



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

**GESTIÓN AULA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN ESTABLECIMIENTOS DE
INTEGRA REGIÓN DEL MAULE, EL CASO DE LA, COMUNA DE LINARES EN EL
AÑO 2018**

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

Estudiante:

Lilifer Quintiliana Espinoza Medel

Profesor Patrocinante:

Nibaldo Benavides Moreno

Talca, Mayo 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, 2022

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

**GESTIÓN AULA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN
ESTABLECIMIENTOS DE INTEGRA REGIÓN DEL MAULE, EL CASO DE LA,
COMUNA DE LINARES EN EL AÑO 2018**

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

Estudiante:

Lilifer Quintiliana Espinoza Medel

Profesor Patrocinante:

Nibaldo Benavides Moreno

Talca, Mayo 2019

Índice de contenidos

	Página
Resumen	8
Introducción	9
Capítulo I: Problematicación y objetivos	10
1.1. Exposición General del Trabajo.	11
1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo.	12
1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio.	13
1.4. Objetivos del Estudio.	13
1.4.1. Objetivo General.	13
1.4.2. Objetivos Específicos.	13
Capítulo II: Revisión de la literatura	14
2.1. Concepción de la primera infancia.	15
2.1.1. Inicios de la Educación Parvularia.	15-16
2.1.2. Precursores de la Educación Parvularia.	16-17
2.1.3 Inicios de la Educación Parvularia en Chile.	18-19
2.1.4 Comienzos de la Educación Parvularia en Chile Siglo XIX.	19-20
2.1.5 La Universidad de Chile y la Primera Escuela de Educadoras de Párvulos	21-22
2.2. Conformación Educación Parvularia en la actualidad y evolución de matrícula	23
2.2.1. Conformación educación parvularia en la actualidad.	23-25
2.2.2. Institucionalidad en educación parvularia.	25
2.2.3. Instituciones que imparten educación parvularia.	25-26
2.2.4. Junta nacional de jardines infantiles JUNJI.	26-27
2.2.5 Perfil educadora de párvulos de JUNJI.	27
2.2.6 Fundación nacional para el desarrollo Integral del Menor, INTEGRA.	27-28

2.2.7 Perfil Educadora de Párvulos de INTEGRA.	28-29
2.2.8 Jardín Vía Transferencia de fondo.	29
2.2.9 Perfil Educadora de Párvulos de Vía transferencia de fondo (VTF).	30
2.2.1.0 Jardines particulares.	30
2.2.1.1 Perfil Educadora de Párvulos jardines particulares.	30
2.2.1.2 Establecimiento con financiamiento Estatal.	30-31
2.2.1.3 Perfil Educadoras de Párvulos establecimiento con financiamiento Estatal	31
2.2.1.4 Matrícula y Cobertura Educación Parvularia.	32
2.2.1.5 Distribución Matrícula por dependencia Administrativa.	32-33
2.2.1.6 Análisis Matrícula y Cobertura Educación Parvularia.	33
2.3. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Chile e Iberoamérica	33
2.3.1. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Chile.	34-38
2.3.2. Formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Iberoamérica, caracterización del sistema de Educación Parvularia en Brasil.	38-39
2.3.3. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en Inglaterra.	39
2.3.4. Regulaciones sobre la formación del personal de educación inicial.	39-40
2.3.5. Caracterización del sistema de Educación Parvularia en España.	40-44
2.4. Gestión Aula Concepto.	45-47
2.4.1. Tipos de Gestión: Gestión Pedagógica.	47
2.4.2 Gestión administrativa y de Recursos.	48
2.4.3 Gestión Aula: Contextualización a la Educación Parvularia.	49
2.4.4 Bases curriculares de la educación parvularia (BCEP) actualizadas año 2018.	49-50
2.4.5. Principales innovaciones en estas Bases Curriculares.	51-52
2.4.6. Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia.(MBE EP).	52
2.4.7 Propósito Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia (MBE EP).	52-53

2.4.8	Organización Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia.(MBE EP)	53-54
2.4.9	La carrera de educación parvularia: Estándares orientadores.	54-56
2.4.1.0.	Estándares y su Organización.	56-57
	Capítulo III: Marco metodológico	58
3.1	Descripción de la Metodología	59
3.2.	Instrumentos utilizados.	59
3.3.	Características del universo.	60-61
3.4.	Criterios de selección de la muestra.	61-62
	Capítulo IV: Análisis y resultados	63
	4.1. Presentación y Análisis de resultados	64
4.1.1.	¿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	64-67
4.1.2	¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha debido enfrentar en su desempeño como educadora al interior del aula?	68-70
4.1.3	¿Qué tan relevante considera las dificultades antes mencionadas para la mejora de su labor en el aula?	71-73
4.1.4	De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿A quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿Qué recursos y/o medios utilizó?	74-76
4.1.5	¿Cuáles son los principales logros que usted ha visualizado en su desempeño como educadora?	77-78
4.1.6	¿Cuáles son tus necesidades de formación (inicial y continua) para implementar una mejor gestión aula?	78-82
	4.2. Principios, relaciones y generalidades	83-84
	Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	85
5.1	Resultados obtenidos	86-87
5.2	Aportación del estudio al campo de la disciplina	87
5.3	Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema	88

Fuentes Bibliográficas	89-92
Fuentes Cibergráficas	93-94
Anexos	95
Anexos N°1	96-97
Anexos N°2	98-102
Anexos N°3	103-105

Índice de Tablas

Tabla N° 1: Clasificación de los niveles de la Educación parvularia en Chile	24
Tabla N° 2: Clasificación de instituciones y tipo de establecimientos de educación parvularia	26
Tabla N° 2: Clasificación de instituciones y tipo de establecimientos de educación parvularia	26
Tabla N° 3: Perfil de egreso de los profesionales en formación de Educadoras de Párvulos en universidades en chilenas.	35-37
Tabla N° 4: Matrícula INTEGRAL en la comuna de Linares	61
Tabla N° 5: Totalidad de docentes que participan en el estudio	62
Tabla N° 6: Principales decisiones	64
Tabla N° 7: principales dificultades	68
Tabla N° 8: Relevancia de dificultades	71
Tabla N° 9: Soluciones, recursos o medios	74
Tabla N° 10: Logros de su desempeño	77
Tabla N° 11: Necesidades de formación inicial y continua	78

Dedicatoria y Agradecimientos

Culmina una etapa llena de desafíos y experiencias enriquecedoras vividas durante el transcurso del Magister, donde conocí excelentes docentes dedicados en lo que hacen y con convicciones claras en el ámbito educativo, además de mis queridos compañeros con quienes compartimos apoyo y experiencias vividas. Como no mencionar a mi amada familia que sin duda se volvió un pilar fundamental para terminar este proceso, mi esposo Cristian quien me acompañó constantemente en este camino con mis amados hijos y con mis hermanos Gretty y Flavio.

Solo agradecer las oportunidades que me presenta la vida, para ir creciendo en mi formación personal y laboral cada día.

Resumen

El objetivo del estudio es describir y analizar los aspectos relativos a la gestión aula en la Educación Parvularia –desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves–, en la Región del Maule comuna de Linares durante el año 2018.

La metodología utilizada es de tipo descriptivo exploratorio, desarrollada bajo un paradigma cualitativo recogiendo información de fuentes primarias y datos de tres entrevistas grupales, en el cual participaron 9 Educadoras de Párvulos de 3 Jardines Infantiles y Sala Cuna pertenecientes a INTEGRA.

Los principales resultados obtenidos muestran dificultades en el ejercicio docente relacionado con la organización, la participación de las familias, la resolución de conflictos y el liderazgo, los que podrían asociarse a estándares de desempeño que deben alcanzar en la docencia de primera infancia y de los cuales, por formación inicial debiesen estar adquiridos, se observa también desmedro de habilidades y competencias mínimas que debe alcanzar la profesional previo y posterior a su inserción laboral.

Introducción

El presente trabajo de graduación constituye el esfuerzo académico final para optar al grado de Magíster en Política y Gestión educacional, impartido por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) perteneciente a la Facultad de ciencias Educación de la Universidad de Talca. Este trabajo lleva por título: La Gestión aula en la Educación de Párvulos en establecimientos de INTEGRA región del Maule, el caso de la comuna de Linares en el año 2018.

Con la propósito de tener una visión general de lo que trata cada capítulo, lo invitamos a conocer de manera sintetizada cada uno de los apartados.

En el primer capítulo plantea la relevancia de la primera infancia y como se vuelve decisiva en el desarrollo futuro de los estudiantes la formación inicial de nuestros educadores y educadoras. Plantea la problemática general, la contextualización y delimitación en donde se desarrolla el estudio, las preguntas que guían la investigación, dando paso al objetivo general y objetivo específico del estudio.

El segundo capítulo contempla la revisión de la literatura en donde se abordan conceptos relacionados con la concepción de la primera infancia, la conformación de la educación parvularia en Chile y su evolución de matrícula, la política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Chile e Iberoamérica revisando perfil de egreso de los profesionales en formación de Educadoras de Párvulos, el concepto de la gestión aula, bases curriculares de la educación parvularia como marco referencial y la organización del marco para la buena enseñanza de la educación parvularia, finalizando el capítulo con la carrera de educación parvularia y sus estándares orientadores.

En el tercer capítulo referente al marco metodológico, plantea la metodología utilizada, se señala el instrumento utilizado, caracterización del universo y la selección de la muestra, para la realización del estudio.

En el cuarto capítulo encontramos el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas, categorizada por cada pregunta aplicada al grupo de entrevistadas.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación, señalando aportes al campo de la disciplina, además de las sugerencias e interrogantes que pueden plantearse para futuras investigaciones.

Invitamos a leer la siguiente investigación, la cual busca ser un aporte dentro de la gestión aula de las educadoras de párvulos y los niños y niñas en edad preescolar.

CAPÍTULO I: Problematización y objetivos

1.1 Exposición general del trabajo

El sistema educacional chileno está constituido por cuatro niveles educativos, reconocidos en la Constitución Política del Estado: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, siendo la labor docente trascendental en la educación Chilena. En este sentido, por medio del MINEDUC, se entregan orientaciones curriculares, didácticas y de sistemas de evaluación para la gestión aula en las disciplinas (Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, 2014, p31).

La educación en la primera infancia es decisiva en el desarrollo futuro de los estudiantes, la formación inicial de nuestros educadores y educadoras es a su vez fundamental para la calidad docente a largo plazo. Esto sin duda se ha vuelto un desafío, debido a que los egresados se enfrentan a realidades laborales donde sienten que no tienen las competencias básicas para poder enfrentar temas como: el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderar procesos educativos, liderar el trabajo con familia y comunidad, la resolución de conflictos de forma pacífica, normas y límites, la comunicación efectiva, la autocrítica, retroalimentación y la evaluación de su propia práctica pedagógica, volviéndose un desafío tanto para el docente como para el establecimiento educativo y quienes lo componen.

Por lo tanto, tal como lo señala el Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, se considera trascendental investigar en el área de Gestión de Aula de la Educación de párvulos, como primer nivel educativo, sobre las problemáticas que implican y/o detienen su desarrollo, considerando las dificultades asociadas al quehacer diario desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves.

Gestión aula se define como: Acciones que toma un docente para crear y mantener un ambiente de aprendizaje que propicie el logro de objetivos institucionales. 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, S.p.).

Respecto a la investigación se espera que éste estudio permita aportar al área de la educación parvularia desde el ámbito de gestión de aula, ya que la educación preescolar posee menos investigaciones que los otros niveles educativos, por lo tanto se vuelve un contribución todo aquello que favorezca a mejorar la gestión docente.

Por consiguiente se considera que el conocimiento de este tema es necesario en la formación de futuras Educadoras, pudiendo así tener mayor información respecto del quehacer pedagógico inicial.

Finalmente respecto a la evaluación potencial de la investigación podemos señalar, que el estudio permite aportar al área de educación parvularia desde el ámbito gestión aula, los beneficiarios con los resultados de la Investigación serán, las educadoras de párvulos y/o docentes acordes al área, la institución que participa de la investigación y comunidad educativa involucrada en forma directa, a través de la identificación de los principales problemas y desafíos que se desprenden de las áreas de gestión en educación de párvulos apoyado de entrevistas a agentes claves. En relación a la proyección permite ser un aporte desde el área pre básico, identificando desafíos y problemáticas respecto al tema en estudio.

1.2. Contextualización y delimitación del trabajo

El estudio fue realizado con educadoras de párvulos de salas cunas y jardines infantiles de INTEGRRA de la comuna de Linares, perteneciente a la región del Maule. Con relación a los límites de ubicación la comuna, Linares está situada entre los ríos Maule por el norte y Perquilauquén, por el sur (Gobernación de Linares, 2018). Referente a su población cuenta con 253.990 habitantes de los cuales un 55% de ellos reside en el sector urbano, mientras que el otro 45% lo hace en el sector rural.

Respecto a la institución donde se realiza el estudio podemos señalar que INTEGRRA como institución de derecho privado sin fines de lucro, busca un enfoque dirigido hacia un concepto de construcción de comunidad conjunta con el foco el aprendizaje de los niños y niñas, donde en estrecha alianza con las familias, la comunidad, las redes comunitarias y equipos comprometidos como agentes de cambio social, relevan el juego, la felicidad y los aprendizajes oportunos y pertinentes a los párvulos, a través del desarrollo pleno y de los aprendizajes significativos de niños y niñas que se encuentran plasmado en su proyecto educativo atendiendo niños y niñas entre los tres meses y los cuatro años de edad.

El estudio en cuestión investiga la gestión aula de la educadora de párvulos en establecimientos de INTEGRRA provincia de Linares, donde se recoge información de fuentes primarias y se utiliza como instrumento de recolección de datos la aplicación de 3 entrevistas grupales, con 3 profesionales por cada uno de los grupos, en el que participan una totalidad de 9 educadoras de párvulos. De esta manera a través de las entrevistas se obtiene una visión clara sobre las problemáticas asociadas al quehacer diario del docente en aula, derivando antecedentes claves para futuras políticas de mejoramiento referidas al tema.

La cantidad de Jardines infantiles pertenecientes a la institución en la comuna es de ocho establecimientos, los cuales se dividen en cuatro salas cunas y jardines infantiles, dos en modalidad jardín infantil y una modalidad sala cuna. En relación a la ubicación dentro de la comuna, seis de ellos se encuentran insertos en lugares con alto índice de

vulnerabilidad y dos en sectores con quintiles económicos más altos, debido al acceso de educación parvularia universal y aumento de cobertura, llamados jardines meta presidencial o aumento de cobertura..

En cuanto a la matrícula de los ocho establecimientos, abarcan una población de 653 niños y niñas, por su parte los tres establecimientos que forman parte de la investigación y que contemplan a más de tres educadoras asociadas a los niveles educativos, para la muestra abarcan una población de 288 párvulos.

1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio

A continuación se presentaran las preguntas de investigación que guiarán el estudio:

1. ¿Cuándo la gestión aula se vuelve una dificultad?
2. ¿De qué manera las políticas educativas preescolares impactan en la gestión aula?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos que planten las profesionales desde gestión educativa?

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 públicos de INTEGRRA de la Región del Maule el caso de la comuna de Linares, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves.

1.4.2. Objetivos específicos

- Analizar las demandas de formación de las Educadoras de Párvulos
- Establecer la visión positiva/negativa que tienen los docentes sobre la implementación de este nivel educacional.
- Identificar los principales problemas y desafíos que se desprenden.

CAPÍTULO II: Revisión de la literatura

2.1 Concepción de la primera infancia

2.1.1 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 ¹Jean-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, Fröbel, y más adelante, Dewey, Montessori, Ferrière, Piaget y Decroly. De aquella visión reformista, surge lo que es considerado el origen de la Educación Parvularia: ² 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], 2015, p.125).

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 maternales, 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 así como los inicios de la educación parvularia se vuelven vital importancia, para el desarrollo educacional posterior de los niños y niñas, con la finalidad de brindar consecutivamente bases sólidas para la vida de los niños y niñas tanto en el ámbito cognitivo como emocional.

La construcción previa de este proceso educativo concreta el esfuerzo que se ha realizado en primera infancia, donde actualmente se han educado en las aulas niños y niñas en edad preescolar, mostrando avances en aprendizajes relacionados con la identidad, autonomía, convivencia con los demás, ciudadanía, el medio natural, cultural y artístico

¹ Jean-Jacques Rousseau escritor, filósofo, botánico, naturalista y músico de la ilustración en la educación preescolar, contribuyó a desarrollar una comprensión más humanista de la infancia y destacó la relevancia que tiene la educación desde los primeros años de vida en los niños y niñas.

