

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS
TITULADOS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA
ANCHA QUE SE DESEMPEÑAN
PROFESIONALMENTE EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS VULNERABLES

Pamela Alejandra Díaz Suazo

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento

This work is licensed under a Creative Commons Attribution licence



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS TITULADOS
DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA QUE SE
DESEMPEÑAN PROFESIONALMENTE EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES.

PAMELA ALEJANDRA DÍAZ SUAZO

2020



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS TITULADOS DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA QUE
SE DESEMPEÑAN PROFESIONALMENTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
VULNERABLES.

Autora: PAMELA ALEJANDRA DÍAZ SUAZO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida por:
Dra. MONTSERRAT PALMA

2020

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Girona

PUBLICACIÓN Y PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA A LA QUE HA DADO LUGAR LA TESIS

Díaz. P. (2019) “MOTIVACIONES QUE MUEVEN A LOS PROFESIONALES NOVELES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA A DESEMPEÑARSE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES”

Artículo publicado en el tomo XIX de la Colección Internacional de Investigación y en el número 8- 5 del mes de junio de 2019 en la Revista Boletín Redipe Indexada ISSN: 2256- 1536 8/5.

Ponencia: Díaz. P. (2017) En X Congreso Internacional y XVI Congreso Nacional de Investigadores en Educación, INVEDUC.Universidad de Los Lagos Osorno, Chile.

“Competencias de los titulados de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha que se desempeñan en contextos educativos vulnerables.”

Grupos de Investigación: Díaz. P. (2018-2020) Participación en la constitución, planificación y ejecución del núcleo de investigación en Formación Docente, adscrito a la Mesa de investigación en educación de las Universidades Estatales.

INDICE GENERAL

Resumen	1
Resum	2
Abstract	3
Introducción	4
CAPITULO I MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	9
1. NUEVOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INFANTIL	9
1.1.- El papel de la educación infantil en el sistema educativo actual	9
1.2.- Formación inicial de docentes, modelo en base a competencias	19
1.3.- Identidad profesional docente	39
CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL	52
2. FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	52
2.1.- Políticas de educación superior en Chile	52
2.1.1.- Estándares orientadores	55
2.1.2.- Estándares pedagógicos	56
2.1.3.- Estándares disciplinarios para la enseñanza	57
2.2.- Nueva ley de carrera docente	59
2.3.- Principios que promueve el sistema de desarrollo profesional	62
2.4.- Mejoramiento de la calidad en educación superior	66
2.5.- Breve historia de la educación infantil como formación	69
2.5.1.- Origen de la educación parvularia	70
2.6.- Desafíos de la formación inicial docente	73
2.6.1.- Modelos de enseñanza superior en Chile	73
2.6.2.- Sistema acreditación calidad en la formación de profesores	77
2.7.- Formación del profesorado (educadores de párvulos) en Chile	79
2.7.1.- Presentación Universidad de Playa Ancha	82

2.7.2.- Carrera educación arvularia Universidad de Playa Ancha	83
2.7.2.1.- Misión	86
2.7.2.2.- Visión	86
2.7.2.3.- Objetivos de la carrera de educación parvularia	87
2.7.2.4.- Perfil de egreso de la carrera de educación parvularia	88
2.7.2.5.- Plan de estudios carrera de ducación parvularia	91
CAPITULO III	96
3.- MARCO METODOLÓGICO.	96
3.1.- Problematización	96
3.2.- Objetivos de la investigación	97
3.3.- Diseño metodológico	98
3.3.1.- Etapas de la investigación	100
3.4.- Validez y confiabilidad	109
CAPITULO IV	111
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	111
4.1.- Presentación e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos	111
4.1.1.- Sección 1 cuestionario: datos generales	111
4.1.2.- Sección 2 cuestionario: resultados	114
4.1.3.- Interpretación entre plan de estudios y cuestionario	119
4.1.4.- Interpretación entre perfil de egreso y cuestionario	120
4.2.- Focus Group	121
4.2.1.- Pauta	121
4.2.2.- Análisis	122
4.3.- Triangulación	128
4.3.1.- Análisis de datos referidos al reconocimiento del plan de	

estudios y perfil de egreso	129
4.3.2.- Análisis de datos referidos a las motivaciones y competencias que poseen las egresadas	134
CAPITULO V	142
5.- DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	142
5.1.-. Discusión y conclusiones considerando objetivo específico N° 1	142
5.2.- Discusión y conclusiones considerando objetivo específico N° 2	148
5.3.- Discusión y conclusiones considerando objetivo específico N° 3	154
5.4.- Discusión y conclusiones considerando objetivo específico N° 4	159
5.5.- Aportaciones, limitaciones y proyecciones	163
5.5.1.- Aportaciones	163
5.5.2.- Limitaciones	164
5.5.3.- Proyecciones	164
REFERENCIAS	166
ANEXOS	178
Anexo N° 1 Plan de estudios carrera educación parvularia	178
Anexo N° 2 Cuestionario	181
Anexo N° 3 Transcripción focus group	188
Anexo N° 4 Fichas descriptivas de modelos de formación de Profesores	196
Anexo N° 5 Base de datos egresados carrera educación parvularia	213

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1 Iniciativas mundiales para mejorar la formación docente	14
Tabla N° 2 Formación de maestros de educación infantil y primaria de Alemania, Francia, Italia y España	25
Tabla N° 3 Implicancias de modelos vinculados a competencias	27
Tabla N° 4 Formación de profesionales en educación infantil	29
Tabla N° 5 Conceptualización de competencias profesionales en la labor del profesorado	33
Tabla N° 6 Conceptualización de identidad profesional docente	44
Tabla N° 7 Política en educación infantil	53
Tabla N° 8 Estándares pedagógicos para la formación de educadores de párvulos	56
Tabla N° 9 Estándares disciplinarios para la formación de educadores de párvulos	58
Tabla N° 10 Organismos gubernamentales de aseguramiento de la calidad en educación superior	66
Tabla N° 11 Competencias genéricas para la formación del profesorado	74
Tabla N° 12 Competencias específicas en educación	75
Tabla N° 13 Universidades que dictan la carrera de educación parvularia	78
Tabla N° 14 Perfil de egreso	89
Tabla N° 15 Población de egresados	101
Tabla N° 16 Total de egresados	102
Tabla N° 17 Datos cohortes de egresados carrera educación parvularia	103
Tabla N° 18 Procedimiento grupo focal	108
Tabla N° 19 Cuestionario años de egreso	111
Tabla N° 20 Cuestionario si ejerce profesión	112

Tabla N° 21 Cuestionario dependencia	113
Tabla N° 22 Resumen caracterización de la población sujeto de estudio	113
Tabla N° 23 Cuestionario criterios de evaluación	115
Tabla N° 24 Cuestionario criterio estructura curricular	116
Tabla N° 25 Cuestionario criterio resultado proceso de formación	116
Tabla N° 26 Cuestionario criterio propósitos	117
Tabla N° 27 Cuestionario criterio vinculación con el medio	117
Tabla N° 28 Cuestionario criterio satisfacción general	118
Tabla N° 29 Relación plan de estudios y cuestionario	119
Tabla N° 30 Relación perfil de egreso y cuestionario	120
Tabla N° 31 Categorización inicial	122
Tabla N° 32 Codificación discursos grupos focales	124

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1 Competencias profesionales docentes	36
Figura N° 2 Competencias específicas en la formación de profesores	37
Figura N° 3 Formación del Profesorado	50
Figura N° 4 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad en educación superior	65
Figura N° 5 Formación de educadores en la educación superior en Chile	93
Figura N° 6 Ilustración diseño metodológico	98
Figura N° 7 Componentes marco metodológico	110
Figura N° 8 Categorización definitiva para análisis de grupo focal	124
Figura N° 9 Triangulación	128
Figura N° 10 Presentación y análisis de datos	141
Figura N° 11 Resumen capítulo discusiones y conclusiones	165

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Cuestionario frecuencia año de egreso	111
Gráfico 2 Cuestionario si ejerce profesión	112
Gráfico 3 Cuestionario dependencia	113

RESUMEN

La presente tesis doctoral desarrolla su investigación en el análisis de las competencias de egreso de las profesionales noveles de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha y su relación con los desempeños profesionales en el ámbito laboral de las egresadas en contextos de vulnerabilidad social. Se utilizó un tipo de metodología mixta, con un diseño descriptivo-interpretativo con la aplicación de un cuestionario y realización de focus group, para luego utilizar la triangulación de datos.

Los resultados demuestran que el desempeño profesional de las egresadas está influenciado por su plan de estudios, indicando motivaciones respecto a la estabilidad laboral en espacios educativos que reciben aportes del estado, asociándolo a un compromiso social de la profesión docente, así como al reconocimiento social de pertenecer a una comunidad educativa y en última instancia un ingreso económico favorable.

Esto es evidenciable en las opiniones por parte de las egresadas, quienes dejan de manifiesto que optan por desempeñarse en contextos educativos vulnerables debido a la formación recibida, pues ésta enfatiza en un sello eminentemente social y además expresan que su contribución a la sociedad es más valorada en estos contextos, pues pueden desarrollar una carrera docente, lo que les permite proyectarse a lo largo de su vida profesional.

Palabras claves: competencias, perfil profesional, profesionales noveles educación infantil.

RESUM

La present tesis doctoral desenvolupa la seva recerca en l'anàlisi de les competències de graduació de les professionals novelles dels estudis d'educació infantil de la Universidad de Playa Ancha i la seva relació amb l'exercici de la professió de les titulades en àmbits laborals en contextos de vulnerabilitat social. S'ha utilitzat un tipus de metodologia mixta amb un disseny descriptiu-interpretatiu amb l'aplicació d'un qüestionari la realització d'un focus group, per després utilitzar la triangulació de dades.

Els resultats mostren que l'exercici professional de les titulades està influenciat pel pla d'estudis, posant de manifest motivacions relacionades amb l'estabilitat laboral en espais educatius que reben fons estatals, associant-ho al compromís social de la professió docent així com al reconeixement social de pertànyer a una comunitat educativa i en última instància a ingressos econòmics favorables.

Les opinions per part de les titulades posen de manifest que opten per exercir en contextos educatius vulnerables a causa de la formació rebuda ja que aquesta emfatitza un segell eminentment social i a més expressen que la seva contribució a la societat és més valorada en aquests contextos, ja que poden desenvolupar una carrera docent, la qual cosa els permet projectar-se al llarg de la seva vida professional.

Paraules claus: competències, perfil professional, professionals novells, educació infantil.

ABSTRACT

This doctoral thesis develops its research based in the analysis of the graduate profile skills and their relationship with the professional performances that the novice professionals graduated from the Early Childhood Teacher Program of Universidad de Playa Ancha performed at their workplace in contexts of social vulnerability. A type of mixed methodology was used, with a descriptive-interpretive design with the application of a questionnaire and a focus group, to later use data triangulation.

The results show that the professional performance of the graduates is influenced by their study plan, indicating motivations regarding job stability in educational spaces that receive contributions from the state, associating it with a social commitment of the teaching profession, as well as the social recognition of belonging to an educational community and ultimately a favorable economic income.

The opinions of the graduates have shown that they choose to work in vulnerable educational contexts due to the training that have received, as well as they emphasize an eminently social key marker and also expresses that their contribution to society is more valued in these contexts, since they can develop a teaching career that allows them to project themselves throughout their professional lives.

Key words: competences, professional profile, new professionals, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

La profesión docente ha sufrido grandes y profundas transformaciones en todo sentido y también en su valoración social, debido a los cambios y progreso que ha tenido este país. Por tanto el rol del educador cada vez tiene mayores exigencias y responsabilidades, siempre enfocado hacia la calidad de la educación. Este tipo de transformaciones no dejan ajena a la formación y hoy debido a la política pública en educación, las universidades del país y en especial, la Universidad de Playa Ancha está abocada al trabajo en innovación curricular, orientando sus programas formativos de pedagogía por competencias.

La idea de realizar esta esta tesis doctoral surge de las investigaciones realizadas en el proyecto de mejoramiento de la calidad en educación superior (Mecesup) de cinco universidades estatales chilenas, entre ellas la Universidad de Playa Ancha, donde se comienza a visualizar la importancia de la incorporación de la opinión de los egresados respecto de su titulación, para la mejora de los planes de estudios de la formación docente inicial.

En este sentido, la presente investigación busca determinar la relación entre el desempeño laboral de los educadores de párvulos en contextos de vulnerabilidad social y el perfil de egreso de su formación inicial.

Para ello es necesario revisar los nuevos enfoques para la educación de este siglo que plantea la declaración de Incheon y Marco de acción (2015):

Se reafirma la visión del movimiento mundial en pro de la educación para todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación. Se reafirma también la visión y la voluntad política reflejadas en numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos. Reconocemos

los esfuerzos realizados, aunque observamos con gran preocupación que estamos lejos de haber alcanzado la educación para todos. (p. 1)

En el caso de la Educación Infantil, cada vez se hace más evidente la necesidad de crear programas educativos en la primera infancia, pues va en aumento en el mundo, como consecuencia de la creciente incorporación de las mujeres al sistema laboral fuera del hogar, los cambios en la estructura familiar y la mayor conciencia sobre los beneficios de una educación de calidad temprana. Pese al importante incremento en las últimas décadas, existen brechas que no se pueden dejar de mencionar, especialmente en los menores de 6 años y de los grupos sociales en situación de vulnerabilidad, de tal manera que no todos o quienes más necesitan una educación de calidad se ven beneficiados con ellas. Por eso es de vital importancia establecer programas para formar educadores que opten por desempeñarse en estos grupos sociales, como contribución a la sociedad. Así lo declara la Educación 2030:

Desde el nacimiento, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) sienta las bases del desarrollo, el bienestar y la salud a largo plazo de los niños. La AEPI forja las competencias y aptitudes que permiten a las personas aprender a lo largo de la vida y ganarse el sustento. Las inversiones dirigidas a los niños pequeños, en particular los de grupos marginados, dan los mejores resultados a largo plazo en cuanto a desarrollo y educación. (Declaración de Incheon y Marco de Acción, 2015, p. 36)

El objeto de este estudio pretende describir las competencias que conducen a los titulados de Educación Parvularia de la Universidad de Playa a elegir trabajar en contextos educativos vulnerables, pues en su mayoría se desempeñan en centros educativos que se encuentran ubicados en poblaciones con alto índice de vulnerabilidad social. Para la educación infantil es de suma importancia el abordar todo lo que tenga relación con la cultura e idiosincrasia de cada niño, trabajando de forma conjunta el entorno, la familia y comunidad de éste, así lo mencionan las Bases Curriculares al señalar que “una comunidad activa y comprometida con el aprendizaje de los niños contribuye a dar soporte valórico y

cultural a las experiencias educativas, en el contexto de sus características, creencias, saberes y tradiciones. (Ministerio de Educación Chile [MINEDUC], 2001, p. 95)

El escenario social actual, si bien genera puentes de comunicación y un mundo globalizado donde la ‘conexión’ es un elemento central, a la vez va gestando el encuentro de la diversidad, de un ‘otro’ al que se le mira muchas veces con desconfianza y temor. En este contexto el desafío de las comunidades pluralistas, de cómo lograr procesos inclusivos, se traslada también al aula frente a la interrogante de cómo lograr una educación inclusiva donde los distintos actores sociales tengan un lugar de participación, lo que hace mirar el rol del docente y las competencias que debiese desarrollar, tal como lo menciona la Educación 2030:

Hábida cuenta de que los docentes son la clave para el éxito del ODS 4-agenda Educación 2030 en su totalidad, esta meta resulta esencial. Requiere atención urgente, a un plazo más corto, ya que la escasez y la distribución desigual de los docentes con formación profesional empeora la brecha de la equidad en la educación, en especial en las zonas desfavorecidas. (Declaración de Incheon y Marco de Acción, 2015, p. 52)

Al respecto Latorre et al. (2009), plantea ciertos elementos que podrían ser considerados como dificultades de un problema básico de la educación (como contribuir al pacto democrático), se ve agravado por el hecho de que los profesores están condicionados por las exigencias de una escuela pública, que presenta una creciente segregación por raza y clase social, donde las distinciones por motivo de clase siguen constituyendo un fenómeno básico de discriminación y inequidad social, desde la escuela.

En este sentido, de acuerdo a un estudio realizado en Chile por parte de la Agencia de Calidad, en los períodos 2007-2010, señala que:

Casi el 60% de los titulados de pedagogía se incorpora al sistema educacional en calidad de profesor en los años posteriores a su egreso.

En concordancia con la participación de cada dependencia en el total de la matrícula, la mayoría de los nuevos docentes tienen como destino laboral a establecimientos particulares subvencionados (62%), seguidos por establecimientos del sector municipal (33%). Sin embargo, la distribución de los nuevos docentes entre distintos establecimientos está lejos de ser aleatoria, presentando variaciones sistemáticas según su origen social y trayectoria educativa. (2016, pp. 8-9)

Es por esto que la investigación pretende en primera instancia identificar las siguientes competencias específicas, presentes en el perfil de egreso: Agente de desarrollo personal, Promotor del cambio cultural y social, Educador/a, diseñador/a y facilitador/a de ambientes educativos, y Educador/a investigador en la acción, que manifiestan en su desempeño profesional los titulados de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; en segunda instancia analizar las opiniones respecto a su desempeño profesional en contextos educativos de vulnerabilidad en las cohortes de profesores noveles 2012, 2013, 2014 y 2015, para ver si existe coherencia entre las competencias adquiridas en la universidad y las que requiere el desempeño profesional.

Entonces es necesario conocer el perfil de egreso, definido en el plan de estudios de esta carrera, los estándares disciplinarios para este nivel educativo, el perfil profesional que demandan las instituciones que trabajan en contextos de vulnerabilidad social, las opiniones que entregan en los procesos de acreditación, tanto los egresados como sus empleadores y los programas educativos de formación de educadores (mallas curriculares).

Para ello la investigación se basa en el paradigma de naturaleza mixta, con un diseño de carácter descriptivo-interpretativo (Ruiz Olabuénaga, 2012), en el que se elaboró una base de datos de egresados y se aplicaron instrumentos para la recolección de éstos (cuestionarios y focus group), que permitieron identificar las competencias anteriormente descritas, que poseen los egresados de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) y su posterior análisis.

La metodología del estudio se desarrolló en fases consecutivas, en las que cada una de ellas tiene un análisis y un proceso temporal: preparación y definición de la muestra, recogida de datos (trabajo de campo), análisis y elaboración de resultados.

Para ilustrar el esfuerzo de integración que se está haciendo en nuestra universidad, entre el logro de una educación general y el enfoque por competencias, es que esta investigación pretende dilucidar cómo las competencias del perfil de egreso de una determinada carrera, en este caso Pedagogía en Educación Parvularia, determinan el desarrollo del ejercicio profesional en un contexto laboral específico.

Todo esto con la finalidad de obtener retroalimentación de la formación impartida, apuntado hacia la calidad de los programas de pedagogía, enmarcado en los comportamientos profesionales de nuestras egresadas, permitiendo conocer las ventajas y desventajas de la educación universitaria, en particular de la formación de Educadores de Párvulos de las tres modalidades que posee esta casa de estudios superiores (diurna, vespertina y campus San Felipe), lo que permitirá obtener resultados más significativos y observar las diferencias en la valoración de las competencias analizadas.

Para efectos de esta tesis se entenderá por educación infantil a la primera etapa educativa desde los 0 a 6 años de edad o hasta el ingreso a la educación básica, se utilizará también como sinónimo a educación infantil, educación parvularia, (como se le conoce en Chile), o educación preescolar.

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

CAPÍTULO 1

NUEVOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Este capítulo presenta diversos temas que sustentan la investigación, está dividido en tres grandes temáticas, la primera sobre el papel de la educación infantil en el sistema educativo actual, posteriormente, la segunda parte presenta una revisión sobre la formación inicial docente modelo en base a competencias, y para finalizar se plantea la idea de la identidad docente.

1.1.- EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

En el último tiempo, diversos países pertenecientes a la comunidad europea y latinoamericanos han emprendido reformas en sus sistemas de formación de profesores que comparten ciertas tendencias comunes, pese a las diferencias propias de cada sistema educativo.

El tema no puede verse con una óptica monolítica, porque la formación del profesorado en diversos países, si bien comparten tendencias muy generales en sus tratamientos teóricos y prácticos, cada caso es diferente por las particulares características de sus historias educativas, formas de organización, gestión de sus sistemas educativos y sus políticas locales. Tal como se observa en Pérez Gómez (2010) quien declara:

En el momento presente, de implantación de los nuevos planes de estudio, promovidos por el denominado proceso de Bolonia, es fácil comprender la magnitud de la oportunidad que estamos perdiendo para afrontar el cambio sustantivo que requiere la formación de los docentes del siglo XXI y la necesidad de comenzar, con cierta independencia de las rutinas y disposiciones oficiales, a experimentar nuevas formas y modelos de formación de estos profesionales,

aprovechando los importantes resquicios, amplias grietas y numerosos grados de libertad que se presentan en nuestro quehacer cotidiano. (p. 54)

En Eupora por ejemplo se perfilan dos vías distintas para organizar la formación de profesores: los modelos profesionales simultáneos, en los que se diseñan títulos profesionales dedicados a la docencia integrando al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica; y los modelos sucesivos, en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional.

Es en este escenario que el Proceso de Bolonia pretende dar mayor coherencia a los sistemas de educación superior en Europa. Estableció el Espacio Europeo de Educación Superior para facilitar la movilidad de estudiantes y personal, hacer que la educación superior sea más inclusiva y accesible y lograr que la educación superior en Europa sea más atractiva y competitiva a escala mundial.

Como parte del Espacio Europeo de Educación Superior, todos los países participantes acordaron:

- Introducir un sistema de educación superior de tres ciclos, consistente en estudios de grado, máster y doctorado
- Garantizar el reconocimiento mutuo de las cualificaciones y los períodos de aprendizaje en el extranjero completados en otras universidades.
- Aplicar un sistema de garantía de la calidad, a fin de reforzar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza.

Ahora bien es importante destacar que en el nivel de educación infantil, la mayoría de los países europeos y latinoamericanos han situado la formación de profesores de preescolar en el ámbito de la Universidad y en el marco de programas de formación con una duración mínima de tres o cuatro años (Bélgica, España, Finlandia, Grecia, Portugal, Reino Unido). En muy pocos países (Alemania, Austria, Italia), aún se continúa situando esta formación en el ámbito

de la educación profesional (secundaria de grado superior), en instituciones al margen de la Universidad.

La Educación Infantil según De Moya y Madrid, (2015) se define como:

La primera etapa educativa en la vida escolar pero su significado va más allá de la mera referencia formativa a los primeros años del niño. Así, puedo decir que se fundamenta en la consecución de competencias básicas y fundamentales que permanecen a lo largo de toda la formación educativa, incluida la superior. (p. 1)

Hoy en día el centro del debate educativo es relevar la política docente, haciéndonos conscientes de la necesidad de hacer extensivas estas políticas a gran parte de la población mundial; la conferencia de Jomtien (1990) hizo un llamado a los gobiernos de las naciones democráticas y a los grupos con capacidad de decisión en temas de interés nacional, a coordinar los esfuerzos para asegurar las siguientes prioridades: “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la calidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance a la educación básica; mejorar los ambientes de aprendizajes y fortalecer la concertación de acciones” (UNESCO, 1990 p. 4). Por tanto, la recomendación es que las decisiones educacionales estén orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para niños y niñas, y se tengan en cuenta algunas dimensiones estratégicas para poder valorar los avances en la materia, relevando estas dimensiones que pasan a ser parte sustancial de las reformas educacionales que se realizan en nuestro continente (calidad, equidad, eficiencia y pertinencia). Es en este sentido que la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, (2016) plantea:

La mayoría de los sistemas educativos del mundo enfrentan el desafío de mejorar su desempeño general y progresar en equidad. Para lograr este propósito, existe consenso en que no bastarían inversiones en infraestructura ni intervenciones que permanezcan únicamente a nivel macro; en cambio, resulta necesario apuntar los esfuerzos directamente a uno de los actores cruciales en el

aprendizaje de los estudiantes: sus profesores. Diversos informes internacionales han respaldado esta afirmación (Barber y Mourshed 2008; Sanders y Rivers 1996), llevando tanto a investigadores como a tomadores de decisiones a poner la política docente en el centro del debate educativo. (p. 1)

La visión del docente ha sido transformada profundamente, en todo sentido y también su valoración social, debido al cambio económico y social que ha tenido Chile. El rol del educador ha cambiado, con mayores exigencias y responsabilidades, siempre enfocado en un “docente de excelencia”. Esto se puede explicar con el conjunto de competencias que debe demostrar en el aula un educador, mediante una comunicación efectiva, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el dominio curricular y el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

Este tipo de transformaciones afectan a la formación, es por esto que las universidades del país están trabajando en renovaciones curriculares, basadas o enfocadas en competencias, siguiendo modelos de la comunidad Europea principalmente. Tal como se observa en Pérez-Cabaní et al. (2014):

Las conferencias mundiales de la UNESCO sobre Educación Superior de 1998 y 2009 insistieron en el carácter de bien público de la educación superior, en la función social que desempeñan las universidades y en la responsabilidad de los gobiernos en apoyarlas económicamente, así como en la necesidad de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación que podrían verse afectadas por la recesión económica. (p. 2)

Según señala Delors (1996), la educación en las universidades debe contribuir en su formación profesional a potenciar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo global, entendiendo que la educación a lo largo de la vida es clave para el desarrollo personal, laboral y social en el contexto mundial presente y futuro. En esto coincide Martínez (2014) quien plantea que en “esto debe consistir la tarea formadora de la universidad: integrar, constituir

un todo formativo que posibilite la preparación científica, tecnológica, humanista y artística de acuerdo a las diferentes familias de disciplinas en las que se forman sus estudiantes”. (p. 339)

Es así como en la UE, las reformas en relación a la formación del docente adquieren una gran relevancia a partir del Proceso de Bolonia (1999), cuando comienzan a gestarse sistemas de armonización de la educación superior.

A partir de los acuerdos de Bolonia, los países europeos han puesto en marcha diversas reformas de la formación inicial de docentes. Estos acuerdos han pautado las transformaciones de la educación superior. En este aspecto figuran la titulación alternativa, la articulación entre universidad y escuela, los sistemas de acreditación, la investigación, la formación basada en evidencias y la evaluación externa. Marcelo y Vaillant (2015)

El Informe del Consejo sobre Mejora de la Calidad del Profesorado (2007), citaba que ya en 2004 se alentaba la creación de principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores.

El empleo de resultados de aprendizajes y competencias es necesario para hacer que los programas de estudios y sus unidades o módulos de curso estén centrados en el estudiante y se orientan a un outputs. Este planteamiento requiere que los conocimientos y habilidades más importantes que un estudiante tenga que adquirir durante el proceso de aprendizaje determinen los contenidos del programa de estudios. Los resultados del aprendizaje y las competencias se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad en términos de preparación para el mercado del trabajo y la ciudadanía. (Beneitone et al., 2007, p. 334)

La presencia de elementos comunes en la actual discusión de la formación inicial docente, han desembocado en algunas iniciativas por parte de investigadores y estudiosos ligados al tema.

Para el escenario que esta viviendo Chile en la actualización de los programas de formación del profesorado, se hace necesario entonces observar las políticas que están impulsando determinados países para mejorar la preparación de los docentes.

