del nivel, puesto que las anteriores fueron presentadas en el año 2001, en un país con distintas propuestas y quehaceres en áreas educativas, no relacionándose con la propuesta actual que la subsecretaria de educación Parvularia e instituciones que imparten el nivel referidas a la autonomía, interés superior del niño/a y juego. Lo anterior deja ver la necesidad de actualización de estos estándares de calidad regularmente, de manera de responder a lo que las políticas públicas apuntan.

2.5.3.1 Principales innovaciones en estas Bases Curriculares

Las principales innovaciones en estas Bases Curriculares que van en apoyo a la mejora de la calidad educacional y la mejora de la gestión aula. Dentro de su composición se cambia el nombre de aprendizajes esperados a objetivos de aprendizaje, de acuerdo a la Ley General de Educación, incorporando trece objetivos generales, estipulados para el nivel de Educación Parvularia, y que sirven de referente obligatorio para la elaboración de la Bases Curriculares, además de incorporar 206 objetivos de aprendizaje que se distribuyen en los núcleos de Identidad y Autonomía, Convivencia y Ciudadanía, Corporalidad y Movimiento, Lenguaje Verbal, Lenguaje Artístico, Exploración del Entorno, Comprensión del Entorno y Pensamiento Matemático. En cuanto a los contextos para el aprendizaje, se enfocan en Planificación y Evaluación, Ambientes de Aprendizaje, Familia y Comunidad Educativa. (Ministerio de Educacion, 2018).

Dentro de sus lineamientos se destaca la inclusión, variedad social y las actitudes ciudadanas desde los primeros años. Además, se renuevan las orientaciones para los procesos educativos, incorporando las visiones actuales acerca de planificación y evaluación, enfatizando el enfoque de derecho, la incorporación del juego como eje central y el protagonismo de los niños y niñas.

En cuanto a los ciclos se ajustan cada dos años, siendo los niveles curriculares los siguientes: 1º nivel (Sala Cuna) hacia los dos años, donde existe una marcada dependencia del niño/a frente al adulto, conquista de autonomía, locomoción independiente mediante la adquisición de los primeros pasos; 2º nivel (Medio) en donde se adquiere dominio paulatino de todas las

³ Contempla además la revisión bibliográfica de producciones curriculares y didácticas de instituciones educativas nacionales, públicas y privadas; las conclusiones de jornadas de diálogos temáticos; la retroalimentación permanente de la comisión interinstitucional de curriculum y evaluación, integrada por Junji Integra

habilidades motoras, aparece la expresión oral con estructura y una mayor independencia en sus acciones; 3º nivel (Transición) existe mayor capacidad motora, cognitiva, afectiva y social, expansión del lenguaje y autorregulación.

Los cambios anteriormente mencionados ayudan a reorientar la planificación de las diversas actividades pedagógicas desarrolladas por las educadoras de párvulos, mejorando las prácticas educativas, generando más y nuevas oportunidades de aprendizajes, permitiendo intencionar las actividades según edad e interés de los niños y niñas, e integrando a la familia y comunidad por primeros entes educativos de sus hijos/as.

2.5.4 Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia

El Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, en adelante MBE EP, se basa en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) anteriormente publicado por la educación básica, actualmente en proceso de actualización. Su referente es orientar la política docente y comunicar a la comunidad los patrones que deben alcanzar los profesores, estableciendo en ellos la capacidad de ponderar cuan bien lo hace cada uno en el aula, guiando el desempeño de las educadoras de párvulos, con el fin de orientar las practicas pedagógicas. En el proceso de preparación y ratificación, participaron: educadores/as, comunidades e instituciones, buscando incorporar el entorno legal y normativo, además de la investigación nacional e internacional acerca de las experiencias que impactan favorablemente en la práctica pedagógica. (Subsecretaria deEducacion Parvularia, 2018)

2.5.4.1 Organización Marco Buena Enseñanza Educación Parvularia

El MBE EP se compone de cuatro Dominios o grandes áreas donde se desarrolla el actuar docente, cada uno menciona a un aspecto diferente de la enseñanza, alcanzando el ciclo total del proceso educativo. A su vez cada dominio (4) se compone de criterios interconectados que describen las principales prácticas profesionales en esos dominios y cada criterio se desglosa en descriptores, que son unidades menores de desempeño.

Entre el 2014-2015 se constituyó el equipo técnico y levantamiento de información para MBE EP. En el año 2016 se realizó la elaboración de la propuesta preliminar de MBE EP, siendo validada durante el año 2017, participando de ello educadoras de escuelas municipales, jardines infantiles de JUNJI y Fundación Integra. Actualmente, el equipo de la subsecretaria Educación Parvularia, considerando la retroalimentación del Consejo Nacional de Educación, realiza ajuste al MBE EP, con la participación de las mismas instituciones. (Subsecretaria deEducacion Parvularia, 2018)

En síntesis, el marco para la buena enseñanza en educación Parvularia ha sido creado e implementado para regular las prácticas educativas de las educadoras de párvulos de los distintos centros educativos del país. Si bien, actualmente las profesionales que se desempeñan en colegios son quienes están siendo categorizadas y evaluadas, de aquí al año

2020- 2022 serán el 100% de las profesionales las que deberán normarse y regirse por el Marco de Buena Enseñanza Inicial.

2.5.5 La Carrera de Educación Parvularia: Estándares Orientadores

2.5.5.1 Concepto de Estándares

Se refiere al foco principal de conocimientos, destrezas y prácticas profesionales con que se espera cuenten las educadoras de párvulos, que han terminado su formación inicial. Lo que implica todo aquello que ellas desarrollan y deben saber hacer, en el transcurso de su carrera profesional en forma satisfactoria, en cada uno de los roles que ocupen y que hayan adquirido durante su vida universitaria. (MINEDUC, 2012)

El Ministerio de Educación considero esencial, entregar a las instituciones formadoras, incentivos con el fin de mejorar la formación inicial, y para atraer a los jóvenes hacia la formación pedagógica, entregando Beca Vocación de Profesor, Convenio de desempeño para realizar las transformaciones necesarias a los curriculum de pedagogía, Todo esto para cubrir la necesidad de fortalecer la educación durante la primera infancia, a su vez ha dado énfasis en aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación pre-escolar. Es de esta forma que los estándares cumplen una doble función: Señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos y dimensiones que se deberían observar en el desempeño de una futura educadora de párvulos, y también, establecen un “cuanto” o medida, que permite evaluar que tan lejos o cerca se encuentra una educadora para alcanzar un determinado desempeño (MINEDUC, 2012, pág. 8). En forma paralela, se ha gestionado describir prácticas que permitan verificar el logro del nivel que se juzga apropiado para hacer posible la efectividad de la enseñanza de una educadora competente.

Por otro lado, existen atributos que ordenan los estándares y se organizan de la siguiente manera: relevantes, observables, claros consistentes, desafiantes y alcanzables, centrados en los niños y niñas, de modo que se establezcan como referentes para los procesos de formación inicial y de desarrollo continuo en esta área. Los estándares serán de utilidad a los estudiantes postulantes a las carreras e educación Parvularia y al mismo tiempo contribuirán como referente para la acreditación de la carrera de Educación Parvularia y a su vez, tienen la finalidad de comunicar a la sociedad una visión de cuáles son las competencias que una profesional docente debe poseer. Estos estándares además deben ser entendidos como un marco de referencia que brinda guías sobre los recursos y herramientas que se espera logren las educadoras al finalizar su formación. (MINEDUC, 2012).

Sin embargo, “Hay que tener en cuenta, que la gran mayoría de las estudiantes de educación Parvularia ingresan a la carrera con algunas insuficiencias en competencias básicas importantes que les dificultan llevar adelante una vida académica de calidad”, (García-Huidobro, 2006, pág. 21). El autor menciona la defectuosa calidad de la formación de los docentes en general, donde los cambios surgen a raíz de las metas nacionales de entregar a todos los niños y niñas educación Parvularia mas extensiva y de calidad, visualizándose

desde allí las interrogantes sobre las condiciones necesarias para cumplirla. (García-Huidobro, 2006).

La carrera de Educación Parvularia crea profesionales para el desarrollo y crecimiento de todos los niños en edad pre-escolar, profesionales que deben estar preparadas para atender a pequeños desde los 3 meses de edad hasta los 5 años 11 meses, por lo tanto, son quienes forman los cimientos de todo ser humano, he ahí la importancia de su formación, en donde se deben considerar a partir de las metas nacionales la entrega de una educación de calidad, es por ello que contempla nuevas políticas públicas para la mejora continua de estas profesionales.

2.5.5.2 Estándares de Organización

La carrera docente de educación Parvularia se organiza mediante dos categorías: Los Estándares Pedagógicos y los Estándares Disciplinarios para la enseñanza.

Se entiende por Estándares Pedagógicos, todas aquellas habilidades, actitudes y conocimientos necesarios que debe tener una egresada de Educación de Párvulos, para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza. Esto implica el conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje que debe manejar frente a los párvulos que tendrá a cargo, tales como: el currículum, la planificación, la evaluación, la reflexión, considerando también la preparación de ambientes preparados e intencionados pedagógicamente además de una comunicación efectiva con las familias. Se espera de estas profesionales un compromiso ético y moral frente a su profesión, que asuma con responsabilidad el rol de educadora para promover la formación personal y social de los párvulos que tendrá a su cargo. (MINEDUC, 2012)

A su vez la categoría Estándares Disciplinarios para la Enseñanza se refiere a los “conocimientos sobre el contenido sustantivo de las experiencias pedagógicas propuestas para favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños” (MINEDUC, 2012, pág. 43), su importancia tiene relación con las situaciones inusuales que la educadora debe resolver diariamente y que incluyen la toma de decisiones pedagógicas en base a sus conocimientos especializados.

Estos estándares definen los conocimientos teóricos y didácticos concernientes a tres áreas de desarrollo personal y social y cinco áreas de aprendizaje cada una con sus respectivas didácticas. Al finalizar su formación inicial, la educadora de párvulos debe estar bien preparada en la comprensión de estas áreas y sus didácticas, y que a través de experiencias de aprendizaje que ellas proponen a niñas y niños, garanticen su derecho de educación de calidad desde sus primeros años de vida. (MINEDUC, 2012)

A partir de lo anterior, es de vital importancia que cada educadora/or de párvulos maneje claramente los estándares pedagógicos y disciplinarios de la carrera docente en educación Parvularia puesto que es sin duda el instrumento que mide sus competencias profesionales, de manera de desarrollarse y ejercer su labor educativa con excelencia, considerando que forma a niños y niñas en sus primeras etapas, las más significativas y que marcaran su vida.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.2 Descripción de la metodología (paradigmas (s) desde la cual se enfocó la investigación, tipo de estudio, método de investigación)

Para efectos de la presente investigación se ha privilegiado el paradigma cualitativo, que generalmente se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. El proceso de investigación es flexible, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. (Hernández, Fernández y Baptista; 2003)

La investigación tuvo como principal objetivo analizar la gestión aula de las educadoras de párvulos de jardines JUNJI-VTF, a través de entrevistas realizadas a las nueve educadoras de párvulos de tres jardines infantiles. Se buscó abordar la problemática desde el paradigma cualitativo, en su dimensión descriptiva “la que tiene por objetivo principal buscar y describir lo que nos interesa, generalmente las características o funciones del problema en cuestión” (Ruiz, 1996: pág.53). Además, es necesario precisar que la investigación tuvo un carácter exploratorio, puesto que se basa en un estudio nuevo, no realizado anteriormente en las comunas de Curicó y Romeral.