² La Escuela Nueva o Escuela Activa de fines del siglo XVIII, fue un movimiento pedagógico crítico de la educación tradicional, caracterizada por ser formal y autoritaria. Apelaba a la integración y a responder a las necesidades específicas de cada alumno.

entre otros, visualizando a los niños y niñas como sujetos pensantes capaces de opinar, participar y construir sus propios aprendizajes de forma activa, logrando ventajas importantes en su aprendizaje, en sus logros académicos, niveles de autoestima y actitudes, generando sin duda avances positivos a lo largo de la vida.

2.1.2 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 en la actualidad, tales como: el Sueco Johann Heinrich Pestalozzi, el alemán Friedrich Fröbel y más adelante, la educadora italiana María Montessori.

³Pestalozzi es conocido por su trabajo en la educación popular y la creación de la ⁴Granja 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; párr.3).

Por su parte, ⁵ 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; párr.3).

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 y un mismo fin en armonía con el 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.

Por lo tanto al relevar el aspecto central y diferenciador que plantean ambos autores, actualmente podemos señalar que juego es considerado el medio más adecuado, para

³ Pestalozzi influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la última Ilustración a la pedagogía.

⁴ Granja Nueva, primer centro educativo recibe el nombre de "Granja Nueva", que después de cinco años tuvo que cerrar por problemas económicos.

⁵ Fröbel, pedagogo alemán, creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de infancia.

introducir cualquier tipo de aprendizaje en la niñez debido a que es la manera natural que el niño y niña tiene de relación con los demás y su entorno. Asimismo, los desafía y les da la posibilidad de demostrar y expresar sus emociones, necesidades y habilidades, ayudándolos a desarrollar un concepto positivo de sí mismos, a quererse y aceptarse como son.

Con frecuencia escuchamos a los adultos declarar que su hijo o hija solamente va a jugar al jardín o a los centros educativos que imparten educación preescolar, el cual es correcto, pero con la diferencia que se vuelve una herramienta lúdica de carácter intencionado y no algo al azar. Es fundamental como adultos fomentar el juego y no desfavorecer esta actividad que es central en la vida de cualquier niño o niña y fundamental para su desarrollo futuro, ya que jugar es un derecho infantil y el mejor método para que niños y niñas aprendan.

Años más tarde, la italiana ⁶María 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; párr.3).

De esta forma se fomenta el aprendizaje por descubrimiento que se da, a través de la curiosidad innata que el ser humano posee y que se experimenta en forma explosiva durante los primeros años de vida, en total coherencia con los que propone Montessori, así se aprende de forma más exitosa si se fomenta la curiosidad y la indagación, aprovechando de manera innata la capacidad que poseen los niños y niñas de preguntar y buscar respuestas.

En relación a lo que propone Montessori, la selección de aprendizajes dependiendo del interés o las habilidades de los niños y niñas lo vuelve más pertinente, significativo y trascendental, por lo tanto los aprendizajes se vuelven enriquecidos y permanecen a lo largo del tiempo. Actualmente el método Montessori ha trascendido a lo largo de los años formando parte hoy en día de la estrategia educativa de diversos centros educacionales.

Explorando y manipulando sensorialmente el niño y niña es capaz de relacionarse con su entorno cercano y se vuelve protagonista de su aprendizaje. ¿Cómo podemos entonces promover aprendizajes significativos, considerando el método anterior? Es importante tener a disposición de los niños variados objetos, que puedan explorar hasta conocer y hacerlos familiares para ellos (as), dominarlos, de modo que posteriormente, puedan expresarse a través de los mismos, tocando, oliendo, mirando, escuchando y degustando, lo que se vuelve un desafío en la actual educación preescolar, debido a la escolarización constante a la que son sometidos los niños y niñas a temprana edad, desde un enfoque, solo memorístico y conceptual, olvidando las variadas formas de aprendizaje.

⁶ María Montessori, pedagoga y feminista italiana, cuyo aporte fue desarrollar un método educativo que exacerbó la creatividad de los niños.

2.1.3 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 ⁷yámana ([MINEDUC], 2001, p.23).

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. Los ⁸kawéshkar 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 ([MINEDUC], 2001, p.23).

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 y muchos años más tarde 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.

Por otra parte en concordancia con lo que plantea el autor y lo que actualmente sucede, cobran relevancia conceptos como interacciones afectivas, vínculo afectivo y apego, quienes buscan establecer con los niños y niñas relaciones afectivas sólidas y estables basadas en actitudes de consideración y respeto. Relacionándose así con la preocupación por la infancia en los siglos anteriores.

En el primer ciclo (desde los 0 a los 3 años), la mediación implica una actitud constante de interacciones cara a cara con los niños y las niñas, que expresen una respuesta sensible de parte del adulto. Esto visualiza claramente la evolución que ha sido partícipe la

⁷ Yámana, pueblo indígena del archipiélago fueguino en el extremo sur de Sudamérica, en territorio de Chile y Argentina. Su modo de vida tradicional era nómada.

⁸ Kawéshkar, grupo indígena de la zona Austral de Chile, compuesto por nómadas que recorrían en canoa los canales de la Patagonia occidental.

educación parvularia a lo largo de los años volviéndose en la actualidad el aspecto emocional, de un comienzo, clave en el proceso de aprendizaje en la primera infancia.

2.1.4 Comienzos de la educación parvularia en Chile siglo XIX

Es importante este contexto, porque gracias a estos visionarios, Chile pudo dar el primer paso. 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). Más adelante Domingo Faustino Sarmiento fundaría la Escuela Normal de preceptores (la primera de Latinoamérica en formar maestros) y realizaría diversos viajes de estudio para conocer y replicar las experiencias internacionales sobre Educación parvularia (Peralta, 2006, p.130).

Este contexto permitió dar a Chile 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, además se introduce la figura femenina en la formación del niño y la niña, siendo asociados con los cuidados imprescindibles que puede brindar una 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.

Es interesante determinar las relaciones que puede haber entre los comienzos de la educación parvularia en nuestro país, según lo referido anteriormente y lo que hoy en día sucede, donde los jardines infantiles, salas cunas y escuelas de párvulos son los principales representantes de la educación parvularia en nuestro país, siendo un beneficio estatal en la mayoría de los casos, para niños y niñas, como también a sus diversas familias desde en 1906, momento en que se instaló el primer kindergarten fiscal. Estos espacios cuentan con una intención de cuidado, bienestar y educativa en el que educadoras y técnicos reciben a los niños y niñas según sus características individuales, permitiendo además a sus padres compatibilizar la participación en el mercado laboral con los roles de la crianza.

Esta red acoge a familias, quienes depositan el cuidado de sus hijos e hijas en las manos de las profesionales del área de educación parvularia quienes acompañan, guían y apoyan en la crianza a los padres, y madres que trabajan y cumplen con su función de crianza, entre tantas y múltiples formas de hacer familia.

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 ([MINEDUC], 2001, p.23).

A finales del siglo XIX se instalaron también algunos kindergártenes en el ámbito privado, principalmente en colegios particulares pertenecientes a colonias extranjeras como el ⁹Santiago College (1891) y el ¹⁰Deutsche Schule (1898)” (Peralta, 2006, p.130).

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 cerca de 1906 fue cuando el sector público se comprometió con el primer kindergarten fiscal, fue así como en pocos años más tarde se comenzó a expandir la educación dirigida hacia preescolares a lo largo de todo el país.

Actualmente y en coherencia con lo anterior, las instalaciones preescolares aun continúan de carácter privado y fiscal alcanzando un aumento de cobertura mucho mayor a la de aquel entonces en educación inicial, desarrollando un contiguo de estrategias claves que permiten instalar una política integral que promueve acceso universal de todos los niños y niñas a una educación gratuita y de calidad y con las mejores oportunidades de aprendizaje.

De igual forma se continúa expandiendo la cobertura de educación en primera infancia, a través de la creación de nuevas salas cuna y jardines infantiles JUNJI e INTEGRA.

⁹ Santiago College, establecimiento Chileno bilingüe se le reconoce por impartir instrucción de inglés de primer nivel. Desde 1982, la institución ha sido parte de la Organización de Bachillerato Internacional compatible con la de diferentes establecimientos del mundo.

¹⁰ Deutsche Schule, escuela Secundaria Alemana Privada.

2.1.5 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; párr.3).

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.

La propuesta académica de las docentes, sin duda acordaba la formación de profesionales especializadas en el área de la pedagogía, pero con corrientes fuertes corrientes psicológicas, las cuales invitaban a formar un docente más preparado en la dinámica de primera infancia, con visiones integrales respecto a la concepción del párvulo, las que se mantienen actualmente.

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], 2015, p.125).

El Ministerio de Educación, se fué 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 escuelas y escuelas de párvulos ([MINEDUC], 2001, p.23).

Es así como los planes y programas de estudio buscaban avanzar y mejorar en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas y en el trabajo pedagógico, estableciendo marcos normativos para el funcionamiento de las entidades educativas.

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, G y Valenzuela, G, 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, G y Valenzuela, G, 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, G y Valenzuela, G, 2011).

Es interesante determinar las relaciones de concordancia que se producen con lo que el Ministerio de educación realiza en la actualidad, buscando potenciar la carrera de educación parvularia en aquel entonces realizando de esta manera avances cualitativos al elaborar programas educativos para el nivel de transición (1974) y en el nivel sala cuna (1979), orientados al rol activo de los niños en sus aprendizajes desde el nacimiento.

La promoción del ingreso temprano a la educación parvularia, permitirá años más tarde que niños y niñas accedan a una educación inclusiva, siendo parte de procesos que impactarán a lo largo de toda su vida, superar las brechas de desigualdad, otorgando mayores oportunidades desde los primeros años de vida, para que puedan desarrollarse plenamente y ser felices, con el foco en su bienestar, aprendizaje, protagonismo y habilidades para la vida, en un marco de buen trato que contribuye a la construcción de una sociedad inclusiva, solidaria, justa y democrática. Por lo tanto, es clave continuar aportando a partir las políticas de primera infancia y la labor pedagógica que se realiza a diario desde las aulas, contribuyendo a la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas sin importar su condición social, étnica o económica. Causas que actualmente provocan segregación en el ámbito educativo.

La Evolución en el ámbito preescolar sin duda a tenido que recorrer un gran camino a lo largo de la historia de La Educación Parvularia, para llegar actualmente a ser visto como primer nivel del sistema educativo, que tiene como fin: “Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos que reconoce a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho. ([MINEDUC], 2018, S.p).

El camino trazado en el ámbito preescolar ha sufrido importantes transformaciones a lo largo de los años y sin duda continuara realizándolos, en beneficio de los niños y niñas en primera infancia; tal como lo plantea el párrafo anterior. Asimismo, se continúa avanzando en la actualización y énfasis en temas relacionados con:

El bienestar integral del niño y la niña, donde cobran relevancia los climas o ambientes basados en el buen trato, objetivos transversales a los aprendizajes de los niños y niñas. Propiciar experiencias educativas en conjunto con la familia y la comunidad, considerando a los niños y niñas como sujeto de derecho y como ciudadanos hacia el bien común. Fomentar el respeto y valoración de sí mismo (características personales, preferencias), considerando de forma transversal el respeto hacia los otros (as). Favorecer aprendizajes donde se releva el juego y la creatividad en forma permanente, contribuyendo desarrollo integral de niño y la niña. Potenciar la participación de las familias en función de un trabajo colaborativo donde se fortalezcan condiciones que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas.

De esta manera la mirada hacia la educación parvularia se vuelve más integral y transversal en el desarrollo de los niños y niñas durante la primera infancia, con enfoques participativos y apreciativos relacionados con prácticas exitosas.

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

2.2.1 Conformación educación parvularia en la actualidad

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 ([MINEDUC], 2014, p.4).

En coherencia con lo mencionado anteriormente, el Estado chileno ha demostrado su compromiso con la educación parvularia, impulsando diversos proyectos, leyes y programas que han considerado avances significativos en materia de educación preescolar, tales como las bases curriculares de la educación parvularia, la creación de la subsecretaría y la intendencia de educación parvularia, la promulgación de la Ley general de educación que considera, entre otras cosas, a la educación parvularia como el primer nivel del sistema educativo.

Pero los sesgos y prejuicios de todo tipo que hay hacia la educación de los niños y niñas en primera infancia, es una realidad que aún persiste a pesar de todas las investigaciones de neurociencias y los avances en materia de proyectos y programas, mencionados anteriormente que avalan lo contrario, donde la educación parvularia nos es

de carácter prioritario y obligatoria. Las instituciones que proveen de educación preescolar sin duda facilitan la inserción de las mujeres en el campo laboral. Por eso se tiende a pensar que la educación de párvulos existe para que una mujer o padre trabaje tranquilo y alguien cuide al niño o niña dando un sentido más bien de carácter asistencial. Eso implícitamente hace que se vaya perdiendo el enfoque más pedagógico, que es el fin último de la educación de párvulos.

En materia de financiamiento el estado de Chile, aporta económicamente de forma gratuita, desde segundo nivel de transición o llamado “kínder”, donde se vuelve requisito obligatorio, para el ingreso a la educación básica.

Respecto a la organización de los niveles de la educación parvularia se considera a los niños y niñas desde los 0 días hasta los 6 años de edad aproximadamente, según decreto N° 315, aplicado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, impartido por el Ministerio de educación, a través de diversos organismos e instituciones, como las escuelas, jardines infantiles de JUNJI, Fundación Integra y establecimientos privados en forma complementaria los cuales contribuyen a la educación que realizan las familias.

Por otro lado se continua avanzado en materia de gobierno donde a través del Ministerio de educación y la subsecretaria de educación parvularia, se ha relevado su importancia transversal, contribuyendo a generar condiciones que le permitan a los niños y niñas un aprendizaje integral y con bienestar que potencie al máximo sus capacidades.

Tabla N° 1: Clasificación de los niveles de la Educación parvularia en Chile

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

Fuente: ([MINEDUC] Ministerio de Educación, Gabinete Ministerial, Equipo reforma de educación parvularia, 2014, p4).

La tabla anterior describe la organización de los niveles de la Educación parvularia en Chile, según Ministerio de Educación, este tramo etario se organiza en dos ciclos: primer ciclo, entre 0 y 3 años; y segundo ciclo, entre 4 y 6 años. En relación a los niveles podemos encontrar tres que van desde la Sala cuna, niveles medios y niveles transiciones, los que a

su vez se sub dividen prestando servicios en Jardines infantiles de carácter público o privado o establecimientos de la misma índole anterior los cuales brindan atención a los niveles Pre-kinder y Kinder.

2.2.2 Institucionalidad en educación parvularia

“En el marco de la Reforma a la Educación Parvularia, se establece como uno de sus cimientos la actualización de la Educación Parvularia, separando los roles que actualmente cumplen las instituciones que participan de este proceso educativo” (MINEDUC, 2014).

Donde participan activamente instituciones en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuyo objetivo es controlar y mantener la calidad de la educación, para lo que establecen organismos como:

- El MINEDUC, encargado de regir el sistema de educación parvularia.
- La subsecretaria de educación parvularia, quien es el encargado de diseñar y gestionar políticas públicas del sector de educación preescolar, posicionándose como un organismo de carácter político y técnico.
- La superintendencia de educación, encargados de fijar criterios técnicos, para lograr la fiscalización de las instituciones que imparten educación parvularia.
- La agencia de calidad, enfocada en la evaluación de los procesos de gestión de los establecimientos preescolares.

De acuerdo con lo anterior, esta nueva institucionalidad, viene a afianzar y regular, este primer nivel de educación, ayudando a generar cimientos firmes y asegurando el acceso a una educación de calidad, mediante la regulación, evaluación y orientación a los establecimientos preescolares. A su vez esta importante iniciativa mejora las condiciones pedagógicas de las y los profesionales de educación parvularia y las oportunidades de aprendizaje que tienen los niños y niñas que asisten a este nivel educativo inicial.

2.2.3 Instituciones que imparten educación parvularia

Como anteriormente se había expuesto, el sistema de educación parvularia en Chile es distribuido por diversos establecimientos educacionales, impartido por el Ministerio de educación; a través de diversas escuelas, jardines infantiles de (JUNJI), fundación nacional para el desarrollo integral del menor (INTEGRA), jardines infantiles vía transferencia de fondos (VTF), dependiente de fundaciones y/o municipalidad y establecimientos privados.

De esta manera se observa una amplia gama de oferta educativa, frente a la educación preescolar, las cuales persiguen el mismo fin que es el desarrollo pleno e integral de los niños y niñas, en relación a lo anterior sería bueno tal vez plantearnos la interrogante:

Por qué si el fin de la educación parvularia es el mismo, ¿es necesario tener diversas instituciones de carácter público o privado que apunten al mismo objetivo? en relación a su respuesta solo se puede especular al respecto que sucedería, aunque no sabríamos con exactitud cuales serian sus efectos a largo plazo en los niños y niñas si continuamos trabajando de forma segmentada.