A continuación se presenta una tabla resumen con iniciativas de diferentes países para impulsar reformas en la formación del profesorado:

CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	TIPO DE REFORMA	PAÍS
<i>Titulación alternativa</i>	Programas de certificación alternativa	Inglaterra
	Rutas flexibles para la formación	Holanda
<i>Articulación escuelas</i>	Formación docente centrada en la escuela	Inglaterra
	Alianzas con las Universidades	Suecia
<i>Acreditación Estándares</i>	Agencia para el desarrollo de la formación	Inglaterra
	Evaluación en base a estándares estructurados en Queensland y autoevaluación en el Estado de Victoria	Australia
	Acreditación de instituciones formadoras a través del NCATE y aseguramiento de la calidad en la formación en el Estado de California	Estados Unidos
<i>Investigación</i>	Investigación en la formación y centro LUMA	Finlandia
<i>Formación evidencia</i>	Docentes para una nueva era	Estados Unidos
<i>Evaluación externa</i>	Agencia independiente	Holanda
	Inspecciones de educación básica	Inglaterra
	Agencia educativa	Suecia

Tabla 1 Iniciativas mundiales para mejorar la formación docente
Fuente: Marcelo y Vaillant, 2015 p. 74

Las iniciativas expuestas anteriormente fueron seleccionadas por la relación directa que poseen con los procesos de innovaciones curriculares que están realizando los programas de formación de educadores en Chile.

Gran parte de estas iniciativas están referidas a las decisiones políticas de la formación de profesores, por ejemplo la titulación alternativa al observar lo impulsado en Inglaterra y Holanda, Chile ha adaptado esta característica al atraer a jóvenes talentosos a estudiar pedagogía; respecto a la articulación, la experiencia de Inglaterra y Suecia ha sido incorporada en los planes de formación con la ejecución de prácticas tempranas, generando vínculos y

convenios con los centros educativos. Otra característica es la acreditación de estándares (Inglaterra, Australia y EEUU) han sido un referente, creándose en Chile la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y siendo obligatoria la acreditación para todos los programas de pedagogía.

Por otra parte la investigación se ha incorporado a los procesos de formación de docentes como un componente fundamental en el trabajo docente y es uno de los pilares de las instituciones de educación superior (Marcelo y Vaillant, 2015), Chile ha incorporado esta práctica observando como se ha desarrollado Finlandia en el plano de la educación.

En este sentido existe consenso a nivel mundial en que la formación inicial de docentes es un fenómeno de relevancia pública, ya que fundamenta la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación. Esto último se relaciona con diversos factores estructurales, institucionales y pedagógicos que están en permanente interacción, siendo un factor preponderante el educador al interior del aula, como se señala en el informe Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2009).

Del mismo modo Imbernón (2001) plantea que, la formación inicial docente, como comienzo a la socialización profesional, tiene que considerar aspectos fundamentales al futuro profesor, en las áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico y personal, para potenciar y ejecutar la acción educativa en toda su dimensión, con la complejidad que presenta esta labor, considerando siempre el actuar reflexivo y la flexibilidad que se requieran en el contexto y cultura donde se desarrolle. En este sentido la labor educativa que deberá desempeñar el futuro profesor, se desarrolle en forma integral, con más y mejores recursos para llevarla a cabo, enfrentando los desafíos, que se presentan en el contexto educacional y poniendo en marcha las políticas educativas.

Por otra parte Pérez Gomez (2010) plantea que:

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se

necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometido y competente para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad. (p.53).

En America Latina en cambio, hoy en día se esta enfatizando la formación docente a nivel terciario, a través de las facultades de educación de las universidades, tanto públicas como privadas, conjugando la formación con la investigación en el área, lo que le otorga un especial mandato a la pedagogía para formar docentes de calidad.

Esta transformación del contexto educativo debe ir de la mano con una profunda reflexión y revisión tanto de los currículos de formación inicial, como del rol que desempeñan los formadores de formadores. Una forma válida de reconstruir el sentido y práctica de la educación, es hacerlo a través del conocimiento y comprensión de las representaciones que ellos poseen, profundizando en el posible aporte que el currículo cursado pueda tener. Esto permitiría una toma de conciencia de los procesos que se encuentran involucrados dentro de la formación, una revisión crítica de ellos en función de posibles transformaciones que respondan a las complejas demandas que impone la sociedad actual.

La educación en términos de proceso y cobertura, ha logrado avances importantes, sin embargo insuficientes, de acuerdo a las demandas de transformarla “en una prioridad nacional, para lograr que los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado se asocien de manera creativa, para generar una coordinación y un apoyo dinámicos de la comunidad internacional” (UNESCO 2008, p. 110).

Se puede observar que la formación docente con enfoque por competencias se ha iniciado en gran parte de europa y que compartimos a nivel latinoamericano algunos de los criterios que conforman esta formación, como lo son acreditación, estándares, investigación y evaluación externa.

En Chile en tanto a la educación infantil se le conoce con el nombre de educación parvularia, y es reconocida como primer nivel del sistema educativo. La formación de profesionales en este nivel se está desarrollando mediante un enfoque por competencias que debe responder a la finalidad de 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.

Es por ello que la Formación Inicial de Docentes (FID) es un problema de "alta importancia pública". Se asienta en la intención colectiva de mejorar la calidad de la educación y disminuir las desigualdades que la afectan. La calidad involucra la posibilidad de profundizar la democracia, incrementar la calidad de vida de las personas y un mejor desarrollo individual y colectivo, tal como lo señala el Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005).

Esto implica que los futuros formadores deben desarrollar competencias personales y profesionales de alto nivel, que favorezcan la convivencia y cohesión social, una conciencia reflexiva y ética respecto a la necesidad de combatir la exclusión y también competencias para enfrentar los desafíos cotidianos, teniendo como meta el desarrollo pleno y una vida de calidad para todos y todas. Esto nos lleva al rol del profesor en el aula y a los procesos formativos asumidos en la universidad en su conjunto. Con ello se reconoce en la actividad pedagógica un profundo sentido social y humanizador, y a la vez, un trabajo profesional en el más alto y estricto sentido que posibilite enfrentar la contingencia y la diversidad, lo que a su vez hace necesario focalizarse en una formación inicial que asegure el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes de los distintos niveles educativos.

En Chile las políticas públicas han definido un conjunto de estrategias destinadas a fortalecer la FID. En el 2015 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) aporta la enumeración y descripción de alguna de ellas que directa o indirectamente intervienen en su desarrollo: Determinación del carácter universitario de la formación docente (1990); el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) iniciado

en 1997 y finalizado en 2002; la beca dirigida a estudiantes destacados que ingresan a pedagogía (desde 1998, en 2011 llamada beca Vocación profesor); la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial docente el 2001; la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía a partir del 2006; el apoyo a las pedagogías desde el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superiores (MECESUP) entre los años 2004 y 2010; la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes en 2005; Ley N° 20.370, 2009 Ley General de Educación; la Prueba Inicia del 2008 al 2012; los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía 2011 al 2012; la Ley N° 20.903, 2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Acreditación, Formación Profesional Docente y en 2016 la aplicación de Evaluación Nacional Diagnóstica (END) para la Formación Inicial de Profesores.

Todas estas iniciativas buscan robustecer la formación docente y ponen el acento en una formación de formadores centrada en el desarrollo de conocimientos y competencias, pero desatienden los procesos internos vinculados con el aprendizaje (...) tales como las representaciones, las creencias y conocimientos que (...) construyen con anterioridad (...), especialmente durante su experiencia... (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

1.2- FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, MODELO EN BASE A COMPETENCIAS

Existe una amplia gama de definiciones respecto del concepto competencias profesionales, lo que puede llevar a diversas interpretaciones, para efectos de esta investigación se entenderá como la atribución social asignada a quien pone en acción, en distintos contextos, los componentes cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que conforman un saber profesional para actuar eficazmente en una situación determinada.

De esta manera, en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción. Las capacidades que permiten desempeños satisfactorios se forman a partir del desarrollo de un pensamiento científico-técnico reflexivo, de la posibilidad de construir marcos referenciales de acción aplicables a la toma de decisiones que exigen los contextos y campos profesionales, de desarrollar y asumir actitudes, habilidades y valores compatibles con las decisiones que se deben tomar y con los procesos sobre los cuales se debe actuar responsablemente de manera presente y proyectados al futuro.

La competencia profesional no se refiere a un desempeño puntual. Es la capacidad intelectual de movilizar conocimientos, técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de conocimientos y de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas en los servicios profesionales y productivos, una tarea compleja para la formación inicial docente en las universidades.

Hoy en día las instituciones de educación superior plantean que la formación docente inicial no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del futuro docente a la vida profesional, sino más bien, a partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertas habilidades y

conocimientos, contemple a su vez los criterios del desempeño profesional y la vinculación con el medio.

En el presente siglo, los procesos de globalización generan profundos cambios en la sociedad. La dinámica de la llamada “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información” también se refleja necesariamente en el campo educativo y la formación inicial docente no es ajena a esta realidad. Variadas investigaciones a nivel nacional en el campo de la educación en general, y de la educación superior, en particular, informan de un conjunto de condiciones que afectan especialmente los procesos de distintos niveles de la pirámide educativa y que impactan en muchos casos en la formación en educación superior, en la mayoría de las instituciones y especialmente en aquellas que, cumpliendo con su vocación pública e inclusiva, tienen mayores compromisos con los grupos de menores ingresos. Es entonces necesario enfrentar el desafío de asumir acciones que respondan al propósito de formar estudiantes de pedagogía como profesionales competentes, responsables, de mentalidad abierta, proactivos con la región y el país.

Los resultados de las investigaciones en el ámbito de las ciencias de la educación y, en particular, aquellas referidas al constructivismo, al cognitivismo y al socio-constructivismo, demuestran que la pedagogía del éxito, la autonomía progresiva de los estudiantes, el trabajo cooperativo y la interdisciplinariedad constituyen componentes esenciales de un proceso formativo basado en la demostración de competencias.

Múltiples son las razones que actúan a favor de un enfoque formativo basado en la demostración de competencias y resultados de aprendizaje, entre ellas se observa: el tránsito de una sociedad caracterizada por la estabilidad a otra, sumida en el cambio permanente; el paso de una sociedad que va de la rigidez hacia la flexibilidad, de la competitividad a la colaboración, del trabajo individual a la interacción y cooperación a través de redes múltiples, de las relaciones piramidales y centralizadas a la descentralización, de la pasividad y receptividad al elogio de la creatividad, de la renovación y de la innovación.

Al contextualizar un cambio paradigmático del proceso de formación docente se entiende que son modelos ajustables, en la medida que la sociedad va demandando cierta modificabilidad, los paradigmas tradicionales como modelos de enseñanza universitaria, se obsoletan, no siempre responden a las necesidades declaradas por la contingencia de las naciones o los pueblos, la educación debe estar en permanente reflexión y cambio, obligando a reformular en forma constante los modelos de formación docente.

Según Apablaza (2012) plantea que en educación, es recurrente la presencia persistente de los paradigmas tradicionales, instalados y muy arraigados en la cultura escolar, especialmente enraizados en el arte de enseñar. Este tipo de paradigma es legitimado con el tiempo, toda vez que el docente lo instala en su práctica, a veces no consciente ni deseada de modelos y estilos de hacer pedagogía que discrepan del discurso pedagógico.

El desarrollo de competencias, como objeto prioritario en los procesos de aprendizaje y enseñanza, parecería ser un nuevo paradigma que emerge con fuerza en los actuales modelos de formación de profesores. Se utiliza de manera de responder eficiente y contextualizadamente a los requerimientos que demanda la actual sociedad del conocimiento.

Una manera oportuna de modificar estos paradigmas en la enseñanza universitaria son las reformas curriculares, invitando a transformar la formación docente dejando atrás la visión tradicional y avanzando hacia un paradigma más innovador y creativo que responda a las necesidades del propio contexto educativo. Tal como lo plantea Palma (2012):

El cambio de paradigma para el nuevo milenio basado en la sociedad de la información y la economía del conocimiento, que venía gestándose en las últimas décadas del siglo XX con la aparición de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), augura un mundo más complejo, cambiante, distinto de épocas anteriores. Es el mundo de la sociedad en red, con una nueva economía global y una nueva cultura, la de la virtualidad real; con una lógica que subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente y que, por

conseguido, emplaza a las universidades a replantear su función. Las universidades son desde hace siglos centros de cultura, de conocimiento y de investigación. Tienen como principal misión la transmisión de conocimiento así como la formación de los ciudadanos para contribuir a un desarrollo equilibrado, justo y sostenible. Las universidades son instituciones independientes y autónomas que tienen como principal vocación la creación de conocimiento, en un contexto temporal y espacial determinado, distinto a lo largo de la historia y de la geografía, con unas finalidades determinadas –por este contexto– y que, por ello, sirven a la sociedad. (pp. 51-52)

A su vez Díaz Arancibia (2019) plantea tres desafíos de la formación docente, un modelo basado en la didáctica, la investigación y la práctica pedagógica, coadyudando a formar al educador

- Didáctica, contenidos en el que es la disciplina y el cómo la didáctica realiza la didáctica de los contenidos en el aula.
- Investigación, el profesor debe investigar su propia práctica, lo que le permite innovar y desarrollarse profesionalmente.
- Práctica pedagógica, prácticas tempranas en la formación del profesorado, a medida que se desarrollan se convierten en el eje articulador de otras asignaturas.

En este paradigma la didáctica se construye a través de la investigación en la práctica, postulado que concuerda con lo planteado por Imbernón “porque ayudando a desarrollar el pensamiento práctico, pedagógico y reflexivo, le permita a los alumnos saber que se hace y como se hace...” (Díaz Arancibia, 2019)

Desde el instante en que el docente visualiza que innovar le permite establecer relaciones con sus propios saberes adquiridos y de otros, se impresiona y se motiva para continuar con una práctica educativa innovadora, de esa forma y de manera progresiva construye una perspectiva más elaborada de la realidad, lo que se podría denominar un nuevo paradigma.

La formación inicial de profesorado en base a competencias, debe estar inserta en un contexto determinado, que enfrenta a las instituciones formadoras con el desarrollo del compromiso social

De éste modo Palma (2012) planteaba que:

Mucho se ha debatido, especialmente en foros impulsados por la UNESCO durante las dos últimas décadas, sobre el compromiso social con la educación superior. Esta preocupación ha tomado mucho más relieve con la reciente crisis económica mediante sonoras declaraciones por parte de países líderes a nivel mundial económica y socialmente (EEUU, Francia, Alemania, China, entre otros), que han manifestado su intención de aumentar el gasto en educación con el argumento de situar la formación en el centro de las políticas para la recuperación económica y para el cambio de paradigma de crecimiento económico y desarrollo social. (p.52)

Determinadas organizaciones internacionales han renovado recientemente sus agendas educativas para enfocar dentro de sus retos globales, la formación docente inicial. La UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), aprobando la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años:

Tiene por finalidad movilizar a todos los países y asociados en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación y sus metas conexas, y propone maneras de realizar el ODS 4-Educación 2030, así como de coordinarlo, financiarlo y realizar su seguimiento, con miras a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Además, plantea posibles estrategias que podrían servir de base a los países para elaborar planes y estrategias contextualizados, tomando en consideración las distintas realidades, capacidades y niveles de

desarrollo de los países y respetando las políticas y prioridades nacionales. (Declaración de Incheon y Marco de Acción, 2015, p.15)

Algunas de estas declaraciones de intenciones son metas inspiradas en los sistemas educativos exitosos que garantizan la calidad y la equidad y se han centrado en un desarrollo profesional continuo, favoreciendo el aprendizaje y el mejoramiento de los mismos docentes a lo largo de sus carreras.

En la UE, las reformas en relación a la formación del docente adquieren una gran relevancia a partir del Proceso de Bolonia (1999), cuando comienzan a gestarse sistemas de armonización de la educación superior. Este acuerdo supuso la creación de los créditos ECTS, la división entre grados y postgrados, y la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables así como la promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación. (Consejo Europeo de educación superior, 1999, p. 2).

Las reformas educativas demandan a los educadores un nuevo perfil profesional de acuerdo con las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación docente, algunos países ya han implementado estas reformas y sus resultados son aplicables a la realidad nacional; es por esto que el Ministerio de educación chileno ha impulsado la reforma de educación superior, transitando de un sistema de formación docente por objetivos a uno competencial.

A continuación invito a mirar los diseños de Formación Inicial de Maestros de educación Infantil en cuatro países que actúan como referentes educativos del modelo planteado en Chile: Francia, Alemania, Italia y España, propuestos por Eva Ramírez. Se lleva a cabo una comparación sobre su sistema de formación, ya que es similar al usado en nuestro país, transitando de una formación enfocada en objetivos a un modelo orientado en base a competencias. En ninguno de estos

países es obligatoria la educación infantil, sin embargo en todos existen escuelas para niños menores de 3 años, generalmente de carácter privado.

País	Institución	Modelo	Duración y Titulación	ECTS
Alemania	Infantil: Escuelas Superiores	Concurrente	Según el <i>Lander</i> .	300. Máx. 10 semestres.
			Infantil: mínimo 3 años.	
	Primaria: Universidad		Primaria: Grado (6 a 8 semestres) + Máster (2 a 4 semestres)	
Francia	ESPE	Consecutivo	Máster: 5 años (Grado mínimo 3 años + Máster 2 años)	300. 180+120
Italia	Universidad	Concurrente	Grado: 5 años	300
España	Universidad	Concurrente	Grado: 4 años	240

Tabla 2 Formación de maestros de infantil y primaria de Alemania, Francia, Italia y España. Fuente: Eva Ramírez Carpeño.

En el cuadro anterior se observa que los cuatro países han elegido formar a sus maestros de educación infantil y primaria en titulaciones de nivel superior. Los planes tienen una duración de entre 4 y 5 años, y se obtiene una titulación de grado (Italia y España) o máster (Francia y Alemania). Esto se replica, según la Comisión Europea en prácticamente toda Europa. En relación a la formación de maestros de educación infantil, Alemania es uno de los pocos países de la UE que no requiere una formación de nivel universitario. En tanto Francia, es el único que equipara, a nivel de máster, la formación de estos docentes con los de primaria. España e Italia, entregan un diploma de grado.

Otra característica a destacar es el modelo de diseño, ratificando las tendencias europeas en estas etapas, al mostrar que tres de los cuatro países ofrecen modelos concurrentes, salvo Francia que opta por la formación en modelos consecutivos.

Y por último, los créditos necesarios para obtener cada titulación, en esta característica se observa un alto nivel de homogeneidad, con la excepción de España donde se requiere un grado de cuatro años, por tanto los ECTS son menores (240), éste último es igual a Chile.

Los modelos curriculares basados en competencias para el nivel terciario apuntan a un proyecto formativo orientado al desarrollo de capacidades de los

estudiantes, mediante los resultados de aprendizajes, saberes, reflexión, recursos psicosociales y conocimiento de experiencias integradoras que desarrollen el saber, el saber hacer contextualizado, el ser y convivir con otros, con el objeto de promover la formación profesional de manera integral, orientándola hacia la incorporación laboral activa por parte de los jóvenes profesionales egresados.

En la formación de profesionales de la educación en Chile, se utiliza el Proyecto Tuning Latinoamericano con el objetivo de contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular centrada en competencias (Beneitone, 2007). Con lo cual las universidades de los distintos países participantes se enfrentan al desafío de tomar esas competencias acordadas como puntos de referencia para el diseño de los planes de estudio y la construcción de los perfiles de egresos.

Se trata, además, de un modelo que más tarde sería adoptado por un sin número de países, incluido Chile, a través de la política pública dirigida a la mejora de la calidad de la educación superior, todo ello en un contexto en que el proceso de “globalización” se asumiera como incuestionable. Por lo mismo, el marco de las reformas educativas adoptadas orienta todos sus esfuerzos hacia una homologación transnacional, tanto de los enfoques educativos como de las propias praxis formativas más allá de los contextos, culturas o lenguas, a la cual pertenezcan los sujetos. En suma, se trata de decisiones y acciones a las cuales han adscrito de forma unilateral muchos de los Estados Latinoamericanos, y de forma dividida los académicos de las universidades que se han visto involucrados en dichos procesos de reforma del currículum universitario, posicionando a unos como sus promotores y a los otros como sus detractores.

Precisamente son estas funciones las que llevan al currículum educacional a dar cuenta sobre qué tipo de persona queremos formar, en función de qué tipo de sociedad queremos vivir.

Larraín y González (2007) planteaban “en la sociedad del conocimiento es prioritario el saber hacer, como una aplicación de la información disponible. Pero no con cualquier propósito sino con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de toda la población”. (p. 4)

A continuación se presenta un cuadro explicativo de los modelos pedagógicos vinculados a competencias, utilizado por el autor español Joaquín Gairín (2011):

<i>Variables</i>	<i>Modelo tradicional</i>	<i>Modelo enfoque por competencias</i>	<i>Modelo por competencias</i>
Perfil de egreso	Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas	Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de nodos problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y la academia	Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas clave de una determinada profesión de acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar o no estructurado por áreas de dominio o nodos problematizadores
Estructura curricular	Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/u optativa	Se diseña por asignaturas, pero estructuradas e integradas entorno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias	Se diseñan entorno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad como mecanismo para medir los avances progresivos de los estudiantes
Rol Docente/ modelo Metodológico	Rol tradicional o frontal con modelos pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico	Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos combinando lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizaje medible por medio de estándares	Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas
Rol del Estudiante	Rol de alumno pasivo, dependiente del profesor y de su planificación	Rol del estudiante activo, aunque permanecen espacios de clases frontales con	Rol del estudiante es activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los

		direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño	docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información del proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño para su autoevaluación.
--	--	--	---

*Tabla 3 Algunas implicancias de los modelos vinculados a competencias
Fuente (tomado de Peluffo y Knust, 2009: 3-4, citado por Gairín, p.95)*

Gairín y Sarramona (2004) declaran que:

La determinación de las competencias de una formación universitaria tiene diversas consecuencias de carácter positivo que cabe subrayar. En primer lugar, ajusta la formación a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la inflación de contenidos que sólo responden a los intereses de los docentes. En segundo lugar, obligan a una reorganización interdisciplinar que haga posible la adquisición de las competencias, sin olvidar que determinan la naturaleza de las prácticas que se han de realizar durante el periodo formativo. Por último, fuerzan al trabajo colaborativo y a un cambio cultural en los comportamientos de los implicados. (p. 100).

Al revisar los modelos propuestos por Gairín y contextualizarlos con la realidad sujeta a este estudio, se visualizan los esfuerzos por alcanzar un tipo de formación más cercana al enfoque por competencias, entendiendo que los contextos pedagógicos son dinámicos y cambiantes y deben responder a las necesidades e intereses de cada región o país.

A nivel Latinoamericano podemos observar la siguiente comparación de modelos educativos para la formación de educación infantil entre 3 países, México, Chile y Colombia:

País	Institución	Modelo	Titulación	Duración
Chile	Universidad	Enfoque por competencias	Educador de Párvulos Licenciado en Educación	8 a 10 semestres
México	Escuela Normal	Tradicional privilegiando el almacenamiento de la información	Titulación superior no universitaria Licenciatura en educación preescolar	8 semestres
Colombia	Universidad	Se inclina hacia modelos críticos sociales por competencias, dentro de un código ético de principios, enmarcados en la identidad del desempeño profesional del educador.	Licenciado en pedagogía infantil	10 semestres

Tabla 4 Formación de profesionales en educación infantil

Fuente: Elaboración propia en base a revisión de diversos investigaciones

En relación al cuadro comparativo de formación de educación infantil entre Chile, Colombia y México, se escogen estos países, pues en Chile mediante la reforma de educación superior, basada en una orientación de índole crítico social, ésta ha transitado de un modelo en base a objetivos a uno competencial, sin embargo no todas las instituciones tomaron este modelo educativo en una primera instancia, este es el caso específico de la Universidad de Playa Ancha que optó por el enfoque por competencias como una transición en la formación docente inicial y a partir de los resultados obtenidos de esa formación se esta adecuando a una innovación curricular competencial.

Colombia por su parte actúa como un referente, puesto que para el nivel de educación infantil, Chile ha considerado incorporar aspectos esenciales de la formación de sus profesores, como el promover espacios para que los futuros educadores se apropien de los fundamentos, saberes y desarrollo de competencias profesionales para efectuar la labor educativa. Y el caso de México se mantiene en un modelo tradicional para la formación de docentes de

educación infantil sustentado en las instituciones escuelas normales no integradas en el sistema de educación superior.

Además se puede observar que la mayoría, 2 de 3, ha elegido formar a sus profesionales de educación primaria en nivel universitario. Los planes de estudios tienen una duración de entre 4 y 5 años, y se obtiene una titulación de Licenciado, en Chile Educador de Párvulos Licenciado en Educación, en México Licenciado en Educación Preescolar y en Colombia Licenciado en pedagogía infantil. En relación a la formación de maestros de educación infantil, México es uno de los pocos países de América Latina que no requiere una formación de nivel universitario, aún se trabaja en la formación docente en las escuelas normales.

Otra característica a destacar es la multiplicidad de modelos de formación, enfocados en las propias necesidades de cada nación, en Chile el Centro de Experimentaciones e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP) establece como un:

Proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional. (2014, p. 10)

Para nuestro país el modelo de educación superior de formación de profesores, intenciona que los docentes solos y con sus pares, revisen, renueven y amplíen su compromiso profesional ante los propósitos de la enseñanza, como agentes de cambio social y humano y por el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para el buen actuar profesional, la planificación y práctica con niños, jóvenes y otros docentes a través de cada fase de su trayectoria. (CPEIP, 2014)

Los modelos de formación en base a competencias nos plantean escenarios futuros para analizar el tipo de formación y las competencias que un educador debiera tener, para dar respuestas a las necesidades del presente siglo.

Otro aspecto importante a considerar en el nivel terciario de la educación es el Proyecto Tuning América Latina, que surge en un contexto de profunda reflexión sobre la educación superior, recogiendo la experiencia vivida en Europa que implicó un gran desafío para las universidades, permitiendo puntos de encuentro entre académicos de más de 175 casas de estudios, llevando adelante un trabajo mancomunado en pos de la creación del espacio europeo de educación superior como respuesta al desafío planteados por la Declaración de Bolonia.

Varios países de la región tomaron como referencia este Proyecto para definir sus perfiles profesionales en base a un modelo competencial, en especial Chile que estaba viviendo una profunda reforma en el sistema educacional y en particular una transformación al proceso de formación del profesorado. Para ello se utilizaron las cuatro grandes líneas de trabajo que presenta el Proyecto Tuning:

- 1) Competencias
- 2) Enfoque de enseñanza
- 3) Créditos académicos
- 4) Calidad de los programas

1) La finalidad es identificar las competencias para cualquier titulación y sus particularidades rescatando las características de los grupos sociales. Las competencias como la capacidad de aprender, actualizarse en forma permanente, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, entre otras, suelen ser comunes a casi todas las titulaciones. En la actualidad las transformaciones sociales cobran relevancia en el uso de estas competencias genéricas.

Las competencias específicas, a su vez, se relacionan con una disciplina en particular que le confieren identidad y consistencia a un programa de formación. Obviamente las competencias específicas difieren entre disciplinas. Para el proyecto Tuning es necesario desarrollar programas de formación profesional y hacerlos comparables en América Latina, de modo de asegurar resultados de aprendizajes y competencias equivalentes a los procesos de titulación.

2) Los enfoques de enseñanza están referidos a los métodos o recursos para el logro de los resultados y competencias identificadas en los perfiles profesionales. Los cambios propuestos para estos enfoques, implican cambios en los métodos y criterios de evaluación, en función no solo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas, actitudes y valores para contribuir a la mejora de los procesos de calidad.

3) Créditos académicos y su conexión con el sistema de competencias. El proyecto Tuning para América Latina requiere una definición clara de los conceptos asociados a los créditos, metas, objetivos y resultados de aprendizajes. Los programas de estudios deben establecer una relación clara entre el cálculo de los créditos en relación al trabajo del estudiante, propiciando una formación profesional de calidad.