El método utilizado es Inductivo que se refiere “al movimiento del pensamiento que va de los hechos particulares a afirmaciones de carácter general. Esto implica pasar de los resultados obtenidos de observaciones o experimentos, al planteamiento de hipótesis, leyes y teorías que abarcan no solamente los casos de los que se partió, sino a otros de la misma clase; es decir generaliza los resultados”. (Ruiz, 2007, pág. 18)

3.3 Instrumentos utilizados

En las técnicas de recolección de datos se utilizó la entrevista grupal o *focus group*, realizada a grupos de tres educadoras de Párvulos, de tres Jardines Infantiles pertenecientes a JUNJI y VTF, en las cuales cada una comento y aportó su punto de vista respecto a las preguntas realizadas por el entrevistador.

La entrevista se puede definir como una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación. (Ruiz, 2006)

Las entrevistas grupales entonces son la interacción del investigador con un grupo social determinado, generándose una conversación dirigida a cumplir con los criterios y objetivos de la investigación.

3.4 Caracterización del Universo (marco contextual)

La presente investigación se realizó en tres Jardines de la Provincia de Curicó. De ellos dos pertenecen a la comuna de Romeral y uno a la Comuna de Curicó.

La provincia de Curicó se ubica al norte de la Región del Maule, Chile. Tiene una superficie de 7486,7 km², y posee una población de 288.880 habitantes. Su capital provincial es la ciudad de Curicó.

Curicó según los datos aportados por el censo en 2017, tiene una población de 149.137 habitantes, de estos un 20,69% son niños y niñas entre 0 y 14 años.

Actualmente en Curicó existen 15 Jardines Infantiles VTF en distintas localidades de la comuna.

A continuación, se presenta una tabla de síntesis muestral en donde aparecen todos los Jardines VTF de la Comuna de Curicó.

Cuadro N°3: Síntesis muestral jardines VTF Curicó.

Comuna	Jardín Infantil	Localidad
Curicó	Los Patroncitos	Curicó
Curicó	Rayito de Luz	Curicó
Curicó	Esperanza	Lo Niches
Curicó	Angelitos	Sarmiento
Curicó	Risitas de ángeles	Los niches
Curicó	Campanita	Curicó
Curicó	San Sebastián	Curicó
Curicó	Minimundo	Curicó
Curicó	Burbujitas de Colores	Cordillerilla
Curicó	Capullito	Curicó
Curicó	Gotitas de Amor	Chuequenlemu
Curicó	Dejando Huellas	Curicó
Curicó	Grillito	Sarmiento
Curicó	Sala y Cuna y Jardín Rauquen	Curicó
Curicó	Girasol	Curicó

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, Romeral, de acuerdo al Censo de 2017, posee una población de 15.187 habitantes, correspondientes a un 1,45% de la población total de la región y una densidad de 9,509 hab/km². Del total de la población, 7563 son mujeres (49,8%) y 7624 son hombres (50,2%)

A continuación, se presenta una tabla de síntesis muestral en donde aparecen todos los Jardines VTF y JUNJI de la Comuna de Romeral

Cuadro N°4: Síntesis muestral jardines VTF Romeral.

Comuna	Jardín Infantil	Localidad
Romeral	Paso a pasito	Romeral
Romeral	Pequeños corazones	Romeral
Romeral	Pequeños pasitos	Romeral
Romeral	Semillitas del Futuro	Guaico Centro
Romeral	Cerezos	Romeral

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°5: Síntesis muestral Jardines JUNJI Romeral

Comuna	Jardín Infantil	Localidad
Romeral	Ñuque Mapu	Romeral

Fuente: Elaboración propia

3.5 Criterios de selección de la muestra

La selección de Jardines para el estudio se realizó de manera intencional, seleccionando casos característicos de una población, limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable. (Morphology, 2018)

La muestra en cuanto a jardines es variada, puesto que se buscó variantes como dependencia del centro y abarcar las comunas de Curicó y romeral. En primer lugar, el Jardín Infantil de Los Cerezos, Romeral, pertenece a la fundación Crispilago con aportes vía transferencia de fondos JUNJI, con 7 años de funcionamiento, dos directoras en el transcurso de sus labores y un personal educador relativamente estable.

Por otra parte, el Jardín Ñuque Mapu, Romeral, pertenece a la administración directa JUNJI, con dos años de funcionamiento y personal con experiencia en otros jardines de diferentes dependencias, tanto particular como VTF.

El Jardín Capullito, perteneciente a Curicó, es un jardín antiguo con más de 10 años de funcionamiento, pero que ha presentado una importante movilidad de personal debido a funcionamiento deficiente y problemas con la comunidad perteneciente al jardín.

Las entrevistas fueron realizadas en grupos de tres educadoras de párvulos de cada jardín, quienes aceptaron libre y voluntariamente la aplicación de esta, completando además un consentimiento.

A continuación se presenta una tabla con los Jardines participantes en el estudio.

Cuadro N°6: Jardines Infantiles que participaron en la investigación.

Comuna	Dependencia	Jardín Infantil
Romeral	VTF	El Jardín de los Cerezos
Romeral	JUNJI	Ñuque Mapu
Curicó	VTF	Capullito

Fuente: Elaboración propia

3.5 Plan de análisis

La duración estimada del Trabajo son 4 meses a partir de Octubre de 2018. Adjunto se detalla las actividades desarrolladas por meses.

Cuadro N°7: Plan de Análisis

Actividades	Meses						
	Oct.	Nov.	Dic.	En.	Feb.	Mar.	Abr.
Revisión Bibliográfica	X	X	X				
Elaboración del marco teórico		X	X				
Elaboración y validación de Entrevistas	X						
Definición de establecimientos a analizar	X						
Aplicación de entrevistas	X						
Análisis de resultados		X					
Revisión de Proyecto de graduación				X			
Corrección proyecto de Graduación					X		
Entrega Corrección						X	
Entrega anillado							X

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de los resultados (contexto general)

A continuación se presenta el análisis cualitativo realizado a partir de las entrevistas grupales, para el cual se utilizó la nomenclatura ent. G1, G2, G3 (entrevista grupo 1, 2, 3).

4.1.1 ¿Cuáles son las principales decisiones que usted como educadora debe tomar al interior del aula?

Tabla 1. Categorías con las principales decisiones

Categoría	Sub-Categoría	Nº Recurrencia
Técnico Pedagógico	Metodología y estrategias de trabajo	4
Organización en aula	Trabajo en equipo	4
Familia	Participación	3

Fuente: Elaboración propia

Respecto de esta pregunta se visualiza que la categoría denominada **Técnico Pedagógico (4)**, fue la más aducida por las entrevistadas, entendida como formas y estrategias de trabajo en aula, las cuales propician el aprendizaje de los niños y niñas. De esta categoría nace la subcategoría denominada **Metodología y estrategias de trabajo** referidas a los tipos de planificación, evaluación, organización dentro del aula, en pos del aprendizaje y bienestar de los niños y niñas; donde las respuestas más representativas fueron: “...con que metodología voy a trabajar, como voy a evaluar, si son pertinentes.” (entG1)

“...técnico pedagógicas, la toma de decisiones para seguimiento en la parte técnica.” (ent. G2)

Otra categoría es la **Organización en aula (4)** que puede ser comprendida como la manera de distribuir los roles y tareas entre el equipo educativo para desarrollar plenamente las acciones durante la jornada. De esta categoría nace la subcategoría denominada **Trabajo en equipo** entendido como la forma de colaboración de todos los agentes educativos en el aula en pos del bienestar de los niños y niñas. Las respuestas más representativas fueron:

“...trabajo técnico con los adultos del aula.” (ent. G2)

“...es una labor educativa conjunta, trabajamos con el equipo de sala, todo se llega a acuerdos y después se realiza.” (ent. G3)

“...hacer partícipe al personal en el proyecto” (ent. G1)

“...organización al interior de sala con el personal técnico, distribución de sus roles” (ent. G1).

La última categoría es **Familia** (3) entendida como las formas de organización y participación de las familias dentro del proyecto educativo del establecimiento. De esta categoría nace la subcategoría denominada **participación de las familias** entendida como las formas de colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Algunas respuestas más representativas son;

“...cómo integrar a la familia “(ent. G1).

“...uno organiza pero uno toma las opiniones de la familia “(ent. G3).

“...entrevistas con las familias” (ent. G1).

En conclusión, considerando los datos proporcionados por los entrevistados se puede inferir que las principales decisiones que las educadoras toman al interior del aula son las técnico-pedagógicas referidas a las formas de trabajo, la organización en el aula con el equipo técnico que la compone y el trabajo con las familias pertenecientes al nivel. Si bien todas componen el quehacer y gestión que debe realizar una educadora, alguna de ellas se convierten en decisiones cruciales a la hora de lograr resultados óptimos, como lo es las decisiones técnico-pedagógicas, formas de planificación, ejecución de actividades, organización de aprendizajes, metodologías de trabajo. Al tener distribuidas estas decisiones automáticamente el trabajo con los niños y niñas se encamina logrando resultados significativos.

4.1.2 ¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha debido enfrentar en su desempeño como educadora al interior del aula?

Tabla 2: Categorías con principales dificultades

Categorías	Nº Recurrencias
Participación de la familia	6
Formación inicial	4
Trabajo en equipo	3

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la pregunta se visualiza la categoría **Participación de la familia** (6) entendida como la falta de colaboración de los padres y apoderados en las distintas actividades de sus hijos/as, como las convocatorias generales a reuniones y entrevistas, en pos del desarrollo integral de los niños y niñas. Las respuestas más representativas son:

“...familia, por su poca participación, sus exigencias y particularidades” (ent. G1).

“...la familia por sus exigencias en cuanto a trato y atención de solo sus niños” (ent. G1).

“...familia, en general sus horarios los imposibilita de participar en nuestros horarios. La familia delega la educación netamente al jardín” (ent. G1).

“...la familia, su desmotivación, las citas, entrevistas. Hay que siempre re motivar y eso genera un desgaste” (ent. G3).

Otra categoría que se desprende es **Formación inicial (4)** entendida como las inadecuadas herramientas que las universidades e institutos entregan a los estudiantes para ejercer profesionalmente, donde las respuestas más representativas son:

“...enfrentarme a las distintas capacidades de los niños y niñas, no saber cómo reconocer o como trabajar con ellos. Falo herramientas” (ent. G1).

“...al egresar de la universidad venia preparada para otro trabajo como educadora, más para colegio que jardín, entonces al llegar a jardín la realidad fue otra, el rol acá de la educadora es más integrado con las técnicas, en cambio en la universidad la educadora era la líder de sala” (ent. G2).

“...siento que las universidades, institutos y los jardines debiesen generar un consenso en cuanto a la planificación, un formato por ejemplo”(ent. G3).

En tercer lugar aparece la categoría **trabajo en equipo (3)** definida como la falta de estrategias para la distribución del trabajo en aula por parte del equipo otorgada por la educadora de sala. Las respuestas más representativas son:

“...el trabajo en equipo puesto que la educación universitaria no nos orienta a como trabajar siendo líderes y parte de equipos” (ent. G1).

“...el trabajo con las técnico ya que se produce barrera con el liderazgo de la educadora, puesto que les cuesta respetar jerarquía” (ent. G2).

“...el trabajo en equipo porque donde yo he trabajado han sido técnico mayores entonces lo que yo proponía era malo” (ent. G3).

Es importante resaltar que hubieron 2 respuestas distintas referidas organización e infraestructura dentro del aula, que para las entrevistadas de igual manera se presenta como dificultad a la hora de realizar su labor.