Tabla N° 2: Clasificación de instituciones y tipo de establecimientos de educación parvularia

Edad	Instituciones/Dependencia	Tipo de Establecimiento
0-3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) - Fundación Integra - Instituciones sin fines de lucro que reciben aportes del Estado - Otras instituciones (personas naturales y jurídicas) que no reciben aportes del Estado 	<ul style="list-style-type: none"> - Salas Cuna - Jardines Infantiles (clásicos y alternativos)
4- 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de administración educacional municipal (DAEM) - Corporaciones municipales - Particulares subvencionados (personas naturales y jurídicas que reciben aportes del Estado) con y sin copago. - Particulares pagados (personas naturales y jurídicas que no reciben aportes del Estado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuelas - Escuelas de Párvulos

Fuente: (MINEDUC, 2014)

En la tabla anterior se detalla la clasificación de instituciones/dependencias que imparten educación parvularia en Chile, dependiendo de las edades entre las que se encuentran los niños y niñas y el tipo de Establecimiento que imparte la oferta educativa.

2.2.4 Junta nacional de jardines infantiles JUNJI

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 ([JUNJI], Junta nacional de Jardines infantiles y [MINEDUC], 2017, S.p.).

Respecto al apartado anterior se busca priorizar por las familias con mayor vulnerabilidad socioeconómica, a través de una oferta educativa diversa y pertinente a los contextos, lo cual de alguna manera se contrasta con lo que busca actualmente el Estado de nuestro país, que es garantizar el acceso universal de todos los niños y niñas independiente de su condición socioeconómica. En definitiva de esta manera se dificulta el avanzar a una educación más inclusiva y de libre acceso para los niños y niñas en edad preescolar que lo requiera, ya que limita y prioriza por lo tanto en alguna medida selección por su condición económica.

2.2.5 Perfil educadora de párvulos de JUNJI

Las profesionales que pertenecen o postulan a JUNJI deben poseer el título profesional de Educadora de Párvulos otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por éste o aquellos validados en Chile de acuerdo a la legislación vigente. Además, se solicitan algunas competencias transversales como trabajo en equipo, colaboración y orientación al cliente y otras competencias específicas como; planificación y organización, aprendizaje e innovación y Liderazgo educativo (JUNJI, 2018).

Según lo planteado anteriormente el perfil de la educadora de párvulos de esta institución solicita el desarrollo de ciertas competencias transversales o fundamentales para la labor educativa como son, el trabajo en equipo, la colaboración, la orientación al cliente o usuarios a los cuales se presta el servicio y liderazgo educativo, las que son visualizadas como desafíos de mejora frente a la práctica pedagógica de las profesionales de educación parvularia, considerándose como habilidades que se desarrollan a largo plazo y requieren de un desarrollo profesional continuo.

De igual manera se mencionan competencias específicas como la planificación y la organización de aprendizajes las cuales debiesen impartirse de forma óptima en la etapa de formación de pregrado de cada profesional de área de la educación inicial y de esta forma no encontrarse con barreras posteriores que dificulten el progreso de la enseñanza-aprendizaje en los niños y niñas en edad temprana, el trabajo en equipo y la incorporación de las familias en la planificación educativa como primero educadores de sus hijos e hijas.

2.2.6 Fundación nacional para el desarrollo integral del menor, INTEGRA

Fundación INTEGRA es una institución educativa de derecho privado sin fines de lucro, cuya misión es 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.

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 (Fundación Nacional para el desarrollo Integral del Menor, 2018).

Misión institucional: “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], (2018). Misión, Política de Calidad. Recuperado 27 de Noviembre del 2018).

Respecto a la anterior INTEGRA, busca un enfoque dirigido hacia un concepto de construcción de comunidad (niños, niñas, familias, equipo educativo, redes) con el foco en el aprendizaje de los niños y niñas, donde en estrecha alianza con las familias, la comunidad, las redes comunitarias y equipos comprometidos como agentes de cambio social, releven el juego, la felicidad y los aprendizajes oportunos y pertinentes a los párvulos.

Esta educación se basa en una convivencia bientratante en la que se respetan y promueven los derechos de niños, niñas y adultos y se conforman comunidades educativas inclusivas que participan activa y permanentemente en su proyecto educativo institucional. Fortaleciendo los aprendizajes, talentos y habilidades, por parte de toda la comunidad educativa, que les permitirán enfrentar el diario vivir, aportando a la construcción de una sociedad inclusiva, solidaria y democrática.

Se releva además la capacidad para generar espacios de reflexión crítica, efectiva y permanente sobre su quehacer y sus experiencias educativas. De igual forma se reconoce el juego como una forma de expresión y disfrute por el cual el niño y niña genera mejores y mayores aprendizajes.

2.2.7 Perfil educadora de párvulos de INTEGRA

Se espera que la Educadora sea capaz de; Liderar el proceso pedagógico de los niñas y niñas del grupo(s) a su cargo, en alianza con las familias y comunidad, en el marco de la Política de Calidad educativa, gestionando a su equipo y colaborando en el diseño y ejecución del Proyecto Educativo Institucional, para promover aprendizajes oportunos y pertinentes, el desarrollo pleno y el bienestar integral de los niños y niñas (Fundación [INTEGRA], (2018). Misión, Política de Calidad. Recuperado 27 de Noviembre del 2018).

Desde la formación deben tener Título profesional de Educador/a de Párvulos, de Instituto Profesional o Universidad reconocida por el Ministerio de Educación y 1 año de experiencia como Educadora de Párvulos en jardín infantil. Ausencia de problemas de salud físicos que afecten la correcta ejecución de las actividades

pedagógicas. Ausencia de trastornos psiquiátricos que dificulten el trabajo con niños y niñas. No presentar inhabilidad para trabajar con menores (Fundación [INTEGRA], (2018). Misión, Política de Calidad. Recuperado 27 de Noviembre del 2018).

En conclusión respecto a los descriptores de cargo de los trabajadores que buscan las instituciones de INTEGRA y JUNJI se relacionan directamente con perfiles desafiantes, para las educadoras de párvulos, que buscan el desarrollo de habilidades blandas o de desarrollo social y técnico pedagógicas, para aquellos que forman parte o quieren adherirse a su propuesta institucional. El llamado es a desarrollar las anteriores competencias con el objetivo de liderar los procesos educativos en las cuales están insertas como profesionales, priorizando y favoreciendo siempre por ambientes de buen trato en la totalidad de la comunidad educativa (Familia, niños y niñas, Equipo educativo).

2.2.8 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 (MINEDUC, 2014, p.16).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles transfiere fondos económicos, a organizaciones públicas o privadas, que tienen como fin común la educación parvularia integral, de niños y niñas que pertenezcan al I y II quintil de ingreso socioeconómico, o se encuentren en condición de pobreza o vulnerabilidad, lo que inicialmente coarta nuevamente el acceso universal a una educación de calidad, independiente del estrato socioeconómico, donde la vulnerabilidad está asociada más bien a un factor económico, más que social, donde lo que finalmente prevalezca sea la educación y el desarrollo integralen la primera infancia como eje y motor transformador de futuras generaciones.

2.2.9 Perfil educadora de párvulos de vía transferencia de fondo (VTF)

Se espera que la Educadora posea la misma descripción de cargo que la Junta de jardines infantiles, título profesional de Educadora de Párvulos otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por el Ministerio de Educación.

2.2.1.0 Jardines particulares

Los jardines Infantiles particulares son sistemas privados que imparten educación preescolar, por lo tanto no se financian con aportes económicos regulares del Estado, siendo su aporte económico principal de carácter propio. Es un sostenedor, representante legal o administrador responsable del funcionamiento del establecimiento.

De igual forma los establecimientos de educación parvularia particulares tienen derecho a optar por la certificación con autorización de funcionamiento o reconocimiento oficial, que otorga el Ministerio de educación. Estos requerimientos son esenciales, para que una sala cuna o jardín infantil, y evidencien un estándar mínimo desde el cual se espera una calidad educativa.

2.2.1.1 Perfil Educadora de párvulos jardines particulares

Se espera un título compatible con la carrera, debe poseer título de educadora de Párvulos, aunque son los sostenedores, los que pudiesen ampliar el campo de contratación frente al mismo desempeño con los niños y niñas, lo que pudiese implicar un riesgo en la finalidad que busca la educación inicial en los párvulos, ya que pudiesen prevalecer otros intereses por parte del particular y que no sean educativos.

2.2.1.2 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. (https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica. Revisado el 29-11-2018).

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. Sistema Educativo en Chile. <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/CHIL04.PDF>. Revisado el 29-11-2018).

En relación al sector municipal, el inicio del ciclo escolar el cual parte entre los 4 años y los 6 años, dividiéndose en el I y II nivel de transición, pre kínder y kínder, los cuales abordan una de las coberturas más extensas en el país. Los cuales se rigen por los planes y programas de estudios ministeriales que entrega nuestro país, respecto a la formación de lo que deben aprender los niños y niñas en edad preescolar.

2.2.1.3 Perfil Educadoras de párvulos establecimiento con financiamiento estatal

A las profesionales se les debe exigir título profesional de educador o educadora de párvulos. Desde el año 2016 la carrera únicamente puede ser impartida por universidades, lo que implica la obtención de una licenciatura, pero se reconoce el título a todos quienes lo obtuvieron de un instituto profesional (Perfil Educadoras de Párvulos establecimiento con financiamiento Estatal, 2018).

Las Educadoras de nivel de Transición municipales y corporaciones municipales, entran a partir de este 2016 (encasillamiento y formación en servicio, esto es, capacitación y formación), para recibir la asignación de tramo a contar de julio de 2017. Las educadoras de nivel de Transición de establecimientos particulares subvencionados, entran en tramos de un séptimo por año a partir del año 2017. (<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subsecretaria-de-educacion-parvularia>. Revisado el 29-11-2018).

En síntesis, los perfiles analizados con anterioridad por las diversas instituciones u organizaciones descritas inicialmente, podemos observar que las exigencias sobre las Educadoras de párvulo y su desempeño esperado en el mundo laboral, explicita altos estándares de desempeño, frente al grado de responsabilidad que surge del trabajo a realizar con los niños y niñas en edad preescolar, los que en ocasiones pudiesen verse afectados por diversos razones, ya sea de carácter interno o externo en el ejercicio propio de la profesión docente.

2.2.1.4 Matrícula y cobertura educación parvularia

Desde el año 2011, la tasa bruta de matrícula de la educación parvularia ha aumentado en casi 6 puntos porcentuales. De esta manera, aproximadamente un 53% de los niños y niñas de 0 a 5 años tiene matrícula en educación parvularia en 2016 (Indicadores de la Educación en Chile, 2010-2016. 2018, p.16).

Con respecto a la tasa anual de crecimiento de matrícula podemos señalar, Desde el año 2011, la matrícula del nivel de educación de párvulos ha aumentado en más de 90.000 niños y niñas. Al año 2016, más de 785 mil niños y niñas conformaron la matrícula total, 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).

Sin bien es cierto respecto a los datos señalados con anterioridad, la cobertura en educación parvularia ha ido en aumento, debido a los diversos programas de aumento de cobertura, enmarcados en la reforma educacional y que permite ubicar nuevos cupos en el nivel pre escolar.

De esta manera se muestran según cifras anteriores significativos estados de avance en políticas de educación beneficiando con estas inversiones a familias y comunidades educativas. De la mano con lo anterior lo importante es no perder de vista, que además de aumentar los cupos en educación parvularia y mejorar la infraestructura de jardines y establecimientos educacionales, es fundamental contar con espacios que ofrezcan mejores oportunidades de aprendizajes, para equiparar de esta manera las brechas sociales, sin perder el foco en lo que realmente es importante que es el aprendizaje que se brinda a los niños y niñas que se atienden.

2.2.1.5 Distribución matrícula por dependencia administrativa

La distribución de matrícula de educación parvularia se ha mantenido estable, es decir, la participación de las diferentes instituciones que imparten este nivel se ha mantenido constante en el tiempo. La mayor cantidad de matrícula se concentra en las dependencias MINEDUC, específicamente, en colegios particulares subvencionados (41% al 44% de los niños y niñas matriculadas), seguida por el sector municipal (del 17% al 18%), mientras que la matrícula en establecimientos particulares pagados es sustantivamente menor (del 5% al 6% de la matrícula total). La mayor concentración de matrícula en establecimientos escolares es consistente con la mayor cobertura de los niveles de transición.

Finalmente, entre los jardines infantiles, concentran una mayor cantidad de matrícula los establecimientos JUNJI VTF (15% de la matrícula total a 2016), mientras que las dependencias de JUNJI Administración Directa y Fundación Integra concentran proporciones menores (9% y 10% de la matrícula total a 2016, respectivamente) (Indicadores de la Educación en Chile, 2010-2016. 2018, p.19).

2.2.1.6 Análisis matrícula y cobertura educación parvularia

Con el objetivo garantizar la educación de calidad como un derecho social, se ha dado forma a un sistema donde se pueda acceder a diversos niveles de educación preescolar mejorando el acceso y la calidad.

Por esto, desde iniciativa país a prevalecido por brindar nuevos espacios educativos respondan a las necesidades de los niños de hoy, con sus nuevas formas de aprender y explorar el mundo que los rodea.

Es así como respecto a la cobertura de educación parvularia en los últimos años ampliado notoriamente, relacionándose con nuevas políticas de estado desarrolladas por los gobiernos donde se señala la importancia de este primer nivel educativo. Es por esto que la oferta de nuevos jardines de la red JUNJI y Fundación INTEGRA, ha aumentado, creando jardines denominados meta presidencial o de aumento de cobertura, tanto en 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.

2.3. Política de formación y desarrollo de la Educadora de párvulos en Chile e Iberoamérica.

2.3.1. 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, se encuentran en su mayoría certificados con un 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).

Se vuelve relevante el reconocimiento, que se realiza a la educación inicial por medio del Ministerio de educación, debido a que solo personas idóneas y con formación especializada en el área, pueden ejercer el cargo en los diversos niveles de preescolar. Donde la formación inicial de las educadoras de párvulos pareciera volverse clave en el desarrollo posterior de capacidades y aprendizajes en el área a cargo.

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).

Respecto a los constantes desafíos que enfrenta la Educación parvularia, sumada la nueva institucionalidad que fortalece tanto al nivel primario como a los profesionales que se desempeñan en esta área, las Educadoras se ven enfrentadas a demandas constantes, relacionadas con el desafío laboral, el cual se ve en desmedro de lo que se afronta diariamente en el quehacer cotidiano.

De esta manera se invita a conocer seis universidades a nivel nacional o local 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) mientras que Universidades de la Región del Maule, tales como, Universidad Católica del Maule, Universidad de Talca y Universidad Autónoma de Chile, se vuelven demandadas por las futuras generaciones de Estudiantes de pregrado, ampliando su prestigio a nivel local.

Seguido se expone un cuadro comparativo con el nombre de la universidad, carrera, acreditación y perfil de egreso de los profesionales en formación de Educadoras de Párvulos de las distintas Universidades de nuestro país.

Tabla N° 3: Perfil de egreso de los profesionales en formación de Educadoras de Párvulos en universidades en chilenas.

Universidad y carrera	Perfil del egresado
Pontificia Universidad Católica de Chile Pedagogía en Educación Parvularia Acreditación: Por 7 años hasta 06/01/2023	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. 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)
Universidad de Chile Pedagogía en Educación Parvularia Acreditación: Programa acreditado por 2 años desde Oct. 2018 hasta Oct. 2020 por la Comisión Nacional de Acreditación.	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. Comprenden a la educación como un fenómeno social y cultural en constante cambio, y por ende están comprometidos/as a continuar su aprendizaje profesional

	<p>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. 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 educativa 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 (Universidad Católica del Maule, 2018)</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: Domina el fenómeno 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. 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; Domina aspectos esenciales de la Educación Parvularia en el contexto histórico, político, social, económico y educacional a nivel internacional y nacional. Genera ambientes educativos inclusivos propicios para la construcción de aprendizajes de calidad en los niños y niñas menores de seis años. 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

La información expresada en el cuadro, respecto a las universidades que forman educadoras de párvulos, señala la universidad, título, y años de acreditación de la carrera, el perfil de egresado que es finalmente el resultado final de la continuidad de estudios cursados en pregrado.

Se observan líneas similares de carácter integral, abordando aspectos completos como el manejo curricular propio de la didáctica preescolar, pero además releva elementos transversales como el bienestar, la comunidad educativa, el juego,

Si bien existe congruencia entre los perfiles de egreso de las universidades, respecto a lo que buscan como formación profesional de la educadora de párvulos, se observa que al menos de forma explícita y visible en el perfil del egresado menciona a la familia directamente, o relevan su importancia, lo mismo sucede con, la reflexión crítica de su campo disciplinar, donde se observa escasez de que el profesional desarrolle la capacidad de evaluar su propio desempeño, buscando y analizando evidencias de tal manera de articular la teoría con la práctica para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas tanto en su experiencia práctica o quehacer educativo.