4) Calidad de los programas, el Proyecto Tuning lo destaca como parte importante de los diseños de currículos basados en competencias. La relación de las instituciones de educación superior y el reconocimiento, deben tener como soporte básico una metodología común y contrastada con la evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios requieren de una correspondencia comprobada entre los elementos fundamentales de la formación, en los distintos sistemas de educación superior.

En síntesis el proyecto busca la definición de competencias genéricas y específicas, adecuando el método a las formas de aprender, enseñar y evaluar, redundando en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y los programas de formación de profesionales. Estos programas deben ser dinámicos y acordes a las necesidades que plantean las sociedades y el mundo laboral.

El mayor interés radica en el desarrollo de competencias de los programas, “para asegurar el anclaje de las competencias en el currículum es necesario asegurar su diálogo con otros conceptos que forman parte del proceso educativo” (Pérez Cabani *et al.*, 2014, p.12), lo que concuerda con un enfoque de educación centrado en el estudiante, con un más alto protagonismo y compromiso autónomo con su formación profesional.

Es por esto que se realiza una revisión bibliográfica respecto a la conceptualización de qué se comprende por competencias profesionales en la labor del profesorado, la que se presenta en la siguiente tabla:

El proyecto Tuning (Bezanilla 2003)	Combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.
Paquay (2001) en (Letor, 2003).	Competencia hace referencia a un conjunto diversificado de saberes cognitivos, afectivos, conativos y prácticos. Si bien concuerdan con esta diversidad, otros autores prefieren aludir a saberes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal
Desjardins (2003) y Tardif (2008)	No se trata tan solo de contar con saberes sino más bien de que éstos deben ser empleados en la resolución de problemas asociados al ejercicio profesional. A juicio de estos autores, esta dinámica permite posicionar reflexivamente al profesor con el fin de que evalúe y seleccione sus recursos.
Rychen y Salganik (2004) en Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)	Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.
Perrenoud, (1999)	Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.
Larraín y González (2007)	Por competencias se entiende la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir.

Tabla 5 Conceptualización competencias profesionales en la labor del profesorado

Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores.

Las definiciones escogidas, presentan coherencia, al abordar las competencias como aptitudes demostrables para desarrollar múltiples acciones, que a la vez son resueltas con recursos que van desde lo personal a lo académico y que le permiten al sujeto actuar en un tipo de contexto determinado.

Aún cuando la definición de competencia se configura como un fenómeno de múltiples dimensiones e interpretaciones, sin embargo, es posible identificar

ciertos aspectos comunes en las conceptualizaciones señaladas anteriormente, entre las que destacan los resultados de aprendizajes, la reflexión y la adquisición de saberes. Todo esto con una mirada de un enfoque integrador, pues implica la interrelación de saberes teóricos conceptuales y procedimentales, así como aspectos actitudinales que permitan una posibilidad de transferencia, requiriéndose su ajuste a las características de la situación, además de un carácter dinámico. Recogiendo lo más importante respecto del concepto de competencia como una transformación en la formación inicial, se comprende como un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular.

El cuestionamiento de la formación docente está siendo un objeto de discusión y estudio constante, desde las políticas públicas, la Universidad y la institución escolar. Estos estamentos de acción coinciden en señalar la importancia de ésta al perfilarse como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que le compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Ello ha provocado que el profesor, en la escuela, se vea sometido a una serie de exigencias, tanto en el plano formativo como en el laboral y que tienen por objeto elevar la calidad y equidad de los sistemas educativos. Tal como lo observa Pavié (2011):

La creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo. (p. 68)

También en los últimos años, y fuera del contexto europeo, otros países han generado nuevos mecanismos para la mejora de la formación inicial de docentes. En Chile las Universidades están trabajando en una innovación curricular en la formación de educadores, basada en competencias, según el autor Miguel Zabalza (2002), propone 6 retos que deben enfrentar las casas de educación superior o terciaria:

- Adaptarse a las demandas del empleo;
- Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio,
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos;
- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia;
- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico; y
- Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

La situación para la educación terciaria, se enfoca en formar futuros profesionales de la educación que tendrán que saber hacer determinadas cosas, apoyados en determinados conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y se debe admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

Por tanto se asume que la formación del educador debe capacitar a éste para llevar a cabo, de forma eficaz, la tarea de enseñar, concretada en términos de competencias derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación”. (Feiman-Nemser, 1990, p. 223).

Es en este escenario que las instituciones de educación superior están interpeladas a implementar nuevos enfoques, como la formación por competencias, entregando las herramientas necesarias que le permitan al futuro profesor desenvolverse eficazmente en contextos educativos complejos y cambiantes. En este contexto se debe asegurar una formación compatible con las expectativas del desarrollo social, científico, técnico y profesional, así como de la economía y de la política, que ayuden a los países a insertarse con éxito en el ámbito internacional.

Milla y Soto (2005) plantean que, las competencias en educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas en un contexto específico, es decir, están referidas a una experiencia práctica, lo que implica la utilización de ese conocimiento para alcanzar un fin determinado. Lo anterior podría significar que, la educación basada en competencias, no sólo, sirve a la institución educativa o a un determinado programa, con el fin de alcanzar un éxito, sino más bien responden al desarrollo mismo de la sociedad, de la cual forma parte la institución educativa.

A continuación se presenta una síntesis de las competencias profesionales docentes, propuestas por Joaquín Gairín:



Figura 1 Competencias profesionales docentes
Fuente Joaquín Gairín, (2011)

Las competencias técnicas, metodológicas, sociales, personales en un determinado contexto, confluyen en la mejora continua del desempeño profesional del docente, demostrando siempre que debe saber cómo transferir el conocimiento disciplinar al aula y de ésta a la realidad, ser capaz de moverse en contextos multiculturales, utilizar los recursos que proveen las tecnologías, ser capaz de trabajar en equipo, estimular la argumentación, desarrollar el sentido

crítico para adoptar una actitud progresiva en cuanto asumir el compromiso social.

Joaquín Gairín nos presenta una propuesta de competencias específicas que demuestran la veracidad de la formación del profesorado.

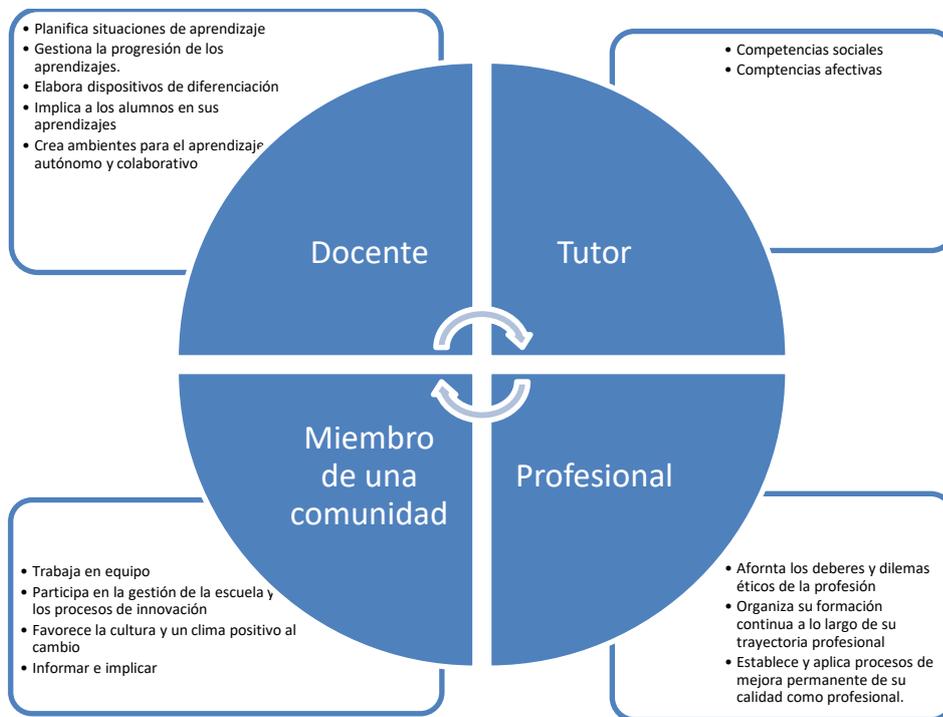


Figura 2 Competencias específicas de la formación de profesores
Fuente Joaquín Gairín, (2011)

Se puede observar que en un modelo por competencias las condiciones que se enfatizan en el docente son la de acompañar el proceso de aprendizaje e impulsar el desarrollo individual de los estudiantes. Su actuación debe apuntar hacia la apertura de pensamiento, también reconocer los errores que emerjan en ambos actores durante el proceso educativo, donde de manera conjunta los analicen y los aprovechen como nueva herramienta para el aprendizaje, el docente debe coadyuvar en la transformación educativa de las futuras generaciones.

Las competencias profesionales se adquieren, durante la formación universitaria, pero también se desarrollan durante el ejercicio profesional. El eje principal de la educación por competencias es la demostración del desempeño como rasgo esencial de la relación entre la teoría y práctica.

Por tanto, lo relevante no es la adquisición o el dominio del conocimiento, sino el uso eficiente y eficaz que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación.

De este modo, un currículo por competencias profesionales establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas.

Las competencias básicas o de entrada son las capacidades indispensables para el aprendizaje que generalmente se han adquirido antes o se nivelan al ingreso a la universidad.

Las competencias genéricas son la base común de la profesión y que se demuestran en el ejercicio de la práctica profesional, que para las carreras de pedagogía generalmente corresponden a un semestre académico.

Las competencias específicas son la base particular del desempeño profesional y están vinculadas a situaciones particulares de la profesión y que generalmente están descritas en los perfiles de egreso.

En síntesis la formación del profesorado en base a competencias, ha sido considerada desde hace tiempo como uno de los registros más provechosos para la renovación pedagógica y la mejora de la educación.

Varios son las naciones, tanto en Europa como en América que han decidido revisar los programas de formación de docentes, para responder a las necesidades que plantea hoy la sociedad y se encuentran en diseños de innovación curricular basados u orientados en competencias.

En relación a la formación por competencias, en el área de la pedagogía surge un nuevo componente que es, cómo el docente forma su propia identidad profesional. En el siguiente punto se definirá este concepto y su relación con la formación inicial docente por competencias. Ésta temática no formaba parte del planeamiento inicial del trabajo, se incorpora a lo largo de la investigación como un referente más del marco teórico, para complementar la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeños, especialmente en contextos sociales vulnerables que he trabajado, en las que los

componentes personales, actitudinales y de valores tiene mucho que ver con el desarrollo profesional de los docentes.

1.3.- IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Nuestra sociedad vive hoy un singular momento de debate sobre transformaciones sociales profundas, evidenciando que necesita el sistema educativo para garantizar el derecho de todos a una buena educación y el desarrollo de sus capacidades para construir una sociedad más justa. En esta acción juega un rol decisivo la valorización y el fortalecimiento de la profesión docente. Ello supone mejorar la formación –inicial y continua– del profesorado y establecer una carrera profesional que promueva y reconozca el buen desempeño, establezca con claridad los derechos y obligaciones de los profesionales de la educación y les brinde los apoyos que necesitan. En otras palabras, una identidad que impulse el profesionalismo docente no solo como desarrollo individual sino también de las comunidades profesionales.

La identidad docente es un concepto complejo que ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas enfatizando alguna de sus múltiples dimensiones - personales sociales, culturales, profesionales. Estudios recientes sobre la identidad de los profesores toman como base la conceptualización del sociólogo francés C. Dubar (1991) quien desde una concepción relacional, pone en el centro de la discusión sobre la construcción de las identidades los vínculos entre sujetos e instituciones sociales. Desde su perspectiva, la identidad implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados, bajo un paradigma sociocultural.

Por otra parte Monereo y Domínguez (2014), señalan que la identidad profesional docente ha dejado de considerarse como una cualidad única y singular, pues pasa a conceptualizarse como múltiple y socialmente sensible.

Esto debido a las cambiantes exigencias del escenario educativo, y en especial en la conceptualización de la enseñanza y aprendizaje, los educadores inmersos en los sistemas educativos deben focalizar la acción en diversos aspectos de su identidad, ajustarlas a las exigencias contextuales y a las decisiones y acciones que les permitan afrontar con garantías, en un futuro situaciones similares. Si bien estos autores han desarrollado una amplia gama de la conceptualización de identidad docente del profesor universitario, las ideas aquí expuestas, pueden acercarse a la realidad de todo nivel educativo.

En América Latina en cambio, un estudio de Vaillant y Rossel (2006), citado en Unesco/Orealc, (2013) muestra que los docentes de siete países se sitúan entre un sentido vocacional (“misionero”) y uno profesional, entendido como facilitador de aprendizajes. Por su parte, Tenti (2009) analiza la distinción histórica entre una concepción vocacional y una profesional de la función docente, señalando que la complejidad de la tarea educativa y el crecimiento de los saberes científicos y tecnológicos acentúan fuertemente las demandas de profesionalización y debilitan el sentido vocacional.

La formación inicial y el desarrollo profesional, han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones, que afirman lo siguiente:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...), una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial (OCDE, 2005, p. 13)

El concepto de profesión docente ha evolucionado en el medio chileno y latinoamericano bajo un marco de tensiones y contradicciones, la consolidación de una identidad profesional se ha visto coartada por las políticas de control del quehacer pedagógico. Sin embargo, una profesión docente que promueva el desarrollo, la autonomía y reconocimiento social de la profesión es imprescindible para garantizar el derecho a una buena educación.

Paquay et al. (2001), citados en Orealc/Unesco (2013) plantean que:

En términos sociológicos, se considera profesional a quien adquirió, a través de estudios prolongados, un estatus y una capacidad para realizar con autonomía y responsabilidad, actos intelectuales no rutinarios en búsqueda de objetivos insertos en una situación compleja. Los profesionales deben ser capaces de analizar situaciones complejas; optar de manera rápida y reflexiva por estrategias adaptadas a los objetivos y exigencias éticas; analizar de manera crítica sus acciones y sus resultados; y aprender, por medio de esa evaluación continua, a lo largo de toda su carrera. (p.18)

La conceptualización de identidad profesional docente en este estudio, se hace evidente como un constructo que se inicia cuando se es estudiante, luego se consolida en la formación docente y se prolonga con el ejercicio profesional, lo que requiere de un proceso complejo de vivencias de manera individual y colectiva. Marcelo (2013)

Afrontar estos desafíos que la sociedad actual plantea a los sistemas educativos, supone, entre diversos tipos de medidas, prestar una atención prioritaria a la identidad profesional del docente.

La construcción de la identidad docente tiene que ver con la noción de identidad profesional. Se puede hacer una distinción entre lo que es la identidad personal o individual y lo que significa la identidad profesional docente.

La identidad individual implica la seguridad de permanecer siendo uno mismo, ya que establece que la persona logra adquirir una relativa independencia frente a su grupo de pertenencia, entendiendo que la identidad incluye siempre una identificación colectiva, Samaja (1993) plantea que “detrás de la identidad de todo sujeto, subyace un proceso constructivo que lo ha generado y de cuyo movimiento resulta su constitución, sus diferencias y, también, sus conexiones con el resto de los sujetos”. (p. 8)

Así mismo Galaz (2011) alude a una definición de la identidad profesional docente:

En referencia a un campo o área específica de desempeño. Es una definición que según Beijaard (2004), Cattonar (2001), Gohier (2000) y Vonck (1995) entre otros, debe ser concebida aludiendo a un proceso dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas). La identidad profesional puede ser entendida además como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identización o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal. Según Dubar (2000), al ser puestos estos procesos en juego, los profesionales se dotan de un discurso legitimante cuyos contenidos apuntan a evidenciar la presencia de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, etc. que poseen un carácter particular y privativo y que permiten el dominio (percepción de sí) y el reconocimiento (social/oficial). (p. 91)

La identidad profesional se entiende entonces como un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo hacia sí mismo y hacia otros significativos en su campo profesional. Es decir, el sujeto en sí mismo produce la identidad profesional que se define como un determinado estilo profesional.

Entonces, la construcción de la identidad profesional docente, es encontrar un estilo personal que implica una dinámica que comprende valoraciones, comparaciones, constataciones y reconstrucciones en relación con la

construcción de la propia identidad y la influencia que ejercen en esa construcción las identidades de referencia pedagógicas y las redes educacionales que están en juego en un determinado espacio y tiempo.

Es también un proceso individual y social, ya que el educador asume una manera de ser profesional cuando toma la función de transacciones entre las peticiones institucionales y sociales relacionadas con el momento que está vivenciando, en este sentido cada persona va ajustando entre la identidad que el medio (entidad formadora) le demanda asumir y la que aspira a poseer como propia.

Es necesario señalar que existen también otros múltiples factores de índole cultural, social, institucional y de política educativa que colaboran a la construcción de la identidad profesional, y que imponen una impronta particular a las diferentes fases de la formación profesional.

En esta perspectiva, Fullan y Hargreaves (1999) afirman que el profesionalismo del maestro dice relación con su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante de la clase. Agregan que este profesionalismo es a menudo quebrantado por el exceso de regulaciones y controles.

La identidad profesional es un proceso continuo y cambiante en el que dichos factores forman parte de la identidad social y ésta a su vez afecta el comportamiento de los sujetos en formación, conformando un proceso de socialización, a través del cual se repiten las interacciones sociales, lo que conduce al desarrollo de su propia construcción de identidad docente.

Por tanto la formación de educadores debe propiciar estos factores, a través de prácticas pedagógicas que enriquezcan la propia cultura del estudiante en contextos de enseñanza y aprendizaje, alineados con la política pública en educación. En este sentido Guzmán (2018) señala que:

Los actuales debates sobre el desarrollo de la identidad profesional docente están orientados al análisis y a la comprensión de los procesos de maduración individual que ocurren durante la etapa de preparación inicial

de los profesores. No obstante, Chong, Ling, & Chuan (2011) sostienen que mientras el discurso investigativo sobre la identidad docente se ha centrado en el inicio del ejercicio profesional y a lo largo de toda carrera docente, poco se ha investigado sobre el tema durante los primeros años de formación inicial docente y menos aún sobre la profundidad y los contenidos que manifiestan los cambios que se producen en la identidad docente entre la entrada y la salida de los programas de formación al servicio profesional. (pp. 27-28)

Los autores antes mencionados plantean diversas conceptualizaciones de identidad profesional, siendo en sí mismo un complemento. A modo de síntesis se presenta en la siguiente tabla algunas de las definiciones más relevantes sobre identidad profesional:

Marcelo (2013)	Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve.
Samaja (1993)	Desde la mirada del docente hay un proceso constructivo en su identidad profesional, que en relación con otros sujetos, esta se enriquece y establece conexiones sociales.
Galaz (2011)	Proceso dinámico de construcción de identidad profesional docente de manera individual y social, con contenido que le permiten dominio y reconocimiento social.
Guzmán (2018)	La construcción de la identidad profesional es un proceso de maduración individual, centrado en la formación docente, pero con poca investigación en los primeros años de ejercicio laboral.
Day (2009)	Las identidades profesionales de los docentes – qué y quiénes son, su autoimagen, los significados se vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros.
Vaillant (2007)	La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

Tabla 6 Conceptualización de identidad profesional docente
Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores.

En los conceptos de identidad profesional docente, anteriormente planteados, se reflejan a pesar de sus diferencias, relaciones de coherencia y vinculación. La

adquisición y comprensión de una identidad profesional, requiere de una relación integrada e intencionada desde los imaginarios propios del sujeto, sus vivencias personales, la formación inicial docente y la experiencia en su desempeño profesional.

Dicha relación integrada se evidencia en el ejercicio de la profesión, especialmente cuando la educación es entendida como el desarrollo de un proyecto social, un proyecto país, donde las políticas educativas deben apoyar el desarrollo de la identidad de los y las docentes generando visiones proyectivas de sí mismos en todos los ámbitos, configurando pues un proceso continuo de construcción individual y colectiva sobre la profesión docente, que va más allá de la formación inicial y permanente e interacciona con el desarrollo personal y profesional de forma continua.

En este sentido la formación inicial debe contribuir al desarrollo de esta integración donde los futuros docentes puedan y deban apropiarse de un capital cultural y certifiquen su saber profesional desde un nivel competencial, apropiándose de conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Sin embargo, el paso por la educación superior, no es la única condición para poseer una Identidad Profesional. La formación universitaria de los futuros docentes es otro pilar que configura la identidad profesional, dado que es parte de la formación profesional, en donde se integran enfoques, teorías y pensamientos que permite desarrollar habilidades y herramientas, encargada además de generar esta integración sobre el constructo de identidad, pues la relación entre la práctica educativa y la reflexión pedagógica son aspectos fundamentales de la formación inicial docente.

Se hace necesario señalar la importancia que tiene el constructo de ésta identidad en los educadores noveles que recién inician su vida profesional y la influencia que reciben desde el medio o contexto social en el que se desempeñan profesionalmente, factor relevante de este estudio.

Al preocuparse por la carrera profesional docente, se debe pensar en las etapas por las que el profesor transita a lo largo de su vida profesional. Las investigaciones indican que el ejercicio docente muestra cambios significativos según la etapa en la vida profesional. Los primeros 3 años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso, en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este periodo, los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. Entre los 4 y 7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan cierta eficacia en el aula. (UNESCO, 2013, p.91)

En una perspectiva de futuro MacBeath (2012), indica que la identidad profesional docente necesita asumir las nuevas formas de aprender de los niños y jóvenes en un paradigma de educación correspondiente a este siglo. Estos nuevos escenarios hacen más desafiante el rol del profesor, como guía de aprendizajes con una mayor profundidad en temas de participación ciudadana, perspectiva de género, compromiso social, entre otros.

En base a los antecedentes analizados finalmente, se puede establecer que la identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro.

Un aspecto que caracteriza a la docencia es su falta de preocupación acerca de la forma como los educadores se insertan laboralmente. La identidad profesional se ve favorecida en el periodo de tiempo que abarca los primeros años laborales, en los cuales los educadores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes. Por tanto es necesario que las entidades de formación docente, a través de sus modelos de formación puedan potenciar estos aspectos.

Las Universidades al diseñar los programas de formación de educadores se constituyen en el camino inicial como instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción de una identidad profesional, considerando las experiencias previas que traen como capital social los estudiantes, ya que esta profesión es la única que tiene una vasta experiencia al haber cursado al menos 12 años de escuela en el sistema educativo (primaria y secundaria), previos a la formación universitaria, en algunos casos más.

La construcción de la identidad docente se establece con las experiencias personales y la interacción social de la profesión, dado que configuran un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar, según Prieto en el (2004) plantea que:

Dada la importancia y repercusiones de esta tarea, resulta fundamental posicionar la calidad de los procesos formativos en el centro del debate. Ello requiere que las propias instituciones vuelvan su mirada analítica hacia sus propios procesos de formación, e identifiquen las perspectivas que los informan y los discursos y prácticas que se implementan. (p. 4)

Es en este escenario que lo planteado en el informe Delors (1996) concuerda:

El docente debe despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de 'solista' a la de 'acompañante', convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas. (pp. 161-164)

Otros autores como Pérez Gómez (2010) y Martínez Martín (2014), coinciden en que hay que hacer notar el compromiso social que los docentes tienen a lo largo de su trayectoria profesional y se configura en un conjunto de rasgos propios que los definen, esto es lo que se conoce como identidad. Pero, no surge de manera automática, sino que se va construyendo a través de un proceso intrincado, dinámico y permanente durante toda su trayectoria profesional.

Es decir, del proceso en el que se van asumiendo rasgos de una cultura profesional común, al mismo tiempo que se los entrelaza en la historia personal. Por tanto el concepto de identidad emerge como una categoría teórica relevante para intentar comprender la articulación de la propia experiencia con las expectativas de los docentes como grupo profesional y con las demandas sociales que enfrenta el profesorado.

Para esta investigación resulta importante adquirir una línea con esta visión relacional, desde la teoría sociocultural, que ubica la identidad docente entre lo individual y lo colectivo, considerando a varios autores, quienes construyen su definición poniendo mayor énfasis en la interacción del sujeto y el contexto.

Construir identidad docente también implica un compromiso ético, el de ayudar a los estudiantes a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea, recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría, rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental, permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea.

Esto sin duda se relaciona con las ideas de Christopher Day (2006), quien plantea las distintas dimensiones que conforman al propio sujeto como persona, profesional y docente.

- Dimensión personal: Según Maalouf (2006), esta se constituye a partir de múltiples pertinencias y contextos, los cuales nunca se dan de forma idéntica a dos personas distintas, lo que conlleva que la dimensión personal sea compleja, única, singular e insustituible.
- Dimensión profesional: Se configura como un espacio común compartido entre el individuo, su entorno personal y social, y la institución donde trabaja, siendo esta iniciada durante el período escolar y construido durante el período de ejercicio profesional Cattonar (2001).

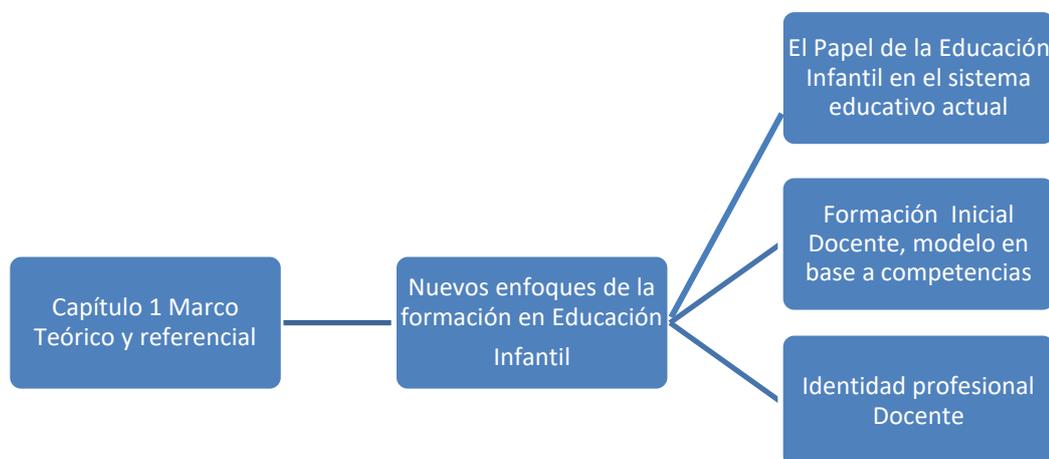
- Dimensión situacional: En un contexto de trabajo concreto se desarrollan una serie de procesos específicos que dan lugar a una identidad situada. Day (2006)

En síntesis estas dimensiones tienen implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de su desarrollo profesional, los profesores son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan y reflexionan con sus pares. Y a partir de estas acciones personales y colectivas van formando su propia identidad docente.

Por tanto integrar el concepto de identidad docente desde la perspectiva de diferentes autores es complejo y difícil, por la conceptualización intrínseca de la temática, como por las razones del contexto en general, de igual forma aparece como un hecho ineludible referirse a ella. A partir de diversos artículos revisados de investigaciones recientes, hemos adoptado como idea central el establecimiento de transformaciones en la construcción de la identidad docente, en la necesidad de interiorizarse en los propósitos más trascendentales del profesor y como estos generan un compromiso ineludible con la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva entonces, la Identidad Docente se comprende como un proceso dinámico y permanente, no como resultado único al conseguir una titulación, sino más bien debido a la trayectoria desarrollada por el educador o educadora, desde sus propias historias de vida, hasta el proceso de la formación recibida (universidad) y en conjunto con la inmersión en el colectivo del mundo educacional, aportando al desarrollo de esta identidad sus propias particularidades y las nuevas características de la realidad laboral.