“...el espacio reducido, eso te dificulta el actuar diario, porque son espacio pequeños y muchos niño” (ent. G2).

“...cantidad de niños por adulto en sala” (ent. G2).

En conclusión se visualiza que entre las principales dificultades en el desempeño de las educadoras se encuentran la participación de las familias, las que según señalan las entrevistadas no cumplen su rol como colaboradoras activas en los aprendizajes de sus hijos sino más bien delegan esta función netamente al jardín, intentando constantemente reanimarlos a participar. Además se observó que otra dificultad importante es la formación inicial en cuanto a la preparación integral de las educadoras para enfrentarse a las distintas tareas que debe desempeñar diariamente en sala tanto con los niños y niñas, familia y equipo técnico, sin estas estrategias aprendidas en la formación la gestión que pueda realizar será deficiente y no tendrá sentido ni para el aprendizaje de los niños/as ni en la valoración que a familia tendrá hacia su trabajo y el jardín. Finalmente, el trabajo en equipo y que se visualiza

como el liderazgo que debe tener la educadora ante su equipo, distribuyendo roles, también en ocasiones es truncado por la negatividad del equipo a asumir el liderazgo de la educadora, oponiéndose a decisiones, formas de trabajo, colaboración en las distintas instancias, entorpeciendo la forma de gestión de la líder en sala, en este caso educadoras.

Es importante mencionar que para uno de los grupos entrevistados el espacio juega parte importante en las dificultades puesto que sus aulas son más pequeñas que las actuales construcciones y normativas que establece la subsecretaría de educación Parvularia, por tanto, la cantidad de niños/as por sala para el espacio resulta caótico.

4.1.3. ¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en aula?

Tabla 3: Categorías de relevancia

Dificultad	Recurrencia
Familia	9
Formación	3
Trabajo en equipo	3
Cantidad de niños/as en aula	2

Fuente: Elaboración propia

Se visualiza en cuanto a la relevancia de las dificultades mencionadas que la que presenta mayor recurrencia es **Familia (9)** entendida como la participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, siendo las respuestas más representativas:

“...la familia siento que esta al debe” (ent. G3).

“...la familia considero que es la primera dificultad, porque no se motivan” (ent. G3).

“...la familia es como la principal dificultad” (ent. G3).

Otra categoría que se desprende es **Formación (3)** entendida como las herramientas que brindan las casas de estudio a sus estudiantes para enfrentarse al mundo laboral. Las respuestas más representativas son:

“...es como el sustento que uno tiene” (ent. G2).

“...lo pondría como lo primero porque todo depende de cómo estemos preparadas para enfrentar nuestro trabajo” (ent. G2).

Con el mismo número de recurrencias se observa la categoría **Trabajo en equipo (3)** entendido como distribución y organización del trabajo en aula. Dentro de esta solo se enumeran las respuestas dándoles relevancia, no acotando nada las entrevistadas.

Por último se encuentra la categoría **Cantidad de niños/as en aula (2)** entendida como el número de párvulos distribuidos por nivel. La respuesta más representativa es:

“para poder desempeñarte esta la cantidad de niños por sala” (ent. G2).

Cabe mencionar que se observaron otras 3 dificultades mencionadas por las entrevistas que hacen alusión a infraestructura, liderazgo en sala y valoración de la educación Parvularia:

“...los espacios que nosotros utilizamos” (ent. G2).

“...por mucho que se promoció a las familias ven la educación Parvularia como guardería, les da lo mismo si vienen, no ven que nosotras aportamos al bienestar de los niños” (ent. G1).

En resumen, las entrevistadas otorgan la mayor relevancia a la Familia como dificultad, puesto que son, según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los primeros agentes educativos de sus hijos e hijas, debiendo estar presentes en su proceso de aprendizaje, cooperando activamente con el jardín.

Luego, se observa la formación y el trabajo en equipo como puntos clave para el desempeño de la labor de las educadoras en aula, puesto que se requiere actualizar conocimientos constantemente de manera de enfrentar el quehacer educativo de la forma más idónea. Finalmente, se visualizan cantidad de niños y niñas dentro de la sala, lo que se debiese condecir con el espacio físico, no sucediendo, por ejemplo, con la infraestructura de los jardines antiguos quienes no poseen los espacios adecuados a tanta cantidad de párvulos.

4.1.4. De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿A quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿Qué recursos y/o medios utilizó?

Tabla 4: Dificultad Trabajo en equipo

Categoría	Recurrencia
Trabajo colaborativo	7

Fuente: Elaboración propia

Las categoría mencionada por los entrevistados **Trabajo colaborativo**, entendida como la colaboración de todos los adultos en la solución y/o apoyo de las diversas problemáticas presentadas. Entre las respuestas más representativas:

“...en dirección, con educadoras pares” (ent. G1).

“...pidiendo orientación a la dirección del jardín” (ent. G1).

“...problemas con mi equipo, yo me enfoqué hablándolo con la directora del jardín, para orientarme” (ent. G2).

“...yo soy nueva asique mis compañeras me ayudan, al igual que la institución nos prepara bastante con pautas para orientarnos” (ent. G3).

A partir de lo anterior, se observa que la mayor cantidad de entrevistadas solucionó sus problemáticas con trabajo colaborativo directamente en dirección, lo cual desde la perspectiva real es subjetivo, entendiéndose que mi experiencia como educadora me ha demostrado que la mayor parte de las profesionales se apoya entre sí, costando acercarse a los directivos, a menos que sea un caso complejo. Si bien las entrevistadas mencionan que la dirección es el escalón siguiente para orientarse, también se visualiza que los pares son buenos orientadores de las prácticas y resolución de problemas puesto que vivencian las mismas complejidades cotidianamente.

Tabla 5: Dificultad Formación Continua

Categoría	Recurrencia
Actualización de conocimientos	3

Fuente: Elaboración propia

Se visualiza a categoría **Actualización de conocimientos**, entendida como la actualización de conocimientos y especialización en áreas de interés. Las respuestas más representativas son:

“...en mi caso es complejo destinar tiempo a mi formación porque tengo hijos y familia, entonces dedicar un sábado para mi es tema” (ent. G2).

“...mi idea es estudiar presencial pero cuando buscas no hay y lo que hay siempre es lo mismo política y curriculum, y quizá no me interesa esa área” (ent. G2).

En esta parte las entrevistadas mencionan la falta de tiempo para continuar especializándose y la poca oferta que existe en la región de estudios presenciales. Si bien existen en la región casas de estudios que ofrecen especializaciones u otros, el área de interés de las profesionales es amplio, además mencionan que al no encontrarse en Curicó les complica el tiempo, entendiéndose que cada una tiene familia y la calidad de tiempo que les entregan debe ser la óptima, sintiendo postergado este plano al momento de actualizar sus conocimientos.

Tabla 6: Dificultad Trabajo con Familia

Categoría	Recurrencia
Rol de las familias	3

Fuente: Elaboración propia

La categoría **Apoyo de las familias**, entendida como la primera educadora de sus hijos, participando y colaborando activamente en los aprendizajes de sus hijos/as. Las respuestas más representativas:

“...concientizarlo del jardín como educación que no somos guardería y que ellos son los responsables de sus hijos”. (ent. G2).

“...lo veo con entrevistas personales, mostrando como trabajamos” (ent. G2).

“...con la familia está la cuesta alta, acá se han solucionado problemas con el equipo multidisciplinario que en otros lados no hay” (ent. G2).

Además, las entrevistadas mencionan que para resolver las dificultades se cita a entrevistas, reuniones de padres, visitas al hogar, entre otros, de manera de concientizarlos sobre la importancia de que sean parte del proceso de sus hijos/as.

En conclusión, la dificultad con familias es solucionada a partir de entrevistas, concientización u otros equipos multidisciplinarios, puesto que se menciona que el apoyo de las familias al proceso netamente educativo es escaso, necesiándose motivarlos continuamente, punto que dificulta el trabajo educativo de las profesionales, visto desde mi realidad cercana como educadora, las familias presentan la mayor desventaja a la hora de lograr aprendizajes significativo y cercanos en los niños y niñas, entendiéndose el rol fundamental de estos en sus primeros años de vida.

Dificultad: Cantidad de niños en aula

En este punto, la dificultad cantidad de niños y niñas no es respondida, no obstante es mencionada anteriormente entre las dificultades más recurrentes que enfrentan las educadora en el ejercicio de su profesión.

En conclusión, se plantea en la pregunta cómo lo hizo dónde las entrevistadas manifiestan que generalmente socializa sus problemáticas con pares y dirección. En el caso de la dificultad apoyo de la familia se ha intentado concientizarlos del trabajo que realizan los jardines en pos del aprendizaje y bienestar de los niños.

Respondiendo a la pregunta a quién acudió, la entrevistadas sugieren que la dirección, educadoras pares, equipo multidisciplinario ha sido una ayuda en la solución de las dificultades presentadas en su gestión aula.

Finalmente, los recursos utilizados mencionados en su mayoría fueron entrevistas, reuniones de padres y apoderados, visitas al hogar en el caso de apoyo de las familias.

4.1.5 ¿Cuáles son los principales logros que usted ha visualizado en su desempeño como educadora?

Tabla 7: Logros en desempeño

Categorías	Recurrencias
Familias	5
Encontrar y mantener trabajo	5

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los principales logros se ha visualizados dos categorías, la primera es **Familias (5)** entendida como la participación y valoración que estas dan a la educación inicial y trabajo educativo con sus hijos. Las respuestas más representativas son:

“...poder enfrentare por distintas situaciones a la familia ya sea en reuniones, entrevistas” (ent. G1).

“...la familia ha valorado más la educación Parvularia entonces nos agradece en cierta forma” (ent. G3).

“...dentro de todo aquí hay buena comunicación con la familia, asique lo veo como un logro” (ent. G3).

La segunda categoría visualizada es **Encontrar y mantener trabajo (5)** entendida como la satisfacción de la búsqueda, encuentro y logros conseguidos en el lugar de trabajo. Las respuestas más representativas son:

“...para mi es una satisfacción trabajar aquí, porque me siento motivada” (ent. G3).

“...mi logro es estar trabajando aquí, llevo poco tiempo de egresada, encontré trabajo rápido. Lo conseguí bien y si estoy acá y valoran mi trabajo es un logro” (ent. G2).

“...mantenerme en el trabajo, yo llevo 6 años en la institución. He madurado con los años, he ido perfeccionando mi forma de trabajar y también he ido mutando a los nuevo cambios en la educación, entonces mantenerme en este trabajo es un logro” (ent. G2).

Es importante resaltar dos respuestas distintas referidas al trabajo en equipo donde la entrevistada manifiesta el logro de poder dirigirse al personal en sala para ordenar y distribuir roles, puesto que anteriormente se presentaba como una dificultad para realizar su trabajo en aula, y la segunda respuesta es el logro que presenta para una de las entrevistadas haber terminado sus estudios, ya que trabajaba y estudiaba a la misma vez, viendo reflejado su esfuerzo.

En conclusión, los principales logros visualizados son la valoración de la familia en la labor que desempeñan las educadora en aula, puesto que si bien anteriormente las entrevistadas mencionan que las familias por su escaso apoyo dificultan su labor, son quienes han reflejado paulatinamente una valoración por el área inicial, comenzando el proceso de valoración sobre esta etapa como el inicio de aprendizajes significativos en los niños y niñas.