Es importante relevar que actualmente que la educación parvularia se encuentra en un constante cambio desde la nueva institucionalidad, destacando lo que busca favorecer la subsecretaría de educación parvularia frente al desarrollo profesional docente, las cuales son expresadas a continuación:

Impulsar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente para las educadoras de párvulos especialmente en el tramo de 0 a 4 años, y programas de fortalecimiento para la formación inicial y desarrollo profesional en servicio. La necesidad de incorporar a educadores de párvulos en carrera docente permitirá superar las actuales asimetrías del sistema en los ámbitos contractuales con los sostenedores, así como también importantes oportunidades de mejoras en sus competencias. Es una

posibilidad de valorar socialmente esta profesión, haciéndola más atractiva, especialmente con relación a las condiciones de trabajo de las educadoras. Para el año 2017 se proyecta el ingreso de educadoras de párvulos a la carrera docente del sector municipal, en igual temporalidad que la proyección realizada para el sector escolar (Subsecretaría de educación parvularia, 2016).

Respecto a la incorporación de la educadora de párvulos en la carrera docente, sin duda es un gran avance, ya que viene a reconocer y relevar la formación docente de la educadora de párvulos que además de aumentar las ganancias y hacer más atractiva la carrera, establece un aumento en las exigencias para quienes accedan a los programas de formación y a las casas de estudios que las imparten la docencia.

Pues así la legislación también establece que todas las carreras de pedagogía deben estar obligatoriamente acreditadas, por lo tanto pudiese haber universidades que impartan la carrera que no van a cumplir con todos los requisitos y que posiblemente no puedan continuar impartíendola, ya que podría tratarse tevéis de programas que no aseguran la calidad de los contenidos mínimos que necesitan los o las egresadas de la carrera universitaria.

Apoyar el reforzamiento integral de las carreras profesionales y técnicas de Educación Parvularia con propuestas innovadoras que abarquen la formulación de mallas exigentes, actualizadas y vinculadas a los debates de la educación, con metodologías que permitan dominar las didácticas especializadas para este nivel. Este compromiso forma parte de las políticas de educación superior (Subsecretaría de educación parvularia, 2016).

2.3.2. Formación y desarrollo de la educadora de párvulos en Iberoamérica, 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 se observa gran congruencia con lo que busca el sistema educativo inicial en Chile relevando aspectos tales como: el estado establece el propósito de este servicio visualizando el desarrollo integral de los niños y niñas entre 0 y 5 años de edad, comprendiendo las dimensiones física, psicológica, intelectual y social, completa sintonía con la labor de la familia y de la comunidad. Respecto al desarrollo de carrera se busca cursar estudios superiores con un mínimo de tres a cuatro años, pasando por evaluaciones locales o públicas para ingresar al ejercicio laboral.

2.3.3. 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 Years 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. (Eurydice, 2016)

Se relevan aspectos centrales como la organización que se despliega respecto a las dos unidades distintas: la *Childcare Unit* y la *Early Years Division*; y el servicio de *Early Years* con un mismo énfasis educativo. Destaca como elemento central la obligatoriedad de la edad de inicio que comienza desde el nacimiento hasta los cinco años, aunque la oferta se plantea entre los dos años y los cinco años, realizando una distinción entre el cuidado y la educación que comienza posterior a los dos años. Distinto a lo que se busca intencionar desde las salas cunas en nuestro país, donde se releva el foco educativo desde los primeros años de vida, a través de la planificación de experiencias educativas basadas en los aprendizajes significativos el juego y la exploración sensorio motriz, teniendo como política educativa la Bases curriculares de la Educación parvularia.

“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).

Es así como se observa que la educación inicial en Inglaterra coincide en algunos aspectos con lo entregado en Chile, donde existe una oferta desde el estado y del sector privado, pero que comienza a los tres años a diferencia de nuestro país donde encontramos salas cunas privadas a corta edad de los niños y niñas. Respecto al ámbito privado coincide con que no se traspasa fondo monetario este tipo de establecimiento.

2.3.4 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).

De lo anteriormente expuesto destaca la formación en educación inicial, ya que tiene diferentes periodos de formación que van desde los seis meses a los cuatro años, este dependerá posteriormente de donde se desarrollarán de manera laboral, las que podrían ir desde los cuidados, hasta el desarrollo formal de los niños y niñas, donde se les entregan aprendizajes que van desde la formación social, la comunicación escrita, verbal, comprensiva y resolución de problemas.

Como requisito al menos una persona debe tener un certificado de primeros auxilios pediátricos, la cual debe estar presente en todo momento con los niños y niñas, ya sea en el Establecimiento o al momento de realizar salidas, ya sea de carácter educativo u otro resguardando así la seguridad de manera permanente de los niños y niñas.

2.3.5. 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).

Según lo planteado por el informe Arantxa Batres, 2016, el sistema educativo de España se divide de dos ciclos educativos, muy parecido a lo tenemos actualmente en nuestro país, referente a la organización para primer y segundo ciclo de educación preescolar, en concordancia con Ley Orgánica General del Sistema Educativa donde declara en relación a la educación inicial, con lineamientos más centrado en lo educativo que en lo asistencial.

En España se sigue el modelo simultáneo¹¹, 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 y 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.

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

¹¹ 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)

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).

Según lo descrito en los párrafos anteriores existe una incongruencia con el programa y oferta de formación inicial que posee Chile frente a la educación parvularia donde se forman técnicos de nivel superior en los diferentes institutos y profesionales en universidades, ambos pueden trabajar en los ciclos establecidos, donde las educadoras que tienen nivel técnico siempre deben estar acompañadas por educadoras profesionales instituidas en los diferentes centros universitarios del país. Más bien la formación de los técnicos en nuestro país está asociada a liceos de nivel medio o centros de formación técnica que en ningún caso viene a sustituir los conocimientos impartidos por las universidades que imparten la carrera de educadora de párvulos.

Respecto al ejercicio propio de aula en Chile ambos títulos pueden trabajar en los ciclos correspondientes de nivel preescolar, pero en ninguno de los casos puede hacerse cargo de los contenidos curriculares que deben aprender los niños, además de la selección de aprendizajes distribuida para el año en el caso del docente que no sea universitario y cuente con la expertis para la toma de decisiones pedagógicas que deben realizarse a nivel curricular, no porque no pueda más bien debido a su formación técnica previa.

En relación a la carga académica, para el desarrollo y obtención del título, son similares a las que se presentan en nuestro país como la didáctica de la Educación Infantil, Autonomía personal y salud; Expresión y comunicación; Desarrollo cognitivo y motor; Desarrollo socio-afectivo; y Habilidades sociales, muy relacionada con lo que actualmente se imparte en nuestras universidades Chilenas.

2.4. Gestión Aula Concepto

Para introducir el tema de esta investigación es necesario definir el concepto de gestión:

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 (Gestión Aula Concepto, 2018).

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, S.p.).

Siguiendo con otra definición (De Ibarrola, 1995, p.24, 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, p.24).

Así la gestión aula se vuelve indispensable en el quehacer diario, donde es la profesional en este caso la educadora la encargada de definir métodos y estrategias, para lograr que el ambiente del aula conduzca a los estudiantes a obtener un aprendizaje significativo y al éxito como futuro profesional, de tal forma se ser capaz de tomar decisiones que influyen directamente en el quehacer educativo siendo capaz de evaluar de forma permanente y sistemática sus prácticas educativas, cruzando la teoría y la práctica. Las que en ocasiones se ve empañada desde el ejercicio de la profesión generando una brecha entre la teoría y la práctica debido a las dificultades que muestran las docentes en la toma de decisiones mostrándose inseguras ante el rol que deben tener, además se observan problemas en el ámbito de la sistematicidad debido a situaciones emergentes, que deben resolverse, como es la resolución de conflicto y la organización del trabajo diario.

Por esta razón debemos asumir el rol técnico que se requiere y así actuar a favor del logro de aprendizajes en las aulas preescolares, donde la educadora de párvulos sea capaz de diseñar, crear situaciones de aprendizajes y reflexionar de manera crítica respecto a sus prácticas, tomando decisiones y asumiendo compromisos se mejora frente a los desafíos.

Se vuelve entonces imprescindible considerar el contexto escolar y las características de sus niños y niñas y las estrategias de enseñanza que favorezcan un aprendizaje de calidad significativo de los contenidos, objetivos y las competencias considerando las interacciones afectivas y cognitivas desafiantes durante todo momento.

Por lo tanto es importante plantearnos objetivos de aprendizaje que consideren habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar en el aula, el cual se debe relacionar con el marco curricular establecido.

Al planificar, cada experiencia de aprendizaje debe estar acorde con los objetivos planteada para la clase y las habilidades de aprendizaje que desarrollaran los párvulos en coherencia con los saberes previos del grupo de niños y niñas.

Cuando se desarrolle la clase todos los contenidos, actitudes y habilidades deben estar presentes en el desarrollo de la experiencia educativa, contemplando a su vez la evaluación de resultados y el contexto donde se está inserto, los recursos, las personas y equipos volviéndose un desafío en ocasiones, para las profesionales de educación preescolar articular este conjunto de herramientas fundamentales al momento de generar experiencias globalizadoras que releven la mediación de aprendizaje y trasciendan a lo largo del tiempo.

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).

Se hace mención a que el sistema escolar tiene todas las condiciones para prosperar en la problemática de la gestión y de la calidad, tan puesta sobre la palestra de esta, con una mirada integral y que es justo entender que para mejorar la educación en Chile, de esta manera a todos los actores involucrados les corresponde saber hacer, una gestión de calidad abarcado de sus diferentes ámbitos y desde lo que les corresponde a cada uno.

Se observa concordancia respecto a lo que se señala en el concepto gestión aula, este espacio donde el docente interactúa, comparte, es donde se produce el intercambio de saberes, el desequilibrio y el equilibrio de lo que se sabe con los nuevos saberes, para luego acomodarlo y finalmente asimilar el conocimiento.

Lidiar con situaciones diversas que se le presenten en el aula y escuchar diferentes opiniones es algo que se vive de forma diaria. Por esto el llamado es a estar dispuesto como docente a aprender a aprender continuamente, utilizar métodos, técnicas para que sus niños y niñas aprendan. Además de estar abierto al cambio o a nuevas tendencias educativas, donde se sientan comprometidos con la educación.

Sin embargo, Antonio Bolívar (1999), hace una crítica a la gestión de calidad donde menciona que la Educación no es un mercado, señalando 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).

Mientras tanto los centros educativos se han dado por vencidos ante los nuevos establecimientos, que prometen dar la calidad solicitada a los centros escolares sin necesidad de nuevos recursos; ya sea en recursos materiales o humanos, señalando 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 educativos, donde se visualicen diversas ofertas que hagan aumentar la elección de sus usuarios.

2.4.1 Tipos de gestión: gestión pedagógica

La gestión pedagógica es esencial a la hora de obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje los cuales se enfocan directamente en liderar la planificación, ejecución y retroalimentación, promoviendo el trabajo colaborativo al interior de las aulas con el equipo 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 Educacion, 2018, pág. 29).

Con respecto a 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 afectivas y cognitivas desafiantes que se despliegan en espacios educativos y tiempos intencionados. En el que el ambiente educativo se vuelve tercer educador que juega un rol fundamental al momento de propiciar la enseñanza aprendizaje ordenándose de manera intencionada.

Ambientes o espacios educativos son los diversos lugares donde ocurren las experiencias educativas los cuales deben ser intencionados en relación a su, diseño, dimensiones, ventilación, luz, colores, texturas, distribución de mobiliario, el equipamiento, accesos y vías de circulación o evacuación.

Con respecto a los recurso educativos, son todos aquellos materiales que se utilizan o se encuentran a disposición de los niños y niñas y que contribuyen al logro del proceso enseñanza-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 Educación, 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 Educación, 2018).

A modo de síntesis la gestión educativa debe originarse en colaboración con toda la comunidad, donde todos contribuyen desde sus propios roles, a través de un liderazgo distribuido y apreciativo, las diversas experiencias y roles que se intercambian en una entidad educativa siendo la proactividad y liderazgo aspectos interesantes a la hora de la toma de decisiones, para avanzar en conjunto hacia objetivos comunes propuestos por los miembros de la organización.

2.4.2 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 participativo, clima laboral efectivo, convivencia escolar positiva y una adecuada inserción del establecimiento con su entorno (Weinsten, 2002).

El conjunto de factores curriculares que se mencionan anteriormente buscan apoyar el logro de los aprendizajes esperados. Esto implica velar por la correcta conformación y funcionamiento de los componentes básicos del desarrollo curricular siendo adecuados en su selección y organización respecto al espacio, el tiempo, planificación y la evaluación, para apoyar el logro de los aprendizajes esperados, por lo respecta un desafío constante por parte de los docentes de Educación parvularia lograr su articulación.

2.4.3 Gestión Aula: contextualización a la educación parvularia

En el ámbito de educación parvularia no cabe duda que si se vive una educación inicial de calidad, marcará a un niño o niña para siempre. Es de hecho, una de las principales formas para combatir las desigualdades sociales. Por este motivo cada vez se mejoran más las condiciones donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de las salas cunas y jardines infantiles. Si bien es cierto a cambiado la mirada asistencialista a un enfoque pedagógico, el mito urbano dice que a esa edad se aprende poco y si se aprende, son cosas insignificantes. Lo que es totalmente falso.

. El objetivo entonces es entregar oportunidad de aprendizaje para que niños niñas puedan potenciar al máximo sus capacidades desde los primeros años de vida. La educación inicial tiene un valor absolutamente en sí mismo.

Por su parte las educadoras son agentes de cambio social, que buscan a través del juego potenciar en la niñez, la participación, opinión y el protagonismo infantil, donde los espacios vienen a intervenir como un tercer educador de manera intencionada, a través de recursos materiales y los adultos mediadores que intervienen en el proceso educativo.

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 niña (D`Achiardi, 2015).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia dentro de las políticas educativas de nuestro país constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización las que deben ser especificadas y ejecutadas por las instituciones, incorporando programas y proyectos educativos acorde con su propia diversidad y de los contextos en que se trabajan. La reflexión de las prácticas, la organización de la planificación, la evaluación, el desarrollo de las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas se vuelve fundamental, para lograr que los niños y niñas aprendan lúdicamente en diferentes espacios y contextos logrando el desarrollo integral.

2.4.4 Bases curriculares de la educación parvularia (BCEP) actualizadas año 2018

Las Bases curriculares de la Educación Parvularia sufren una actualización, obteniendo una nueva versión reorientada y enriquecida en sus objetivos y contextos de aprendizajes que se le ofrecen a los niños y niñas en edad preescolar.

Educación parvularia brinda nuevos sentidos y oportunidades con la reforma educacional, para resguardar el avance de los aprendizajes de manera integral de los niños y niñas con perspectivas acerca de la infancia, el aprendizaje, la enseñanza y orientaciones valóricas, enfatizando la inclusión y la diversidad social, y las actitudes ciudadanas desde los primeros años de vida.

De esta manera la creación de las nuevas bases curriculares se sustentan en:

- a) Definición de los nuevos marcos normativos relevantes para la Educación Parvularia tales como: Ley N° 20.370 General de Educación.
- b) Ley N° 20.379 “Chile Crece Contigo”
- c) Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación,
- d) Ley 20.835 que crea la Subsecretaria de Educación Parvularia, Ley 20.845 de Inclusión Escolar¹².

Consideraron también como fuentes de elaboración, de las bases curriculares:

- a) 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 b) las investigaciones y requerimientos que provienen del campo de las neurociencias aplicadas a la educación: En 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 Educación, 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 actores¹³ (Ministerio de Educación, 2018).

¹² 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)

¹³ 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.

2.4.5 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, nos señalan lo siguiente; Se enriquecen los fundamentos, principios y núcleos de aprendizaje, que incluye: a) Orientaciones valóricas, b) Labor educativa conjunta, c) el enfoque pedagógico, d) Fin y propósitos de la educación parvularia; destacando la inclusión, variedad social y las actitudes ciudadanas desde los primeros años; se renuevan las orientaciones para los procesos educativos, incorporando las visiones actuales acerca de planificación y evaluación; se enfatiza el enfoque de derecho, la incorporación del juego como eje central, el protagonismo de los niños y niñas; 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 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 núcleos y ámbitos de desarrollo personal, adoptan mayor transversalidad, e importancia para la planificación; al reorganizar los núcleos, se constituyen el núcleo de corporalidad y movimiento, al igual que el núcleo convivencia y autonomía; Se agrega al núcleo convivencia la dimensión ciudadanía; se cambia el nombre de aprendizajes esperados a objetivos de aprendizaje, de acuerdo a la Ley General de Educación; y por último, se incorporan trece objetivos generales, estipulados para el nivel de Educación Parvularia, y que sirven de referente obligatorio para la elaboración de la Bases Curriculares, cada uno de los núcleos contiene orientaciones pedagógicas y junto a ello el propósito general, en total son 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. Los contextos para el aprendizaje se enfocan en, la Planificación y Evaluación, los Ambientes de Aprendizaje, Familia y Comunidad Educativa (Ministerio de Educación, 2018).