A modo de resumen y para esclarecer las ideas principales del capítulo 1 se presentan en un esquema:



*Figura 3. Formación del profesorado. Marco teórico y referencial
Elaboración propia.*

La formación del profesorado de Educación Infantil, es uno de los mejores indicadores a considerar para valorar si realmente se apuesta a la calidad educativa, tanto en el plano social como en el político. El papel del profesorado se ha transformado, hoy debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades y exigencias y demostrar en base a competencias establecidas su desempeño laboral eficaz y eficiente.

Las competencias que hoy deben enfrentar los docentes han evolucionado de manera global hacia una pedagogía que centra al alumno como actor principal, contextualizando las prácticas y favoreciendo los enfoques metodológicos, con la finalidad de resolver todo tipo de situaciones a partir de los conocimientos adquiridos.

En relación a los referentes teóricos planteados en este capítulo, respecto de la identidad profesional, se puede establecer que la inserción en la docencia puede durar varios años y el comienzo es el momento crucial que tiene el educador novato para desarrollar su propia identidad, asumiendo un rol concreto dentro del contexto educativo específico.

Sin lugar a dudas que el cambio de paradigma de las instituciones formadoras de profesores deben estar en sintonía con los cambios de la sociedad globalizadora y del conocimiento. La Educación superior debe, asumir una actitud observante, analítica y crítica de los cambios sociales y culturales, pero a su vez debe interrogar su propio proceso de formación para ser consonante con los cambios.

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Este capítulo está organizado primero en las políticas de educación superior en Chile con los estándares orientadores para la formación, un extracto de la nueva ley de carrera docente y el mejoramiento de la calidad en el nivel terciario, luego una breve historia de la formación profesional en educación infantil, posteriormente los desafíos de la formación docente y para finalizar se habla de la formación del profesorado, presentando a la Universidad de Playa Ancha y en especial a la carrera de Educación Parvularia.

2.1.- POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Beatrice Ávalos (2014) planteaba a la Agencia de calidad de la educación lo siguiente:

Durante los años '90, la preocupación por la formación docente dió lugar a una serie de iniciativas públicas para impulsar el mejoramiento de los programas de pedagogía. Probablemente el más emblemático fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFID, 1997-2002), que destinó recursos a las universidades a cambio de compromisos de mejora, e incluso estableció incipientes programas de becas para estudiantes destacados que ingresaran a pedagogía. Estas medidas resultaron en una mejora del perfil de los aspirantes al profesorado; sin embargo, el programa se discontinuó antes de que tales avances fuesen consolidados. (pp. 2-3).

A partir de los años 90, primero con recursos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) y luego a través de los recursos

presupuestados para la Reforma Curricular de la Educación Parvularia (2001), la actualización de las prácticas docentes estuvo en el foco de la política pública. Posteriormente, casi diez años más tarde se torna hacia la formación inicial docente, adhiriendo al giro que realizan también los otros niveles educativos.

En la década del 2000 la Reforma Educacional en Chile busca hacer de la educación superior un derecho social efectivo, estableciendo garantías explícitas para los ciudadanos tanto en materia de acceso, como de calidad y financiamiento.

En términos del sistema universitario, la política apunta a que la mayor cantidad de recursos de parte del Estado, vaya dirigida al adecuado financiamiento de las capacidades institucionales necesarias para que estas instituciones cumplan su rol de aportar al desarrollo nacional desde la docencia, la investigación y la extensión.

Es importante destacar que para la educación de la primera infancia también se ha establecido un debate en la política pública de la región (Conferencia mundial de atención y educación de la primera infancia, Moscú 2010)

1.-Políticas integrales de Estado de largo plazo, con un enfoque de derechos y concertadas con el conjunto de la sociedad.	Es necesario avanzar desde un enfoque de necesidades a un enfoque de derechos, esto conlleva una responsabilidad ética y legal de los Estados y que estos garanticen una educación de calidad en la primera infancia.
2.-Mecanismos de coordinación intersectorial e interinstitucional para atender de manera integral los derechos de los niños y abordar las causas que generan desigualdad, exclusión y marginación en educación.	La atención integral de las necesidades de los niños y sus familias, así como la garantía de sus derechos, requiere establecer mecanismos de coordinación efectivos entre diversas instituciones. El trabajo intersectorial permite establecer metas de trabajo para asegurar una educación de calidad y que estas sean consideradas en los procesos de toma de decisiones para favorecer la primera infancia.
3.-Aumento de la inversión en atención y educación de la infancia y distribución equitativa de los recursos.	Junto con aumentar la inversión pública y diversificar las fuentes de financiamiento, es preciso jerarquizar las prioridades y realizar una distribución equitativa de los recursos, para ofrecer una educación de igual calidad a todos los grupos sociales y en todos los contextos educativos.
4.-Políticas de equidad que tengan como centro el desarrollo de las personas, la inclusión y la cohesión social.	El principal desafío es reducir las brechas existentes en el acceso a una educación de calidad y desarrollar un sistema más inclusivo que contribuya a reducir tempranamente y en forma oportuna las desigualdades y segmentación social. Esto demanda transitar desde políticas centradas en la ayuda, hacia políticas públicas que tengan como propósito garantizar la igualdad de oportunidades.
5.-Transitar desde políticas homogéneas y estandarizadas hacia políticas que consideren la diversidad con igualdad.	Para avanzar en esta línea, es necesario ofrecer diversidad de modalidades de atención. Conciliando la respuesta a la diversidad por un lado, y la cohesión social, por otro, estableciendo principios y orientaciones comunes, pero otorgando un tratamiento diferenciado

	que no sea discriminatorio ni excluyente.
6.-Políticas de calidad que articulen los procesos pedagógicos y el desarrollo profesional de los docentes.	a) Desarrollo de currículos y enfoques pedagógicos centrados en el niño que den respuesta a la diversidad.
	b) Invertir más en los profesionales de la educación infantil y desarrollar políticas integrales que aborden la formación inicial, la inserción laboral, el desarrollo profesional y condiciones de trabajo adecuadas.
7.-Políticas orientadas a fortalecer la participación y el rol de los padres como primeros educadores de sus hijos.	Debe estar orientada a fortalecer la participación de las familias como primeros educadores, es importante para el bienestar del niño y la niña. Es necesario invertir más en las familias considerando su propia diversidad y asegurar la participación de aquellas con menos recursos o provenientes de culturas distintas a las predominantes.

Tabla 7 Políticas en Educación Inicial

Fuente UNESCO Conferencia Mundial para la atención y educación de la primera infancia.

De las políticas antes descritas con mayor interés para este estudio, focalizaré en la número 6, Políticas de calidad que articulen los procesos pedagógicos y el desarrollo profesional de los docentes, letra b) Invertir más en los profesionales de la educación infantil y desarrollar políticas integrales que aborden la formación inicial, la inserción laboral, el desarrollo profesional y condiciones de trabajo adecuadas. Es importante invertir más en las políticas orientadas a fortalecer una formación especializada y compromiso con la infancia y mejorar su valoración social, para así aumentar las motivaciones y crear condiciones de trabajo adecuadas.

Otro aspecto a considerar en el ámbito de la formación del profesorado son los estándares que definen lo que los estudiantes deben saber, valorar y poder hacer como meta de su proceso educativo y han sido la pieza clave para desarrollar todos los procesos de reforma recientes de los sistemas de educación superior. Estos estándares emergen como respuesta operativa para contar con criterios de calidad comunes y una definición compartida de los resultados de aprendizaje que se esperan de los procesos y modelos educativos, en especial del modelo competencial.

La formación de profesionales en este nivel educativo es uno de los mayores desafíos que enfrentan los países y requiere de medidas decididas en la formación universitaria e inserción laboral. Es en este escenario que a partir del

año 2012 el MINEDUC crea los Estándares orientadores para las carreras de educación parvularia.

Dichos estándares tienen la finalidad de comunicar a la sociedad, y en especial al campo de las profesiones, una visión de cuáles son las competencias que una profesional de la docencia debe poseer al ingresar a la enseñanza de la educación parvularia. Este documento basado en el proyecto Tuning, permite a las universidades formadoras de educadores/as de párvulos orientar sus modelos pedagógicos en base a competencias, incorporando aquellas características básicas que se espera logren los futuros profesionales de este nivel educativo.

2.1.1- ESTÁNDARES ORIENTADORES

El estado presenta una preocupación constante por la formación docente inicial y la calidad de los programas ofrecidos, es así como en el año 2012 presenta el libro ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA. En tal sentido, el MINEDUC consideró 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, para ser efectivo en el ejercicio de su profesión. Este documento viene a plantearse como un referente curricular asociado a los modelos competenciales u orientados a la formación por competencias de las Universidades Chilenas.

Considerando la diversidad de visiones sobre la educación parvularia y, consiguientemente, sobre la formación de educadores de párvulos que se encuentra en el país, la definición de los estándares busca expresamente identificar el común denominador entre todas ellas. Los estándares señalan la especificidad y la complejidad de la profesión, explicitando el conjunto complejo de habilidades, disposiciones y conocimientos requeridos para ejercerla.

Estos estándares describen qué conocimientos deben saber y qué deben saber hacer los educadores y educadoras de párvulos, así como las actitudes profesionales que deben desarrollar durante su formación. En esta perspectiva, dichos estándares permitirán tener una visión de conjunto sobre los conocimientos, las habilidades profesionales y el compromiso moral que compete a un educador o educadora de párvulos y que se espera posean una vez finalizada su formación profesional. (MINEDUC, 2012, p.1)

2.1.2.- ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

Por estándares pedagógicos se entienden los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer una egresada de educación de párvulos. Con ellos, se abordan los procesos y procedimientos para conocer a las niñas y niños de los que se hará cargo, y el conocimiento del currículo de educación parvularia y de elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje como son: la planificación, la enseñanza, la evaluación y la reflexión. De igual modo, se considera tanto la generación de ambientes de aprendizaje óptimos, como la comunicación efectiva con las niñas y niños, padres y pares profesionales. Por otra parte, se espera una futura educadora de párvulos que aborde la dimensión ética y moral de su profesión, a través del compromiso con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus párvulos. De este modo, se aspira a una profesional capaz de aprender en forma continua, conocer cómo se genera y transforma la cultura escolar, y estar preparada para promover el desarrollo personal y social de las niñas y niños a su cargo.

La futura educadora de párvulos:

Estándar 1	Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños y sabe cómo ellos aprenden
Estándar 2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes
Estándar 3	Comprende el currículo de educación parvularia
Estándar 4	Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizajes y de acuerdo al contexto
Estándar 5	Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos
Estándar 6	Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica

	pedagógica.
Estándar 7	Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la educación parvularia
Estándar 8	Se comunica oralmente y por escrito en forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
Estándar 9	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional
Estándar 10	Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y desarrollo de cada niña y niño a su cargo.
Estándar 11	Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la educación parvularia.
Estándar 12	Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.
Estándar 13	Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

*Tabla 8 Estándares Pedagógicos para la formación de Educadores de Párvulos
Fuente MINEDUC, CHILE*

2.1.3.- ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS PARA LA ENSEÑANZA

Esta categoría incluye un grupo de estándares que refieren 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. Su relevancia se relaciona con el carácter no rutinario y complejo de las situaciones que deben resolver estas profesionales cotidianamente, las cuales requieren que sus decisiones pedagógicas estén basadas en una sólida y extensa base de conocimientos especializados. Los estándares disciplinarios delimitan los conocimientos teóricos y didácticos relativos a tres áreas del desarrollo personal y social y sus orientaciones didácticas: Autonomía, Identidad y Convivencia; y cinco áreas de aprendizaje y sus respectivas didácticas: Artes, Lenguaje Verbal, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial debe estar bien preparada en la comprensión de estas áreas y su didáctica, de modo que las experiencias de aprendizaje que propone a las niñas y niños a su cargo garanticen su derecho a la educación de calidad desde el nacimiento, al tiempo que permitan sentar las bases para aprendizajes posteriores en estos ámbitos, a través de experiencias claves.

La futura educadora de párvulos:

Estándar 1	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la autonomía.
Estándar 2	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la identidad.
Estándar 3	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la convivencia.
Estándar 4	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de las artes visuales, musicales y escénicas.
Estándar 5	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.
Estándar 6	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las matemáticas.
Estándar 7	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias naturales
Estándar 8	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales

*Tabla 9 Estándares disciplinares para la formación de Educadores de Párvulos.
Fuente MINEDUC, CHILE*

La creación de estándares no constituye por sí solo un factor de unificación de saberes esenciales de la educación parvularia, es necesario establecer un marco de discusión al interior de las casas formadoras de educadores respecto al tema, con la finalidad de un levantamiento de saberes pedagógicos que sustenten la formación inicial.

Se desprende entonces, del componente estándar que constituye aquello que se espera lograr por las futuras profesionales de éste nivel educativo. Así, en este marco de antecedentes, Beyer (2012) plantea que se espera también, “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 base, para ser efectivo en el ejercicio de su profesión”. (p. 2)

Lo anterior, según se declara, debería constituirse en un marco de conocimientos fundamentales que han de considerar, en sus planes de estudios, todas las universidades que imparten las carreras de educación parvularia a nivel nacional. Tales saberes, desde este escenario, son los considerados para un ejercicio profesional efectivo.

2.2.- NUEVA LEY DE CARRERA DOCENTE (Extracto ley 20.903)

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. Aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el ejercicio de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Entre las múltiples dimensiones que aborda esta ley, se contempla el aseguramiento de una formación de calidad para quienes opten por estudiar pedagogía, estableciendo nuevos requisitos de ingreso, la acreditación obligatoria de la carrera e institución y una evaluación de la formación que reciben los alumnos.

De este modo es importante señalar que, se ha incorporado a las educadoras en la propuesta de carrera profesional docente, quedando de manifiesto la necesidad de abrir un debate sobre la vinculación de estas profesionales con nueva institucionalidad para este nivel educativo.

El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la Reforma Educacional, que emprendió nuestro país con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas. Su objetivo es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones. Todas las educadoras y docentes (incluidos educadores de párvulos) que se desempeñan en establecimientos públicos y particulares subvencionados, pueden ingresar a la carrera docente. Esto, de acuerdo a los tiempos de ingreso que establece la ley, que estará en plena implementación el año 2026.

1.- Nuevos requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía

Desde 2017 se establecerán nuevas exigencias para ingresar a estudiar pedagogía, las cuales se elevarán gradualmente hasta el año 2023.

2017 → 500 puntos PSU, o estar en el 30% superior del ranking de notas, o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el MINEDUC

2020 → 525 puntos PSU, o estar en el 20% superior del ranking de notas. Estar en el 40% superior y haber obtenido 500 puntos PSU. Haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc.

2023 → 550 puntos PSU, o estar en el 10% superior del ranking de notas. Estar en el 30% superior y haber obtenido 500 puntos PSU. Haber aprobado un programa de acceso a la educación superior.

2.- Acreditación obligatoria de universidades que impartan la carrera

La acreditación de las carreras de pedagogía es de carácter obligatorio tanto para la carrera propia como para la Universidad donde se dicta el programa y será realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en base a criterios de calidad.

3.- Nuevas condiciones para la calidad de la Formación Inicial

Para obtener su acreditación, las carreras de pedagogía deberán cumplir con condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora, convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales, entre otros aspectos.

4.- Evaluaciones diagnósticas para mejorar la formación

Se realizarán dos evaluaciones, una al inicio de la carrera, aplicada por las propias universidades con el fin de conocer las posibles necesidades de nivelación de sus estudiantes. La segunda, será aplicada por el MINEDUC al menos un año antes del egreso, para conocer sobre la formación recibida por el estudiante en sus años de estudio. Los resultados serán entregados a la Comisión Nacional de Acreditación, con el fin de que las universidades establezcan planes de mejora a partir de esto y serán considerados para el diseño de acciones formativas por parte del MINEDUC. Rendir esta evaluación será un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes.

Nuevas Condiciones Laborales

1.- Mejores remuneraciones

La ley mejorará las condiciones salariales de los docentes, lo que se verá reflejado desde el ingreso a la carrera. De este modo, todas las educadoras y docentes que recién comiencen a trabajar en establecimientos adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, tendrán una remuneración mínima de cerca de \$800 mil para un contrato de 37 horas y de \$900 mil para un contrato de 44 horas (remuneración proporcional a las horas de contrato). En el caso de los docentes en ejercicio, sus remuneraciones aumentarán en promedio en un 30%, pudiendo incluso llegar a duplicarse en algunos casos.

2.- Incentivos

Se generarán apoyos e incentivos para docentes que se desempeñen en establecimientos vulnerables.

3.- Horas no lectivas

Desde el 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado contarán con más tiempo no lectivo, el cual estará resguardado para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento previa consulta al Consejo de Profesores.

Gradualidad: En el año 2017 el tiempo no lectivo aumentará a 30% de las horas de contrato. En el año 2019 el tiempo no lectivo aumentará a 35% de las horas de contrato.

Se trata de una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

2.3.-PRINCIPIOS QUE PROMUEVE EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El Estado chileno actualmente ha promovido una política de desarrollo profesional docente, en el que se ha determinado un conjunto de principios que define lo que se espera de un docente altamente calificado, ello en estrecha relación con el desempeño individual y la autoevaluación constante que deben demostrar los profesores.

Desde la puesta en marcha de la ley, según Ruffinelli (2016) el rol docente trasciende con mucho la enseñanza exitosa de un currículum explícito, debiendo el profesor hacerse cargo de problemas estructurales de la sociedad. Estos principios responden a la demanda de lograr aprendizajes integrales de calidad con equidad, en este sentido la responsabilidad de desempeñar una profesión identificada como clave para el desarrollo del país potencia la identidad docente más histórica, vinculada a la ética del servicio público. Dichos principios se enfocan en actitudes, compromisos éticos, trabajo en equipo, investigación y reflexión pedagógica, pilares básicos de la construcción de la identidad docente.

A continuación se presentan los siguientes principios:

- Profesionalidad docente: el sistema promoverá la formación y desarrollo de profesionales que cumplen una misión decisiva en la educación integral de sus estudiantes.
- Autonomía profesional: el sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación.
- Responsabilidad y ética profesional: el sistema promoverá el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y

aprendizaje de todos los estudiantes, y cautelará el cultivo de valores y conductas éticas propios de un profesional de la educación.

- Desarrollo continuo: el sistema promoverá la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo al contexto escolar en que se desempeñan.
- Innovación, investigación y reflexión pedagógica: el sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculada a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido.
- Colaboración: se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Equidad: el sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos vulnerables, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes.
- Participación: el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas.
- Compromiso con la comunidad: el sistema promoverá el compromiso del profesional de la educación con su comunidad escolar, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.

- Apoyo a la labor docente: el Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación.

En materia de carrera docente, se observan los siguientes nudos críticos:

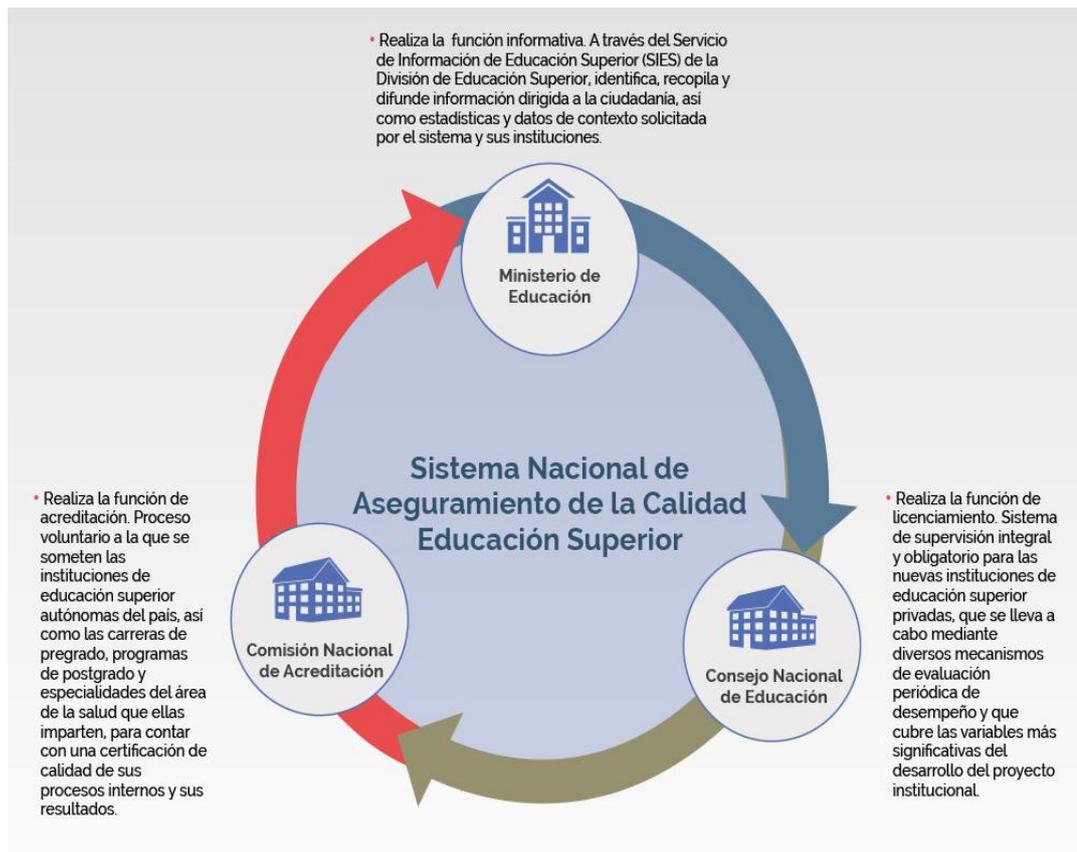
- a) Dificultad para atraer y retener buenos docentes;
- b) carreras que desconocen fases de la docencia;
- c) disociación entre carrera y desarrollo profesional;
- d) tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diversificadas;
- e) dificultad en la generación de consensos para una evaluación formativa del desempeño.

La carrera docente debería pensarse en función de políticas de reconocimiento efectivo a la docencia, expresada en el estatus profesional, remuneraciones adecuadas, que permitan a los profesores la mejora en sus condiciones laborales y de vida, estimulen la profesión e incentiven el ingreso a ella de jóvenes con aptitudes necesarias y la permanencia de buenos maestros y profesores.

Como base para estos cambios, se contempla la modernización de la institucionalidad pública, con la creación de la Subsecretaría de Educación Superior, encargada de las definiciones de política, la creación de la Superintendencia de Educación Superior, con competencias claras y el financiamiento necesario para fiscalizar el uso de los recursos públicos y velar por que se cumpla la prohibición de lucro en el nivel universitario, y la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación Superior, responsable de la acreditación de todas las instituciones formadoras.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), establecido por la Ley N° 20.129, está integrado por el Ministerio de Educación, a través de su División de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación.

Su objetivo es resguardar y promover la calidad de la educación superior en el país, mediante el licenciamiento de nuevas instituciones, la acreditación a nivel institucional, de carreras, de programas de posgrado y la provisión de información pública.



*Figura 4 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior
Fuente Consejo Nacional de Educación Chile*

Bajo este mandato es que la Universidad de Playa Ancha y la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia cuentan con acreditación vigente, resolución Institucional N°179 y de carrera N° 199 respectivamente. En los últimos años se han estado reestructurando los planes de estudio y ahora se está de lleno en una innovación curricular, es en este escenario donde se hace necesario considerar

las opiniones de otros actores como lo son los egresados y empleadores, para fortalecer la formación inicial docente.

2.4.- MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En Chile el mejoramiento de la calidad en educación superior está a cargo del SINACES, en donde tres organismos públicos Ministerio de Educación (MINEDUC), Consejo Nacional de Educación (CNED) y Comisión Nacional de Acreditación (CNA), dialogan y colaboran entre sí, para fortalecer este nivel educativo.

A modo de resumen se presenta este cuadro explicando las funciones de todos los organismos:

MINEDUC	Realiza la función informativa. A través del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior, identifica, recopila y difunde información dirigida a la ciudadanía, así como estadísticas y datos de contexto solicitada por el sistema y sus instituciones.
CNED	Realiza la función de licenciamiento. Sistema de supervisión integral y obligatorio para las nuevas instituciones de educación superior privadas, que se lleva a cabo mediante diversos mecanismos de evaluación periódica de desempeño y que cubre las variables más significativas del desarrollo del proyecto institucional
	Tiene un importante grado de participación en el desarrollo de las funciones de información y acreditación (sea esta institucional o de programas), no obstante, la función en la cual posee un papel prioritario es aquella referida al licenciamiento.
CNA	Realiza la función de acreditación. Proceso voluntario a la que se someten las instituciones de educación superior autónomas del país, así como las carreras de pregrado, programas de postgrado y especialidades del área de la salud que ellas imparte, para contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y sus resultados.

Tabla 10 Organismos Gubernamentales de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior Fuente Consejo Nacional de Educación Chile

Es aquí donde se hace necesario considerar el reporte realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que determina:

No sólo constata la importancia de la educación en la etapa inicial, sino que ahonda en las condiciones que son determinantes para que ésta sea de calidad. El diagnóstico es claro: los educadores de párvulos son pieza

angular de esa calidad. Y en este sentido, aspectos como la formación de estos docentes, su desarrollo profesional y, especialmente, las condiciones laborales en las que se desempeñan, debieran ser prioridad. (CiperChile, 2013, p. 1)

El desarrollo del desempeño profesional de los titulados de pedagogía a nivel nacional, es monitoreado por medio de la evaluación docente, la que se plantea en base a competencias profesionales y luego estratifica a los educadores según los resultados obtenidos, provocando una dicotomía, pues la gran mayoría de los profesores fueron formados con planes de estudios basados en objetivos. Es en este escenario en que el Proyecto MECESUP2 UMCE 0602 juega un rol primordial, pues pretende medir y relacionar algunas de las competencias profesionales del proyecto Tuning Latinoamericano con el desempeño docente de titulados que responden a programas de estudios no formados en competencias y a perfiles de egreso genéricos y no específicos.

En el contexto de la educación superior existe el Proyecto MECESUP2 UMCE 0602 del Fondo de Innovación Académica, que es un fondo competitivo que el sistema de educación superior de Chile viene implementado desde hace más de una década. El fin de estos proyectos es incrementar la coherencia, eficiencia, equidad y calidad de la educación superior en Chile y en el caso de este Proyecto, su finalidad última es el mejoramiento de la formación docente. Es un Proyecto en red liderado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y en el cual participan las Universidades de Antofagasta, de Playa Ancha y De Los Lagos. Las carreras afectadas son Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial.

Este proyecto propone el diseño y la implementación de un Sistema Integral de Monitoreo y Evaluación del Desempeño de Titulados en Educación Parvularia, Básica y Diferencial de las universidades en red, aportando información detallada de debilidades y fortalezas y de la formación y relevarlas en comparación con el resto de las instituciones formadoras de docentes.

El Proyecto propone un Sistema Integral de Monitoreo y Evaluación del desempeño docente denominado SIMEDD, el que se construye a partir de un

Modelo teórico que es una representación teórica y conceptual del desarrollo profesional docente y describe desde un enfoque de sistema la evaluación del desempeño docente con la finalidad de mejoramiento continuo de la formación.

Es entonces necesario determinar su conexión con la presente investigación, desde la siguiente perspectiva, cómo los componentes de este proyecto aportan a descubrir cuáles son las competencias que poseen los titulados de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha en su desempeño profesional, contrastado con las opiniones que estos mismos manifiestan.