Por otra parte, las entrevistadas mencionan que encontrar y mantener sus trabajos, ha sido una oportunidad que agradecen, puesto que se sienten mayormente valoradas, además de mencionar que el área de educación inicial versus la oferta de la carrera por parte de instituciones de educación inicial en la región se contraponen, costando a la mayoría encontrar trabajo, más aún mantenerlo debido a diversos factores, como evaluaciones de calidad profesional, supervisiones constantes en aula, y otros.

4.1.6. ¿Cuáles son tus necesidades de formación (inicial y continua) para implementar una mejor gestión aula?

Tabla 8: Necesidades de Formación Inicial

Categoría	Recurrencias
Juego	3
Metodología de trabajo	2

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las necesidades de formación inicial, se visualiza **Juego (3)** entendido como la manera actual de logras más y mejores aprendizajes con los niños y niñas. Las respuestas más representativas son;

“...a mí en la Universidad me faltó potenciar valorar más el juego como herramienta de aprendizaje, no como complemento” (ent. G2).

“...la casa de estudios que yo estuve formaba como educadora de preescolar y nosotras hemos tenido que ir mutando a la nuevo. Nos pedían actividades lúdicas, no juego” (ent. G2).

La segunda necesidad de formación inicial es **Metodologías de trabajo (2)**, entendida como las estrategias y formas de enseñanza. Las respuestas más representativas son:

“...para mi quedo al debe las metodologías de trabajo en salas cunas, aunque la experiencia te va dando estrategias” (ent. G2).

“...me faltaron metodologías de trabajo” (ent. G2).

En conclusión se observa que las entrevistadas manifiestan en su formación inicial la falta de sustento teórico en cuanto a metodologías de trabajo diversas como; curriculum, formas de trabajo en salas cunas, pero también lo referido al juego, que es la nueva forma de enseñanza que se propone para la educación inicial en nuestro país, y que dentro de las mallas curriculares no se encuentra. Por tanto, ha quedado al debe a la hora de enfrentarse a la labor educativa, más aún cuando las plantillas y actividades estructuradas ya no son aceptable y no se cuenta con herramientas básicas de formación para realizar el trabajo en aula.

Tabla 9: Necesidades de Formación Continua

Categoría	Recurrencias
Neurociencias	4
Inclusión	2

Fuente: Elaboración propia

En relación a las necesidades de formación continua, una de las categorías más recurrentes es **Neurociencias (4)** entendida como la importancia del ambiente de aprendizaje equilibrado y motivador que requieren a los niños para un mejor aprendizaje, esto a partir de la comprensión de los mecanismos que regulan el control de las reacciones nerviosas y del comportamiento del cerebro. Las respuestas más representativas son:

“...me gustaría perfeccionarme más en el área de las neurociencias en la educación” (ent. G2).

“...las neurociencias yo creo que me atrae” (ent. G1).

Otra necesidad de formación continua es lo referido a **Inclusión (2)** entendida como incluir a todos los niños y niñas, independientemente de su condición en las aulas. Las respuestas más representativas son:

“...identificar y trabajar con niños y niñas con diversas capacidades que hoy se integran al aula de jardines” (ent. G1).

“...me encantaría la parte de inclusión” (ent. G3).

No obstante se visualizan dos respuestas distintas que se refieren al área de curriculum y evaluación, y otra que dice relación con el no saber que escoger por la escasa oferta que ofrece la región.

En lo referido a formación continua las entrevistadas manifiestan un alto interés por especializarse en Neurociencias, que potenciaría el trabajo basándose en la forma correcta en que el niño aprende desde su sistema nervioso y otros factores. Además, se refleja un interés también por el área de inclusión que hoy está latente en nuestro sistema educativo, puesto que se pretende incluir a todos los niños y niñas con capacidades distintas en las mismas aulas, pero brindando aprendizajes oportunos según sus necesidades.

4.2. Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos

Dentro del aula las educadoras de párvulos deben enfrentar un sinnúmero de situaciones que las conducen a la toma de decisiones que son trascendentales a la hora de generar aprendizajes significativos en los niños y niñas.

En relación a las diversas decisiones que deben tomar las educadoras de párvulos al interior del aula, las entrevistadas manifiestan tres principales. La primera relacionada con Metodología y estrategia de trabajo que deben determinar e implementar para realizar una buena gestión. Si bien en los jardines en que estas desarrollan su labor existe una metodología y estrategias de trabajo definida para cada nivel, de acuerdo a las distintas necesidades que surjan deben reestructurarse, de la misma forma si estas metodologías y estrategias no brindan los resultados esperados en cuanto a aprendizajes deben replantearse.

Es importante mencionar que la gestión aula que realizan las educadoras de párvulos se define como las acciones que toma un docente para crear y mantener un ambiente de aprendizaje que propicie el logro de objetivos instruccionales. Es primordial que un profesor conozca distintas estrategias que se distribuyen desde las áreas físicas, las normas y las técnicas de funcionamiento. (Citado en Cheyre, 2015)

Por otra parte, se menciona las decisiones con respecto al trabajo en equipo, donde las entrevistadas manifiestan la importancia de realizar una labor educativa conjunta con todos los agentes presentes en el aula en pos del bienestar de los niños y niñas. Cada uno de los adultos puede contribuir en gran manera a de manera conjunta desarrollar buenas prácticas pedagógicas, siendo la educadora quien organice el personal técnico y los roles que cada una de ellas debe cumplir.

Las buenas prácticas pedagógicas, se refieren al conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas, que realizan los profesionales de la educación, en función de una meta común y considerando los diferentes contextos, para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas” (D`Achiardi, 2015). Por tanto las decisiones que deben tomar las educadoras de párvulos respecto al trabajo en equipo son fundamentales para realizar una gestión aula exitosa.

Además, una tercera gran decisión que las educadoras deben tomar y es la referida a la participación de las familias en todo el proceso educativo de sus hijos e hijas. Si bien, las familias cumplen con la asistencia al jardín de sus niños y niñas, se hace interesante buscar las estrategias para que ellos como adultos asistan y participen tanto en reuniones, actividades, entrevistas, a la vez que aporten con sus opiniones e ideas a la construcción de procesos educativos conjuntos y significativos para los niños y niñas.

Es por esto, que el Ministerio de educación en las nuevas Bases de educación Parvularia vuelve a enfatizar que la familia es el núcleo central donde los niños y niñas encuentran los significados más personales y en donde el sistema escolar apoya la labor formativa irremplazable. Se trata entonces que todos colaboran en la formación educativa de los niños

y niñas y que se compartan las responsabilidades de construir aprendizajes y contribuir a que estos se desarrollen en los párvulos. (Ministerio de Educación, 2018)

Es importante mencionar que el contexto educativo en el que se desarrollan las entrevistas se asemeja en funciones de las educadoras al interior del aula, número de técnicos y condiciones socioeconómicas de las familias, siendo importante destacar que las decisiones al interior del aula en cierta medida se ven generalizadas en las respuestas brindadas, a pesar de que dos jardines corresponden a la comuna de Romeral y el tercero a la comuna de Curicó.

Por otra parte, a partir de los análisis se desprenden cuatro grandes dificultades que enfrentan las educadoras en el ejercicio de sus funciones en aula. La primera de ellas dice relación con la escasa participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Esto a pesar de la constante motivación que ellas realizan tanto con llamadas vía telefónica, invitaciones, entre otros, lo que según manifiestan provoca un desgaste. Además, se manifiesta que las familias de cierta forma delegan la educación netamente al jardín y lo visualizan de manera más asistencial que de aprendizaje para sus hijos, lo que se contradice con lo planteado por el ministerio de educación, quien enfatiza que la primera educadora es la familia.

Por otra parte se visualiza la formación inicial que recibieron las educadoras como una dificultad ya que si bien, todas cuentan con sus títulos profesionales, la realidad educativa ha ido mutando y con ella los conocimientos de hace algunos años han sido insuficientes. Además, las herramientas entregadas hace algunos años por las casas de estudio categorizaban sin o con intención a las educadoras a una sola realidad educativa, en tanto existen diversas, jardines con una metodología más bien lúdica y más personal dentro del aula, colegios más alineados a lo estructural y solo un apoyo para la gestión que realiza la educadoras, lo que ha provocado que las profesionales deban enfrentarse y adecuarse a la realidad en la que se desenvuelven buscando las estrategias que ellas consideren pertinentes. De igual forma existe una brecha importante en cuanto a la forma de enseñanza que utilizan las casas de estudio, todas plantean, por ejemplo, una forma de planificar distinta, además de que las instituciones donde luego se desempeñan incluyen otras, lo que desorienta a las profesionales, no existiendo un consenso. Esto se contracta, por ejemplo, con el perfil de egreso que plantea la Universidad de Chile respecto de sus estudiantes mencionando que es un/a profesional de la pedagogía, capaz de generar propuestas curriculares pertinentes que promuevan el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los/as niños/as desde su nacimiento hasta los seis años de edad, considerando el juego como medio vital en el desarrollo pleno, comprenden a la educación como un fenómeno social y cultural en constante cambio, y por ende están comprometidos/as a continuar su aprendizaje profesional a lo largo de su vida laboral, respetan y valoran la diversidad y las diferencias individuales reconociendo a los niños y niñas desde el nacimiento como sujetos de derechos y agentes de su propio aprendizaje. De la misma manera se conciben a sí mismos/as como co-constructores/as de procesos de aprendizaje centrando sus propuestas pedagógicas en las características socio-culturales, económicas, políticas, etc., de cada grupo de niños/as, según su rango de edad, bienestar, desarrollo y aprendizaje. (Universidad de Chile, 2018; párr.4) A raíz de lo expuesto las educadoras son preparadas con las herramientas necesarias para enfrentarse a las distintos

contextos educativos, siendo responsabilidad de cada una de ellas continuar su aprendizaje profesional.

Otra dificultad visualizada es el trabajo en equipo, entendido como distribución de roles y respetar el liderazgo de la educadora. Las entrevistadas manifiestan que se producen barreras con el liderazgo que debe ejercer la educadora dificultando la realización de tareas propias de cada adulto en sala. Además, el factor edad de las técnicas es otra particularidad a la hora de distribuir roles puesto que al ser añosas son resistentes a cambios, nuevas metodologías y/o seguir lineamientos de educadoras jóvenes.

La última dificultad menciona se relaciona con la cantidad de niños y niñas en aula. Esto porque cada nivel cuenta con un número de cupos lo que en algunos casos se contrapone con varios factores como el lugar físico donde se desenvuelven los párvulos, el que en muchas ocasiones es reducido y coarta la libertad de expresión tanto de los niños y niñas como el tipo de actividades que puede realizar el adulto a cargo.

Respecto de la matrícula la permitida por nivel en jardines infantiles es 14 lactantes en sala cuna menor, 20 niños/as en sala cuna mayor, 32 niños/as en medio menor y mayor respectivamente, a excepción de los niveles heterogéneos. Esta matrícula en los jardines donde pertenecen las educadoras entrevistadas se cumplen, lo que dificulta es que el espacio físico es reducido haciendo difícil la labor educativa.

Cerda, 2018 menciona que los espacios educativos son los diferentes lugares donde ocurren las experiencias pedagógicas, estos espacios deben cumplir con los siguientes atributos: diseño, dimensiones, ventilación, luz, colores, texturas, la distribución del mobiliario, el equipamiento, accesos y vías de circulación.

En cuanto a las dificultades, la con mayor relevancia es Familia, específicamente participación donde las entrevistadas manifiestan el casi nulo apoyo de estas en las actividades que se invita, solicitud y envío de materiales, entrevistas, reuniones, entre otros. Es de vital importancia que para que existan aprendizajes significativos en los niños y niñas toda la comunidad participe por sobre todo la familia.