En coherencia con lo anterior, y, como una forma de responder oportunamente a las necesidades de formación de los niños y niñas en Chile, en el año 2018, el Ministerio de educación actualiza las bases curriculares de la educación parvularia, buscando resguardar integralmente la trayectoria formativa de las niñas y de los niños, definiendo principalmente qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida.

Los lineamientos presentados en las diversas políticas que han orientado respecto a la educación preescolar, muestran una vez más que la educación parvularia en Chile está orientada hacia los niños y niñas, su desarrollo y bienestar, relevando para ello el rol del

juego como herramienta noble y parte del desarrollo de la infancia, favoreciendo niños y niñas creativos, buenos ciudadanos, activos y pensantes, autónomos, que aprendan a cuidarse, a quererse, a querer y aceptar al otro y nos invitan a recordar, que son los educadores, educadoras y los equipos multidisciplinares los que al final del día llevan esto a cabo y que sin condiciones para que esto ocurra, no se llega a ninguna parte. No podemos olvidar, es el Ministerio quien determina las directrices y permite dotar de los recursos y la forma de materializar todo lo anterior para todos los niños y niñas en el ámbito preescolar.

2.4.6 Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia (MBE EP)

El Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia (MBE EP) se basa en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que en este momento se encuentra en proceso de modernización, cuyo referente es orientar la política docente y comunicarla a la comunidad los patrones que deben alcanzar los profesores y que establezca en ellos la capacidad de ponderar cuan bien lo hace cada uno en el aula, desde aquí un referente que guíe también el desempeño de las educadoras de párvulos, con el fin de orientar las prácticas pedagógicas. En el proceso de preparación y ratificación, participaron, educadores, educadoras, comunidades e instituciones, esta creación busca incorporar el entorno legal y normativo del último tiempo en lo que se refiere a educación, además de la investigación nacional e internacional acerca de las experiencias que impactan favorablemente en la práctica pedagógica (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

En coherencia con lo antes señalado el documento nace entonces para orientar la práctica de los y las educadoras de párvulos, compartir aspectos esenciales para la labor docente en cualquier nivel educativo y evidenciar distinciones y precisiones necesarias respecto de las prácticas pedagógicas de la educación parvularia.

Busca por lo tanto el fortalecimiento del ejercicio profesional actual; estableciendo una trayectoria educativa esencial entre las prácticas docentes al interior del nivel de educación parvularia y la definición de criterios base que orienten el proceso de evaluación docente de las educadoras que se desarrollan en estos niveles educativos.

2.4.7 Propósito marco para la buena enseñanza de la educación parvularia (MBE EP)

Como se mencionó en el párrafo anterior busca orientar las prácticas pedagógicas de los docentes de educación parvularia, compartir aspectos esenciales para la labor en cualquier nivel educativo y evidenciar distinciones y precisiones, fomentando la reflexión autocrítica personal y entre pares respecto a las prácticas pedagógicas.

Orientar a los miembros de todas las entidades, instituciones o comunidades educativas que imparten educación parvularia con lineamiento claros referidas a la educación preescolar y lo se espera de los y las educadoras de párvulo.

Nos permite también alinear elaboración de instrumentos y juicios evaluativos, respecto a la evaluación docente en el rubro de la educadora de párvulos lo que sin duda pudiese volver complejo el escenario al que debe responder el docente de prebásica, debido a las nuevas exigencias, que posiblemente complicaran a las futuras profesionales o a las ya existentes.

“Finalmente orientar la elaboración de herramientas y la construcción de juicios evaluativos, en los procesos de evaluación del trabajo docente de los educadores y educadoras de párvulos” (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2018).

2.4.8 Organización marco para la buena enseñanza de la educación parvularia (MBE EP)

El marco de la buena enseñanza de la educación parvularia se basa en el marco de la buena enseñanza general y constituye un ajuste de éste, incluyendo distinciones y precisiones asociadas a las prácticas de la educadora de párvulos. Orientando de manera específica las prácticas debe mostrar el docente en el ejercicio de la profesión.

Respecto a su composición se organizan por dominios donde cada uno hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, cada dominio se compone de criterios y descriptores relacionados, que puntualizan las prácticas docentes que deben alcanzar.

A continuación se detallan los cuatro dominios marco para la buena enseñanza de la educación parvularia.

- DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños(as).
- DOMINIO D: Compromiso con el Desarrollo Profesional (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2018).

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., En el año 2017 se realizó la validación de la propuesta preliminar de MBE EP, donde participaron educadoras de escuelas municipales, jardines infantiles de JUNJI y Fundación Integra. Y este año, 2018 por otra parte el equipo de la subsecretaria E. Parvularia, considerando la retroalimentación del Consejo Nacional de Educación, realiza ajuste al MBE EP, con la participación de las mismas instituciones. Además de ser socializado con JUNJI y Fundación Integra y un proceso de profundización con escuela en los niveles NT1 - NT2. (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2018)

Es así como el marco de la buena enseñanza, para la Educación parvularia, viene a hacer parte del proceso educativo, donde profesionales de la educación parvularia puedan desarrollar sus competencias. Si bien incluye aspectos esenciales de la labor docente de cualquier nivel educativo también contiene distinciones y precisiones asociadas específicamente a las prácticas pedagógicas de la educación parvularia.

Esto indudablemente contribuirá a la mejora de la gestión aula de las y los educadores de párvulo, cobijado bajo el alero de lineamientos y políticas ministeriales, con el fin de contribuir a la mejora continua de las prácticas pedagógicas y obtener buenos y mejores aprendizajes de los párvulos.

2.4.9 La carrera de educación parvularia: estándares orientadores

El concepto 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)

Haciendo referencia a los párrafos anteriores el ministerio de educación ha desarrollado una serie de iniciativas dirigidas al mejoramiento de la formación inicial, como la beca vocación de profesor, la prueba Inicia para evaluar los conocimientos y habilidades logradas por los egresados de las carreras de pedagogía, y la formulación y elaboración de estándares orientadores para estos profesionales. Por esto se vuelve indispensable proporcionar a las instituciones formadoras orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y educadora de párvulos al finalizar su formación inicial. De esta forma se busca nivelar las competencias y habilidades que deben poseer los docentes de la disciplina identificando fortalezas y debilidades en la formación y permitiendo orientar el mejoramiento de los programas académicos.

A su vez es importante recordar las competencias básicas que permiten establecer los niveles de calidad de la educación parvularia a los que tienen derecho los niños y las niñas de nuestro país y en todas las áreas que integran el conocimiento educacional, a través de criterios claros y públicos, con el fin de mejorar la formación inicial y favorecer la educación en la primera infancia.

Es en esta área donde muchas veces se ven reflejadas las debilidades o aspectos de mejora de las profesionales, debido a que no todos (as) cuentan con la misma base académica mostrando dificultades en todo aquello que las educadoras de párvulos deben saber y poder hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de su profesión.

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, y más aún en la formación de las educadoras de párvulos, en donde ni existían estudios sobre el tema de formación, donde los cambios surgen a raíz de las metas nacionales de entregar a todos los niños y niñas educación parvularia más extensiva y de calidad, desde allí nacen las interrogantes sobre las condiciones necesarias para cumplirla (García-Huidobro, 2006).

Por otro lado estos estándares nos permiten tener claridad respecto lo que se debieran observar en el desempeño de una futura educadora de párvulos, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente clave y necesario a la hora de desempeñarse en el aula pudiendo volverse un elemento diferenciador en la práctica pedagógica.

Pudiese influir por otra parte programas profesionales de educadoras no acreditadas, ya que se establece que todas las carreras de pedagogía deben estar obligatoriamente acreditadas, pues pudiesen ser tal vez, programas que no aseguran la calidad de los egresados desencadenándose posteriormente en complicaciones en el mundo laboral al que se insertan.

2.4.1.0 Estándares y su organización

Respecto los estándares se distinguen dos categorías; los estándares pedagógicos y los estándares disciplinarios para la enseñanza, estas dos categorías se articulan y complementan entre sí, con el fin que la futura educadora de párvulos, fortalezca los conocimientos y habilidades para ejercer la docencia posterior.

Podemos entender 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 curriculum, 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)

Los 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)

Según lo anterior los estándares pedagógicos y disciplinarios buscan poner foco en quienes día a día son los responsables de formar a nuestros niños y niñas: los educadores y educadoras de párvulos. Así como la educación en la primera infancia es decisiva en el

desarrollo futuro de los estudiantes, la formación inicial de nuestros educadores y educadoras es a su vez fundamental para la calidad docente a largo plazo. Esto sin duda se ha vuelto un desafío, debido a que los egresados se enfrentan a realidades laborales donde sienten que no tienen las competencias básicas para poder enfrentar temas como: el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderar procesos educativos, liderar el trabajo con familia y comunidad, la resolución de conflictos de forma pacífica, normas y límites, la comunicación efectiva, la autocrítica, retroalimentación y la evaluación y reflexión crítica de su propia práctica pedagógica, volviéndose un desafío tanto para el docente como para el establecimiento educativo y quienes lo componen.

CAPÍTULO III: Marco metodológico

3.1 Descripción de la metodología

El estudio será de tipo descriptivo exploratorio, desarrollado bajo un paradigma cualitativo. Se entrevistará a informantes claves, por lo tanto la información recogida es de fuentes primarias.

La investigación cualitativa o paradigma cuantitativo se caracteriza por buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él. Entre los planteamientos consideramos el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, los intereses básicos y el triángulo ético-émico investigador (Leda Badilla Cavaría, 2006, p.43).

La investigación descriptiva es la que se utiliza, tal como el nombre lo dice, para describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar (Leda Badilla Cavaría, 2006, p.43).

La investigación de tipo exploratoria se realiza para conocer el tema que se abordará, lo que nos permita “familiarizarnos” con algo que hasta el momento desconocíamos o no existen muchos estudios al respecto, siendo aún un fenómeno relativamente desconocido, (Hernández, 2003, p.115) abriendo la posibilidad de indagar y recabar información en el contexto que se desarrolla.

Respecto la metodología seleccionada corresponde al objeto de estudio que busca describir y analizar los aspectos relativos a la gestión aula de la educadora de párvulos, analizando de primera fuente la información obtenida, donde a través de entrevistas grupales se obtiene una visión clara sobre las problemáticas asociadas al quehacer diario del docente en aula, derivando en antecedentes claves para futuras políticas de mejoramiento referidas al tema

3.2 Instrumentos utilizados.

En las técnicas de recolección de información se utilizó una entrevista grupal en profundidad, esta investigación de grupo ocupa un lugar fundamental, para la construcción, reconstrucción y comprensión de la subjetividad colectiva, por lo tanto este medio de indagación permite que el entrevistador convoque al grupo a producir un discurso, donde un conjunto de los integrantes se interrelacionan, creando acciones que posibiliten el pensar del grupo obteniendo la información de primera fuente (Ver Anexo N°1).

De esta manera se aplica tres grupos de educadoras de párvulos, de tres establecimientos de la comuna de Linares, las cuales buscaban describir y analizar los

aspectos relativos a la gestión aula. Esta entrevista grupal versa los principales problemas que enfrentan las profesionales en el aula desde la perspectiva teórica y de sus entrevistadas en el año 2018.

Respecto al instrumento señalar que fue validado previamente por expertos en la disciplina anterior a su aplicación.

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador.

En investigación cualitativa la entrevista no se basará en cuestionarios cerrados y altamente estructurados, aunque se puedan utilizar, sino en entrevistas más abiertas cuya máxima expresión es la entrevista cualitativa en profundidad, donde no sólo se mantiene una conversación con un informante, sino que los encuentros se repiten hasta que el investigador, revisada cada entrevista, ha aclarado todos los temas emergentes o cuestiones relevantes para su estudio (2005, p. 643, tomado Vargas, 2012).

3.3 Caracterización del Universo

La Región del Maule, en la cual se emplaza la comuna de Linares, tiene una población de 908.097 habitantes, de acuerdo al Censo 2002; actualmente la población se estima en una cifra superior al 1.000.000 de habitantes. Ello corresponde al 6,5% de la población nacional. La población urbana de la región corresponde al 66% y la rural llega al 34% de la población regional. La provincia de Linares, cuya capital es la ciudad que recibe el mismo nombre, tiene una población de 253.990 habitantes y representa el 28% de la población regional. La población urbana de la provincia es de 139.742, que corresponde al 55% de la población provincial, y el número de personas que vive en el área rural es de 114.248, que en términos porcentuales equivale al 45% (PAC Consultores, 2014).

En el ámbito educativo, la comuna de Linares cuenta con 8 establecimientos de dependencia INTEGRAL los cuales abarcan una población de 653 niños y niñas, por su parte los tres establecimientos que forman parte de la investigación abarcan una población de 288 párvulos, para la muestra que contemplan a más de tres educadoras asociadas a los niveles educativos. Seguido se detalla matrícula total por totalidad de Jardines infantiles y salas cuna según dependencia institucional señalada.

Tabla N° 4: Matricula INTEGRADA en la comuna de Linares.

Sala Cuna y Jardín infantil	Niveles	Matrícula
Niditos del Valle	Jardín infantil	114
Trencito	Jardín infantil	28
Los Pinitos	Jardín infantil	96
Pasitos de ternura	Jardín infantil y Sala cuna	96
Ayelén	Jardín infantil y Sala cuna	152
Mawenko	Jardín infantil y Sala cuna	96
El bosque	Sala cuna	18
Carlos Camus III	Jardín infantil y Sala cuna	53
Total		653

Fuente: Elaboración propia en base a información INTEGRADA 2019.

La investigación se realizará en la Provincia de Linares, región del Maule con 3 establecimientos, donde se efectúa la aplicación de entrevistas grupales, con 3 profesionales por cada uno de los grupos, lo que genera una totalidad de 9 Educadoras de párvulos entrevistadas.

Respecto a su composición, los establecimientos se dividen en cuatro salas cunas y jardines infantiles, tres en modalidad jardín infantil y una modalidad sala cuna. En relación a la ubicación dentro de la comuna, seis de ellos se encuentran insertos en lugares con alto índice de vulnerabilidad y dos en sectores con quintiles económicos más altos, debido al acceso de educación parvularia universal y aumento de cobertura, bien llamado “Jardines meta presidencial”.

Por lo tanto, de un universo de ocho establecimientos se recoge una muestra de 3, los cuales cumplían con el requisito de tener, más de 3 profesionales de educación parvularia en su planta, por ende, hablamos de una muestra de carácter intencionada.

3.4 Criterios de selección de la muestra.

La muestra para la realización del estudio es de 3 establecimientos lo que equivale a una muestra del 43% respecto al universo total. En relación a los parámetros de selección se establecieron los que cumplían con el requisito de tener, más de 3 profesionales de educación parvularia en su planta, para poder realizar las entrevistas y tener una muestra significativa, además se contaba con acceso disponible para poder ingresar y tener información relevante y cercana de los establecimientos seleccionados, conociendo su realidad cercana, por lo tanto podemos decir que es una muestra de carácter intencionada.

En relación al número de párvulos que se atienden en los 3 establecimientos equivale a una totalidad de 288 niños y niñas atendidos. Con respecto a los docentes que participan en la muestra corresponde a una totalidad de 9. A continuación se explica la muestra recogida.

Tabla N° 5: Totalidad de docentes que participan en el estudio.

Total de personal	Educadoras participantes en el estudio	Matrícula
26	3	114
18	3	96
23	3	96
Total	9	

Fuente: Elaboración propia en base a información INTEGRA 2019.

Los sujetos en una muestra no probabilística o de carácter intencionado generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador. La desventaja del método de muestreo no probabilístico es que no se toman pruebas de una porción desconocida de la población (Leda Badilla Cavaría, 2006, p.43).

Los participantes del estudio aceptaron voluntariamente la aplicación de las entrevistas, los cuales uno de ellos no aceptó presentar su nombre en el informe, pero si el resultado de sus respuestas y todo lo que ello conlleva la presente investigación.