Desde este punto de vista, en el modelo del proyecto SIMEDD se identifican cuatro componentes esenciales, de los cuales por la naturaleza de esta investigación se abordarán solo los tres primeros:

1. Formación de Profesores Inicial y Continua
2. Competencias de los Titulados
3. Desempeño Profesional de Profesores Noveles
4. Nivel de Aprendizaje de los escolares

A partir de este proyecto la Universidad de Playa Ancha en la Facultad de Educación crea un observatorio de titulados, que es un organismo técnico, de carácter investigativo e informativo, que al interior de la institución, se ocupara del seguimiento al desempeño del Titulado en el mundo laboral, estableciendo una comunicación permanente y actualizada entre el ámbito universitario y el ocupacional. Como parte de este observatorio se ha realizado una publicación que sirvió como base de la temática de estudio, denominada “Diseño y elaboración de instrumentos para un sistema integral de monitoreo y evaluación de desempeño docente basado en competencias. Revista Orientación educacional”. Díaz et al. (2009)

2.5.- BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO FORMACIÓN

La educación infantil en Chile se reconoce con el nombre de Educación Parvularia, esta tiene más de 150 años, a lo largo de los cuales el país vivió periodos de intensa experimentación, así como de debate y reflexión en torno a la educación de la primera infancia. Desde 1864, cuando se fundó el primer centro educativo para niños pequeños, hasta hoy ha existido debate y tensiones en relación a los objetivos que este nivel debería tener. Así discusiones sobre calidad, currículum, condiciones de enseñanza, formación docente, entre otras, han estado presentes en todo este periodo. No obstante, hoy estas problemáticas han estado desvinculadas del debate educativo más amplio llevado a cabo en los últimos años para los niveles del sistema escolar y universitario.

En este contexto se reconocen tres momentos desde la mitad del siglo XIX y el siglo XX, donde se crean las escuelas normales para la formación del profesorado, cuya misión fue alfabetizadora, pues en esos entonces sobre el 80% de la población era analfabeta y sólo la élite de la sociedad tenía acceso a la educación, por tanto las escuelas normales vinieron a democratizar este derecho, entregando las herramientas necesarias para una educación básica, destacando su fuerte compromiso social e identificación con una misión histórica que le dió sentido a la educación. Siguiendo con la historia Abett de la Torre (2011) plantea que:

Un hito de la educación chilena se produce en el año 1842 cuando se fundó la primera universidad pública del país, siendo Andrés Bello su primer rector. Esta institución nació con el objetivo de evaluar y controlar el naciente sistema educativo nacional. Paralelamente en esos años Chile fundó la primera Escuela Normal que se conoce en América Latina, dirigida por don Domingo Faustino Sarmiento (1842), y la primera Escuela Normal de Mujeres (1854), dirigida por la madre Ana Rousier, miembro de la Congregación francesa del Sagrado Corazón. Estas escuelas marcaron durante un siglo la formación del profesorado en el país y su principal foco estuvo en el desarrollo de la instrucción primaria, la cual les permitiese a los alumnos leer y escribir pero principalmente

aprender los principios de autoridad, jerarquía, control de los cuerpos y el tiempo. (p. 6)

Luego de esta etapa alfabetizadora ya en la mitad del siglo XX el título de Profesor de Estado entregado sólo por las Universidades Estatales, adquiere ribetes de importancia, entendido como un concepto misional, quiere decir, el profesor cumple una misión superior e histórica, apuntando hacia la masificación social y entendiendo a la educación como un vehículo de transformación social, ser profesor era una profesión con prestigio social, que generaba respeto se adquiriría un estatus social al ser profesor.

Nuestro país se ha destacado en diversos periodos de su desarrollo histórico educacional en el campo de la educación inicial. Entre los diferentes hitos se pueden señalar la temprana y especializada formación profesional de las maestras de Educación infantil en las escuelas normales (1906), que continuo a nivel universitario, ya con el título de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile (1944), también es posible mencionar las iniciativas legales del sector, como la Ley de sala cuna (derecho de la madre trabajadora) (1917), la que dio origen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI (1970), la incorporación del nivel en la Constitución Política (1998) y la del Sistema de protección Chile Crece Contigo (2009). (Peralta 2009)

2.5.1.- ORIGEN DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Es a través de un periodo de la Escuela Nueva, que se crea 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, el 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”. Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI] (2015, p. 125).

Así se forjan los inicios de la profesión docente (1842-1851). Más adelante Domingo Faustino Sarmiento fundaría la Escuela Normal de Preceptores, la

primera de Latinoamérica en formar maestros. En 1864 y muy influenciados por una visión francesa, empieza a funcionar la primera Escuela de Párvulos en la ciudad de Santiago y a finales del siglo XIX se instalaron también algunos kindergarten en el ámbito privado, principalmente en colegios particulares pertenecientes a colonias extranjeras como el Santiago College (1891) y el Deutsche Schule (1898).

Es así como se empezó a desarrollar de una forma mucho más sistemática la Educación Infantil y el 16 de agosto de 1906 se crea el primer kindergarten público, anexo a la Escuela Normal N° 1 de Santiago. Al año siguiente se realiza el primer curso de Maestras de Jardín Infantil, como se denominaba en un comienzo, al que asistieron profesoras normalistas. En los años venideros los cursos para maestras se habían extendido desde Tacna hasta Punta Arenas, generalmente al alero de las escuelas normales.

La experiencia que produjo la creación y funcionamiento de los kindergarten en el país, tuvo consecuencias de diversa índole en Chile, en el plano político educativo se instaló en la cultura chilena la necesidad de la existencia de este nivel educativo. En el ámbito de la academia y de la construcción del saber pedagógico, en los congresos, se comenzaron a presentar ponencias sobre la educación infantil (IV Congreso Científico Nacional de 1908, la importancia del Kinder para el desarrollo de niños y niñas y el progreso social), también comenzaron a hacerse publicaciones sobre este nivel educacional (en 1909 Leopoldina Maluska publica los principios para la Educación Parvularia). En el ámbito de formación de educadores la experiencia de la formación teórico-práctica que reciben las kindergarterinas es relevante para la formación de los otros educadores y en el plano gremial se estableció la Asociación de Kindergarten Nacional y en 1914 la agrupación Cruz Roja Maestras de Jardín Infantil. Esas agrupaciones fueron la antesala del actual Colegio de Educadores de Párvulos.

Avanzando hasta la década del 40 del siglo pasado se comenzó a gestar un movimiento en torno a la educación infantil en la Universidad de Chile, la que fundó la primera Escuela de Educadoras de Párvulos. El afianzamiento de la

educación parvularia con las nuevas profesionales que se fueron formando, permitió que también a nivel del sistema educacional del país se fuera consolidando este nuevo tipo de educación en los anexos a las escuelas y en las escuelas de párvulos. Ayudó a ello la aprobación del primer plan y programa de estudios para la educación parvularia en 1948, pero la consolidación definitiva de la educación parvularia se dio en 1956 cuando se creó el comité chileno de la Organización Mundial de la Educación Parvularia [OMEP].

A partir de la promulgación de la ley de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en 1970, además de la Universidad de Chile que tenía la carrera de formación de educadoras de párvulos no sólo en Santiago sino que también en sus sedes en provincias, otras universidades comenzaron a fundarlas durante la década del 70, entre ellas la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Austral de Chile.

Con la reforma universitaria de 1981 que permitió la creación de nuevas universidades, comenzaron a crearse varias universidades privadas y en regiones, nuevas universidades públicas, derivadas de las sedes regionales de las dos universidades públicas existentes en la época: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. De esta forma, en la actualidad se imparte la carrera en 43 universidades, 18 pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y 25 universidades privadas.

2.6.- DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2.6.1.- MODELOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

En la actualidad, los procesos de globalización reconfiguran el espacio mundial de la economía, la política y la cultura, unido a un desarrollo tecnológico cada día más generalizado que impacta tanto sobre la generación del conocimiento, su desarrollo y expansión, como asimismo, sobre la forma de trabajar de las instituciones que, ineludiblemente, tienen que incorporarse a redes regionales y nacionales para responder a los desafíos propios de un mundo complejo.

El siglo de la sociedad del conocimiento, indica que el desarrollo de los países tiende a estar principalmente ligado a sus capacidades para crear, utilizar y difundir conocimiento. En este escenario, las instituciones de Educación Superior constituyen una expresión privilegiada toda vez que son las llamadas a generar un puente entre los conocimientos generados en el pasado y la producción y transmisión del conocimiento avanzado del futuro, misión que es intrínseca a la naturaleza de la universidad. De igual modo, corresponde a las instituciones universitarias contribuir con soluciones para los problemas de los distintos ámbitos de la vida, ejercitando su capacidad reflexiva y anticipándose a los acontecimientos y desafíos.

Gran parte de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado en Chile basan sus modelos pedagógicos sustentados en competencias, para ello el gran referente es el Proyecto Alfa Tuning América Latina que surge, precisamente, en el contexto de la intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional, constituyéndose en una idea intercontinental que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda para dar respuesta a los desafíos de la formación de nuevos profesores que ejercerán en el futuro, es la misma: única y universal; lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad (Beneitone et al., 2007). De esta forma, el inicio del proyecto Tuning América Latina está dado

por la búsqueda de puntos comunes de referencia conducente a un modelo pedagógico basado en competencias que promueve la integración entre los conocimientos (capacidad cognitiva), habilidades sensorio-motrices, destrezas, actitudes y valores.

A continuación se presentan tanto las competencias genéricas de formación de profesionales propuestas por el proyecto Tuning para América Latina como las competencias específicas para el área de educación.

Cuadro competencias Genéricas.

N°	Competencias Genéricas
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6	Capacidad de comunicación oral y escrita
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma comunicación
8	Capacidad de investigación
9	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
10	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
11	Capacidad crítica y autocrítica
12	Capacidad para actuar en nuevas situaciones
13	Capacidad creativa
14	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
15	Capacidad para tomar decisiones
16	Capacidad de trabajo en equipo
17	Habilidades interpersonales
18	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
19	Compromiso con la preservación del medio ambiente
20	Compromiso con su medio socio-cultural
21	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
22	Habilidad para trabajar en contextos internacionales
23	Habilidad para trabajar en forma autónoma
24	Capacidad para formular y gestionar proyectos
25	Compromiso ético
26	Compromiso con la calidad

Tabla 11 Competencias genéricas para la formación de profesionales

Fuente: Proyecto Tuning América Latina

Si bien estas competencias genéricas son propuestas para fomentar el desarrollo eficaz de cualquier profesión, son esenciales desarrollarlas en los programas de formación de profesores, pues son los requerimientos básicos que se transforman en las bases de un determinado currículo.

Para ello es fundamental conocer cuáles son las competencias específicas para la educación, propuestas por este proyecto y en especial considerarlas para la formación de profesores.

Cuadro competencias Específicas.

N°	Competencias específicas para el área de formación en educación
1	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.
6	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15	Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17	Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.

20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21	Analiza críticamente las políticas educativas.
22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27	Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

Tabla 12 Competencias específicas en educación
Fuente: Proyecto Tuning América Latina

Sin duda este proyecto ha sido muy considerado en Chile, Galaz (2011) declara que:

El alto nivel de aceptación que ha tenido el enfoque por competencias por parte de las autoridades educativas y las instituciones formadoras de profesores se opone a la escasa investigación existente sobre la efectividad de las estrategias empleadas para desarrollarlas y sus impactos sobre *la identidad de los profesores*. Entonces, es posible que las políticas educativas en general y aquellas de formación de profesores en particular pudieran estar promoviendo competencias que no necesariamente son coincidentes con la identidad que construyen los profesores. (pp. 90-91)

La opción epistemológica formativa asociada a competencias, como punto de referencia dinámico y perfectible, aporta ventajas tales como, identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. Todo ello en un contexto de desarrollo de un nuevo paradigma de educación centrado en el estudiante y orientado a la gestión del conocimiento y del aprendizaje. Del mismo modo, favorece la capacidad de las instituciones para responder a las actuales demandas de una sociedad del conocimiento, contribuyendo así a una mayor empleabilidad y formación pertinente de la ciudadanía.

2.6.2.- SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En Chile, la acreditación de carreras comenzó a implementarse de manera experimental a partir del año 1999 bajo la conducción de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). El proceso, de carácter voluntario, tuvo una amplia convocatoria logrando incorporar a más de 500 carreras de diferentes instituciones de educación superior. En octubre de 2006 fue aprobada la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la cual le confiere un marco legal a las acciones que en el ámbito de la calidad de la educación superior se han venido desarrollando desde fines de los años noventa. Con la promulgación de la ley, la CNAP cesó sus funciones (a partir de julio del 2007) y se conformó una nueva entidad: la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En relación a la acreditación de carreras de formación pedagógica y de medicina en la educación superior, en términos prácticos ésta es un sello de calidad, que dice que en lo esencial, una institución cumple con su misión, sus objetivos estratégicos, tiene políticas de aseguramiento de calidad, resultados concretos que mostrar, y mecanismos para su autorregulación. Cuando se evalúa una institución, la Comisión Nacional de Acreditación considera si cuenta con propósitos y fines institucionales apropiados y claros, con políticas y mecanismos formalmente establecidos para avanzar sistemáticamente hasta el logro de sus objetivos; si estas políticas y mecanismos se aplican de manera consistente y homogénea en las distintas sedes, unidades o modalidades de trabajo; si la institución puede demostrar resultados consistentes con sus objetivos y si están capacitados para hacer los ajustes necesarios.

Por otro lado el proceso de acreditación de las carreras consulta a los egresados y a sus empleadores, respecto de la formación recibida, información que se puede contrastar con el desarrollo del desempeño profesional de los titulados de pedagogía a nivel nacional, proceso que es monitoreado por medio de la evaluación docente, la que se plantea en base a competencias profesionales y

luego estratifica a los educadores según los resultados obtenidos, provocando una dicotomía, pues la gran mayoría de los profesores fueron formados con planes de estudios basados en objetivos, situación que hoy se está revirtiendo, pues ya empiezan a ejercer el rol docente los primeros titulados de los programas de formación docente en base a competencias.

Estos datos permiten revisar la efectividad de los procesos de formación docente, identificando sus fortalezas y debilidades, conociendo el grado de satisfacción de los involucrados, apuntando a un mejoramiento curricular mediante el establecimiento de mecanismos de control de calidad en coherencia con perfiles de egreso, que faciliten responder a las demandas de procesos de acreditación, facilitando la retroalimentación desde las prácticas pedagógicas, asegurando la calidad y pertinencia de los procesos de formación docente, con una fuerte vinculación con el medio escolar y un aporte efectivo en la oferta de la educación continua.

Para una Institución de Educación Superior conocer la opinión de sus estudiantes o de sus titulados sobre diferentes aspectos de la formación recibida constituye un insumo de vital importancia para enriquecer los procesos de formación. A partir de esta información pueden determinarse aspectos que requieren un énfasis especial, reestructurar los programas académicos existentes o promover espacios de formación continua.

2.7.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO (EDUCADORES DE PÁRVULOS) EN CHILE

Las Universidades son las encargadas, junto con la investigación y extensión educativa, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, de formar docentes para todas las áreas de la pedagogía.

En Chile 43 Instituciones forman Educadores de Párvulos sólo 13 de ellas son Universidades estatales y pertenecen al Consejo de Rectores (CRUCH) quienes tienen por misión promover el fortalecimiento de los vínculos con universidades u organismos internacionales, las demás Universidades son privadas y no todas cuentan con el reconocimiento de acreditación.

Nº	NOMBRE UNIVERSIDAD	ESTATAL/ PRIVADA
1	UNIVERSIDAD DE CHILE	ESTATAL
2	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	PRIVADA
3	UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	PRIVADA
4	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	PRIVADA
5	UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	PRIVADA
6	UNIVERSIDAD DE TALCA	ESTATAL
7	UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	ESTATAL
8	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	PRIVADA
9	UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO	PRIVADA
10	UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	ESTATAL
11	UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO	ESTATAL
12	UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO	PRIVADA
13	UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	PRIVADA
14	UNIVERSIDAD DE LA SERENA	ESTATAL
15	UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	ESTATAL
16	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	PRIVADA
17	UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	PRIVADA
18	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	PRIVADA
19	UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	PRIVADA
20	UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA	ESTATAL
21	UNIVERSIDAD MAYOR	PRIVADA

22	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	ESTATAL
23	UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	PRIVADA
24	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA	PRIVADA
25	UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	PRIVADA
26	UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	PRIVADA
27	UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ	PRIVADA
28	UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS	PRIVADA
29	UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL	PRIVADA
30	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	ESTATAL
31	UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	ESTATAL
32	UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	PRIVADA
33	UNIVERSIDAD DE ATACAMA	ESTATAL
34	UNIVERSIDAD CHILENO-BRITANICA DE CULTURAS	PRIVADA
35	UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS	PRIVADA
36	UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE	PRIVADA
37	UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR	PRIVADA
38	UNIVERSIDAD BOLIVARIA	PRIVADA
39	UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA	PRIVADA
40	UNIVERSIDAD SEK	PRIVADA
41	UNIVERSIDAD LA REPÚBLICA	PRIVADA
42	UNIVERSIDAD LOS LEONES	PRIVADA
43	UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS	ESTATAL

*Tabla 13 Universidades que dictan la carrera de Educación Parvularia
Fuente: Elaboración propia en base a diversos documentos revisados*

El país reconoció tempranamente (desde el siglo XX) la conveniencia de formar a los educadores de párvulos en instituciones de nivel superior. Hoy día es requisito contar con estudios terciarios especializados de cuatro años de duración como mínimo para ejercer esta profesión, con la titulación de Educador de Párvulos y el grado de Licenciado en Educación.

La carrera profesional de educación parvularia se ha caracterizado históricamente por su gran diversidad.

Variadas influencias filosóficas y sociales la han configurado de esta manera: movimientos intelectuales concernientes a la educación de los niños pequeños (iniciados por Froebel y Montessori, entre otros), así

como tendencias del mercado laboral (especialmente la masificación del trabajo femenino) y del campo educativo más amplio (en particular, las reformas educativas orientadas a la calidad). (Lascarides y Hinitz, 2000, p. 3).

Reflejando dichas influencias una multiplicidad de programas de formación de educadores de párvulos, de modalidades curriculares y de programas educativos coexisten a lo largo de la historia de este nivel de educación.

Durante el siglo pasado ha predominado una formación de carácter estatal, pero el crecimiento de la oferta privada ha generado una amplia y heterogénea gama de programas de formación de educadores de párvulos. Por tal motivo existen a nivel gubernamental mecanismos de regulación que se distribuyen en 5 ámbitos:

- 1.- Requisitos de ingreso de candidatos (estudiantes) para la formación docente: aumento gradual de los puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU), transitando desde 500 a 600 como mínimo de ingreso.
- 2.- Acreditación previa para el funcionamiento de programas de formación inicial docente, tanto de la institución como de carrera, otorgado por la comisión nacional de acreditación (CNA).
- 3.- Elaboración de un currículum nacional: Bases Curriculares para la educación parvularia, elaboradas por el Ministerio de Educación, aplicado en los establecimientos educacionales, así como su conocimiento y análisis en la formación en las universidades.
- 4.- Estándares nacionales para la formación de educadores: estándares orientadores pedagógicos y disciplinares para éste nivel educativo, elaborados por el Ministerio de Educación, aplicados en la formación de los educadores.
- 5.- Regulación referida a la titulación: se aplica la prueba evaluación nacional diagnóstica (END), que mide conocimientos disciplinares y pedagógicos, basados en los estándares orientadores para cada nivel educativo, a cargo del Ministerio de Educación, un año antes de la titulación, pues las universidades deben hacerse cargo de la nivelación de contenidos antes del egreso de los estudiantes.

2.7.1.- PRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación es una Corporación Educacional del Estado, de derecho público, autónoma, laica, con personalidad jurídica y patrimonio propio, ubicada en la ciudad de Valparaíso, con un campus en esta ciudad y otro en la ciudad de San Felipe. Desarrolla su misión en los ámbitos propios de su competencia de conformidad a su Plan de Desarrollo Institucional, en la formación de graduados, profesionales y técnicos de nivel universitario, la investigación y la vinculación con el medio, desde sus inicios la institución ha estado comprometida con el desarrollo social, económico y cultural de la región y el país. Como entidad estatal, privilegia su vocación de servicio, su sentido de responsabilidad social, su patrimonio intangible acumulado (tradicción, mística, experiencia pedagógica), su compromiso con el país y especialmente con la región, así como su capacidad de enfrentar la complejidad que significa la atención de sus alumnos, considerando la tipificación sociocultural de ellos. En este contexto, una de sus políticas permanentes ha sido la de favorecer la igualdad de oportunidades para los alumnos de condición socioeconómica deficitaria, estableciendo mecanismos de apoyo académico, social y administrativo, subsidiando, de manera significativa los recursos que el Estado otorga para atender al gran número de alumnos que precisan de ayudas sociales.

Originalmente es creada como una Institución dedicada a la formación de pedagogos, lo que significó una preocupación por las disciplinas vinculadas a las ciencias de la educación y las especialidades necesarias para esa formación. Para dar respuesta a las necesidades educativas del medio regional y nacional, diversificó su campo del saber disciplinar científico y técnico, en los ámbitos de las ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias de la actividad física, ciencias de la ingeniería, ciencias de la comunicación y de la información, ciencias de la salud, arte y patrimonio. En sus más de setenta años de existencia, a partir de su fundación como Instituto Pedagógico de Valparaíso en 1948, la Universidad ha vivido distintas etapas, desde la creación de una institución privada al alero del

Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, a su transformación en Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Valparaíso (1955); Área de Humanidades (1968); Facultad de Educación y Letras, Sede Valparaíso de la Universidad de Chile (1973). En 1981 asume el nombre de Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. En 1985 se transforma en Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

La década del 70 estuvo marcada por la crisis político institucional que afectó a las universidades del Estado y sus sistemas de gobierno. Se produce una disminución de la gravitación de la educación, la pedagogía, las ciencias sociales, las humanidades, el arte y la cultura en el país, lo que afectó el desarrollo de la institución.

En la década de los 80 se crea un nuevo modelo de educación superior en el país, se divide a la Universidad de Chile y Técnica del Estado y nacen las Universidades Regionales. En esta década se crea la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, la que cuatro años después se transforma en Universidad de Playa Ancha, creando así las Facultades de Ciencias de la Educación, Humanidades, Arte, Educación Física y Ciencias Naturales y Exactas.

2.7.2.- CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

La carrera de Educación Parvularia se crea en el año 1971, dependiendo en esos entonces de la Universidad de Chile. El primer plan de estudios de la carrera se aprueba en el año 1975 y el reglamento respectivo, en donde, entre otros aspectos, se señalan las disposiciones generales para el otorgamiento del título de Educador de Párvulos, que fue aprobado en el año 1980.

En 1981 la Universidad de Chile sufrió una profunda reestructuración, en virtud de la cual sus sedes regionales dieron origen a nuevas instituciones de Educación Superior, autónomas e independientes. Los estudiantes vigentes

pasaron a formar parte de una nueva y recién creada institución, denominada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, en la que se procede a un nuevo proceso de modificaciones en el Plan de Estudios, las cuales son aprobadas el año 1984.

En el contexto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se hace necesario, en el año 1996, un cambio en el Plan de Estudios (Decreto Exento N° 038/96) que otorga el desafío de incorporar, junto con el título de Educadora de Párvulos, el grado de Licenciado en Educación. Conjuntamente, se incorpora la mención en Desarrollo Comunitario y Familiar o mención en inglés, las que permanecieron durante una promoción académica.

En el año 1999 se implementa el Proyecto de Formación Inicial de Profesores (PFID) elaborándose el plan de estudio (Decreto Ex. N° 286/99), eliminándose las menciones. Esta Malla introdujo importantes innovaciones en el área pedagógica y de formación integral. Se redujo el número de horas de aula y se reemplazaron por trabajo en biblioteca y talleres; se privilegia el trabajo de investigación de los alumnos antes que la docencia frontal. A través de las Comisiones Curriculares, creadas en 1993 (Decreto Exento N°430 de 1993), para velar por la adecuada puesta en práctica de los Planes de Estudio, se procura articular la acción de los profesores de la disciplina con los de otras Facultades.

Este plan de Estudio se modifica en tres oportunidades, fruto del análisis, reflexión y actualización a raíz de los procesos de autoevaluación. La primera modificación se realizó el año 2009 con algunas adecuaciones en la formación respondiendo a las necesidades que demanda el país (Decreto Exento N° 0054/2009). La segunda modificación fue el año 2011, respecto de las adecuaciones curriculares que esta enfrentando este nivel educativo en particular (Decreto Exento N° 0246/2011) y la tercera y actual en el año 2014 (Decreto Exebto N° 0680/2014).

En este escenario y, en razón del proceso de extensión de nuestra casa de estudios y para satisfacer necesidades de la comunidad del Valle del Aconcagua, por una parte, se abre la carrera de Educación Parvularia con Sede en San Felipe

en el año 1994. Producto de los cambios organizacionales de la Universidad, dicha sede pasa a constituirse en Campus a partir del día 6 de abril de 2010, por Decreto Exento N° 0514/2010. Según se plantea en su artículo 1°:

El Campus San Felipe de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación es una unidad académica y administrativa, ubicada en la comuna de San Felipe, que agrupa a un cuerpo de académicos cuyas funciones son la docencia, la investigación y la extensión de disciplinas relacionadas con la educación, la ciencia, la tecnología y las artes.(UPLA, 2010)

Por otra parte, a partir de 1997, se crea la carrera de Educación Parvularia jornada vespertina, según Decreto N° 146/97, dando cumplimiento a nuevas demandas de la comunidad en general y, con el fin de proyectar la Institución y contribuir a la movilidad social. Actualmente, cabe decir, que el ingreso a la modalidad vespertina está discontinuado.

Ahora, en el marco de la necesidad de establecer un nuevo modelo de Gestión académica en nuestra Universidad, las Facultades inician un proceso de cambio en su estructura organizacional, generando Departamentos disciplinarios y Coordinaciones docentes de las Carreras. De tal modo, se espera dar respuesta a las nuevas exigencias del contexto nacional según se establece en el Decreto Exento N° 430/2010. Así, a partir de los cambios recién referidos, se constituye el Departamento Disciplinario de Educación Parvularia, contando con presupuesto propio y capacidad para gestionar sus recursos.

Luego, en el ámbito del desarrollo de las Políticas Públicas vigentes en el año 2012, que enfatizaban la necesidad de fortalecer la formación docente y generar cambios sustantivos en la formación profesional de educadores de párvulos y, de este modo, responder eficazmente a las demandas de la sociedad chilena, la Universidad concursó y se adjudica un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) en el marco de Convenios de Desempeño (CD) del MINEDUC, proyecto clave CD/PMI UPA 1203.

Ahora bien, de los antecedentes generados a partir del Plan de mejoramiento antes referido y en su constante búsqueda por optimizar la formación profesional, la Universidad de Playa Ancha inicia un proceso de innovación curricular en el contexto, en este caso del Convenio de Desempeño en Formación de Profesores, UPA 1203.

Por tanto, en este escenario, el plan de estudios se rige por el Decreto Exento 0680/2014 conducente al título de Educador (a) de Párvulos y al grado de Licenciado en Educación.

2.7.2.1.- MISIÓN

La Carrera de Educación Parvularia, en concordancia con la Misión de la Institución y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, tiene como Misión fundamental formar educadores de párvulos, Licenciados en educación, con vocación de servicio y compromiso social como, asimismo, con competencias profesionales que les permita ejercer su profesión exitosamente brindando una educación integral a párvulos, especialmente a los niños y niñas pertenecientes a sectores en situación de pobreza y vulnerabilidad social.

Asimismo, como Licenciadas en educación, les corresponde investigar, plantear y resolver problemáticas educativas, tanto desde los paradigmas fundantes como de los contemporáneos de la Educación Parvularia en particular, y de la Educación en general, que le permitan explicar, argumentar y aportar a la teoría y la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.7.2.2- VISIÓN

La Visión de la carrera de educación parvularia es lograr constituirse en un referente regional, nacional e internacional por su calidad, innovación y excelencia en la formación profesional, reflejada en el quehacer pedagógico e

investigativo de sus egresados que conduzca a su reconocimiento por parte de la sociedad en general.