La segunda dificultad con más recurrencia es Formación, en lo referido al sustento necesario que cada profesional debe tener a la hora de realizar una buena gestión en el aula; como se enfrentan diversas situaciones, cómo realizó determinados documentos, reuniones, pautas de evaluaciones, apoyo a dirección, entre otras muchas labores.

Luego se menciona la dificultad Trabajo en equipo, eje primordial para un buen ambiente en el aula y la correcta realización de las funciones por parte del equipo. Es importante mencionar que solo fue numerada por los grupos no profundizado en su importancia o relevancia para categorizarla con la tercera importancia.

De igual forma la dificultad cantidad de niños y niñas en sala, la cual fue obviada por las entrevistadas, restándole importancia frente a las otras dificultades anteriormente mencionadas.

En tanto, Las entrevistadas mencionan la dificultad trabajo colaborativo dentro del aula. En este punto es necesario mencionar que para lograr aprendizajes significativos en los niños y niñas es necesario que todo el personal apoye, este de acuerdo o se logren consensos generando un ambiente propicio para cada actividad que se realice. Algunos significados detallan que la cohesión de un equipo de trabajo se expresa a través del compañerismo y el sentido de pertenencia al grupo que manifiestan sus componentes. Cuanta más cohesión exista, mejor trabajarán sus miembros y más productivos serán los resultados de sus acciones. (Randstad, 2019). Además, es importante resaltar que los niños y niñas son seres perceptivos siendo doblemente importante el trato y apoyo que ellos vean en los adultos que comparten su día a día.

En segundo lugar se menciona formación continua, en lo referido a actualización de conocimientos. Según las entrevistadas es complejo puesto que para estudiar, actualizarse o como se le llame se requiere de tiempo, del que algunas de ellas no disponen por factores como familia, hijos. Además, se menciona que en la región la oferta de continuidad es escasa, en cuanto a áreas de estudio y casa donde se imparten de manera presencial, específicamente en la ciudad de Curicó.

En tercer lugar punto importante es el rol que cumplen las familias en la educación inicial: “La familia núcleo central donde los niños y niñas encuentran los significados más personales y en donde el sistema escolar apoya la labor formativa irremplazable. Se trata entonces que todos colaboran en la formación educativa de los niños y niñas y que se compartan las responsabilidades de construir aprendizajes y contribuir a que estos se desarrollen en los párvulos”. (Ministerio de Educación, 2018). Las entrevistadas mencionan que constantemente deben estar concientizando a las familias del rol que deben cumplir, lo que dificulta la gama de posibilidades pedagógicas que pudiesen realizarse.

En cuanto a quienes acuden para obtener consejos, las entrevistadas concuerdan que la dirección o colegas pares es la alternativa más recurrente, puesto que buscan orientación frente a las dificultades antes mencionadas.

Respecto a que recursos y/o medios utilizó, se concluye que entrevistas, reuniones, visitas al hogar y/o cualquier otro medio con el cual sea posible realizar dialogo.

En lo referido a logros en el ejercicio de la profesión, las educadoras observan dos grandes logros que dicen relación primeramente con la valoración que las familias tienen por el trabajo educativo que se realiza con sus hijos e hijas, comprendiendo que son ellos los primeros educadores pero siendo pieza claves el apoyo mutuo que debe existir para que las prácticas educativas se lleven a cabo de manera positiva.

En tanto, un segundo logro para las entrevistadas se relaciona a ejercer su profesión encontrando trabajo y manteniéndolo en el tiempo, puesto que son varios los factores que influyen en esto, por una parte la preparación que permite quedar en una plaza de trabajo y segundo el cómo se realiza y lo profesional que debe llegar a ser para mantenerse a pesar de las dificultades mencionadas anteriormente.

Si bien son dos logros que se pueden observar desde distintos puntos de vista, están relacionados porque en educación inicial hoy en día es muy importante la relación de la familia con las profesionales, por tanto al existir el apoyo de las familias la educadora puede realizar una mejor gestión educativa en aula y por tanto mantener su trabajo.

Respecto de la formación inicial se observan dos grandes focos deficientes para las entrevistadas alusivos a metodologías de trabajo en los distintos niveles, para lo que las diferentes casa de estudios destinan módulos, evidenciándose que es el cambio de lugar de trabajo lo que realmente provoca esta sensación o necesidad de falta de conocimiento, puesto que cada institución trabaja con metodologías nuevas, actualizadas por tanto las educadoras ya se encuentran en desactualización.

Por otra parte la estrategia de juego como forma de enseñanza actual, percibiéndose que las instituciones presentan en sus mallas distintos módulos referidos a expresión, pero como orientación para las horas libres, o de patio de los niños/as, y/o psicomotricidad. Pues bien, hoy en día la nueva política educativa de educación Parvularia plantea que la forma de enseñar a los niños/as es a través del juego, es hacer actividades educativas mediante el juego y no solo utilizarlo en horas de patio y/o psicomotricidad, por tanto las entrevistas notan un bajo conocimiento al tener que implementarlo dentro de sus prácticas diarias en cada actividad de enseñanza.

A pesar de lo anterior, las distintas universidades plantean como perfil de cada educadora como la que debe poseer el conocimiento de estrategias educativas pertinentes para aplicar durante el primer y segundo ciclo de la educación Parvularia, y está capacitado para orientar el aprendizaje de niños y niñas desde referentes teóricos multidisciplinarios. Entre ellos, destacan la expresión artística integrada, la comunicación y el lenguaje, el conocimiento del mundo natural y social, todo enmarcado en una ética profesional basada en los principios y valores cristiano (Pontificia Universidad Católica de Chile , 2018; párr.4), por tanto en este caso la Universidad Católica alude que sus egresadas están preparadas para implementar el juego como estrategia educativa, lo que se contrapone con lo mencionado por las entrevistadas.

En cuanto a la formación continua, se observa que existen dos necesidades, la primera referida a las neurociencias, la que a pesar de ser un área significativa para el desarrollo de los niños y niñas ya que postula la importancia del equilibrio de ambientes, comprensión de mecanismos que regulan el control de las reacciones nerviosas y comportamiento del cerebro de los niños/as, es observada por as entrevistada como “interesante”, o que les “atrae”, no siendo capaces de abordar una respuesta significativa en relación al aporte que este saber brinde a su gestión en aula.

Por otra parte, se menciona la inclusión como forma de integración en el aula, ya que las educadoras se enfrentan día a día a nuevos desafíos como niños/as con síndrome de Down, autismo, discapacidades motoras, entre otras varias, área que se encuentra deficiente en la formación inicial que cada una de ellas obtuvo de su casa de estudio. Por tanto, una alternativa hoy en día es actualizarse y/o convalidar para obtener un segundo título como educadora diferencial.

4.4 Principios, relaciones y generalidades que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos

A partir de los resultados obtenidos se observan tres grandes focos que contribuyen a la gestión aula que desarrolla la educadora de párvulos según lo mencionado por las entrevistadas.

Primeramente, la falta de sustento en el currículo, esto para desarrollar una óptima gestión en aula, tanto trabajo colaborativo con los equipos y distribución de roles, estrategias de trabajo actualizadas. Si bien, se menciona que al presentarse dificultades acuden a directoras, reuniones, entrevistas, ha sido complicado sobrellevarlos en muchos casos. Los equipos, como bien mencionó una entrevistada, están compuesto por tres o cuatro personas con distintos carácter y motivaciones, por tanto intentar que todos aporten en un fin que es el bienestar de los niños/as es un trabajo difícil, más aun cuando se resisten a los cambios.

Por otro lado, las estrategias de trabajo han ido mutando. Hoy dentro de las salas existen niños y niñas distintos, con otros intereses, más agresivos, dependientes de la tecnología, más agresivos con sus pares y adultos, por tanto buscar estrategias de trabajo con ellos que logren atraer su atención, que bajen sus niveles de agresividad y quede en su retina, es un gran desafío.

Por otra parte, se visualiza que todas de alguna u otra forma presentan dificultad o falta de preparación para trabajar con las familias, requisito fundamental hoy en día en las nuevas políticas de educación inicial. Si bien, se realiza un trabajo constante y apoyo en cada centro educativo para generar instancias de participación de las familias, estas no logran hacerlo de la manera que se espera, siendo las educadoras quienes constantemente deben buscar estrategias para atraerlas, tanto a reuniones, entrevistas para apoyar a sus hijos/as, enviar materiales para las actividades (siendo estos solo material reciclado). Concuerdan las entrevistadas que es un tema complicado, porque las familias exigen, pero no apoyan la labor educativa, lo que dificulta tanto los aprendizajes de los niños y niñas, como lo que a cada educadora se le solicita respecto a participación.

Finalmente, el tercer foco es necesidad de mayor formación, puesto que hoy en día las metodologías de trabajo han ido evolucionando por tanto las entrevistadas concuerdan en que al enfrentar desafíos en aula, ésta es una desventaja. Si bien, mencionan que rápidamente buscan, leen, y/o comparten con sus pares educadoras, el conocimiento que requieren es la base, el sustento. Para esto varias de ellas se interesan por seguir formándose y actualizando sus conocimientos, en tanto otras manifiestan la complicación de horarios y recursos para enfrentar un nuevo desafío.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1 Resultados Obtenidos

La formación de las educadoras de párvulos impacta directamente en su gestión aula debido a que es el sustento con el cual cada una de ellas realizará el ejercicio de su profesión en cuanto a pedagogía, documentos administrativos, relaciones interpersonales desplegadas del liderazgo que deben tener diariamente en aula con los equipos educativos. Si bien se ha visualizado que las entrevistadas aluden a deficiencias en algunas áreas de formación, también comentan que es propio de cada profesional actualizarse, buscar, leer, analizar, para que su gestión aula sea la óptima.

En lo referido a las problemáticas de formación se observa que existen dos problemáticas; la primera tiene que ver con metodologías de trabajo y como el juego hoy en día es la forma de enseñanza para los niños/as. Si bien y como anteriormente se menciona las educadoras buscan actualizarse con los recursos que poseen directamente, es necesaria una orientación teórica que guíe esta nueva forma, y que aún años atrás no estaba incluida en los planes de estudios, sino más bien como una estrategia para horas de psicomotricidad.

Si bien, existen actualmente cursos de formación alusivos a estas áreas, las entrevistadas mencionan que debió ser parte de su formación inicial, y que además, entre tanta diferencia de un jardín a otro, fundaciones, JUNJI, VTF, Integra, se traspapelan, puesto que cada institución presenta una nueva forma de trabajo, con nuevos sustentos teóricos, por tanto suele confundir la labor pura de una educadora que es enseñar, debió enfrentar nuevos formatos para planificar, realizar planes de aula, entre otros.

Por otra parte, la formación continua presenta una barrera importante para las educadoras puesto que dentro de la zona existen escasos centros y/o universidades que imparten cursos, magister u otros en áreas de su interés, lo que impacta directamente en su gestión aula, ya que no tiene los sustentos para enfrentar por ejemplo casos de inclusión como niños/as con síndrome Down, autismo, discapacidades físicas, entre otros.

Es importante mencionar que, si bien las educadoras están conscientes de estas deficiencias en su actualización se presentan problemáticas como recursos y tiempo, a la hora de emprender nuevos desafíos curriculares.