CAPÍTULO IV: Análisis y resultados

A continuación, en el siguiente capítulo se presentan los análisis de cada una de las preguntas utilizadas en la entrevista de la 1 a la 6, identificando categorías por cada pregunta, con sus respectivas recurrencias. Respecto las respuestas las más representativas de cada pregunta se profundizan para comprender de mejor manera el análisis.

Las Educadoras serán identificadas por grupo entrevista, según grupo 1, grupo 2 o grupo 3 (G1, G2, G3).

4.1 Presentación y análisis de resultados

4.1.1 ¿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.

Tabla N° 6: Principales decisiones

Categorías	Número de recurrencias
Planificación y evaluación	12
Liderazgo	5
Bienestar y convivencia	4
Familia y comunidad	4

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de esta pregunta N°1 se derivan 4 categorías la primera, **Planificación y evaluación (12)** comprendida como proceso constante y sistemático con énfasis en ambos aspectos curriculares de gran trascendencia, quienes orientan la organización y ejecución de las tareas de los Educadores (as) de párvulos. Algunas respuestas fueron:

“...liderar el equipo educativo en relación a diseñar, implementar y evaluar del currículo seleccionando y mediando en relación a las características de los niños(as) y sus aprendizajes” (Entrevista G1).

“...proyectar los aprendizajes esperados de los niños y niñas entorno a los resultados de su proceso evaluativo, necesidades e intereses.” (Entrevista G2).

“...es nuestro rol la utilización de los aprendizajes esperados, habilidades que se trabajaran durante la planificación educativa y posterior evaluación” (Entrevista G3).

La siguiente categoría fue **Liderazgo (5)** comprendida como la toma de responsabilidades en un ámbito escolar o institucional, logrando objetivos comunes, pero también desarrollo personal y profesional, logrando la vinculación del grupo con la organización y las diversas tareas, Para esto, es esencial propiciar que las personas y los equipos sean líderes en el trabajo que realizan en cada una de las áreas de gestión interna y por sobre todo, en los jardines infantiles, salas cuna. Algunas respuestas fueron:

“... las decisiones que se deben tomar en aula, ya que de lo que uno pueda transmitir es la decisión que marca la diferencia en el aprendizajes de niños y niñas y el liderazgo de un equipo educativo” (Entrevista G1).

“...diseñar, implementar y evaluar en conjunto con el equipo de aula estrategias para involucrar a las familias y a la comunidad en un rol activo dentro del aprendizaje” (Entrevista G2).

“...las de gestionar al equipo y liderar el proceso pedagógico en todo momento respondiendo al ¿Que enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar?” (Entrevista G3).

La categoría **Bienestar y convivencia (4)** que corresponde a la búsqueda de todas las estrategias y decisiones que se toman, consideren al niño y niña como un sujeto de derecho, ciudadano y ciudadanas capaces de transformar el mundo activamente. Basarse en una convivencia bientratante, implica establecer relaciones y prácticas basadas en la confianza, el respeto y la inclusión, donde se reconozcan, acojan y valoren las particularidades de cada niño, niña y adulto, de sus contextos familiares, culturales y comunitarios, promoviendo con ello el buen trato. Algunas respuestas fueron:

“... coordinar, organizar y establecer estrategias de equipo de aula en función del bienestar, convivencia bien tratante y los aprendizajes de los niños y niñas” (Entrevista G1).

“...promover el ambiente bien tratante” (Entrevista G2).

“...la forma correcta de abordar ciertos conflictos tanto con niños/as, familias, y equipo” (Entrevista G3).

Por último las **Familia y Comunidad (4)** entendida como estrategias u acciones que fomentan una alianza con familia y comunidad, para favorecer el desarrollo pleno de los niños y niñas, con foco en aprendizajes de calidad y pertinentes a los diferentes contextos socioculturales en que se desarrollan. Algunas respuestas fueron:

”... establecer estrategias con el equipo educativo donde se estrechen as alianzas con la familia y la comunidad circundante” (Entrevista G1).

“...involucrar a las familias y a la comunidad en un rol activo dentro del aprendizaje de los niños y niñas.” (Entrevista G2).

“...como incluiremos a las familias dentro de la planificación” (Entrevista G3).

Observando los datos de la pregunta número uno las educadoras, respecto a la categoría **Planificación y evaluación (12)** señalan que son las principales decisiones que deben tomar al interior del aula, mostrando claridad por parte de las entrevistadas de su rol que deben cumplir respecto a esta tarea, señalando claramente una de las profesionales respecto a las decisiones que debe tomar:

”...liderar el equipo educativo en relación a diseñar, implementar y evaluar del currículo seleccionando y mediando en relación a las características de los niños(as) y sus aprendizajes (Entrevista G1).

Con la misma claridad con que se expresan las principales decisiones, será importante observar en las preguntas posteriores si realmente se cumplen en el desarrollo de la práctica lo que se menciona con tanta claridad por parte de las entrevistadas. Continuando con la idea anterior se destacan decisiones importantes dentro del ejercicio docente como es el **Liderazgo (5) el Bienestar y convivencia (4) y la Familia y comunidad** al igual que en la categoría anterior las educadoras muestran dominio de lo que espera por parte de su descripción de cargo, ya sea al liderar equipos y comunidades educativas a través de diversas estrategias que respondan a los diversos contextos, todo en un marco de buen trato y de bienestar. Lo anterior se expresa a través de la siguiente respuesta:

”...coordinar, organizar y establecer estrategias de equipo de aula en función del bienestar, convivencia bien tratante y los aprendizajes de los niños y niñas” (Entrevista G1).

En el caso de las educadoras entrevistadas muestran claridad al expresar las principales decisiones a las cuales deben responder de manera satisfactoria en el ejercicio docentes entonces ¿Cuándo esto se vuelve una dificultad?, porque si tenemos tanta claridad respecto rol que debemos desempeñar se dificulta su ejecución, pudiese ser tal vez que no

se cuenta con las habilidades y competencias iniciales propias para desempeñarse en el área preescolar.

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

Tabla N° 7: Principales dificultades

Categorías	Número de recurrencias
Organización	9
Participación de familias	5
Reflexiones pedagógicas	4
Resolución de conflictos	4
Liderazgo	3

Fuente: Elaboración propia.

Respecto esta pregunta N°2 se derivan 5 categorías la primera, **Organización (9)** comprendida como el trabajo pedagógico que debe estar organizado temporalmente, tanto a largo como a corto plazo, con el objetivo de entregarles una propuesta pedagógica equilibrada, que favorezca su desarrollo y aprendizaje integral. Algunas respuestas fueron:

“... por otra parte cumplir con las rutinas establecidas y organización semanal de trabajo en sala tanto en horas no lectivas como al finalizar la jornada se vuelve un desafío constante” (Entrevista G1).

“...organización, permanencia y distribución del tiempo es complejo, el poder organizar espacios y tiempos para una reflexión y estudio constante y así buscar estrategias que mejoren las experiencias” (Entrevista G2).

“...organización de tiempos, espacios y recursos es una gran tarea” (Entrevista G3).

La siguiente categoría fue, **Participación de familias (5)**, comprendida como estrategias para que la familia participe del proceso educativo de los niños y niñas, volviéndose fundamental el generar espacios reales de participación, vinculándola permanentemente a las actividades que se realizan en los establecimientos, implementando estrategias diversificadas para responder a la variedad de familias existentes. Algunas respuestas fueron:

“... el trabajo con familia en ocasiones” (Entrevista G1).

“...la colaboración y compromiso de las familias” (Entrevista G2).

“...conflictos con las familias, poca participación de las familias en el proceso pedagógico” (Entrevista G3).

La categoría **Reflexiones pedagógicas (4)** que corresponde a la mejora continua de la práctica, rescatando su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje. La reflexión constituye un análisis crítico del quehacer pedagógico diario identificando problemas o dificultades en la práctica docente, de esta forma se proponen acciones de intervención, para mejorar el quehacer educativo. Algunas respuestas fueron:

“... reflexiones, visualización de requerimientos y necesidades” (Entrevista G1).

“...reflexión y estudio constante y así buscar estrategias que mejoren las experiencias” (Entrevista G2).

“...reflexión constante del equipo y observación de prácticas pedagógicas” (Entrevista G3).

La categoría **Resolución de Conflictos (4)** entendida como el manejo adecuado de las emociones que se utilizan para resolver diferencias interviniendo de manera pacífica. Algunas respuestas fueron:

“... conflictos con el equipo, conflicto con las familias” (Entrevista G1).

“...resolución de conflictos con el equipo de trabajo técnico” (Entrevista G2).

“...conductas disruptivas contantes de los niños en aula” (Entrevista G3).

Por último el **Liderazgo (3)** entendido como la toma de responsabilidades en un ámbito escolar o institucional, logrando objetivos comunes, pero también desarrollo personal y profesional, logrando la vinculación del grupo con la organización y las diversas tareas, para esto, es esencial propiciar que las personas y los equipos sean líderes en el trabajo que realizan en cada una de las áreas de gestión interna y por sobre todo, en los jardines infantiles, salas cuna. Algunas respuestas fueron:

“... la toma de decisiones es un constante desafío, en el cual la inseguridad puede ser un factor considerable” (Entrevista G1).

“...liderazgo distribuido apreciativo con el equipo de aula” (Entrevista G2).

“...La validación de mi rol como educadora, la constancias y el quehacer diario, es un desafío constante” (Entrevista G3).

Los datos de la pregunta número dos nos muestran que respecto a las principales dificultades que ha debido enfrentar en su desempeño como educadora nos muestra que las mayores recurrencias se expresan en la **Organización (9)** ligadas principalmente a los tiempos que se destinan las tareas y la **Participación de las familias (5)** mencionando la colaboración y el compromiso como una dificultad que entorpece el ejercicio docente de la educadora y influye a su vez en los aprendizajes que pudiesen alcanzar los niños y niñas con ayuda de las sus familias, según señala la propia educadora. También menciona dentro de la misma categoría los conflictos con las familias, lo que evidencia un carente manejo de resolución de conflictos con los adultos. Esto deja en manifiesto que el grupo de educadoras tiene clara su labor con los diversos actores de la comunidad educativa, pero se dificulta al momento de colocarlas en práctica y lograr experiencias exitosas con las familias respondiendo a sus diferencias e incorporándolas de manera diversificadas.

Al articular la pregunta número uno que señala las principales decisiones que deben tomar y se contraponen con la pregunta número dos de las principales dificultades a las que se ven enfrentadas las educadoras entrevistadas, se puede observar la relación entre: la planificación y evaluación educativa como tarea que debe realizarse sin embargo se expresa una clara dificultad en la ejecución de **Reflexiones pedagógicas (4)**, las cuales enriquecen la planificación educativa, por lo tanto esta última no se estuviese logrando de la mejor manera sin las mejoras correspondientes que implica la reflexión crítica de la práctica.

Por otra parte la relación que existe entre fomentar ambientes de bienestar y convivencia bien tratante, se entorpece y se vuelve una dificultad para las educadoras la **Resolución de conflictos (4)** señalando problemas en la resolución pacífica de conflictos con los adultos del equipo a cargo , familias y niños y niñas que presentan conductas disruptivas al interior de las aulas. Esto deja ver que las educadoras no se sienten preparadas para atender situaciones que involucren de difícil abordaje, por lo tanto, no poseen conocimientos y habilidades puestos en práctica para comprender e intervenir en la resolución pacífica y no violenta de los enfrentamientos entre dos o más personas a las que sin duda se ven enfrentadas las educadoras por parte del quehacer diario con niños y niñas oadultos que están a su cargo.

Este último aspecto totalmente ligado con el **Liderazgo (3)** donde *"... la toma de decisiones es un constante desafío, en el cual la inseguridad puede ser un factor considerable"* (Entrevista G1), otro aspecto que si bien esta claro dentro del rol se dificulta de realizar por factores como: las inseguridades, la distribución de las tareas de acuerdo al rol y la validación por parte del líder técnico pedagógico.

4.1.3 ¿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)

Tabla N° 8: Relevancia de dificultades

Categorías	Relevancia dificultades
Organización de los tiempos	5
Participación de las familias	5
Reflexiones pedagógicas	5
Resolución de Conflictos	5
Liderazgo	5

Fuente: Elaboración propia.

Respecto esta pregunta N°3 se relevan 5 categorías la primera, **Organización de los tiempos (5)** comprendida como el trabajo pedagógico que debe estar organizado temporalmente, tanto a largo como a corto plazo, con el objetivo de entregarles unapropuesta pedagógica equilibrada, que favorezca su desarrollo y aprendizaje integral. Las que presentan un grado máximo de relevancia para cada una. Algunas respuestas fueron:

“... relevancia 5 la organización de los tiempos es fundamental diariamente en el trabajo pedagógico, y organizacional de la jornada y es con algo que debemos trabajar” (Entrevista G1).

“....organizar los tiempos en relación a las múltiples tareas, lo que nos perjudica sin duda, para mi tiene relevancia 5” (Entrevista G2).

“...es muy relevante, debido a que cumplimos variadas funciones técnico-pedagógicas y administrativas, trabajamos con los niños/as, pero también con las familias, y equipos, por lo tanto creo que es vital gestionar los tiempos” (Entrevista G3).

La siguiente categoría de relevancia fue, **Participación de familias (5)**, comprendida como estrategias para que la familia participe del proceso educativo de los niños y niñas, volviéndose fundamental el generar espacios reales de participación, vinculándola permanentemente a las actividades que se realizan en los establecimientos, implementando estrategias diversificadas para responder a la variedad de familias existentes. Algunas respuestas fueron:

“... relevancia 5 el trabajo con familia en ocasiones” (Entrevista G1).

“....la colaboración y compromiso de las familias 5” (Entrevista G2).

“...conflictos con las familias 5” (Entrevista G3).

La categoría **Reflexiones pedagógicas (5)** que corresponde a la mejora continúa de la práctica, rescatando su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje. La reflexión constituye un análisis crítico del quehacer pedagógico diario identificando problemas o dificultades en la práctica docente, de esta forma se proponen acciones de intervención, para mejorar el quehacer educativo. Algunas respuestas fueron:

“...reflexiones, visualización de requerimientos y necesidades” (Entrevista G1).

“...5, la reflexión y estudio constante (Entrevista G2).

“...el trabajo pedagógico, y organizacional de la jornada, es con algo que debemos trabajar diariamente, lo que permite mejorar el desempeño como profesional 5” (Entrevista G3).

La categoría **Resolución de conflictos (5)** entendida como el manejo adecuado de las emociones que se utilizan para resolver diferencias interviniendo de manera pacífica. Algunas respuestas fueron:

“... conflictos con el equipo, conflicto con las familias” (Entrevista G1).

“...relevancia 5 resolución de conflictos con el equipo de trabajo técnico” (Entrevista G2).

“...conductas disruptivas constantes de los niños en aula” (Entrevista G3).

Por último el **Liderazgo (5)** entendido como la toma de responsabilidades en un ámbito escolar o institucional, logrando objetivos comunes, pero también desarrollo personal y profesional, logrando la vinculación del grupo con la organización y las diversas tareas, para esto, es esencial propiciar que las personas y los equipos sean líderes en el trabajo que realizan en cada una de las áreas de gestión interna y por sobre todo, en los jardines infantiles, salas cuna. Algunas respuestas fueron:

“... relevancia 5, la toma de decisiones es un constante desafío” (Entrevista G1).

“...relevancia 5, liderazgo distribuido apreciativo con el equipo de aula” (Entrevista G2).

“...relevancia 5, la validación de mi rol como educadora y el quehacer diario” (Entrevista G3).

Los datos obtenidos de la pregunta número tres muestran que la **Participación de las familias (5)** también se visualiza como una dificultad con una máxima relevancia debido a que sienten que es trascendental y significativo para los niños y niñas sentirse acompañados por sus familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, volviéndose un desafío como incorporar a la diversidad de familias desde un rol activo y con estrategias diversificadas, las cuales deben ser formuladas por el equipo educativo liderado por la educadora de párvulos, quien responda a las nuevas demandas laborales a las cuales se ven enfrentadas nuestras familias.

Las **Reflexiones pedagógicas (5)** muestran relevancia máxima y se expresan como procesos complejos de organizar en equipo de aula, los cuales poseen permanencia y sistematicidad en el tiempo, señalando por parte de las educadoras tener claro los beneficios en la práctica docente que esta conlleva, de igual forma señalan la docentes que se hace complejo proponer acciones de intervención, para mejorar el quehacer educativo volviéndose rutinario y que lamentablemente impacta en el aprendizaje de los niños y niñas.

La categoría **Resolución de Conflictos (5)** (familia, equipo, niños/as) con relevancia máxima igual que las anteriores categorías, se manifiestan como escenarios complejos de enfrentar, sino se cuentan con las herramientas necesarias, las cuales podrían repercutir en otras aristas como el clima de aula. Por último es expresada como relevante para las educadoras señalando que viven: "... *conflictos con el equipo, conflicto con las familias*" (Entrevista G1). Los cuales se ven afectados desde las habilidades conocimientos con los que debe intervenir la profesional sintiéndose insegura ante estas circunstancias.