Para alcanzar los propósitos implicados en su misión y visión, la Carrera de pedagogía en Educación Parvularia se ha planteado los siguientes objetivos:

2.7.2.3- OBJETIVOS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

1.- Fomentar la formación profesional y disciplinaria a través del conocimiento y manejo de los fundamentos teóricos y empíricos, que le permitan describir, explicar, interpretar e investigar tanto el fenómeno educativo en educación parvularia como el de la educación en general.

2.- Favorecer el desarrollo personal y valórico mediante la realización de un conjunto de acciones teóricas y prácticas, que contribuyan a potenciar su autoestima y seguridad en sí mismo y como futuro Educador de párvulos.

3.- Desarrollar destrezas y habilidades cognitivas-académicas requeridas para su desempeño laboral como educador de párvulos, fortaleciendo tanto el pensamiento crítico como habilidades de comunicación.

4.- Desarrollar habilidades sociales y profesionales que favorezcan la inmersión temprana y gradual del estudiante de educación parvularia el campo laboral en el contexto del sistema educativo.

2.7.2.4.- PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA

Consecuentemente con la misión de la institución, de la unidad y de la carrera se manifiesta el perfil de egreso. A través de las características que lo componen se visualizan los conocimientos, habilidades y actitudes específicas para los egresados las que se manifiestan en la siguiente cita:

El Perfil de Egreso del profesional educador de párvulos, Licenciado en educación se caracteriza por ser un profesional líder y orientador del proceso educativo en el primer nivel de la educación chilena. Asimismo, es un educador con pensamiento crítico, autónomo, creativo, efectivo, interesado en el conocimiento de la ciencia y tecnología, que promueva el desarrollo personal y social, de carácter inclusivo, integrando los saberes con la experiencia cotidiana, constituyéndose en un investigador en la acción, condiciones necesarias dentro de una sociedad que se encuentra en constante cambio, por lo tanto, el egresado de educador de párvulos, Licenciado en educación desarrolla potencialidades en diferentes realidades educativas con su sello propio.(UPLA, 2011)

Competencias del egresado de Educación Parvularia

En lo que dice relación con las competencias del egresado de educación parvularia, cabe decir que son cuatro y corresponden a las de Agente de desarrollo personal, promotor del cambio cultural y social, Educador/a, diseñador/a y facilitador/a de ambientes educativos y la de Educador/a investigador en la acción. Cada una de ellas posee determinadas características y dimensiones que se describen a continuación:

Competencias perfil de egreso carrera educación parvularia UPLA

Competencias	Características de la Competencia	Indicadores de la competencia
Agente de desarrollo personal.	Profesional formado/a para educar valorando y apoyando al párvulo en su dimensión cognitiva, emocional y social, manteniendo sus características intelectuales y emocionales de persona adulta.	<ul style="list-style-type: none"> • Crea un ambiente de relación afectiva, donde se reconozcan los esfuerzos, habilidades y limitaciones de los niños y niñas potenciando la generación de una autoimagen positiva y confiada. • Interactúa con niños y niñas proporcionando oportunidades para dialogar, preguntar, explicar y discrepar con respecto al mundo que los rodea. • Diseña situaciones educativas innovadoras, integrales e integradoras. • Demuestra disposición de apertura y flexibilidad frente a situaciones de cambio en la sociedad. • Asume su rol profesional con actitudes acorde a su etapa adulta.
Promotor del cambio cultural y social	Profesional capaz de actuar en función del reconocimiento y valoración de los diferentes contextos culturales que le permita comprender al párvulo y su grupo familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Maneja estrategias de trabajo con adultos orientadas a las familias y otros agentes de la comunidad en la formación de niños y niñas. • Propone y/o adecua objetivos de la Educación Parvularia relacionados con la familia y la comunidad, favoreciendo efectivamente el desarrollo del párvulo y su grupo familiar. • Diseña y ejecuta programas que permitan el desarrollo de la comunidad, favoreciendo efectivamente el desarrollo del párvulo y su grupo familiar. • Conformar y/o participa en equipos interdisciplinarios para la detección de problemáticas y soluciones que surjan en conjunto con los agentes comunitarios. • Asume el rol formador de agentes educativos de nivel técnico y líderes comunitarios que trabajen con niños y niñas en diferentes alternativas de atención de párvulos.
Educador/a, diseñador/a y facilitador/a de ambientes educativos.	Profesional que posee una formación especializada y actualizada en el conocimiento sobre el desarrollo del párvulo y sus	<ul style="list-style-type: none"> • Domina el saber pedagógico de la Educación Parvularia. • Maneja técnicas para cautelar el cuidado y el bienestar de los párvulos. • Actúa respondiendo a las características y tareas de

	<p>características, que le permite dar respuestas actualizadas e innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad de la educación.</p>	<p>desarrollo del párvulo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domina estrategias destinadas a ampliar las experiencias y significados de los niños y niñas individualmente y como grupo, respetando la cultura y las formas propias de actuar de los párvulos de acuerdo al lugar en que viven. • Dispone de métodos alternativos para atender la diversidad que presenta su realidad. • Apoya la transición del párvulo a la Educación Básica propiciando instancias que le permitan una comunicación fluida con los educadores de ese nivel. • Incorpora la tecnología a su trabajo pedagógico. • Diseña y aplica procedimientos evaluativos y de autoevaluación en relación con el desarrollo integral del párvulo y al proyecto del centro de atención de párvulos. • Reflexiona permanentemente sobre su práctica pedagógica elaborando conocimientos a partir de ello y reactualizando los objetivos que se propone.
<p>Educador/a investigador en la acción</p>	<p>Profesional comprometido/a con la investigación en Educación Parvularia con el fin de contribuir a la creación de teorías, estrategias y metodología para que su acción educadora sea significativa, eficiente y efectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investiga los contextos situacionales concretos de donde provienen los niños y niñas respetando sus normas de vida. Reflexiona sobre las teorías psicológicas sobre el desarrollo infantil apartando su mirada de lo universal y fijándose en lo particular. • Aplica los hallazgos que provienen de los distintos ámbitos de su competencia. • Une las estrategias que la ciencia le provee para evaluar y retroalimentar su acción educadora de modo de elaborar, aplicar, modificar e innovar a través de proyectos, gestados de acuerdo con las características propias de los destinatarios.

*Tabla 14 Perfil de egreso carrera Educación Parvularia
Fuente Carrera Educación Parvularia UPLA*

2.7.2.5- PLAN DE ESTUDIO

La estructura curricular vigente hasta el año 2017 de la carrera de educación parvularia y Licenciatura en educación, está dado por el marco del Proyecto de Formación Inicial de profesores de la Universidad de Playa Ancha (PFID), cuyo Plan de estudios rige desde el año 1999, según consta en el Decreto 286/99. Dicha estructura curricular ha sido readecuada en dos ocasiones según consta en los Decretos Exento 0054/09 y 0246/2011. En una primera ocasión, se realizaron adecuaciones referidas a la ubicación de las asignaturas en la malla formativa. En la segunda, se efectuaron cambios relativos a la denominación de claves, actualización de bibliografía específica y análisis para cautelar que no exista reiteración de contenidos.

La estructura del Plan de estudio responde a la definición de los cuatro ejes o núcleos curriculares definidos a nivel institucional, que se describen a continuación:

I. Formación profesional y disciplinaria en educación: este núcleo contempla actividades curriculares (cursos) tanto del campo pedagógico, propiamente tal, como del campo disciplinario especializado. Este eje se constituye en el principal aporte teórico educativo, que le permite al futuro egresado de esta Carrera ser capaz de describir, explicar e interpretar el fenómeno educativo, como asimismo iluminar teóricamente desde el plano de la especialidad su quehacer profesional.

II. Desarrollo personal y valórico. Este eje se estructura sobre la base de un conjunto de actividades de carácter práctico, cuyo propósito es orientar y facilitar el desarrollo personal y valórico del futuro/a Educador/a de Párvulos. Este núcleo fundamenta su incorporación en el currículo, en la hipótesis de que todo profesional de la educación educa primeramente con su modo de ser y de actuar y, por consiguiente, alguien puede considerarse educador cuando ha sido capaz de desarrollarse como persona con identidad y de vivenciar valores de carácter universal, tales como respeto por el ser humano, tolerancia, cultivo de trabajo en equipo, entre otros.

III. Desarrollo de destrezas Académicas. Este núcleo contempla un conjunto de asignaturas a través de las cuales el alumno deberá adquirir o demostrar que posee las competencias y habilidades mínimas requeridas para su desempeño académico, constituyéndose en un factor de nivelación para aquellas alumnas que se incorporan a la Universidad, a la carrera de Educación Parvularia, sin haber adquirido las competencias básicas necesarias tales como razonamiento, comunicación y expresión; como asimismo, no saber utilizar los recursos informáticos, todo lo cual se transforma en un serio obstáculo para avanzar fluidamente en la malla curricular. Por lo tanto, este eje es un gran aporte al desarrollo y afianzamiento de las destrezas académicas, necesarias para la formación de un profesional.

IV. Desarrollo de integración con el medio. Este núcleo establece un puente entre la teoría y la práctica, entre lo deseado y la realidad, y lo hace en forma temprana acercando al futuro profesional al medio real, de modo que cumple con dos objetivos prioritarios: uno, validar y fortalecer la vocación de Educador/a de Párvulos y, el otro, ayudar a contextualizar la teoría en el medio.

En este marco recién descrito, el grado de Licenciado en educación está respaldado en forma transversal por los cuatro núcleos o ejes de la estructura curricular, y por un currículo con organización lógica y vertical de carácter epistemológico. Asimismo, lo está en el sentido horizontal o de integración creciente que se da entre las diferentes asignaturas que componen la malla curricular y que se insertan en los diferentes núcleos antes descritos. Igualmente, la Licenciatura está apoyada con dispositivos y herramientas de carácter teórico-empírico que capacitan al futuro profesional para que efectúe investigación en el medio donde se desempeñe.

Como parte de un proceso estratégico pedagógico, la estructura del Plan de estudio se operacionaliza a través de cursos teóricos, teórico-prácticos, prácticos, talleres, laboratorios, trabajo in situ, on line, y prácticas tempranas.

Dicha estructura curricular contempla momentos claves que permiten evaluar la capacidad de integración de aprendizajes tanto disciplinares como profesionales. En este sentido, existen asignaturas que permiten la integración disciplinar convocando las distintas líneas de desarrollo de competencias de cada una de las asignaturas de la carrera. Además, la Vinculación temprana con el Sistema Educacional (VISE I, II, III y IV) se transforma en un importante espacio formativo que integra la teoría con la práctica. (Anexo 1 plan de estudios)

A modo de resumen y para esclarecer las ideas principales del capítulo 2 se presenta el siguiente esquema:

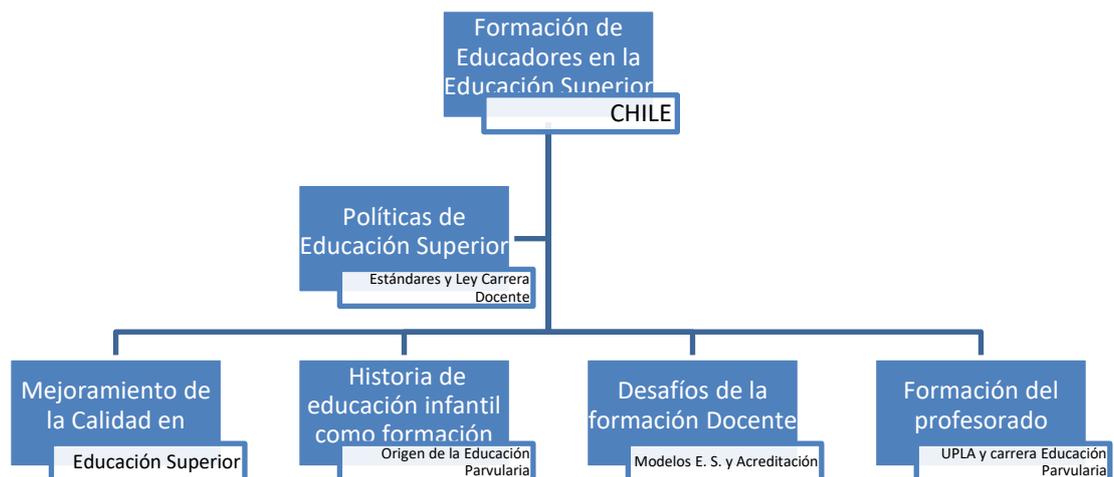


Figura 5. Formación de Educadores en la Educación Superior en Chile.
Elaboración propia

En síntesis es importante destacar que la educación terciaria o superior, hoy se encuentra enfocada en la formación profesional por competencias, en especial en el ámbito de la pedagogía, diversos autores consultados concuerdan en las fortalezas de este tipo de formación, estos nuevos paradigmas utilizados en la pedagogía del siglo XXI, están orientados a proveer profesionales más competentes para enfrentar una educación de calidad.

No obstante, la historia nos recuerda que la formación inicial docente de los profesores y de los educadores de párvulos en particular, siempre ha debatido en el concepto de un “movimiento pedagógico crítico”, con un saber sobre la docencia de real importancia.

La política pública en educación superior está enfocada en el sistema de aseguramiento de la calidad, a través de diferentes mecanismos que involucran a todo el sistema educativo nacional, para la formación docente inicial, existen mecanismos de evaluación, como los son los procesos de autoevaluación de las carreras profesionales, fiscalizados por la Comisión Nacional de Acreditación CNA, que buscan el mejoramiento oportuno de la calidad en educación superior.

En el contexto de la formación de educadores de párvulos a nivel nacional, se puede destacar los desafíos de la formación inicial docente que ha evidenciado importantes cambios en su desarrollo, sintetizado en una mayor profesionalización. Esto ha contribuido a la comprensión de la profesión de educador de párvulos y que esta está en permanente construcción, que se nutre de desarrollo, innovaciones y especializaciones en interacción constante con otros profesionales y con la investigación permanente.

A nivel nacional existen 43 instituciones formadoras desde Arica a Magallanes, con diversidad de programas docentes, existen criterios comunes de regulación a nivel curricular, como lo son los estándares orientadores para la formación de educadores de párvulos, a nivel pedagógico y disciplinar, elaborados por el Ministerio de Educación.

Lo relevante a destacar es la formación impartida en esta carrera con la definición de sus objetivos, misión, visión, perfil de egreso y plan de estudios enfocado en cuatro criterios curriculares, formación profesional y disciplinaria en educación, desarrollo personal y valórico, desarrollo de destrezas académicas y vinculación con el medio.

La formación inicial y en este caso la de educadores, desde el ingreso a la carrera ya forma parte de la ley de carrera docente, a través de requisitos específicos,

como puntajes determinados en la prueba de selección universitaria PSU, las pruebas de diagnóstico inicial y final y el ingreso laboral al sector público, con la finalidad de atraer a los mejores profesionales al área de la educación.

CAPITULO 3

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta la problematización, con las interrogantes que sustentan esta investigación y los objetivos que orientan el trabajo en sí mismo, además del diseño de trabajo, contexto en el que se lleva a cabo, sujetos de estudio y prodecimiento de obtención de datos.

3.1.- PROBLEMATIZACIÓN

Según los antecedentes proporcionados por el último proceso de acreditación de la carrera de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, el mayor porcentaje de titulados se encuentra trabajando en contextos educativos de vulnerabilidad social

En Chile, para definir la condición de vulnerabilidad de un estudiante se toman en cuenta, a nivel del Ministerio de Educación, factores únicamente de índole socioeconómicos, desatendiéndose los itinerarios educativos y las experiencias escolares de este tipo de alumnos. Por tanto, un alumno vulnerable así entendido es un potencial desertor escolar. Consecuentemente, la vulnerabilidad escolar es medida a través del denominado Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) desarrollado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el cual corresponde a un indicador de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias. Este índice incorpora variables tales como los ingresos familiares, el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de la madre, el nivel de hacinamiento en el hogar y la condición urbano/rural. (MINEDUC, 2008, p 2).

Estos establecimientos educacionales son jardines infantiles, salas cunas, centros de salud familiar, escuelas municipales y colegios subvencionados por el estado

chileno, ubicados en la periferia de las ciudades, es por esto que surgen los siguientes cuestionamientos:

1.- ¿Qué motivaciones y circunstancias de diversa índole lleva a los egresados noveles de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha a desempeñarse en contextos vulnerables?

2.- ¿Cuáles son las competencias que deben demostrar los titulados de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, para desempeñarse en contextos educativos de vulnerabilidad social?

3.- ¿Cuál es el énfasis que le otorga a la formación de pducadores de párvulos, la Universidad de Playa Ancha?

3.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

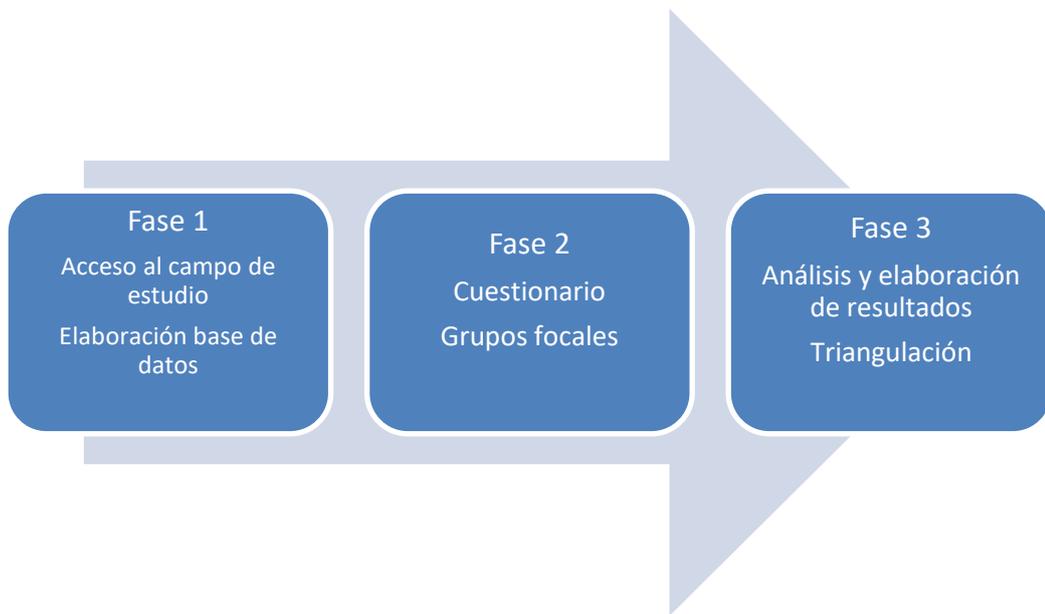
Analizar la relación entre el proceso de formación, centrado en el desarrollo de determinadas competencias profesionales, que reciben las educadoras de párvulos de la Universidad de Playa Ancha, y la opción por desarrollarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables.

Objetivos específicos:

- Identificar en el plan de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables.
- Describir el perfil profesional de la educadora de párvulos de la Universidad de Playa Ancha.

- Identificar, cuáles son las motivaciones que poseen las educadoras para optar desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables
- Contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de los profesionales educadoras de párvulos

3.3.- DISEÑO METODOLÓGICO



*Figura 6 Ilustración diseño metodológico
Fuente Elaboración propia*

Para ello la investigación se basa en el modelo Mixto, que considera el paradigma de naturaleza cualitativa y el paradigma de naturaleza cuantitativa, con un tipo de estudio de carácter descriptivo- interpretativo (Ruiz Olabuénaga 2012), en el que se elaboraron y aplicaron instrumentos para la recolección de datos (cuestionarios y focus group), que permitieron identificar las competencias anteriormente descritas, que poseen los egresados de educación parvularia de la UPLA y su posterior análisis.

El enfoque mixto se trabajó, mediante la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo; en primera instancia, se aplicó el enfoque cuantitativo para determinar resultados numéricos utilizando la técnica del cuestionario, cualitativamente se recurrió a la aplicación de focus group a los sujetos de la investigación, lo que permite explicar, describir y explorar la información de un programa específico de formación pedagógica.

La metodología cuantitativa puede suministrar afirmaciones más exactas sobre el grado de relación entre diversas variables, medidas precisas de los fenómenos que se presentan ellos mismos a la cuantificación, y puede suministrar bases de datos más amplias para la generalización. Citado por W. Reid en Ruiz Olabuénaga (2012, p. 21)

La investigación cualitativa, en los últimos años ha tenido un crecimiento y diversificación que le han permitido ser un enfoque establecido y respetado a través de diversas disciplinas y contextos, en especial en el ámbito de la educación.

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3)

3.3.1 Etapas de la Investigación

La metodología del estudio se desarrollará en tres fases consecutivas, en las que cada una de ellas tiene un análisis y un proceso temporal:

- Fase 1 acceso al campo de estudio, preparación y definición de la muestra;
- Fase 2 recogida de la información (trabajo de campo);
- Fase 3 análisis de los datos y elaboración de resultados.

Fase 1 Acceso al campo de estudio

El acceso al campo de estudio estuvo enfocado en los titulados noveles de la carrera de educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, entendiendo por novel, aquel sujeto de estudio con no más de cinco años de egreso de la carrera, por tanto pertenecientes a las cohortes entre los años 2012 y 2015. A partir de este foco, se elaboró una base de datos con los egresados. Se contactó vía mail con cada uno de los sujetos de estudios seleccionados con el propósito de informar y establecer la participación en el proceso investigativo. (Ver Anexo N° 5)

Sujetos de Estudio

Para llegar a determinar quienes son los sujetos de estudio de esta investigación se realizó un proceso de selección con dos criterios claramente definidos, ser egresado del carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha de las cohortes 2012, 2013, 2014 y 2015, en sus distintas modalidades diurno y vespertino en campus Valparaíso, diurno en campus San Felipe (cabe destacar que la Universidad aborda la formación de profesorado en toda la región de Valparaíso y al ser tan extensa cuenta con campus en el sector costero y en el sector cordillerano, donde se imparte la carrera) y además contestar cuestionario de acreditación de dicha carrera.

Para clarificar la población total de egresados contactados de la carrera, los datos se presentan en la siguiente tabla:

Total de egresados	N°	%
Valparaíso	133	56.8%
San Felipe	82	35%
Vespertino	19	8.11%
Total	234	100%

Tabla 15 Población total de egresados en las cohortes 2012 -2015
Fuente Elaboración propia

En esta investigación se utilizó el muestreo intencional en su modalidad opinático, según Ruiz Olabuénaga, 2012 para conocer la opinión de los sujetos se selecciona una muestra representativa y los hallazgos obtenidos se generalizan. La muestra la componen 140 Educadoras de Párvulos tituladas, correspondiente al 59.8% del total de la población, a las que se les aplicó un cuestionario, elegidas por un propósito definido, haber estudiado en la Universidad de Playa Ancha, de las cohortes de egreso 2012, 2013, 2014 y 2015, para la línea cuantitativa, y de ellas se escogieron 12 Educadoras para participar de la técnica del focus group por encontrarse trabajando en contextos educativos vulnerables, en localidades con altos índices de riesgo social, como lo son jardines infantiles y escuelas del sector público de la región de Valparaíso y Metropolitana, que tienen como misión **otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad**, entregando un bienestar integral a niños y niñas que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado.

A continuación se presenta un cuadro con los participantes en la muestra según campus y modalidad de donde egresaron:

Campus o modalidad	N°	%
Valparaíso	99	42.3%
San Felipe	37	15.8%
Vespertino	4	1.7%
Total	140	100%

Tabla 16 Total de egreados que participaron de la muestra según campus y modalidad

Fuente Elaboración propia

En Valparaíso casa central de la Universidad de Playa Ancha fue donde hubo mayor participación, pues a todas esas egresadas la investigadora les realizo clases durante su formación y mantiene un contacto más cercano y expedito, por tanto fue más efectiva la recepción de las participantes.

En el caso de San Felipe también se utilizó la misma estrategia, sólo que el porcentaje de matrícula en esa sede es menos al de Valparaíso, de igual forma se contacto a las participantes en forma personal.

En la modalidad vespertino se observa un menor participación de las egresadas, pues esta modalidad esta descontinuada en la casa de estudios y se hizo dificultoso contactar a las egresadas, si bien se enviaron encuestas a todas, sólo contestaron cuatro de ellas.

Para clarificar aún más la muestra se presenta la participación en relación al año de egreso por cada una de las cohortes encuestadas:

Año de egreso	N°	%
2012	46	33%
2013	39	28%
2014	28	20%
2015	27	19%
Total	140	100%

*Tabla 17 Datos cohortes de egresado Carrera Educación Parvularia
Fuente Elaboración propia*

Fase 2 Recogida de la información

Para la recolección de la información, se utilizaron dos técnicas específicas, para la parte cuantitativa el instrumento fue un cuestionario que contempla dos secciones, la primera consta de datos generales para caracterizar a la población de egresados con 8 ítems (edad, sexo, año de egreso, ejercicio de la profesión, tiempo de domara en encontrar trabajo, renta, rol desempeñado y dependencia). La sección dos utiliza una escala tipo Lickert con cinco opciones de respuesta, solicitando que los individuos respondieran si su satisfacción era “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo”, “Muy de acuerdo” y “Omitida” (ver anexo N° 2), respecto a once ítems (propósitos, integridad, estructura organizacional, estructura curricular, formación en capacidades específicas, recursos humanos, efectividad del proceso de enseñanza, resultados del proceso de formación, infraestructura, vinculación con el medio y satisfacción general), establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Para efectos de ésta investigación solo se utilizaron algunos aspectos del cuestionario de egresados que poseen directa relación con los objetivos específicos 1 y 2 de la investigación, “identificar en el plan de estudios las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables” y “describir el perfil profesional de la Educadora de Párvulos...”

Los ítems seleccionados en la sección I datos generales son:

- Año de egreso, por las cohortes participantes del estudio
- Ejercicio de la profesión, para conocer si se encuentra trabajando
- Dependencia, público o privada

Los ítems seleccionados en la sección II son:

- Propósitos de la formación impartida
- Estructura curricular, plan de estudios
- Resultados del proceso de formación
- Vinculación con el medio
- Satisfacción general

Se realizó la aplicación y recopilación de datos del cuestionario a 140 egresadas de la carrera de Educación Praxológica de la Universidad de Playa Ancha, de las cohortes de profesores noveles 2012, 2013, 2014 y 2015, para esta recogida de datos se contó el cuestionario que utiliza la universidad para los procesos de acreditación de las carreras y se aplicó vía on-line bajo una plataforma diseñada para ese proceso en particular.

Los ítems seleccionados aportan a esta investigación en relación a las dimensiones perfil de egreso y plan de estudios, pues determinan aspectos claves como la evaluación de criterios relacionados con la formación recibida y su vinculación directa con el plan de estudios y perfil de egreso, en estructura curricular, vinculación con el medio, resultados del proceso de formación, propósitos, satisfacción general y algunos datos generales. Estos criterios están agrupados en categorías establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación, que sirven para analizar la información obtenida.

Otra de las técnicas de recolección de datos utilizada fue el focus group, “correspondiente a una técnica de investigación cualitativa ampliamente difundida en diversos ámbitos de la investigación y otras disciplinas científicas como no científicas” (Roussos 2010).

Consiste en una entrevista grupal realizada con varias educadoras de párvulos, ésta proporciona una oportunidad especial de obtener un cuadro del comportamiento y actitudes, persona por persona, se caracteriza por su agilidad y profundidad, su potencial para adquirir visión estratégica, su enorme capacidad de diagnóstico, y su facilidad para aportar ideas y concebir posibles líneas de actuación.