En lo referido a contexto educativo es importante mencionar que cada centro educativo y cada nivel presentan nuevos desafíos para la gestión aula que desarrollan las educadoras. Si bien, todos apuntan al desarrollo integral de los niños y niñas cada uno posee sustentos propios y lineamientos que guían el trabajo tanto con los niños y niñas, la familia y comunidad, además del trabajo colaborativo con los equipos de sala. Es ahí donde cada educadora encuentra su equilibrio, se orienta hacia qué camino seguir y como realizar su labor profesional, siendo el contexto un punto crucial en la gestión que cada educadora lleva acabo en aula.

Existen algunos contextos educativos, como lo mencionó una de las entrevistadas del grupo 3, que son difíciles de abordar, por tanto el trabajo de la educadora se ve empañado y no provoca el impacto que debe, siendo la profesional que se ve desvalorizada y busca, como en el caso de la entrevistada, nuevos horizontes laborales.

A continuación se da respuesta a los objetivos de investigación.

Las demandas de formación más recurrentes dicen relación al área inclusión y neurociencias. Se visualiza que dentro de la investigación las entrevistadas manifiestan necesidad de conocimiento en cuanto a inclusión debido a la fuerte demanda de ingreso de niños y niñas con capacidades distintas y que requieren formas y métodos de trabajo diferenciado y adecuados a cada realidad. En tanto a las neurociencias resulta más un área de interés para las entrevistadas “las neurociencias yo creo que me atrae”G1, más que una necesidad de formación.

Es importante mencionar que parte de las entrevistadas no tiene aún definido si continuará perfeccionándose, puesto que las áreas de su interés no están disponibles en la región y que al estar en la región metropolitana significaría hacerlo de manera no presencial, forma que no es de su interés.

Respecto a la visión positiva se desprende que las educadoras se sienten mayormente valoradas tanto por el sistema como por las familias que son parte de cada jardín infantil: “la familia ha valorado más la educación Parvularia entonces nos agradece en cierta forma”G3, lo que impulsa su gestión hacia mejores logros tanto en los aprendizajes como en la realización de su trabajo administrativo y colaborativo.

En esta misma área influye positivamente el encontrarse con trabajo y contratos estables, ya que reflejan según su opinión valoración por su forma de trabajo y profesionalismo: “mi logro es estar trabajando aquí, llevo poco tiempo de egresada, encontré trabajo rápido. Lo conseguí bien y si estoy acá y valoran mi trabajo es un logro”G2, “mantenerme en el trabajo, yo llevo 6 años en la institución. He madura con los años, he ido perfeccionando mi forma de trabajar y también he ido mutando a los nuevo cambios en la educación, entonces mantenerme en este trabajo es un logro”G2. Se infiere entonces que gran parte de la visión positiva que presentan las educadoras es que valoren su trabajo, lo que genera que realicen una buena gestión aula.

Por otra parte se observa que parte de la visión negativa es cómo generar o lograr un trabajo colaborativo para que esto influya en una correcta gestión aula de las educadoras, puesto que los equipos de sala están compuestos por 3 o 4 personas las que deben trabajar en conjunto e pos del bienestar y aprendizaje de los niños y niñas, por tanto al generarse un ambiente difícil lo que la educadora pueda plantear queda inconcluso o no se realiza.

Además, la investigación arrojó que otra visión negativa es la familia como primera educadora de sus hijos/as puesto que según las entrevistadas se desligan de su rol, no apoyan las actividades pedagógicas, con argumentos como horarios de trabajo. Por tanto, se ha vuelto un tema en cada jardín infantil como lograr que las familias apoyen la educación inicial de sus hijos/as, entendiendo que se exige a cada educadora y centro educativo que las familias sean activas en cada una de las actividades que realiza.

Es relevante mencionar que se observó en las entrevistas que la infraestructura, liderazgo de la educadora y valoración de la educación Parvularia son puntos negativos para generar o implementar un nivel inicial óptimo, puesto que aún existen jardines con espacios pequeños para la cantidad de niños y niñas que asisten, existen familias que abiertamente reconocen que sus hijos/as asisten al jardín para que los cuiden y les den alimentos mientras ellos están trabajando, y además aún existen educadoras que no son capaces o no saben enfrentar el liderazgo en sala propio de la profesión.

Respecto de los principales problemas que se desprenden de la investigación se alude a la baja participación de la familia, actualización o sustento del currículum de las educadoras y formación inicial. Cada una de estas problemáticas influye directamente en la gestión que desarrolla la educadora de párvulos en aula, siendo un desafío primeramente que las universidades actualicen sus mayas curriculares respondiendo a estas demandas de manera que las egresadas posean herramientas claras para enfrentar su labor profesional.

Un segundo desafío es que cada institución posea lineamientos claros de trabajo de manera que las educadoras gestionen los recursos y se logren objetivos. Resulta sorprendente el tiempo que pierde una educadora al enfrentarse a un nuevo desafío laboral organizando documentos y formatos de estos mismos. Cada institución si bien apunta al mismo horizonte con sus desafíos, entranpan a las profesionales en documentos y formas de organización que no hacen más que generar cuestionamientos a su formación y capacidades. En este punto dentro de la investigación una entrevistada alude a JUNJI como una institución que guía a las profesionales, realiza inducciones, y acompañamientos, no así otras instituciones como VTF, particulares.

5.2 Aportación al campo o disciplina.

1.- Actualmente existen políticas de calidad que orientan a las diversas instituciones a cómo desarrollar sus prácticas educativas. Si bien la meta a lograr es la calidad de los aprendizajes, esta política también debiese estar orientada a la forma en que las educadoras generan y ejecutan las prácticas en aula. Esto debido a que las formas de enseñanza han cambiado y mejorado, por tanto las formas antiguas de realización de actividades ha quedado obsoleta, siendo transcendental que al momento de plantear este tipo de política tan llamativa y elogiada fuesen primeramente las educadoras de aula quienes se capaciten y adquieran las herramientas necesarias para ejecutarlas de forma exitosa para el aprendizaje de los niños/as.

2.- Se hace evidente, luego de realizar este estudio la falta de programas de capacitación y formación que existe para educadoras. Si bien, de acuerdo a lo personalmente investigado Integra y JUNJI en algunos casos realiza capacitaciones, las demás instituciones se encuentran al debe y por tanto sus educadoras en desventajas sobre estas nuevas formas de enseñanza.

3.- Respecto de los contextos educativos, aún se observan jardines con espacios reducidos, para la cantidad de niños y niñas que reciben. Si bien actualmente los jardines meta presidencial poseen una infraestructura, equipamientos y equipo educativo aptos para un trabajo efectivo, los jardines antiguos tanto JUNJI, fundaciones, VTF, particulares, siguen con el colapso de niños/as, poco personal para atender sus necesidades, falta de material educativo, lo que no está siendo atendido por la subsecretaria de educación Parvularia, quienes recientemente bajaron en 4 niños y niñas por sala para los niveles medios, en espacios donde no se permite la expresión, libertad y movimientos, puesto que además de los niños/as existe mobiliario que quita aún más espacio.

5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema.

1.- Es importante seguir indagando en cuanto a las políticas de participación de las familias planteadas por JUNJI, puesto que aún según este estudio se hace difícil motivar e incluir a las familias en el quehacer educativo. Sería de utilidad saber desde que área está planteada esta política y si realmente se hace efectiva en la práctica.

2.- Para ejercer la profesión de educadora de párvulos, es vital la vocación y gusto por la educación inicial. Al existir esto la profesional probablemente estará motivada a realizar una buena gestión en aula, estar constantemente buscando nuevas formas de enseñar conocimientos y actualizarse, tanto con cursos, como buscando avanzar con grados. Por esto, sería una buena área de estudio la vocación al momento de estudiar la profesión.

3.- Se observó que las educadoras presentan falencias en áreas como liderazgo, trabajo colaborativo, resolución de problemas. Sería importante analizar la preparación de las profesionales en estas áreas tanto de sus casas de estudios, como de las instituciones donde trabajan.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Fuentes Bibliográficas

- Arantxa Batres Vara. (2016, pp.108,109). La concepción de la Educación innfantil en España y su influencia en la formación del profesorado. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Arantxa Batres Vara. (2016, pp.111-114). La concepción de la educación infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bolivar, A. (1999). La Educacion no es un Mercado. Critica de la "Gestion de Calidad Total". *Innovacion Educativa*, 83-84.
- Centro de investigación y desarrollo de la educación, Universidad Alberto Hurtado. (2017, p.182). Estánderes de oportunidades de aprendizaje en educación parvulario: Evidencia Comparada. Santiago.
- Citado en Cheyre, A. (2015). Gestion Aula: Relevancia en el proceso de formacion. S.p.
- OEI- Sistemas Educativos Nacionales. (s.f.). *OEI*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2018, de <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/>
- Arantxa Batres Vara. (2016, pp.108,109). *La concepción de la Educación innfantil en España y su influencia en la formación del profesorado*. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Arantxa Batres Vara. (2016, pp.111-114). *La concepción de la educación infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bolivar, A. (1999). La Educacion no es un Mercado. Critica de la "Gestion de Calidad Total". *Innovacion Educativa*, 83-84.
- Centro de investigación y desarrollo de la educación, Universidad Alberto Hurtado. (2017, p.182). *Estánderes de oportunidades de aprendizaje en educación parvulario: Evidencia Comparada*. Santiago.
- Citado en Cheyre, A. (2015). Gestion Aula: Relevancia en el proceso de formacion. S.p.
- D`Achiardi, M. O. (2015). Buenas practicas en educacion parvularia. Algunos aportes para la gestion del curriculum. *Cuaderno de Educacion n° 65*, 2.
- De Ibarrola, M. (1995). Competencias para la profesionalizacion de la gestion educativa. *Revista de Escuela y del Maestro*, 24.
- Educación, M. d. (2001). La Educación Parularia en Chile. En M. d. Republica de Chile, *La Educación Parularia en Chile* (pág. 23). Santiago.

- Estadística, M. d. (2018). *Indicadores de la Educación en Chile 2010-2016*. Santiago.
- Fundación INTEGRA. (2018). Carta Navegación 2014-2018. En F. INTEGRA, *Carta Navegación 2014-2018* (pág. 12). Santiago.
- Fundación INTEGRA. (s.f.). *INTEGRA*. Obtenido de <http://www.integra.cl/integra/>
- García-Huidobro, J. E. (2006). *Formación inicial de Educadoras(es) de parvulos en Chile*. Santiago: Expansiva.
- Gobierno de Chile, M. d. (Febrero 2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Infantil, M. V. (2006). CIENTO CINCUENTA AÑOS DE LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA PÚBLICA EN CHILE. *CIENTO CINCUENTA AÑOS DE LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA PÚBLICA EN CHILE*.
- JUNJI, J. N. (Agosto 2015). *Los niños del 70*. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Junta nacional de Jardines Infantiles. (2017). *JUNJI*. Obtenido de https://junji.gob.cl/archivos/desarrollo/planificacion_2017_lineamientos_orientaciones.pdf
- Junta nacional de Jardines Infantiles. (12 de Abril de 2017). Resolución excenta N° 015/0162. *Aprueba código de ética de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Santiago, Santiago, Chile.
- Londoño, C. (22 de Noviembre de 2017). *www.eligeeducar.cl*. Obtenido de [www.eligeeducar.cl: http://www.eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile](http://www.eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile)
- Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia. (2014, p31). En J. M. CHILE.
- MINEDUC. (2012). *Estandares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago: LOM Ediciones Limitada.
- Ministerio de Educación. (Octubre de 2014). *www.camara.cl*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2018, de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=26576&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>
- Ministerio de Educación, S. d. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: S. n.
- Morphology, I. J. (22 de 12 de 2018). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- Núñez Gonzales Alejandra, V. G. (Noviembre 2011). *Rescatando la Historia de la Educación parvularia en Chillan*. Chillan: Chillan Campus la Castilla.

- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015, p.20). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile*. Santiago.
- Pontificia Universidad Católica de Chile . (20 de Noviembre de 2018; párr.4). Obtenido de <http://admisionyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/admision-via-psu/carreras/1109-carreras-pregrado-ped-educacion-parvularia#perfil>
- Randstad. (17 de Enero de 2019). Obtenido de <https://www.randstad.es/tendencias360/trabajo-en-equipo-la-union-conlleva-al-exito/>
- Ruiz, R. (2007). El método científico y sus etapas. Mexico, Mexico. Obtenido de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0256.pdf>
- Subsecretaria de educación parvularia. (2016). *Definiciones de Política para una educación parvularia de calidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación .
- Subsecretaria deEducacion Parvularia, M. d. (2018). *Marco para la Buena Enseñanza de la Educacion Parvularia*. Santiago, Chile.
- Subsecretaria Educación Parvularia. (s.f.). *Subsecretaria Educación Parvularia*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/subsecretaria-de-educacion-parvularia>
- Superintendencia de educación. (s.f.). *Supereduc*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/nueva-normativa-regula-funcionamiento-de-jardines-infantiles-particulares/>
- Superintendencia Educación Escolar. (2013). Establecimientos Educacionales Particulares Pagados. División de fiscalización. *Circular N°2*. Santiago.
- Universidad Alberto Hurtado. (2017; pp. 62, 64, 69). *Estándares de oportunidades de aprendizajes en educación parvulario: Evidencia comparada*. Santiago de Chile: Centro de investigación y desarrollo de la educación.
- Universidad Autonoma de Chile. (27 de Noviembre de 2018). *Universidad Autonoma de Chile*. Obtenido de <http://educacion.udp.cl/pedagogia-en-educacion-parvularia/perfil-de-egreso/>
- Universidad de Chile. (20 de Noviembre de 2018; párr.4). Obtenido de Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/carreras/105700/pedagogia-en-educacion-parvularia>
- Universidad de Talca. (28 de Noviembre de 2018). *Universidad de Talca*. Obtenido de <http://www.otalca.cl/link.cgi//CarrerasPregrado/9311>
- Universidad Diego Portales. (27 de Noviembre de 2018). *Universidad Diego Portales*. Obtenido de <http://educacion.udp.cl/pedagogia-en-educacion-parvularia/perfil-de-egreso/>

University of the west of England. (11 de Diciembre de 2018, párr.1). Obtenido de University of the west of England: <https://courses.uwe.ac.uk/Z61000001/early-years-teacher-status>

Villalobos, F. X. (2011). Reflexion en torno a la gestion de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista iberoamericana de Educacion*, S. p.

Weinsten, J. (2002). Calidad y gestion en educacion: condiciones y desafios. *Pensamiento educativo*, 54.

Wikipedia. (29 de Noviembre de 2018). *Wikipedia*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica

Fuentes Cibergráficas

- Fundación INTEGRA. (s.f.). INTEGRA. Obtenido de <http://www.integra.cl/integra/>
- Junta nacional de Jardines Infantiles. (2017). JUNJI. Obtenido de [https://junji.gob.cl/archivos/desarrollo/planificacion 2017 lineamientos orientaciones.pdf](https://junji.gob.cl/archivos/desarrollo/planificacion%202017%20lineamientos%20orientaciones.pdf)
- Londoño, C. (22 de Noviembre de 2017). www.eligeeducar.cl. Obtenido de [www.eligeeducar.cl: http://www.eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile](http://www.eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile)
- Ministerio de Educación. (Octubre de 2014). www.camara.cl. Recuperado el 27 de Noviembre de 2018, de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=26576&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>
- Morphology, I. J. (22 de 12 de 2018). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- OEI- Sistemas Educativos Nacionales. (s.f.). OEI. Recuperado el 29 de Noviembre de 2018, de <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile . (20 de Noviembre de 2018; párr.4). Obtenido de <http://admisionyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/admision-via-psu/carreras/1109-carreras-pregrado-ped-educacion-parvularia#perfil>
- Randstad. (17 de Enero de 2019). Obtenido de <https://www.randstad.es/tendencias360/trabajo-en-equipo-la-union-conlleva-al-exito/>
- Ruiz, R. (2007). El método científico y sus etapas. Mexico, Mexico. Obtenido de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0256.pdf>
- Subsecretaria Educación Parvularia. (s.f.). Subsecretaria Educación Parvularia. Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/subsecretaria-de-educacion-parvularia>
- Superintendencia de educación. (s.f.). Supereduc. Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/nueva-normativa-regulacion-funcionamiento-de-jardines-infantiles-particulares/>
- Universidad Alberto Hurtado. (2017; pp. 62, 64, 69). Estándares de oportunidades de aprendizajes en educación parvulario: Evidencia comparada. Santiago de Chile: Centro de investigación y desarrollo de la educación.

Universidad Autonoma de Chile. (27 de Noviembre de 2018). Universidad Autonoma de Chile. Obtenido de <http://educacion.udp.cl/pedagogia-en-educacion-parvularia/perfil-de-egreso/>

Universidad de Chile. (20 de Noviembre de 2018; párr.4). Obtenido de Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/carreras/105700/pedagogia-en-educacion-parvularia>

Universidad de Talca. (28 de Noviembre de 2018). Universidad de Talca. Obtenido de <http://www.otalca.cl/link.cgi//CarrerasPregrado/9311>

Universidad Diego Portales. (27 de Noviembre de 2018). Universidad Diego Portales. Obtenido de <http://educacion.udp.cl/pedagogia-en-educacion-parvularia/perfil-de-egreso/>

University of the west of England. (11 de Diciembre de 2018, párr.1). Obtenido de University of the west of England: <https://courses.uwe.ac.uk/Z61000001/early-years-teacher-status>

Wikipedia. (29 de Noviembre de 2018). Wikipedia. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica

ANEXOS

Anexo N° 1: Entrevista Educadoras

Guion entrevista Grupo 1

Esta entrevista versa **los principales problemas que enfrentan las Educadoras de Jardines infantiles JUNJI /VTF/INTEGRA, desde la perspectiva teórica y de sus educadoras en el año 2018.** La información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y sus datos personales no serán objeto de publicación o distribución alguna. Agradecemos responder con detenimiento todas las preguntas planteadas.

I. Antecedentes personales y curriculares

1. Como llegó al cargo:

Educadora 1 Postulación municipalidad, entrevista.

Educadora 2 Curriculum al Jardín, entrevista personal y psicológica.

Educadora 3 Postulación municipalidad, entrevista con asesores JUNJI y Daem

2. Edad: _____ años.

Educadora 1 30 años

Educadora 2 26 años

Educadora 3 37 años

3. Años de servicio como Educadora: _____

Educadora 1 7 años

Educadora 2 3 años

Educadora 3 15 años

4. Tipo de contrato: _____

Educadora 1 Indefinido

Educadora 2 Honorario

Educadora 3 Indefinido

5. Grado(s) académico(s) Licenciado Magister Doctor Ninguno

Educadora 1 Licenciada en Educación

Educadora 2 Licenciada en Educación

Educadora 3 Educadora de Párvulos

6. En qué áreas ha realizado perfeccionamiento en los últimos tres años.

Educadora 1 Estimulación temprana, Nuevas estrategias metodológicas, literatura infantil, Hitos de aprendizaje de 0 a 3 años.

Educadora 2 Yoga, Nueva identidad de género.

Educadora 3 Liderazgo y dirección, Nuevas estrategias metodológicas, literatura infantil, Hitos de aprendizaje de 0 a 3 años.

Guion de entrevista grupo 2

Esta entrevista versa **los principales problemas que enfrentan las Educadoras de Jardines infantiles JUNJI /VTF/INTEGRA, desde la perspectiva teórica y de sus educadoras en el año 2018.** La información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y sus datos personales no serán objeto de publicación o distribución alguna. Agradecemos responder con detenimiento todas las preguntas planteadas.

II. Antecedentes personales y curriculares

7. Como llegó al cargo:

Educadora 1 POSTULACION, ENTREVISTA

Educadora 2 RECOMENDACIÓN, ENTREVISTA

Educadora 3 POSTULACION INTERNET, ENTREVISTA, PRUEBA PSICOLOGICA

8. Edad: _____ años.

Educadora 1 28

Educadora 2 39

Educadora 3 31

9. Años de servicio como Educadora: _____

Educadora 1 4

Educadora 2 13

Educadora 3 7

10. Tipo de contrato: _____

Educadora 1 INDEFINIDO

Educadora 2 INDEFINIDO

Educadora 3 INDEFINIDO

11. Grado(s) académico(s) Licenciado Magister Doctor Ninguno

Educadora 1 LICENCIADO EN EDUCACION

Educadora 2 LICENCIADO EN EDUCACION

Educadora 3 LICENCIADO EN EDUCACION

12. En qué áreas ha realizado perfeccionamiento en los últimos tres años.

**Educadora 1 CAPACITACIONES METODOLOGIA DE TRABAJO
SALAS CUNAS. EMMI PIKLER**

**Educadora 2 GESTION, TECNICO.PEDAGÓGICO,
ADMINISTRATIVO**

Educadora 3 CIENCIA PAR EXPLORA.

1. ¿Cuáles son las principales decisiones que Ud. como educadora debe tomar al interior del aula? (por ejemplo, en el ámbito técnico -pedagógico, otros) señale al menos tres decisiones.

Educadora 1 Organización al interior de sala, con el personal técnico, distribución de sus roles, tipos de evaluación, planificación, entrevistas con la familia porque, con que finalidad.

Educadora 2 Con que metodología voy a trabajar, como voy a evaluar, si son pertinentes, cómo integrar a la familia la comunidad. Hacer partícipe al personal en el proyecto-

Educadora 3 Crear estrategias para que toda la comunidad educativa participe en el proyecto educativo, tanto familia, técnicos, comunidad.

2. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha debido enfrentar en su desempeño como educadora al interior del aula?

Educadora 1 Familia, por su poca participación, sus exigencias y particularidades.

Educadora 2 Familia por sus exigencias en cuanto a trato y atención de solo sus niños.

- Enfrentarme a las distintas capacidades de los niños y niñas, no saber cómo reconocer o como trabajar con ello. Falto herramientas.

Educadora 3 - Familia, en general sus horarios los imposibilita de participar en nuestros horarios. La familia delega la educación netamente al jardín.

- Trabajo en equipo puesto que la educación universitaria no nos orienta a como trabajar siendo líderes y parte de equipos.

- La psicología que hay que tener al enfrentarse a los equipos de trabajo y a la familia.

- Liderazgo en sala.

3. ¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en el aula? Marque de 1 al 5 (donde 1 es irrelevante y 5 es muy relevante)

Educadora 1 Familia porque aveces no se que hacer para involucrarlas al proceso.

Educadora 2 Valoración de la educación Parvularia (5) por mucho que se promocione las familias ven las educación parvularia como guardería, les da lo mismo si vienen, no ven que nosotras aportamos al bienestar de los niños.

Familia (4)

Capacidades diferentes (3) aveces no saber cómo actuar con niños con capacidades diferentes, porque no me prepararon para eso.