El **Liderazgo (5)** muestra relevancia máxima para las educadoras, relacionándolo con aquel que se realiza en el equipo por parte de las docentes y se expresa desde la dificultad de validar su rol frente a equipos educativos empoderados del quehacer pedagógico propiciando que las personas y los equipos sean líderes en el trabajo que realizan en cada una de las áreas y lideren cada uno desde su rol distribuido apreciativo.

En conclusión en la pregunta N°3 podemos señalar respecto que tan relevante considera las dificultades que deben enfrentar en su desempeño las educadoras otorgan el misma relevancia muy relevante a las 5 categorías planteadas por los 3 grupos de entrevistados volviéndose una dificultad como gestionar los tiempos, desde la planificación y la ejecución de las tareas, la participación de las familias en el proceso pedagógico y los conflictos que se ocasionan, ligado a su vez con la resolución pacífica de de conflictos.

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 N° 9: Soluciones, recursos o medios

Categorías	Reurrencias
Reflexiones (equipo y directa)	6
Asesorías técnicas	4
Investigación propia	3

Fuente: Elaboración propia.

Respecto esta pregunta N°4 se relevan 3 categorías la primera **Reflexiones (6)** comprendida como procesos complejos de organizar en equipo, los cuales poseen permanencia y sistematicidad en el tiempo, que aporta beneficios a la práctica docente y volviéndose rutinario cuando no se realizan. Contribuyen mirar lo que hacemos. Algunas respuestas fueron:

“... realice una reflexión grupal y acudí a mis pares y colegas profesionales para poder discutir la organización de los tiempos (como optimizar) y lograr una mejor planificación y organización previa, medios utilizados: reflexiones grupales con todo el equipo educativo, calendarios establecidos por el equipo, asumir acuerdos por todo el equipo” (Entrevista G1).

“...apoyo en la directora buscando estrategias en conjunto, recursos: talleres de trabajo en equipo” (Entrevista G2).

“...se solicita la orientación permanente de la directora quien visualiza los aspectos de mejora entregando una retroalimentación oportuna y permanente, recursos medios utilizados: reflexiones grupales con todo el equipo educativo e individuales escritas” (Entrevista G3).

La categoría **Asesorías técnicas (4)** corresponde a desarrollar medios más eficaces de comunicación para el trabajo que se propone, se hace necesario buscar canales alternativos para el compromiso colectivo, son innovadoras, ya que buscan asesorar más que fiscalizar o sancionar. Algunas respuestas fueron:

“... apoyo de asesorías técnicas por parte de profesionales de educación, donde se busca facilitar y apoyar nuestro rol, recursos entregando herramientas, técnicas y seguimientos a su vez requerimientos personales que ayuden a potenciar cada vez más nuestro trabajo” (Entrevista G1).

“...reflexión pedagógica con seguimientos y compromisos y con insumos de las asesoras de como tener una comunicación efectiva” (Entrevista G2).

“...otros han sido acompañados por mi jefatura y asesores los cuales me han entregado herramientas haciendo seguimiento a ciertos procesos” (Entrevista G3).

Por último la **Investigación propia (3)** entendido como el descubrimiento de conocimiento (como la lectura de un libro) porque utiliza un proceso sistemático y se nace de cada uno. Algunas respuestas fueron:

”... buscar estrategias a través de la reflexión pedagógica y la toma de acuerdos con el equipo educativo” (Entrevista G1).

“....organizando con el equipo de aula los tiempos que se tienen destinados para labores fuera de aula, dejando un día en específico para la reflexión y otro día para estudio según las necesidades que existan” (Entrevista G2).

“...fueron solucionados con la constante investigación y estudio, buscando nuevas estrategias y medios de mejoramiento de mi quehacer diario” (Entrevista G3).

Observando los datos de la pregunta número cuatro, se puede concluir que en la categoría que muestra como dificultad la organización de los tiempos podemos señalar que las educadoras mencionan mayoritariamente acudir y utilizar la categoría **Reflexiones (6)** que tuvo una mayor recurrencia para solucionar la dificultad. Algunas respuestas relevantes fueron:

“...realice una reflexión grupal y acudí a mis pares y colegas profesionales para poder discutir la organización de los tiempos (como optimizar) y lograr una mejor planificación y organización previa, medios utilizados: reflexiones grupales con todo el equipo educativo, calendarios establecidos por el equipo, asumir acuerdos por todo el equipo” (Entrevista G1).

”... ante cualquier decisión previa a la acción, existe la retroalimentación de directora para que estos momentos sean gratificantes para todos los actores que participaran y se logre visualizar mejoras y contribuir eficazmente al requerimiento y necesidad buscando estrategias a través de la reflexión pedagógica y la toma de acuerdos con el equipo educativo. Recursos medios utilizados, reflexiones grupales con todo el equipo educativo e individuales escritas” (Entrevista G2).

“....se nos hace muy complejo organizar los tiempo para juntarnos a reflexionar o mirar nuestra prácticas, acudiendo a la directora o colegas, donde utilizamos registros escritos. Entrevistas” (Entrevista G3).

Es así como las profesionales mayoritariamente frente a una dificultad se acudió a su grupo de pares o la directora, las cuales tienden a utilizar recursos similares, frente a la mismo inconveniente, como el caso de escritos, calendarios y reflexiones grupales.

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

Tabla N° 10: Logros de su desempeño

Categorías	Número de recurrencias
Aprendizajes significativos	8
Trabajo en equipo	3

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de esta pregunta se derivan 2 categorías la primera, **Aprendizajes significativos (8)** (niños/as y familias) comprendida como los principales logros que se visualizan en el desempeño como educadora entendiéndose como un aprendizaje en que un niño/a relaciona la información que posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones. Algunas respuestas fueron:

“... aprendizajes significativos y trascendentes en nuestros niños y niñas, donde las familias visualizan y manifiestan su constante satisfacción, alegría, confianza y tranquilidad que les produce dejar a sus hijos /as en nuestro establecimiento” (Entrevista G1).

“...observar como aprenden y la ven a uno como un adulto significativo presentándonos sus primeros logros. Esto sin duda es lo más enriquecedor de esta carrera” (Entrevista G2).

“...los principales logros se ven reflejados en los aprendizajes de los niños y niñas en el aula, por supuesto reflejadas en las evaluaciones formativas” (Entrevista G3).

La siguiente categoría fue **Trabajo en equipo (3)** comprendida como la unión entre dos o más personas organizadas de una forma determinada las cuales cooperan contribuyendo cada uno desde su rol, pero todos con un objetivo en común. Algunas respuestas fueron:

“... he logrado potenciar mis habilidades sociales, donde esto facilita la llegada a personas y se logren concretar objetivos en mi trabajo” (Entrevista G1).

“...el trabajo en equipo y apoyo de las agentes educativas” (Entrevista G2).

“...lograr que el equipo educativo visualice a los niños como sujetos de derecho”(Entrevista G3).

Los datos de la pregunta número cinco nos muestra los principales logros visualizados en el desempeño de las educadoras, la categoría que presenta mayor recurrencia es **Aprendizajes significativos (8)** las cuales manifiestan confianza, tranquilidad, alegría y satisfacción respecto los aprendizajes y resultados que alcanzan los niños y niñas en las aulas de clases, aspecto totalmente ligado a la vocación cuando se manifiesta el goce por parte de las educadoras de párvulos respecto a su ejercicio docente.

Respecto a lo anterior los niños y niñas que se ven enfrentados a la estimulación temprana a corta presentan mayores y mejores resultados, es importante recordar que la educación inicial tiene un valor absolutamente en sí mismo, por lo tanto nuestro enfoque no solo debe estar puesto en los resultados, como menciona una de las entrevistadas, señalando su reflejo en las evaluaciones formativas.

Las mayores recurrencias con respecto a los principales logros que visualizaren su desempeño como educadora, se relavan los aprendizajes significativos de los niños y niñas.

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

Tabla N° 11: Necesidades de formación inicial y continua

Formación inicial	Recurrencias	Formación continua	Recurrencias
Características de los niños/as	4	Mediación de aprendizaje	4
Planificación	3	Metodologías innovadoras	4
Evaluación	2	Diseño DUA	3
Bases curriculares	2	Liderazgo	3

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de esta pregunta N°6 se derivan 4 categorías para la formación inicial la primera, **características de los niños y las niñas (4)** comprendidas como destrezas que van adquiriendo los niños según sus diversas etapas del desarrollo. Algunas respuestas fueron:

“... retomar el enfoque en lo que respecta a las características de los niños y niñas de acuerdo a su edad esto, para responder a sus necesidades en base a las nuevas actualizaciones y avances que faciliten el aprendizaje de acuerdo a sus gustos y preferencias” (Entrevista G1).

“...características de los niños y niñas” (Entrevista G2).

“...características y desarrollo de los niños y niñas” (Entrevista G3).

La siguiente categoría fue **Planificación (3)** comprendida como proceso constante y sistemático, que orienta la organización y ejecución de las tareas de los Educadores (as) de párvulos. Algunas respuestas fueron:

“... manejar mejor los términos técnicos y asesorarme en la planificación educativa” (Entrevista G1).

“...evaluación como proceso y su articulación con la Planificación educativa” (Entrevista G2).

“... didácticas actualizadas para el trabajo en sala” (Entrevista G3).

La siguiente categoría fue **Evaluación (2)** comprendida como un proceso y no como suceso, permite valorar el avance y los resultados de un aprendizaje a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, Algunas respuestas fueron:

“... planificación y evaluación educativa” (Entrevista G1).

“...evaluación como proceso y su articulación con la planificación educativa” (Entrevista G2).

Por último la categoría fue **Bases curriculares (2)** comprendida como un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización las que deben ser especificadas y ejecutadas por las instituciones, incorporando programas y proyectos educativos acorde con su propia diversidad Algunas respuestas fueron:

“... bases curriculares actualizadas” (Entrevista G1).

“...bases curriculares actualizadas” (Entrevista G2).

Respecto a las respuestas más representativas en relación a la formación inicial la entrevista de los, G1” y G2” solo mencionan el tema referido **Evaluación (2) y Bases curriculares (2)**, pero no explicita en profundidad, porque requiere retomar en su formación inicial esos conceptos. De igual manera actualmente las educadoras de párvulos están siendo cada vez más demandadas respecto a temas referidos a la actualización de las nuevas bases curriculares lo que busca aprendizajes con nuevas perspectivas acerca de la infancia, la enseñanza y orientaciones valóricas, enfatizando la inclusión y la diversidad social, y las actitudes ciudadanas desde los primeros años. La que no debe darse de forma emergente en el caso de la evaluación sin nos mas bien como un proceso continuo y ordenado que enriquece la labor pedagógica de los equipos educativos y de lo niños y niñas.

Por otra parte la demanda frente a los temas de formación inicial respecto a algo indispensable dentro de las decisiones pedagógicas de la educadora en aula, como son la **Planificación (3) y la evaluación (2)** educativa nos hace ver una mala formación previa, respecto a los conocimientos mínimos que debe poseer una educadora de párvulos, los cuales pudiesen influir los estándares orientadores de la carrera de educación parvularia entorno a dos grandes categorías: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios las que no se estarían articulando, con el fin de proporcionar a la futura educadora de párvulos los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia y que se deja en evidencia con la entrevista aplicada.

Por otra parte señala una de las educadoras de párvulos su fundamentación frente a la necesidad de formación inicial respecto al tema características de los niños y niñas señalando:

“... retomar el enfoque en lo que respecta a las características de los niños y niñas de acuerdo a su edad esto, para responder a sus necesidades en base a las nuevas actualizaciones y avances que faciliten el aprendizaje de acuerdo a sus gustos y preferencias” (Entrevista G1).

De esta manera la docente, demuestra claridad en las demandas que se están viendo enfrentadas las profesionales a raíz de los constantes cambios a los que está viendo enfrentada nuestra sociedad y la niñez donde la globalización, el uso de la tecnología, y el libre acceso a las comunicaciones nos hace enfrentarnos a niños y niñas que poseen ricas experiencias a corta edad.

Respecto a la formación continua podemos señalar que el mayor número de recurrencias se expresa en la **Mediación de aprendizaje (4)** visualizadas como metodologías que abordan experiencias de aprendizaje mediado, relevando los criterios de mediación como eje central. Algunas respuestas fueron:

“... criterios de mediación – ambiente educativo como tercer educador” (Entrevista G1).

“...criterios de mediación ya que son claves para lograr experiencias en donde los niños y niñas aprendan por sí mismos y el adulto cumpla un rol de facilitador del aprendizaje, otorgándoles a ellos el protagonismo que es lo que muchas veces se invisibiliza en nuestro trabajo” (Entrevista G2).

“...mediación de aprendizaje” (Entrevista G3).

La siguiente categoría **Metodologías innovadoras (4)** comprendida como metodologías distintas a las tradicionales, que capte la atención de los niños y niñas y facilite la comprensión del aprendizaje. Algunas respuestas fueron:

“... *innovación Curricular*” (Entrevista G1).

“...*actualizaciones en general de educación preescolar*” (Entrevista G2).

“...*nuevas estrategias pedagógicas, metodologías*” (Entrevista G3).

La siguiente categoría **Diseño DUA (3)** comprendida como la respuesta a la diversidad de aprendizajes con foco de atención en el diseño del currículo escolar, para lograr responder a la diversidad de todos los estudiantes y así alcanzar los aprendizajes. Algunas respuestas fueron

“... *diseño universal de aprendizaje (dua)*” (Entrevista G1).

“...*didácticas actualizadas para el trabajo en sala*” (Entrevista G2).

“...*conocimiento de nuevas estrategias pedagógicas, metodologías*” (Entrevista G3).

Por último la categoría **Liderazgo (3)** comprendida como la toma de responsabilidades en un ámbito escolar o institucional, logrando objetivos comunes, pero también desarrollo personal y profesional, logrando la vinculación del grupo con la organización y las diversas tareas, para esto, es esencial propiciar que las personas y los equipos sean líderes en el trabajo que realizan en cada una de las áreas de gestión interna y por sobre todo, en los jardines infantiles, salas cuna. Algunas respuestas fueron

“... *liderazgo y Gestión*” (Entrevista G1).

“...*liderazgo para la gestión educativa*” (Entrevista G2).

“...*manejar los estilos de liderazgos*” (Entrevista G3).

Los datos obtenidos de la pregunta número seis demuestra que gran parte de las educadoras entrevistadas piensa que la **mediación de aprendizaje (4)** es una necesidad de formación continua, clave para lograr experiencias en donde los niños y niñas aprendan por sí mismos y el adulto cumpla un rol de facilitador del aprendizaje, otorgándoles a ellos el protagonismo que es lo que muchas veces se invisibiliza en nuestro en el quehacer educativo de la educadora de párvulos. De esta manera la mediación de aprendizaje cruzado con las **metodologías innovadoras (4)** y distintas pueden contribuir a la mejora continua de lo que realizamos con nuestro niños y niñas en las experiencias de aprendizaje.

Las educadoras plantean variados temas de formación continua, como es el caso de la mediación, las metodologías innovadoras, el **diseño DUA (3)** y el **liderazgo (3)**, pero no fundamentan en todos los casos, por qué cobra realce el abordar estos temas en el ejercicio docente. De todas maneras al hablar de mediación de aprendizaje una de las educadoras entrevistadas señala ante la necesidad de formación continua lo siguiente:

“...criterios de mediación ya que son claves para lograr experiencias en donde los niños y niñas aprendan por sí mismos y el adulto cumpla un rol de facilitador del aprendizaje, otorgándoles a ellos el protagonismo que es lo que muchas veces se invisibiliza en nuestro trabajo” (Entrevista G2).

Expresando como se pierde el rol de facilitador del aprendizaje mediado, para lograr así el protagonismo, la toma de decisiones y principio de actividad de los niños y niñas presente en las bases curriculares de la educación parvularia.

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

Como conclusión las profesionales visualizan una necesidad en formación inicial, con relación a las características de los niños y niñas que hoy asisten a los jardines infantiles o escuela. Respecto a la formación continua se proponen temas como la mediación de aprendizaje y la incorporación de metodologías innovadora para el beneficio de los aprendizajes de los niños y niñas.

Es importante considerar una incongruencia respecto a la formación continua en lo referente al Liderazgo debido a que en la pregunta de las principales dificultades para la gestión aula se expresa el liderazgo como tema primordial, no así al momento de propiciar una formación continua.