Para la parte cualitativa se utilizó como instrumento de recolección de datos el grupo focal, el que se relaciona con los objetivos específicos 2 y 3 de la investigación, “identificar... las motivaciones... para desempeñarse en contextos educativos vulnerables” y “contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de los profesionales...”, con lo cual se realizó el levantamiento de las siguientes unidades de análisis:

- ubicación centro educativo, contexto de vulnerabilidad social
- perfil de egreso, descripción y conocimiento
- competencias, contrastar con las percepciones
- desempeño profesional, identificar motivaciones
- cambio de lugar de trabajo, contexto educativo vulnerable

Se realizaron 2 grupos focales uno el jueves 6 de agosto del 2015, con 5 participantes y el otro el otro el miércoles 12 agosto del 2015, con 7 participantes. (Ver anexo N° 3)

El focus Group constó de cinco preguntas conducidas por un moderador o animador, en este caso la investigadora, se otorgó el tiempo necesario para que cada egresada expusiera sus puntos de vista, expectativas y desacuerdos con el tema, utilizando una grabadora para registrar sus respuestas.

El grupo focal pretende recabar información valiosa obtenida de manera colectiva, que otorgue datos que permiten conocer las experiencias de las egresadas, la que atiende “a la idea de grupos de discusión organizados alrededor de una temática” (Aignerren, 2002, p.2)

Para la estructuración del focus group se utilizó la metodología propuesta por Santiago y Roussos (2010) con tres pasos claramente definidos:

Paso 1 Reclutamiento

De la base de datos elaborada por la investigadora se seleccionó un grupo más reducido de participantes con criterios de inclusión y exclusión del estudio, para el criterio de inclusión se consideró el ser educador de párvulos titulado por la Universidad de Playa Ancha en las cohortes de egreso entre el año 2012 y 2015. En tanto para el criterio de exclusión también se consideró pertenecer al tramo de cohortes determinado y no haber contestado el cuestionario, con la finalidad de poder ampliar las opiniones de las egresadas enriqueciendo la investigación, sin la manipulación de los resultados, al no tener un referente de la temática de estudio.

Luego el reclutamiento se realizó vía correo electrónico y por contacto telefónico, a partir de esta fase y según la disposición a participar del grupo focal se conformaron distintos sub-grupos de la muestra, que finalmente integraron 2 focus group.

Paso 2 La moderación

Una vez definido el espacio y la ubicación, se pasa a los momentos iniciales centrados en la bienvenida de las participantes y en la explicación de tema a tratar, generando un clima armónico y distendido.

En este caso la investigadora actúa como anfitriona, dando la bienvenida e invitando a las participantes a ubicarse y presentando el tema que las convoca. Posteriormente intenciona a que cada integrante realice una pequeña presentación, a partir del cual se obtienen algunas de las unidades de análisis para la investigación.

La moderadora debe lograr que todas las participantes brinden su opinión y que ésta no se vea influenciada por los demás, así mismo, se debe administrar en forma eficaz el tiempo destinado a cada pregunta, evitando reducir las respuestas de las integrantes del grupo focal al sentido común.

Posteriormente a la aplicación de todas las preguntas, se procede al cierre de la actividad, agradeciendo la asistencia y participación de todas las educadoras.

Paso 3 Confección del informe

El informe o presentación de datos debe responder a las unidades de análisis previamente establecidos al motivo de realización del focus group.

Se deben integrar todas las variables en forma sintética, definiendo las tendencias generales observadas, y a la vez considerar las opiniones aisladas o minoritarias, teniendo el cuidado de no repetir la información ya conocida.

Se consideran también las transcripciones de la grabadora y las notas o impresiones que la moderadora registra durante la realización del grupo focal, lo que se puede transformar en un valioso aporte a la investigación, implicando el papel de la moderadora como interpretación cualitativa.

En este caso en particular y para efectos de esta investigación se utiliza una tabla para definir los criterios del focus group, conjugar las transcripciones y presentar el análisis de esta técnica.

El focus Group constó de cinco preguntas conducidas por un moderador o animador, en este caso la investigadora, se otorgó el tiempo necesario para que cada egresada expusiera sus puntos de vista, expectativas y desacuerdos con el tema, utilizando una grabadora para registrar sus respuestas.

En este caso se aplicó 2 veces en horario vespertino la primera fecha fue el jueves 6 de agosto 2015, con una convocatoria de 5 egresadas, y la segunda fecha fue el jueves 3 de septiembre con una asistencias de 7 egresadas.

Todo esto con la finalidad de obtener retroalimentación de la formación impartida apuntando hacia la calidad de los programas de pedagogía, enmarcado en los comportamientos profesionales de nuestras egresadas, permitiendo conocer las ventajas y desventajas de la educación universitaria, en particular de la formación de Educadores de Párvulos de las tres modalidades que posee esta casa de estudios superiores (diurna, vespertina y campus San Felipe), lo que permitirá obtener resultados más significativos y observar las diferencias en la valoración de las competencias analizadas.

A continuación se presenta una tabla que explica el procedimiento del grupo focal:

Esctructura	Unidad de análisis	Objetivos	Participantes	Sesiones
Elaboración de pauta	Elaboración de unidades	Relación con objetivos específicos 3 y 4 de la investigación	Investigadora	1
Pregunta 1	ubicación centro educativo	contexto educativo vulnerable		
Pregunta 2	perfil de egreso	descripción y conocimiento		
Pregunta 3	Competencias	contrastar con las percepciones		
Pregunta 4	desempeño profesional	identificar motivaciones		
Pregunta 5	cambio de lugar de trabajo	contexto educativo vulnerable		
Reclutamiento y distribución de grupos			Investigadora	1
Moderación			Primera sesión 06/08/2015 5 egresadas Segunda sesión 12/08/2015 7 egresadas	2
Confeción de informe	Presentación de la	Responder a los objetivos específicos planteados	Investigadora	4

(Transcripción de los relatos)	información			
Total			13	8

*Tabla 18 procedimiento grupo focal
Fuente Elaboración propia*

Fase 3 Análisis de datos

Metodológicamente, la investigación asumió para la etapa de análisis de los datos, la utilización de la técnica de triangulación, en la medida que se procura la contrastación permanente de los datos obtenidos como resultado de la aplicación del cuestionario y grupo focal con el plan de estudios y perfil de egreso.

El diseño metodológico (modelo mixto) en esta fase fundamenta su capacidad de producir conocimiento en la medida que ejerce un control sobre las diversas fuentes que proporcionan información sobre los hechos estudiados.

El proceso de validación de la información recogida descansa en la convergencia de diversas fuentes de información que al coincidir en la percepción de los elementos indagados, permite un grado de confiabilidad sobre las conclusiones derivadas en el proceso de investigación. (Hammersley y Attkinson, 1994).

Para los fines de esta investigación en la parte cuantitativa (resultados del cuestionario), se utilizaron gráficos y tablas en el análisis de los datos y en la parte cualitativa (grupo focal) se realizó una organización de un conjunto de unidades de análisis, con sus referencias en temáticas específicas.

3.4 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

El instrumento de recolección de información correspondiente a la parte de la investigación cuantitativa es el cuestionario de egresados para procesos de acreditación elaborado por la Universidad de Playa Ancha, validados por juicio de expertos. Los criterios utilizados son determinados por la Comisión Nacional de Acreditación, Chile (CNA).

Respecto a la confiabilidad de este instrumento, se trata de preguntas tipo Likert, repitiendo su aplicación en 2 oportunidades, detreterminando un nivel de confiabilidad alto, con un alpha de Cronbach de 0,96.

A modo de resumen y para esclarecer las principales ideas de este capítulo, se presenta el siguiente esquema:

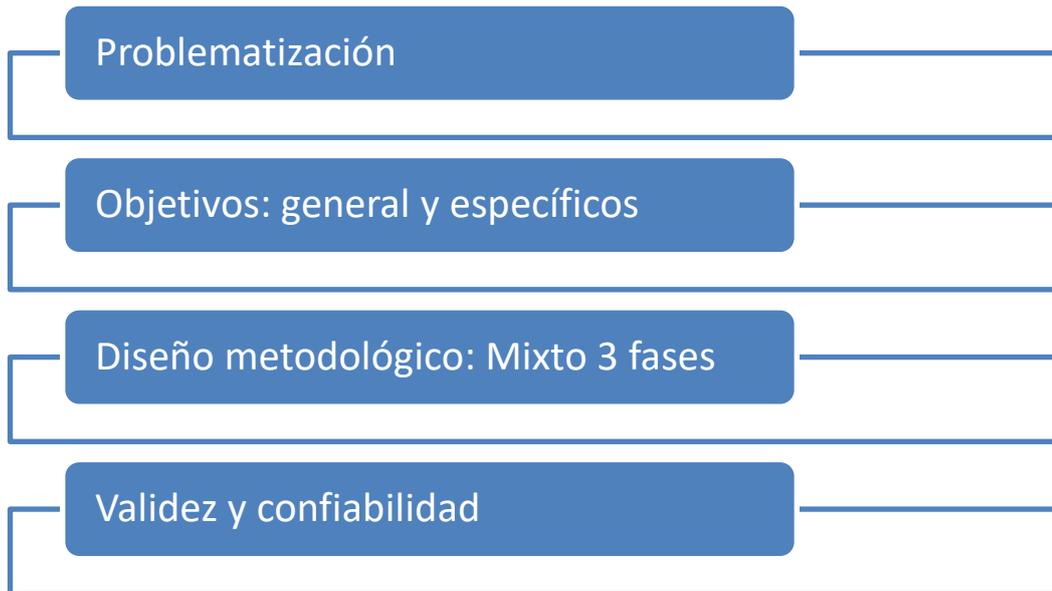


Figura 7 Componentes Marco metodológico, capítulo III
Fuente Elaboración propia

El diseño de esta investigación se ubica dentro del paradigma mixto con un enfoque cuantitativo, ya que la mayor parte del trabajo empírico se realizó en base a un instrumento con preguntas cerradas, el cual fue aplicado a 140 egresadas. Estas preguntas fueron asociadas con los objetivos específicos 1 y 2 respecto del plan de estudios y perfil de egreso, correspondiente a las variables dependientes. Como variables independientes se tomaron las cohortes de egreso a los cuales pertenecen los sujetos, divididos entre los años 2012 y 2015, además de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales donde se desempeñan estos últimos grupos. También se utilizó el enfoque cualitativo para responder a los objetivos específicos 3 y 4 con la aplicación de 2 grupos focales con la finalidad de conocer cuales fueron las motivaciones para desempeñarse en contextos educativos vulnerables.

CAPITULO 4

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1.-PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Resultados del cuestionario aplicado a los egresados carrera educación parvularia Universidad de Playa Ancha de las cohortes 2012 al 2014 (Datos extraídos del proceso de acreditación de la carrera UPLA 2015)

Para los efectos de esta investigación solo se seleccionaron 3 criterios de la sección I y 6 criterios de evaluación de la sección II, que aportan datos coherentes con lo que se pretende investigar, explicitado en la fase 2 del diseño metodológico.

4.1.1.- DATOS CUANTITATIVOS CUESTIONARIO SECCIÓN 1: DATOS GENERALES

Año de egreso este ítem se considera relevante, pues se relaciona con las cohortes como sujeto de estudio.

Año de egreso	Frecuencia	Porcentaje (%)
2012	46	33%
2013	39	28%
2014	28	20%
2015	27	19%
Total	140	100%

Tabla 19 Cuestionario Frecuencia año de Egreso
Fuente Elaboración propia



Gráfico 1. Cuestionario Frecuencia año de egreso
Fuente Elaboración propia

Se puede observar que el mayor porcentaje de encuestadas el plan de estudios de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, para la identificación de las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables. 61% corresponde a las egresadas de las promociones 2012 y 2013, que es cuando los cursos eran más numerosos, llegando a tener dos promociones por año, luego la matrícula fue a la baja y se ve reflejado en la cantidad de egresados por año.

Ejercicio de la profesión este dato se considera relevante, pues es necesario conocer su opinión respecto al contexto educativo.

¿Actualmente está ejerciendo su profesión?	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	135	96%
No	5	4%
Total	140	100%

Tabla 20 Cuestionario Frecuencia Si Ejerce la profesión
Fuente Elaboración propia



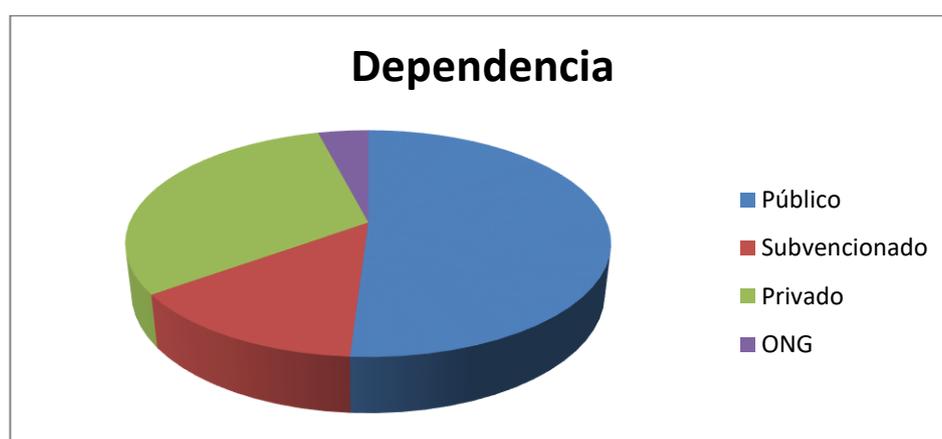
Gráfico 2. Cuestionario Frecuencia Si Ejerce la profesión
Fuente Elaboración propia

Casi la totalidad de las egresadas encuestadas se encuentra con contrato laboral un 96%, el 4% restante manifiesta no estar trabajando 2 de ellas si bien tienen contrato en el momento de ser encuestadas se encontraban con fuero maternal, 1 trabaja en otro rubro y 2 aún no encontraban trabajo.

Dependencia administrativa dato relevante para la investigación, pues esta directamente relacionado con el objetivo específico 3.

Sector en el que está empleado	Frecuencia	Porcentaje (%)
Público	71	51%
Subvencionado	19	14%
Privado	44	31%
ONG	6	4%
Total	140	100%

*Tabla 21 Cuestionario Dependencia
Fuente Elaboración propia*



*Gráfico 3. Cuestionario Dependencia
Fuente Elaboración propia*

Un 69% de las egresadas declara estar desempeñándose laboralmente en sectores de vulnerabilidad social (público, ONG y Subvencionado), lo que indica que ellas prefieren este sector por una mayor estabilidad laboral y económica

Con la finalidad de caracterizar a la población sujeto de estudio que contestaron el cuestionario se presenta el siguiente resumen:

Sujeto de estudio	Cohortes de egresados	
	2012	33%
	2013	28%
	2014	20%
	2015	19%
Ejercicio profesional	Se encuentra ejerciendo la profesión	
	Si	96%
	No	4%

Dependencia administrativa	Caracterización establecimiento educacional	
	Público	51%
	Subvencionado por el Estado	14%
	ONG	4%
	Privado	31%

*Tabla 22 Resumen caracterización de la población sujeto de estudio
Fuente Elaboración propia*

4.1.2.- SECCIÓN 2: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Para cada pregunta (indicador) se utilizó una escala de tipo Likert. La escala busca posicionar al entrevistado a partir de su grado de acuerdo o desacuerdo con una afirmación. En la construcción de las categorías de respuesta se ha omitido la alternativa neutra o intermedia, pues ésta favorece la tendencia a que el entrevistado no haga esfuerzo de tomar una posición ante el estímulo propuesto.

Con el objetivo de sintetizar las respuestas se codificaron en % En Desacuerdo o % De Acuerdo (sumando las alternativas Likert negativas y positivas) para tener una visión más precisa de la afirmación presentada al entrevistado.

Los resultados de las siguientes tablas muestran los puntajes consolidados para cada una de los criterios consultados en el cuestionario de los egresados. Escala utilizada de 1 a 10.

Evaluación general de los criterios

<i>Criterios de Evaluación</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Relación con objetivos propuestos</i>
Propósitos	Reconocer la definición clara de objetivos de la formación vinculados al perfil de egreso.	Describir el perfil profesional de la Educadora de Párvulos de la UPLA
Estructura Curricular	Reconocer contenidos y actividades propias del plan de estudios y su estructura y como esto es percibido.	Identificar en el plan de estudios de la carrera de Educación Parvularia de la UPLA, las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables
Resultados del proceso de formación	Reconocer acciones de la carrera, referidas al plan de estudios, sobre perfeccionamiento, seguimiento de egresados y políticas de inserción laboral.	Identificar en el plan de estudios de la carrera de Educación Parvularia de la UPLA, las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables
Vinculación con el medio	Reconocer competencias del perfil de egreso en relación al desempeño en diversos contextos educativos.	Describir el perfil profesional de la Educadora de Párvulos de la UPLA
Satisfacción General	Reconocer la satisfacción respecto de las dimensiones del perfil de egreso indica cuán de acuerdo se encuentran los sujetos de estudio.	Describir el perfil profesional de la Educadora de Párvulos de la UPLA

Tabla 23 Cuestionario Criterios de Evaluación

Fuente Elaboración propia

A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada una de las afirmaciones organizados en dos dimensiones Plan de estudios y Perfil de egreso, en porcentaje. Resultados cuestionario egresados por criterios

Dimensión Plan de estudios y resultado

Este apartado del cuestionario se relaciona con el objetivo específico N° 1 “Identificar en el plan de estudios de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables”.

La escala Likert para el criterio estructura curricular y proceso de formación se clasifica de la siguiente forma:

A= Muy en desacuerdo

B= En desacuerdo

C= De acuerdo

D= Muy de acuerdo

Criterio Estructura Curricular

Item	Afirmaciones	A	B	%	C	D	%
15	Los contenidos de mi formación inicial fueron útiles y relevantes para mi desempeño profesional en contextos educativos vulnerables	1	3	3%	98	38	97%
16	Los contenidos de las asignaturas impartidas durante mi formación inicial, abordaron todo lo necesario para mi desarrollo profesional	1	4	4%	100	35	96%
17	Las actividades de las asignaturas me permitieron conciliar el conocimiento teórico y práctico en diferentes contextos	1	7	6%	121	11	94%
18	La carrera entrega una formación que permite afrontar el proceso de inserción del desarrollo profesional, en diferentes contextos educativos sin inconvenientes	1	3	3%	115	21	97%

Tabla 24 Cuestionario criterio estructura curricular

Fuente elaboración propia

De acuerdo a lo manifestado por las tituladas ellas están de acuerdo con la estructura curricular de la formación recibida, todas sus respuestas se encuentran en niveles óptimos, igual o superior al 94%, aunque que se debe mencionar que hay un porcentaje inferior que expresa estar en desacuerdo.

Criterio resultado del proceso de formación

Item	Afirmaciones	A	B	%	C	D	%
40	La carrera actualmente ofrece programas y mecanismos para el perfeccionamiento y/o actualización de los egresados	3	8	8%	115	14	92%
41	Existe un proceso eficiente de seguimiento de los egresados	6	13	14%	112	9	86%
42	La unidad académica donde estudié dispone de una excelente política de colocación laboral	8	12	14%	115	5	86%

Tabla 25 Cuestionario criterio resultado del proceso de formación

Fuente elaboración propia

Si bien las tituladas declaran sobre un 86% estar de acuerdo con su proceso de formación, debo manifestar que la relación al seguimiento con egresados es de manera incipiente y este estudio en particular tuvo una buena acogida por que es una necesidad.

Dimensión Perfil de egreso y resultados

Este apartado del cuestionario se relaciona con el onjetivo específico N° 2 “Describir el perfil profesional de la Educadora de Párvulos de la Universidad de Playa Ancha”.

Criterio Propósitos

Item	Afirmaciones	A	B	%	C	D	%
1	Cuando estudié había claridad respecto de la formación impartida, abordando diversos contextos educativos	1	2	2%	26	111	98%
2	Resulta evidente que la institución había definido claramente cuál era el cuerpo de conocimientos y las competencias para poder egresar de la carrera	1	1	1%	17	121	99%
3	Los egresados de la carrera y la institución académica donde estudié tenemos un sello social en el perfil identificable	2	1	2%	13	124	98%

Tabla 26 Cuestionario criterio propósitos

Fuente elaboración propia

Las encuestadas declaran conocer que siempre estuvieron claros los propósitos de la carrera, al ser una institución pública hay diversos mecanismos de información hacia la comunidad.

Criterio vinculación con el medio

Item	Afirmaciones	A	B	%	C	D	%
52	La formación que recibí fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente mi práctica profesional y para enfrentarme al mundo laboral, en diferentes contextos educativos	2	4	11%	122	12	89%
53	La calidad y cantidad de la investigación, en el ámbito educativo, desarrollada en mi unidad académica eran adecuadas La calidad y cantidad de la investigación, en el ámbito educativo, desarrollada en mi unidad académica eran adecuadas	1	7	6% 20	120	12	94%
54	El departamento o facultad fomenta y facilita la participación de egresados en seminarios y/o charlas sobre la disciplina	3	11	10%	115	11	90%
55	El plan de estudios contemplaba actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional	1	6	5%	111	22	95%
56	En el mercado existe interés por contratar a los egresados de la carrera	2	4	11%	120	14	89%

Tabla 27 Cuestionario criterio vinculación con el medio

Fuente elaboración propia

En relación a la vinculación con el medio que les proporcionó la formación en la Universidad las respuestas se aglutinan igual o superior al 89%, por tanto se

desprende que si hubo este tipo de actividades en la carrera durante su proceso de formación inicial.

Criterio satisfacción general

Item	Afirmaciones	A	B	%	C	D	%
57	Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez dónde estudiar esta carrera, nuevamente optaría por esta institución	4	3	5%	38	95	95%
58	En términos generales, se puede señalar que la formación que recibí en mi carrera fue de alta calidad	2	5	5%	18	115	95%
59	Al egresar de la carrera, fui contratado(a) de acuerdo a mis expectativas profesionales y de renta	8	11	14%	13	108	86%
60	A los egresados de mi carrera nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con los de otras instituciones académicas	2	2	3%	20	116	97%

Tabla 28 Cuestionario criterio satisfacción general

Fuente elaboración propia

Sobre el criterio de satisfacción general, todas las respuestas están sobre el 95%, por lo que se declaran satisfechas, sin embargo en el criterio si fue contratado de acuerdo a sus expectativas económicas hay algunas que no satisficieron sus necesidades.

4.1.3.- Interpretación entre el plan de estudios y cuestionario, referido al análisis de la estructura del plan de estudios de la carrera de educación parvularia contrastado con las afirmaciones extraídas del cuestionario aplicado a las egresadas noveles.

Afirmaciones según criterio de evaluación	Formación profesional y disciplinaria en educación	Desarrollo personal y valórico	Desarrollo y destrezas Académicas	Desarrollo de Destrozos de integración con el medio
	<i>Plan de estudios</i>			
Estructura curricular	X	X	X	X
Resultados de proceso de formación	X		X	X
	<i>Graduación</i>			
Total	2	1	2	2

*Tabla 29 Relación plan de estudios y cuestionario
Fuente elaboración propia*

En relación a la interpretación de las respuestas extraídas de los cuestionarios aplicados y el plan de estudios en la que fueron formados los egresados de las cohortes integrantes de este estudio, se puede observar que hay un mayor dominio del eje “ Formación profesional y disciplinaria en educación” ya que todas las afirmaciones de los criterios de evaluación lo reconocen como impronta del plan de estudios, también reconocen la presencia en su formación del “Desarrollo de destrezas Académicas”y “Desarrollo de integración con el medio”. El eje “Desarrollo personal y valórico” se encuentra un poco más atrás pero no de menor importancia.

4.1.4.- Interpretación entre perfil de egreso y cuestionario, referido al análisis de las dimensiones del perfil de egreso de la carrera de educación parvularia contrastado con las afirmaciones extraídas del cuestionario aplicado a las egresadas noveles.

Afirmaciones según criterio de evaluación	Agente de desarrollo personal.	Promotor del cambio cultural y social	Educador, diseñador y facilitador de ambientes educativos.	Educador Investigador en la acción
<i>Perfil de egreso</i>				
Propósitos		X	X	X
Vinculación con el medio	X	X	X	X
Satisfacción general	X	X	X	X
<i>Graduación</i>				
Total	2	3	3	3

*Tabla 30 Relación perfil de egreso y cuestionario
Fuente elaboración propia*

En la tabla anterior se observa una mayor apropiación de las competencia n° 2 del perfil de egreso “Promotor del cambio cultural y social, marcado como un sello institucional de la formación de educadores de párvulos”, competencia n° 3 “Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos” y la competencia n° 4 “Educador investigador en la acción”. Más desfavorecidas pero igual presente esta también un alto porcentaje en la competencia n° 1 que dice relación con ser un “Agente de desarrollo personal.”

4.2.- FOCUS GROUP

Para efectos de esta investigación con un diseño mixto, se utilizó la técnica del grupo focal para dar respuesta a la parte del estudio cualitativo con la finalidad de obtener una opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los sujetos de estudio, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Lo que se define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener mayor información.

4.2.1.- PAUTA GRUPO FOCAL

Nombre Moderadora: Pamela Díaz Suazo

Escenario de encuentro: Sala conferencias Facultad Educación Universidad de Playa Ancha

Hora de inicio: 19:00

Hora de término: 20:00

Presentación de las preguntas:

- 1.- ¿Cómo escogieron el centro educativo donde se desempeña profesionalmente?, ¿Hubo otras alternativas de trabajo?

- 2.- ¿Creen que el perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, facilita su desempeño en contextos de vulnerabilidad social?

- 3.- ¿Qué competencias creen tener para desempeñarse en el contexto educativo que Ud. escogió?

- 4.- ¿Trabajar en contextos de vulnerabilidad social, afecta su desempeño profesional?

- 5.- ¿Les gustaría cambiar de lugar de trabajo? ¿Por qué?

4.2.2.- ANÁLISIS FOCUS GROUP

Para un mejor entendimiento del fenómeno ya estudiado y así poder profundizar en él y favorecer el desarrollo de respuestas, a lo que está ocurriendo y por qué, se utilizará la codificación axial propuesto por Strauss y Corbin (1990) como un proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y las opiniones de las egresadas participantes del estudio.

Se elabora una primera categorización acomodando las propiedades basadas en la pauta del grupo focal (preguntas), durante la codificación abierta se irá ampliando al identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas al fenómeno.

A partir de los códigos abordados se forman nuevas categorías, con el fin de explicar contextos, situaciones, hechos y fenómenos del estudio. La codificación y categorización se realiza teniendo como referentes los objetivos específicos de la investigación 3 y 4, referidos a las motivaciones y contrastar competencias, todo esto con la finalidad de analizar y confrontar la información, de esta manera obtener diversos puntos de vista entregados por las egresadas.

A continuación se presenta una tabla con la primera categorización:

Pregunta pauta grupo focal	Categorización Inicial	Objetivo
¿Cómo escogieron el centro educativo donde se desempeña profesionalmente?, ¿Hubo otras alternativas de trabajo?	Centro educativo	Identificar, cuáles son las motivaciones que poseen las Educadoras para optar desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables
¿Creen que el perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, facilita su desempeño en contextos de vulnerabilidad social?	Perfil	Contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de los profesionales Educadoras de Párvulos.
¿Qué competencias creen tener para desempeñarse en el contexto educativo que Ud. escogió?	Competencias	Identificar, cuáles son las motivaciones que poseen las Educadoras para optar desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables
¿Trabajar en contextos de vulnerabilidad social, afecta su	Contextos educativos vulnerables	Contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de los profesionales

desempeño profesional?		Educadoras de Párvulos
¿Les gustaría cambiar de lugar de trabajo? ¿Por qué?	Cambio lugar de trabajo	Identificar, cuáles son las motivaciones que poseen las Educadoras para optar desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables.