Educadora 3 Familia (5) como realiza el trabajo con familia exitoso, es que cuesta mantener las familias contentas, porque siempre pasan cosas externas. Hemos tenido que contarle mucho a las familias que hacemos el proyecto educativo, nuestro sello, que el niño no viene solo a jugar, aprende por el jugué, entonces tenemos que educar a la familia.

Trabajo en equipo (4)

Liderazgo en aula (3)

4. De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿A quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿Qué recursos y/o medios utilizó?

Educadora 1 En dirección, con educadoras pares, entrevista con la familia.

Educadora 2 Con la dirección, mediante entrevista.

Educadora 3 Pidiendo orientación a la dirección del jardín.

5. ¿Cuáles son los principales logros que usted ha visualizado en su desempeño como educadora?

Educadora 1 Dirigirme al personal de trabajo en sala para ordenar y distribuir los roles.

Educadora 2 Enfrentarme por distintas situaciones a la familia ya sea reuniones, entrevistas.

Educadora 3 Manejar el trabajo con familia y el trabajo en equipo.

6.- ¿Cuáles son tus necesidades de formación (inicial y continua) para implementar una mejor gestión aula?

Educadora 1 Identificación y trabajo con niños y niñas con diversas capacidades que hoy se integran al aula de jardines. (Discapacidades)

Educadora 2 Yoga, flores de vagh. Psicomotricidad infantil.

Educadora 3 Metodología de trabajos, Neurociencias.

Guion de entrevista grupo 3

Esta entrevista versa **los principales problemas que enfrentan las Educadoras de Jardines infantiles JUNJI /VTF/INTEGRA, desde la perspectiva teórica y de sus educadoras en el año 2018.**

La información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y sus datos personales no serán objeto de publicación o distribución alguna. Agradecemos responder con detenimiento todas las preguntas planteadas.

III. Antecedentes personales y curriculares

13. Como llegó al cargo:

Educadora 1 postulación por internet

Educadora 2 postulación por internet

Educadora 3 postule en el jardín anterior también junji

14. Edad: _____ años.

Educadora 1 29 años

Educadora 2 34 años

Educadora 3 40 años

15. Años de servicio como Educadora: _____

Educadora 1 1 años

Educadora 2 3 años

Educadora 3 1 años y medio

16. Tipo de contrato: _____

Educadora 1 Contrata

Educadora 2 Contrata

Educadora 3 Contrata

17. Grado(s) académico(s): Licenciado Magister Doctor Ninguno

Educadora 1 Licenciada en Educación

Educadora 2 Licenciada en Educación

Educadora 3 Educadora de Parvulos (estudiando la licenciatura)

18. En qué áreas ha realizado perfeccionamiento en los últimos tres años.

Educadora 1 solo licenciatura

Educadora 2 ninguna

Educadora 3 ninguna

GUION DE ENTREVISTA

1. ¿Cuáles son las principales decisiones que Ud. como educadora debe tomar al interior del aula? (por ejemplo, en el ámbito técnico -pedagógico, otros) señale al menos tres decisiones.

Educadora 1 Las decisiones aquí se realizan en equipo

Educadora 2 Uno organiza pero uno toma las opiniones de la familia y el equipo. Es un consenso. Todo se hace en equipo.

Educadora 3 Es una labor educativa conjunta. Trabajamos con el equipo de sala, todo se llega a acuerdos y después se realiza. Liderazgo transformacional.

2. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha debido enfrentar en su desempeño como educadora al interior del aula?

Educadora 1 Trabajo en equipo. Donde yo he trabajado han sido técnico mayores entonces lo que yo proponía era malo.

- A mi desde mi formación me faltó la parte de inclusión, ya que me pasaron pinceladas, y ahora está full. Entonces tengo niños con capacidades distintas y me cuesta abordarlo.

Educadora 2 La familia, su desmotivación, las citaciones, entrevistas. Hay que siempre remotivar eso genera un desgaste.

- Siento que las universidades, institutos y los jardines debiese generar un consenso en cuanto a la planificación, un formato por ejemplo. Todos tiene formato y formas de planificar distinta.

Educadora 3 Trabajar con el juego, porque la familia espera otras cosas, y la reforma ahora propone nuevas metodologías.

- Quede al debe con los planes de trabajo, que tiene que ver con las formas de enseñar de la universidad

3. ¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en el aula? Marque de 1 al 5 (donde 1 es irrelevante y 5 es muy relevante)

Educadora 1 La familia siento que es lo que está al debe.

Educadora 2 La familia considero que es la primera dificultad, porque no se motivan.

Luego la planificación porque puedo estudiar, se aprenderse más fácil.

Educadora 3 La familia es como la principal dificultad.

4. De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿A quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿Qué recursos y/o medios utilizó?

Educadora 1 Yo soy nueva asique mis compañeras me ayudan. Al igual que la institución nos prepara bastante con pautas para orientarnos.

Educadora 2 Nos apoyamos entre pares, buscando nuevas estrategias. Con las colegas nos apoyamos mucho.

Educadora 3 Entre nosotras buscamos estrategias de resolución de problemas.

5. ¿Cuáles son los principales logros que usted ha visualizado en su desempeño como educadora?

Educadora 1 La familia ha valorado más la educación Parvularia entonces nos agradece de cierta forma.

- Para mí era tan lejano trabajar en JUNJI, pero ingrese y es tan distinto, y me gusta aunque tenga que viajar de lejos.

Educadora 2 Dentro de todo aquí hay buena comunicación con la familia. Asique lo veo como un logro.

- Haber terminado mis estudios, ya que trabajaba y estudiaba. Luego encontrar trabajo ingresando a JUNJI y que me contrataran.

Educadora 3 Mi logro en el jardín es con los apoderados, siento que hay mucho cariño y preocupación

- Para mi es una satisfacción trabajar aquí, porque me siento motivada.

6. ¿Cuáles son tus necesidades de formación (inicial y continua) para implementar una mejor gestión aula?

Educadora 1 Me gustaría seguir estudiando curriculum y evaluación, aunque sea difícil pero me motiva, como un grado.

Educadora 2 Me encantaría la parte inclusión, lenguaje de señas, inglés. Son mis metas cercanas.

Educadora 3 Tengo mucha formación en diferentes cosas, ahora hago una licenciatura que no he podido terminar. Más adelante veo cursos, por mi edad (40 años) pero ahora quisiera terminar mi licenciatura. Si estudio después será algo acorde a las necesidades que se presenten.

La institución de igual forma nos brinda muchas capacitaciones constantes, además tiene convenios con universidad e institutos, abaratando costos.

Anexo N° 2: Validación experto

Talca, 2 de octubre de 2018

Marjorie Samuel

Presente

Junto con saludar, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración dada su experiencia en el en el ámbito educacional como Docente y Doctor en Educación, para la revisión, evaluación y validación del instrumento que se aplicará a las Educadoras de párvulos de jardines JUNJI VTF Y /O INTEGRÁ de la Región del Maule.

El instrumento forma parte del estudio titulado “**GESTION AULA EN LA EDUCACION DE PARVULOS EN ESTABLECIMIENTOS PUBLICOS DE LA REGION DEL MAULE**” el cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional. Los objetivos del estudio son:

Objetivo General

- Describir y analizar los aspectos relativos a la gestión aula en la educación de párvulos en establecimientos públicos de la región del Maule desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves.

Objetivos Específicos

1. Analizar las demandas de formación de las educadoras de párvulos.
2. Establecer la visión positiva /negativa que tienen los docentes sobre la implementación de este nivel educacional.
3. Identificar los principales problemas y desafíos que se desprenden.

Esperando su buena acogida y agradecida de antemano, saluda cordialmente,

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado “**GESTION AULA EN LA EDUCACION DE PARVULOS EN ESTABLECIMIENTOS PUBLICOS DE LA REGION DEL MAULE**”.

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Marjorie Samuel
Profesión	Educadora de Parvulos
Postgrado	Doctor
Lugar de Trabajo	Universidad Católica del Maule
Cargo que Desempeña	Académica
Años de Experiencia	24 años

Fecha: 04/10/2018	Firma:
-------------------	--------

C. REACTIVOS A EVALUAR

Instrucción N° 1: Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar dicho instrumento.

EVALUACIÓN DE CRITERIOS SEGÚN EXPERTOS

PREGUNTAS DE ENCUESTA

PREGUNTAS	Rango		
	1	2	3
1. ¿Cuáles son las principales decisiones que Ud. como educadora debe tomar al interior del aula? (por ejemplo, en el ámbito técnico -pedagógico, otros) señale al menos tres decisiones.			x
2. ¿Cuáles son las principales dificultades/beneficios que usted ha debido enfrentar/visualizar en su desempeño como educadora al interior del aula? (señale al menos tres por cada una).		X	
3. ¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en el aula? Marque de 1 al 5 (donde 1 es irrelevante y 5 es muy relevante).		X	
4. De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿a quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿qué recursos y/o medios utilizó?			X
5. ¿Qué cree usted que la motiva a ser educadora de este establecimiento?	X		
6. ¿Cuáles son SUS necesidades de formación para implementar una mejor gestión aula?.		X	

Pregunta 1. ¿Cuáles son las principales decisiones que Ud. como educadora debe tomar al interior del aula? (por ejemplo, en el ámbito técnico -pedagógico, otros) señale al menos tres decisiones.

<p>Comentarios y/o Sugerencias</p>

Pregunta 2 ¿Cuáles son las principales dificultades/beneficios que usted ha debido enfrentar/visualizadas en su desempeño como educadora al interior del aula? (señale al menos tres por cada una).

--

Comentarios y/o Sugerencias
Cambiar beneficios por facilidades

Pregunta 3 ¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en el aula? Marque de 1 al 5 (donde 1 es irrelevante y 5 es muy relevante)

Comentarios y/o Sugerencias
Pregunta cerrada Plantearía Cuál es la relevancia que usted otorga a las dificultades ...

Pregunta 4 De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿a quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿qué recursos y/o medios utilizó?

Comentarios y/o Sugerencias

Pregunta 5 .¿Qué cree usted que la motiva a ser educadora de este establecimiento?.

Comentarios y/o Sugerencias

Esta pregunta no tiene relevancia con el tema de investigación

Pregunta 6 ¿Cuáles son tus necesidades de formación para implementar una mejor gestión aula?

Comentarios y/o Sugerencias

Esta pregunta explícitamente declara que no hace una buena gestión de aula

Plantearía:

Que aspectos cree usted debiera contemplar la formación de una educadora de párvulos para desarrollar una buena gestión de aula

Anexo N°3: Consentimiento Informado

En el marco del programa de Magister en Política y Gestión Educacional, del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca y como parte del Trabajo de Graduación para optar al grado de Magíster en el Programa señalado, solicitamos a usted su colaboración para responder una entrevista cuya temática es Analizar la gestión aula en la educación de párvulos en establecimientos públicos de la región del Maule.

La entrevista es anónima y voluntaria, no tiene ningún costo y en cualquier momento podrá abandonarla sin expresión de causa, lo que NO implicará consecuencias negativas para usted, de manera que su opinión unida a otras entrevistas colaborará a comprender los aspectos relativos a la temática antes señalada desde distintas realidades en nuestro sistema educativo, su extensión aproximada es de 20 minutos.

En caso de requerir mayor información puede contactarse con el prof. Dr. Nibaldo Benavides al correo nbenavides@utalca.cl, del Instituto de investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca al teléfono 71- 200253

Al firmar este documento manifiesto que comprendo los objetivos de la investigación y las condiciones de la entrevista.

Fecha

Nombre y firma (ENTREVISTADO)

Nombre y firma (ENTREVISTADOR)

¡Muchas gracias por su participación!