Las educadoras entrevistadas comparten algunas relaciones y generalidades positivas que se desprenden de las respuestas dadas en la entrevista grupal como:

El compromiso, satisfacción y alegría que comparten por la labor que realizan o desempeñan a diario con los niños y niñas.

Mencionan el buen trato y el bienestar de los niños y niñas como eje transversal y que se menciona en todo momento.

Señalan el juego como eje central de la labor que desempeñan, para futuros aprendizajes de los niños y niñas.

En relación a las dificultades señalan de forma recurrente la organización de los tiempos, la participación de las familias y la resolución de conflictos, apuntando en esta última a conflictos que se produzcan con las familias, equipo y niños /as donde hace referencia al manejo adecuado de las emociones que se utilizan para resolver diferencias.

Podemos señalar que mayoritariamente se observa una preocupación por la incorporación de las familias en el proceso pedagógico, pero falta mejorar las estrategias diversificadas de participación en respuesta de las nuevas demandas laborales y de composición que viven las familias.

Mayoritariamente frente a una dificultad se acudió a su grupo de pares o la directora, las cuales tienden a utilizar recursos similares, frente al mismo inconveniente, como el caso de escritos, calendarios y reflexiones grupales.

Se releva la complejidad al momento de generar instancias de reflexión pedagógica colectiva o individual, de igual manera se muestra total conciencia de lo importante que es para generar cambios en la práctica pedagógica y lograr impactos significativos, por esto se requiere un gran esfuerzo para su organización las cuales se muestran consientes de los aspectos de mejora durante la entrevista.

Para finalizar las profesionales sienten y expresan de forma explícita el desafío que implica el abordaje de resolución de conflictos, donde se visualiza como un proceso negativo en vez de a modo de crecimiento, donde en reiteradas ocasiones se solicita ayuda aun tercero, para poder servir de mediador especialmente en los equipos educativos.

Consciente de esto las Educadoras de párvulos se sienten en ocasiones con pocas herramientas o habilidades para resolver situaciones complejas.

Es posible determinar a través de los datos recolectados que el principal obstáculo que tienen las educadoras pudiese verse reflejado por causa de una base académica deficiente por parte de criterios orientadores de formación, donde las docentes no se sienten preparadas frente a roles que son propios de su ejercicio laboral, además de las demandas contantes a la que invita a estar perfeccionándose de manera continua en aspectos bases curriculares, planificación, evaluación o como responder a la nueva diversidad de formas de aprender que muestran nuestros niños y niñas.

CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones

5.1 Resultados obtenidos

Al recoger los datos de las entrevistas realizadas a las educadoras de párvulos podemos mencionar que la gestión de las educadoras de párvulos se vuelve una dificultad cuando no se logran aspectos como la organización de espacios y tiempos para una reflexión y estudio constante buscando estrategias que mejoren las experiencias que se les entregan a los niños en los diferentes periodos de la jornada.

Cuando el liderazgo es entorpecido, en el quehacer diario del ejercicio docente, por inseguridades y desconocimiento técnico, respecto a la toma de decisiones que conlleva la labor de la educadora de párvulos. Potenciando de esta manera el liderazgo apreciativo y distribuido al interior del equipo educativo y dirigido hacia metas comunes por parte de toda la comunidad educativa. Llama la atención que este aspecto es un aspecto de mejora en el grupo de estudio, lo que podría atribuirse a inseguridades y desconocimiento para generar los cambios.

Por otra parte, la relación que existe entre fomentar ambientes de bienestar y convivencia bien tratante, se entorpece y se vuelve una dificultad para las educadoras la respecto la resolución de conflictos señalando problemas en la resolución pacífica, con los adultos del equipo a cargo, familias y niños y niñas que presentan conductas disruptivas al interior de las aulas.

Esto deja ver que las educadoras no se sienten preparadas para atender situaciones que involucren de difícil abordaje, por lo tanto, no poseen conocimientos y habilidades puestos en práctica para comprender e intervenir en la resolución pacífica y no violenta de los enfrentamientos entre dos o más personas a las que sin duda se ven enfrentadas las educadoras por parte del quehacer diario con niños y niñas o adultos que están a su cargo.

Cuando el trabajo con familia se vuelve una dificultad, más que un aporte, para la educadora, sin la planificación y seguimiento de estrategias diversificadas de forma sistemática y ordenada que respondan a estos nuevos núcleos parentales y se incorporen de manera participativa pero variada al proceso de enseñanza aprendizaje de su hijos e hijas.

En el marco de las nuevas políticas de educación parvularia, como son la actualización de las bases curriculares, la creación del marco para la buena enseñanza de la educación parvularia, los estándares orientadores, la creación de la subsecretaria de educación parvularia y la incorporación a la carrera docente, la educadora esta llamada al estudio constante del quehacer diario y así buscar estrategias que mejoren las experiencias que se les entregan a los niños y niñas en los diferentes periodos de la jornada y al rol de agente de cambio social que cumple al interior de las comunidades educativas.

De esta manera las políticas educativas preescolares impactan positivamente en el rol que debe cumplir la educadora, siendo demanda, para mejorar cada día en relación a los estándares de desempeño que debe alcanzar en la docencia de primera infancia.

Las educadoras entrevistadas comparten algunas relaciones y generalidades positivas que se desprenden de las respuestas dadas en la entrevista grupal como:

El compromiso, satisfacción y alegría que comparten por la labor que realizan o desempeñan a diario con los niños y niñas, el buen trato y el bienestar de los niños y niñas como eje transversal y que se menciona en todo momento y señalan el juego como eje central de la labor que desempeñan, para futuros aprendizajes de los niños y niñas.

5.2 Aportación del estudio al campo de la disciplina

Desde las diversas Políticas educativas preescolares y su relación con la gestión se podría aportar desde:

Analizar las demandas de formación de las Educadoras de Párvulos desde el perfil de egreso de las diversas universidades que imparten la carrera de pregrado.

Relevar la importancia de la Educación parvularia desde la nueva institucionalidad, quien viene afianzar las mejoras en este nivel educativo.

Establecer la visión positiva y negativa que tienen los docentes sobre la implementación de este nivel educacional.

Desde la contribución a la gestión aula de la educadora de párvulos se identifican los principales problemas y desafíos que se ve enfrentada a diario, recogiendo información de primera fuente, a través de agentes claves.

Se considera que el conocimiento de este tema necesario en la formación de futuras educadoras, permitiendo una proyección de la investigación pudiendo así aspectos centrales al verse enfrentadas al ejercicio docente, logrando la teoriza y la práctica además de tener mayor información respecto a el quehacer pedagógico inicial.

5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema

Realizar este estudio con educadoras de párvulos de otras instituciones, con el fin de obtener apreciaciones sobre la gestión aula de las educadoras de párvulos.

Realizar un estudio sobre la opinión que tienen estudiantes, padres y apoderados sobre la implementación de la Ley de inclusión.

Para concluir sería interesante investigar en la misma área de gestión algunos temas que surgen de la presente investigación como son:

Factores curriculares/ organización del tiempo y su influencia en la gestión de las educadoras de párvulos.

La gestión que realizan las directoras de establecimientos preescolares, frente a las pocas herramientas que presentan las educadoras de párvulos desde el área técnica pedagógica.

Determinar posibles variables que influyen en los perfiles de egreso de las educadoras de párvulos de universidades Chilenas, las cuales podrían volver dificultades al momento de su inserción laboral.

Fuentes Bibliográficas

- [JUNJI], Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015, p.125). *Los niños del 70*. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- [JUNJI], Junta nacional de Jardines infantiles y [MINEDUC]. (2017, S.p.). *Planificación 2017, S.p.* Santiago.
- [MINEDUC] Ministerio de Educación. (2001, p.23). La Educación Parularia en Chile. En M. d. Republica de Chile, *La Educación Parularia en Chile* (pág. 23). Santiago.
- [MINEDUC] Ministerio de Educacion, Gabinete Misterial, Equipo reforma de educación parvularia. (2014, p4). *Antecedentes generales del nivel de Educación parvularia en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educacion.
- [MINEDUC], Ministerio de Educación; p.4. (2014). *Antecedentes generales del nivel de Educacion parvularia en Chile*. Santiago.
- 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, S.p.). *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 nº 65, 2*.
- De Ibarrola, M. (1995, p.24). 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.
- Fundación Nacional para el desarrollo Integral del Menor, I. 2. (2018).

- García-Huidobro, J. E. (2006). *Formación inicial de Educadoras(es) de parvulos en Chile*. Santiago: Expansiva.
- Gestión Aula Concepto, 2. (2018).
- Gobierno de Chile, [MINEDUC] Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia. (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*.
- Infantil, M. Victoria Peralta Espinosa. Directora del Instituto Internacional de Educación. (2006, p130). 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*, p130.
- Leda Badilla Cavaría, P. e. (2006, p.43). FUNDAMENTOS DEL PARADIGMA CUALITATIVO. *Revista de Ciencias del Ejercicio*, 43.
- (2014, p31). Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia. En J. M. CHILE.
- MINEDUC. (2012). *Estandares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago: LOM Ediciones Limitada.
- MINEDUC. (2014). *Antecedentes generales del nivel de educación parvularia en Chile*. Santiago.
- MINEDUC. (2014, p.16). *MINEDUC*. Santiago.
- Ministerio de Educación, S. d. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: S. n.
- Núñez, G y Valenzuela, G. (2011). Rescatando la Historia de la Educación parvularia en Chillan. Tesis de Pregrado. Facultad de Educación y Humanidades Universidad del Bío-Bío. Campus Chillan. (s.f.). *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.
- parvularia, S. d. (2018). *Marco para la Buena enseñanza, referente para una práctica reflexiva*. Santiago.
- Peralta, M. V. ((2009) Pág.59.). Los Primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica.

Perfil Educadora de Párvulos de JUNJI, 2. (2018).

Perfil Educadoras de Párvulos establecimiento con financiamiento Estatal, 2018. (s.f.).

Subsecretaria de educación parvularia. (2016). *Definiciones de Política para una educación parvularia de calidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación .

Subsecretaria de educación parvularia, 2. (s.f.). *marco para la buena enseñanza de la Educación parvularia*. Santiago.

Subsecretaria de Educación Parvularia, M. d. (2018). *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.

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.

Fuentes Cibergráficas

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>

Londoño, C. (22 de Noviembre de 2017; párr.3). *www.eligeeducar.cl*. Obtenido de *www.eligeeducar.cl*: <http://www.eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile>

Universidad Autonoma de Chile. (27 de Noviembre d

e 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.

Fundación [INTEGRA], (2018). Misión, Política de Calidad. Recuperado 27 de Noviembre del 2018. (27 de 11 de (<http://www.integra.cl/integra/>)). (<http://www.integra.cl/integra/>). Obtenido de (<http://www.integra.cl/integra/>): <http://www.integra.cl/integra/>

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>

Anexos

Entrevista en profundidad a Educadora de Párvulos

Describir y analizar los aspectos relativos a la gestión aula en la Educación de en establecimientos públicos de la Región del Maule desde la perspectiva teórica y de sus gentes claves.

Objetivos específicos:

Analizar las demandas de formación de Educadora

Establecer la visión positiva/negativa que tienen los docentes sobre la implementación de este nivel educacional.

Identificar los principales problemas y desafíos que se desprenden.

Esta entrevista versa **los principales problemas que enfrentan las Educadoras de Párvulos de Jardines infantiles de Integra, desde la perspectiva teórica y de sus Educadoras 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:

2. Edad: _____ años.

3. Título _____ Profesional:

4. Año de obtención: _____

5. Años que trabaja como Docente: _____

6. Años de experiencia como Educadora de Párvulos: _____

7. Años de servicio como Educadora de Párvulos en este establecimiento:

8. Grado(s) académico(s) Licenciado Magister Doctor
9. Marque con una x la(s) área(s) en las que ha realizado perfeccionamiento en los últimos tres años señalando el número de horas
- Liderazgo en gestión de aula: Nro. Horas: _____
- Gestión curricular: Nro. Horas: _____
- Clima y convivencia escolar: Nro. Horas: _____

II. GUIÓN DE ENTREVISTA

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

Anexo N°2

Talca, 2 de octubre de 2018

Presente:

Carol Valenzuela Méndez

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 en Educación, para la revisión, evaluación y validación del instrumento que se aplicará a las Educadoras de párvulos de jardines JUNJI VTF Y /O INTEGRA de la Región del Maule.

El instrumento forma parte del estudio titulado **GESTIÓN AULA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN ESTABLECIMIENTOS DE INTEGRA REGIÓN DEL MAULE, EL CASO DE LA, COMUNA DE LINARES EN EL AÑO 2018** 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 **GESTIÓN AULA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN ESTABLECIMIENTOS DE INTEGRA REGIÓN DEL MAULE, EL CASO DE LA, COMUNA DE LINARES EN EL AÑO 2018.**

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Carol Valenzuela Méndez
Profesión	Educadora de Párvulos Mención Ingles
Postgrado	Mención en Ingles Inicial
Lugar de Trabajo	Jardín infantil y Sala Cuna Alborada (INTEGRA)
Cargo que Desempeña	Educadora de Párvulos
Años de Experiencia	6 años

Fecha:05 Octubre 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	

1. De haber sido solucionadas ¿cómo lo hizo? ¿a quién acudió para obtener consejo o ayuda? ¿qué recursos y/o medios utilizó?			X
2. ¿Qué cree usted que la motiva a ser educadora de este establecimiento?			X
3. ¿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.

Comentarios y/o Sugerencias

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

--

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
Más que marcar de 1 a 5 yo la dejaría de desarrollo en donde se explicite el por qué de la relevancia.

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

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

Comentarios y/o Sugerencias

Anexo N°3

Entrevista en profundidad a Educadoras

Nombre: Pamela Campos Romero.

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

10. Como llegó al cargo: El cargo de educadora de párvulos lo desarrollo desde el 2016, ya que, al realizar mi práctica profesional, se dio la oportunidad de realizar reemplazos. Hasta el momento estoy en condición de reemplazo.
11. Edad: 35 años.
12. Años de servicio como Educadora: 3 años
13. Tipo de contrato: contrato indefinido con modificación de contrato.
14. Grado(s) académico(s) Licenciado Magister Doctor Ninguno
15. En qué áreas ha realizado perfeccionamiento en los últimos tres años
Curso de liderazgo.

GUIÓN 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.
Las principales decisiones que debo tomar en el establecimiento tienen relación con el ámbito de la gestión pedagógica, en donde debemos liderar un equipo educativo consciente de las características y bienestar de nuestros niños y niñas, en donde el rol de formadora y modelo de referencia para ellos, diseñadora, implementadora y evaluadora del currículo. Seleccionadora y mediadora de aprendizajes. Esto, es lo importante de las decisiones que se deben tomar en aula, ya que de lo que uno pueda transmitir es la decisión que marca la diferencia en el aprendizaje de niños y niñas y el liderazgo de un equipo educativo.

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

Autogestión. (en relación a la organización de mi trabajo para lograr los avances y los resultados esperados)

El liderazgo, es un proceso continuo y que permite validarnos como profesionales, la constancia y el quehacer diario, es un desafío constante.

La toma de decisiones es un constante desafío, en el cual la inseguridad puede ser un factor considerable que se puede buscar estrategias de mejora a través del autocapacitarse y el interés de buscar información.

La organización de los tiempos y cumplir con los objetivos propuestos.

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)
Considero relevante (5) porque son consideradas diariamente en el trabajo pedagógico y organizacional de la jornada, es con algo que debemos trabajar diariamente, lo que permite mejorar el desempeño como profesional, y que se visualicen en el trabajo que se realiza diariamente.

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

El Proceso de definir los aspectos de mejora en el aula, es un desafío constante, que uno intenta visualizarlas y buscar estrategias a través de la reflexión pedagógica y la toma de acuerdos con el equipo educativo.

Se solicita la orientación permanente de la directora quien visualiza los aspectos de mejora entregando una retroalimentación oportuna y permanente.

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

Visualizo que mi trabajo como educadora de párvulos es competente al cargo, en donde puedo demostrar el compromiso y desempeño constante en los establecimientos que he trabajado.

Tengo una buena disposición frente al trabajo en equipo.

Fortalezco las alianzas con los equipos educativos, familia y comunidad.

Potencio los aprendizajes significativos y el bienestar de los niños y niñas del jardín infantil.

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

Manejar mejor los términos técnicos y asesorarme en la planificación educativa respetando lo establecido por el jardín infantil. Definir roles dentro del aula.

- DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)
- MEDIACION DE APRENDIZAJE
- CRITERIOS DE MEDIACION – AMBIENTE EDUCATIVO COMO TERCER EDUCADOR,
- COMO FAVORECER EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA EN CONJUNTO CON LAS AGENTES EDUCATIVAS,
- CARACTERISTICAS Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS,
- FACTORES CURRICULARES DENTRO DEL AULA.