*Tabla 31 Categorización inicial
Fuente Elaboración propia*

Como se explicó anteriormente cada categoría esta relacionada con los objetivos (3 y 4) respondiendo a un enfoque cualitativo de la investigación, explicitando de forma mas precisa la relación entre los objetivos de estudio y las respuestas de las egresadas a las preguntas planteadas.

Respecto de las motivaciones de las educadoras para escoger desempeñarse laboralmente en un centro educativo, ellas manifiestan optar preferentemente ejercer su profesión en establecimientos que se ubican en la periferia de la ciudad y que presenten altos índices de vulnerabilidad. Reconociendo que la ubicación del jardín infantil o escuela responde al sello social que le otorgan las egresadas a la profesión de educadoras de párvulos, por tanto la ubicación del centro educativo se transforma en una motivación para ellas.

En relación al contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción que tienen las profesionales Educadoras de Párvulos de sus propias competencias laborales, ellas manifiestan que disponen de una apertura y flexibilidad frente a situaciones de cambio en la sociedad, asumiendo un rol formador como agentes educativos y líderes comunitarios en el trabajo con niños y niñas en diferentes alternativas de atención de párvulos. Demostrando un dominio de estrategias destinadas a ampliar las experiencias , los significados, el respeto de la cultura y las formas propias de actuar de acuerdo al lugar en que habitan estos niños, logrando a través de la indagación conocer contextos situacionales concretos de donde provienen las familias con las que trabajan y respetando sus formas de vida.

Codificación a partir de las 5 preguntas realizadas y las respuestas de las egresadas:

Categorización Inicial	Códigos	Frecuencia
	<i>Egresadas</i>	
Centro educativo	Colegio	2
	Jardín infantil	3
	Sala cuna	1
	Escuela	1
	Ubicacion Centro educativo	5
Perfil	Perfil	4
	Sello social	1
	Características	2
	Perfil de egreso	6
Competencia	Competencias	10
	Características	2
Contexto educativo vulnerable	Sector	3
	Centro vulnerable	4
	Desempeño profesional	5
Cambio lugar de trabajo	Mi trabajo	2
	Cambio de lugar	10
	Total	16

Tabla 32 Codificación

Fuente Elaboración propia

Para llegar a la categorización definitiva del análisis de los grupos focales se ocupó la codificación del discurso de las egresadas y según su frecuencia se seleccionaron los conceptos más utilizados que se presentan a continuación:



Figura 8 Categorización definitiva para análisis grupo focal

Fuente elaboración propia

Presentación análisis de los resultados obtenidos:

Categoría: Ubicación centro educativo

Objetivo específico N° 3

“Identificar, cuales son las motivaciones que poseen las Educadoras para desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables”

Transcripción	<p>Cerro el Litre Valparaíso (1) Cerro Playa Ancha Valparaíso (2) Cerro Forestal Viña del Mar (2) Cerro Achupallas Viña del Mar (2) Glorias Navales Viña del Mar (1) La Calera (2) Buin Santiago (1) Puente Alto Santiago (1)</p> <p><i>“yo escogí trabajar cerca de mi casa, creo que se lo debo a la sociedad donde vivo, porque es importante conocer la idiosincrasia del lugar donde uno trabaja”</i></p> <p><i>“En mi caso yo ya no vivo en Glorias Navales, pero cuando estudié en la universidad sí y cuando tuve la posibilidad de trabajar allí no lo dude, porque fui alumna de ese colegio”</i></p>
Análisis	<p>Se seleccionó a las 12 participantes del focus group por encontrarse trabajando en contextos educativos vulnerables, en localidades con altos índices de riesgo social, como lo son jardines infantiles y escuelas del sector público de la región de Valparaíso y Metropolitana, que tienen como misión otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad, entregando un bienestar integral a niños y niñas que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado. Ellas perciben como motivaciones el contenido del trabajo y los factores del entorno laboral, como respuesta al significado de sus necesidades, incentivos y la relación entre ellos.</p> <p>Esta categoría demuestra cuales son las motivaciones que llevan a las egresadas a escoger un determinado lugar de trabajo, ellas dentro de las alternativas manifiestan preferencia por centros educativos vulnerables, por sobre otras ofertas laborales en el ámbito privado o particular. Lo que lleva a determinar una categorización de cuatro tipos de motivaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad laboral • Compromiso social con la profesión • Reconocimiento social • Estabilidad económica

Categoría: Perfil de egreso

Objetivo específico N° 4

“Contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de las profesionales Educadoras de Párvulos”

Transcripción	<p>8 Educadoras declaran conocer el perfil de egreso 3 Educadoras dicen recordar algo del perfil y que tenía 4 competencias 1 Educadora no recuerda.</p> <p><i>“Ah sí me acuerdo clarito de la profesora Silvia que siempre nos decía es importante conocer su perfil de egreso”</i></p> <p><i>“Verdad, estaban siempre recordándonos el perfil y tengo súper claro que son 4 competencias genéricas”</i></p> <p><i>“Yo parece que lo olvidé entonces, porque no me acuerdo, aunque parece que sí lo entregaban impreso”</i></p>
Análisis	<p>Las Educadoras de Párvulos expresan en sus discursos percibirse como competentes profesionalmente, algunas de ellas tienen reconocimiento como destacadas en su establecimiento, cumpliendo a cabalidad con lo declarado en su perfil de egreso. Cabe destacar que se sienten orgullosas de haber sido formadas bajo ese perfil, pues les reafirma su vocación profesional.</p> <p>Al contrastar las competencias descritas en el perfil de egreso con las percepciones de las egresadas, les permitió en primera instancia apropiarse en forma cotidiana de estas competencias, si bien no siempre lo tienen claro en sus discursos, en sus relatos se evidencia que reconocen cada una de las cuatro competencias.</p>

	Por otra parte las percepciones de las competencias se concretan al favorecer el desarrollo de la autonomía profesional, el trabajo colaborativo en las comunidades educativas, la capacidad de innovación e investigación pedagógica y la disposición a la proactividad cultural, todo esto como factor de protección de la educación.
--	---

Categoría: Competencias

Objetivo específico N° 4

“Contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de las profesionales Educadoras de Párvulos”

Transcripción	<p><i>Las Educadoras declaran las siguientes competencias:</i></p> <p><i>Desarrollo del compromiso social</i></p> <p><i>Investigadora en acción</i></p> <p><i>Potenciadora de aprendizajes significativos y oportunos en los párvulos</i></p> <p><i>Trabajo con familia y comunidad</i></p> <p><i>Poseer un discurso argumentativo</i></p> <p><i>“Educadoras todo terreno”.</i></p> <p><i>“En la carrera siempre nos mandaban a terreno a realizar prácticas en sectores bien vulnerables y nos decían que era por el sello social de la universidad”</i></p> <p><i>“Era tarea de la práctica profesional investigar en el jardín infantil o el colegio, porque después debíamos entregar un informe final con todos los datos”</i></p> <p><i>“Cierta los aprendizajes de los niños debían haber un impacto en nuestra intervención pedagógica y debíamos presentar gráficos con los aprendizajes trabajados y sus logros, ...¿Profe eso todavía de hace?”</i></p> <p><i>“Compañeras ¿se acuerdan la importancia que le dábamos a trabajar con las familias de los niños y con toda las comunidades?”</i></p>
Análisis	<p>Si bien la mayoría declaró conocer su perfil de egreso al preguntarle por cuáles son esas competencias, sus respuestas no siempre concuerdan con las cuatro competencias genéricas declaradas en el perfil, que son:</p> <p>Agente de desarrollo personal,</p> <p>Promotor del cambio cultural y social,</p> <p>Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos,</p> <p>Educador investigador en la acción.</p> <p>Pero si implícitamente están en su discurso argumentativo, por lo tanto se evidencia el conocimiento.</p>

Categoría: Desempeño Profesional

Objetivo específico N° 3

“Identificar, cuales son las motivaciones que poseen las Educadoras para desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables”

Transcripción	<p><i>6 Educadoras manifiestan haberse desempeñado en el ámbito privado (jardines infantiles particulares) como primera prioridad y luego haber optado por desempeñarse profesionalmente en el ámbito público</i></p> <p><i>Las otras 6 Educadoras dicen haber ingresado como primera opción al ámbito público.</i></p> <p><i>“Yo cuando me titulé, el primer año trabajé en un jardín particular, pero me pagaban muy poco, así que busqué trabajo en la corporación de Viña, primero hice solo reemplazos, hasta que me contrataron a cargo de un nivel y estoy súper contenta ahí”</i></p> <p><i>“Mi hermana es educadora diferencial y ella siempre me dijo que mejor buscara trabajo en el sector</i></p>
----------------------	--

	<i>público, porque ahí se puede hacer carrera docente, así que siempre fue mi opción ese sector”</i>
Análisis	<p>La Educadoras declaran sentirse capacitadas para desempeñarse en cualquier contexto educativo, que la formación recibida les permiten adaptarse sin inconvenientes, pero manifiestan la importancia de hacer carrera docente como desafío profesional y eso es más factible en el ámbito público que en el privado.</p> <p>Otro aspecto que subyace en este punto es que ellas declaran sentirse a gusto en el ámbito público, porque son contextos conocidos por ellas, pues durante la formación realizaron sus prácticas tempranas en este tipo de establecimientos educacionales.</p>

Categoría: Cambio de lugar de trabajo

Objetivo específico N° 3

“Identificar, cuales son las motivaciones que poseen las Educadoras para desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables”

Transcripción	<p><i>5 Educadoras se han cambiado de lugar de trabajo en dos ocasiones</i></p> <p><i>6 Educadoras han permanecido en el mismo establecimiento desde su egreso</i></p> <p><i>1 Educadora se ha cambiado de lugar de trabajo en tres ocasiones.</i></p> <p><i>“En la corporación me cambiaron de colegio, porque estaba haciendo reemplazo y luego se creó un plaza y me mandaron para allá, pero ahora no me mueve nadie de mi colegio”</i></p> <p><i>“Si siempre he estado, ya cuatro años en el mismo jardín”</i></p>
Análisis	<p>Las Educadoras escogen desempeñarse en establecimientos públicos principalmente por dos razones ,una de ellas es la estabilidad laboral, donde encontramos a 7 de las 12 egresadas participantes de los grupos focales, esta motivación se evidencia en la oportunidad que le otorgan estas instituciones, ya que ingresan por concurso público y se adjudican la plaza laboral , lo que les permite además desarrollar un compromiso social como eje central del desarrollo profesional; y la otra motivación es la rentabilidad en sus salarios ya que en el ámbito público son un poco más altos que el mundo privado y estos les permite proyectarse en el futuro, para constituir una familia o pagar perfeccionamientos y/o grados académicos, en este aspecto encontramos la opinión de 5 de las 12 egresadas.</p>

4.3.- TRIANGULACIÓN

Se ha seleccionado la técnica de triangulación para poder interpretar los datos obtenidos durante la investigación, de la parte cuantitativa, con la aplicación del cuestionario, y posteriormente en la etapa cualitativa, con los focus group en directa relación con la revisión del perfil de egreso y los objetivos propuestos para esta tesis.

La triangulación utiliza una metodología caracterizada por la búsqueda del control de calidad basada en el postulado de que este control se consigne mejor contrastando las técnicas cuantitativas con las cualitativas que replegándose rígidamente a la fidelidad de una sola mirada. Ruiz Olabuénaga (2012, p. 9)

A continuación se presenta un esquema para clarificar la técnica de triangulación:

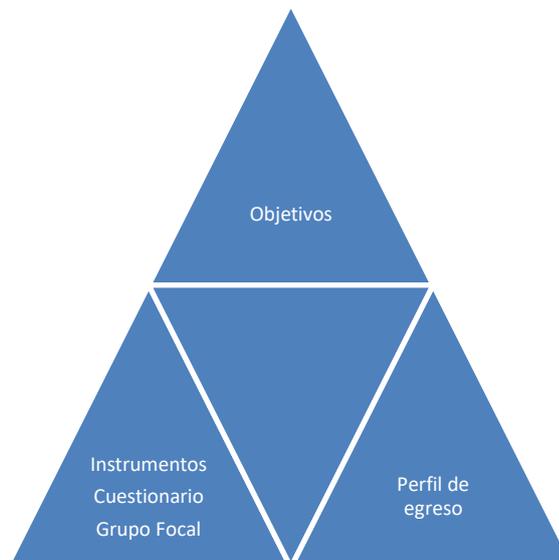


Figura 9 Triangulación
Fuente Elaboración propia

4.3.1 ANÁLISIS DE DATOS REFERIDOS AL RECONOCIMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS Y EL PERFIL DE EGRESO

OBJETIVO ESPECIFICO 1

Analizar el plan de estudios de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, para la identificación de las competencias que les permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables.

AFIRMACIONES CUANTITATIVAS

"Los contenidos de mi formación inicial fueron útiles y relevantes para mi desempeño profesional en cualquier contexto educativo". Un 97% de las egresadas afirma estar de acuerdo con la formación establecida en plan de estudios de la carrera, relacionado con la competencia del perfil de egreso "Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos".

"Los contenidos de las asignaturas impartidas durante mi formación inicial, abordaron todo lo necesario para mi desarrollo profesional". Se observa que un 96% de las egresadas afirma estar de acuerdo con los contenidos del plan de estudios de la carrera, relacionado con la competencia del perfil de egreso "Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos".

"Las actividades de las asignaturas me permitieron conciliar el conocimiento teórico y práctico en diferentes contextos". Un 94% de las egresadas afirman que el plan de estudios de la carrera les permitió conocer diversos contextos educativos, relacionado con la competencia del perfil de egreso "Promotor del cambio cultural y social".

"La carrera entrega una formación que permite afrontar el proceso de inserción del desarrollo profesional, en diferentes contextos educativos sin inconvenientes". Se observa que un 97% de las egresadas afirma que el plan de estudios les permite desarrollarse en diversos contextos educativos, relacionado con la competencia del perfil de egreso "Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos".

“La carrera actualmente ofrece programas y mecanismos para el perfeccionamiento de los egresados”. Un 92% de las egresadas afirma que hay perfeccionamiento, relacionado con la competencia del perfil de egreso “Educador investigador en la acción”.

“Existe un proceso eficiente de seguimiento de los egresados”. Un 86% de las opiniones afirma que existe seguimiento, relacionado con la competencia del perfil de egreso “Educador investigador en la acción”, esta competencia se observa en los cursos de actualización al que son convocados los titulados.

“La unidad académica donde estudié dispone de una excelente política de colocación laboral”. Un 86% de las egresadas afirma que existe colocación laboral, relacionado con la competencia del perfil de egreso “Promotor del cambio cultural y social”, pues la política interna revisa los perfiles en conjunto con los empleadores y destaca esta competencia en particular.

OPINIONES CUALITATIVAS

La Educadoras declaran sentirse capacitadas para desempeñarse en cualquier contexto educativo, que la formación recibida les permiten adaptarse sin inconvenientes, pero manifiestan la importancia de hacer carrera docente como desafío profesional y eso es más factible en el ámbito público que en el privado.

Otro aspecto que subyace en este punto es que ellas declaran sentirse a gusto en el ámbito público, porque son contextos conocidos por ellas, pues durante la formación realizaron sus prácticas tempranas en este tipo de establecimientos educacionales.

PERFIL DE EGRESO

Se relaciona con las siguientes competencias: Promotor del cambio cultural y social, educador investigador en la acción y mayormente con educador diseñador y facilitador de ambientes educativos.

Profesional que posee una formación especializada y actualizada en el conocimiento sobre el desarrollo del párvulo y sus características, que le permite dar respuestas actualizadas e innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad de la educación.

- Domina el saber pedagógico de la Educación Parvularia.
- Maneja técnicas para cautelar el cuidado y el bienestar de los párvulos.
- Actúa respondiendo a las características y tareas de desarrollo del párvulo.
- Domina estrategias destinadas a ampliar las experiencias y significados de los niños y niñas individualmente y como grupo, respetando la cultura y las formas propias de actuar de los párvulos de acuerdo al lugar en que viven.
- Dispone de métodos alternativos para atender la diversidad que presenta su realidad.
- Apoya la transición del párvulo a la Educación Básica propiciando instancias que le permitan una comunicación fluida con los educadores de ese nivel.
- Incorpora la tecnología a su trabajo pedagógico.

ANÁLISIS

En la categoría plan de estudios, existe evidencia en que éste está diseñado y orientado en proporcionar experiencias educativas que les permitieron a las egresadas conocer diversos contextos culturales, pero sin perjuicio de lo anterior, ellas optan por contextos educativos vulnerables para su desarrollo profesional, pues en ellos se sienten más cómodas y sienten que su labor es más importante y valorada por el entorno, lo que está directamente influenciado por la competencia del perfil de egreso educador diseñador y facilitador de ambientes educativos, entendiendo que su labor como educadoras aporta en mayor medida en contextos carentes culturalmente.

OBJETIVO ESPECIFICO 2

Describir el perfil profesional de la Educadora de Párvulos de la Universidad de Playa Ancha.

AFIRMACIONES CUANTITATIVAS

"Cuando estudié había claridad respecto de la formación impartida, abordando diversos contextos educativos". Un 98% de las egresadas afirman que existía claridad respecto de la formación, lo que se puede relacionar directamente con la competencia del perfil de egreso "Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos".

"Resulta evidente que la institución había definido claramente cuál era el cuerpo de conocimientos y las competencias para poder egresar de la carrera". Se observa que un 99% de las egresadas opina que las competencias y los conocimientos estaban definidos, esta afirmación se relaciona con la competencia del perfil de egreso "Educador investigador en la acción".

"Los egresados de la carrera y la institución académica donde estudié tenemos un sello social en el perfil identificable". Un 98% de las egresadas reconoce un sello definido, lo que se relaciona con la competencia del perfil de egreso "Promotor del cambio cultural y social".

OPINIONES CUALITATIVAS

Si bien la mayoría declaró conocer su perfil de egreso, al preguntarle por cuáles son esas competencias, en sus respuestas no siempre recuerdan las cuatro competencias genéricas declaradas en el perfil, que son:

Agente de desarrollo personal,

Promotor del cambio cultural y social,

Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos,

Educador investigador en la acción.

Pero sí están implícitamente en su discurso argumentativo, en algunos casos la competencia agente de desarrollo personal se observa asociada al crecimiento

personal y la competencia educador diseñador y facilitador de ambientes educativos, en sus relatos se encuentra como generador o creador de climas educativos armónicos, por lo tanto se evidencia el conocimiento.

PERFIL DE EGRESO

Se relaciona con las cuatro competencias

Agente de desarrollo personal, Profesional formado/a para educar valorando y apoyando al párvulo en su dimensión cognitiva, emocional y social, manteniendo sus características intelectuales y emocionales de persona adulto.

Promotor del cambio cultural y social, Profesional capaz de actuar en función del reconocimiento y valoración de los diferentes contextos culturales que le permita comprender al párvulo y su grupo familiar.

Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos, Profesional que posee una formación especializada y actualizada en el conocimiento sobre el desarrollo del párvulo y sus características, que le permite dar respuestas actualizadas e innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad de la educación.

Educador investigador en la acción, Profesional comprometido/a con la investigación en Educación Parvularia con el fin de contribuir a la creación de teorías, estrategias y metodología para que su acción educadora sea significativa, eficiente y efectiva.

ANÁLISIS

La categoría perfil de egreso se manifiesta primero en el conocimiento y apropiación de éste por parte de las egresadas de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, las que en su totalidad reconocen haber desarrollado en su formación de pregrado un sello social o impronta de la casa de estudios, referido a desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables y lo ven como un aporte a la construcción de la sociedad país.

Si bien efectivamente no se ha evaluado el como se aplican estas competencias en su ejercicio profesional, las conocen. Ellas dicen conocerlas y están presentes en sus discursos y muestran tener actitudes acordes con el trabajo educativo que favorece el desarrollo del párvulo y su grupo familiar.

4.3.2 ANÁLISIS DE DATOS REFERIDOS A LAS MOTIVACIONES Y COMPETENCIAS QUE POSEEN LAS EGREASDAS

OBJETIVO ESPECIFICO 3

Identificar cuáles son las motivaciones que poseen las Educadoras para optar desempeñarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables.

AFIRMACIONES CUANTITATIVAS

“Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez dónde estudiar esta carrera, nuevamente optaría por esta institución”. Un 95% de las egresadas manifiesta volver a estudiar en la misma universidad, esto se relaciona con la competencia del perfil de egreso “Educador investigador en la acción”.

"En términos generales, se puede señalar que la formación que recibí en mi carrera fue de alta calidad". Un 95% de las egresadas afirma calidad en la formación, referido a la competencia del perfil de egreso “Promotor del cambio cultural y social”.

"Al egresar de la carrera, fui contratado(a) de acuerdo a mis expectativas profesionales y de renta". Se observa que un 86% de las egresadas manifiesta estar de acuerdo con sus expectativas, en este caso profesionales las que se realcionan con la competencia del perfil de egreso “Agente de desarrollo personal”.

"A los egresados de mi carrera nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con los de otras instituciones académicas". Un 97% de las egresadas esta de acuerdo con esta afirmación, la que se relaciona con la

competencia del perfil de egreso “Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos”.

OPINIONES CUALITATIVAS

Las Educadoras escogen desempeñarse en establecimientos públicos, principalmente por dos razones una es la estabilidad laboral que le otorgan estas instituciones, ya que ingresan por concurso público y se adjudican la plaza laboral desarrollando el sello social característico de su formación y la otra es por la rentabilidad en sus salarios, ya que en el ámbito público son un poco más altos que el mundo privado y estos les permite proyectarse en el futuro, para constituir una familia o pagar perfeccionamientos y/o grados académicos.

PERFIL DE EGRESO

Se relaciona con las siguientes competencias

Agente de desarrollo personal, Profesional formado/a para educar valorando y apoyando al párvulo en su dimensión cognitiva, emocional y social, manteniendo sus características intelectuales y emocionales de persona adulto.

Promotor del cambio cultural y social, Profesional capaz de actuar en función del reconocimiento y valoración de los diferentes contextos culturales que le permita comprender al párvulo y su grupo familiar.

Educador/a, diseñador/a y facilitador/a de ambientes educativos. Profesional que posee una formación especializada y actualizada en el conocimiento sobre el desarrollo del párvulo y sus características, que le permite dar respuestas actualizadas e innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad de la educación.

- Domina el saber pedagógico de la Educación Parvularia.
- Maneja técnicas para cautelar el cuidado y el bienestar de los párvulos.
- Actúa respondiendo a las características y tareas de desarrollo del párvulo.

- Domina estrategias destinadas a ampliar las experiencias y significados de los niños y niñas individualmente y como grupo, respetando la cultura y las formas propias de actuar de los párvulos de acuerdo al lugar en que viven.
- Dispone de métodos alternativos para atender la diversidad que presenta su realidad.
- Apoya la transición del párvulo a la Educación Básica propiciando instancias que le permitan una comunicación fluida con los educadores de ese nivel.
- Incorpora la tecnología a su trabajo pedagógico.
- Diseña y aplica procedimientos evaluativos y de autoevaluación en relación con el desarrollo integral del párvulo y al proyecto del centro de atención de párvulos.

Reflexiona permanentemente sobre su práctica pedagógica elaborando conocimientos a partir de ello y reactualizando los objetivos que se propone.

ANÁLISIS

En la categoría motivaciones por desempeñarse en contextos educativos vulnerables se observa de manifiesto dos instancias que lo determinan:

Primero la estabilidad laboral, pues existen más plazas en estos contextos que en el mundo de la educación privada, con mayores ingresos económicos, lo que les permite una proyección en la construcción de su propia familia.

Segundo, aplicar el sello social que fue apropiado por ellas durante su proceso de formación, permitiéndoles desarrollarse profesionalmente y hacer carrera docente desde el ámbito público impactando de lleno en la política pública de educación.

Dando cumplimiento en profundidad a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la carrera.

OBJETIVO ESPECIFICO 4

Contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de los profesionales Educadoras de Párvulos

AFIRMACIONES CUANTITATIVAS

“La formación que recibí fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente mi práctica profesional y para enfrentarme al mundo laboral, en diferentes contextos educativos”. Un 89% de las egresadas esta de acuerdo con esta afirmación, la que se relaciona con la competencia del perfil de egreso “Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos”.

“La calidad y cantidad de investigación, en el ámbito educativo, desarrollada en mi unidad académica eran adecuadas”. Un 94% de las egresadas esta de acuerdo con esta afirmación, la que se relaciona con la competencia del perfil de egreso “Educador investigador en la acción”.

“El departamento o facultad fomenta y facilita la participación de egresados en seminariosy/o charlas sobre la disciplina”. Se observa que un 90% de las egresadas esta de acuerdo con esta afirmación, la que se relaciona con la competencia del perfil de egreso “Agente de desarrollo personal”.

“El plan de estudios contemplaba actividades de vinculación con el medio profesional”. Un 95% de las egresadas esta de acuerdo con esta afirmación, la que se relaciona con la competencia del perfil de egreso “Promotor del cambio cultural y social”.

“En el mercado existe interés por contratar a los egresados de la carrera”. Un 89% de las egresadas esta de acuerdo con esta afirmación, la que se relaciona con la competencia del perfil de egreso “Promotor del cambio cultural y social”.

OPINIONES CUALITATIVAS

La egresadas declaran primero conocer el perfil de egreso en su mayoría y en segundo lugar demuestran ser competentes en su desempeño laboral, destacando poseer las siguientes competencias

Desarrollo del compromiso social

Investigadora en acción

Potenciadora de aprendizajes significativos y oportunos en los párvulos

Trabajo con familia y comunidad

PERFIL DE EGRESO

Se relaciona con las cuatro competencias:

Agente de desarrollo personal, Profesional formado/a para educar valorando y apoyando al párvulo en su dimensión cognitiva, emocional y social, manteniendo sus características intelectuales y emocionales de persona adulto.

Promotor del cambio cultural y social, Profesional capaz de actuar en función del reconocimiento y valoración de los diferentes contextos culturales que le permita comprender al párvulo y su grupo familiar.

Educador diseñador y facilitador de ambientes educativos, Profesional que posee una formación especializada y actualizada en el conocimiento sobre el desarrollo del párvulo y sus características, que le permite dar respuestas actualizadas e innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad de la educación.

Educador investigador en la acción, Profesional comprometido/a con la investigación en Educación Parvularia con el fin de contribuir a la creación de teorías, estrategias y metodología para que su acción educadora sea significativa, eficiente y efectiva.

ANÁLISIS

Al contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso con sus percepciones, las Educadoras de Párvulos demuestran en su discurso ser competentes profesionalmente, algunas de ellas tienen reconocimiento como destacadas en su establecimiento, cumpliendo a cabalidad con su perfil de egreso. Cabe destacar que se sienten orgullosas de haber sido formadas bajo ese perfil, pues les reafirma su vocación profesional.

En el proceso de triangulación de la información, se relacionan con los ítems seleccionados de sección II del cuestionario y las unidades de análisis del grupo focal, que dan cuenta de las percepciones de las Educadoras respecto a las competencias laborales que deben demostrar al desempeñarse en contextos educativos vulnerables, ubicada en la fase 2 del diseño metodológico.

Los principales hallazgos emanan del análisis de cada uno de los corpus considerados en la triangulación, cuestionario, focus y perfil de egreso.

El resultado del cuestionario realizado a las Educadoras de Párvulos fue sometido a un proceso de reducción, agrupamiento y síntesis para la obtención de antecedentes relativos a las representaciones con que enfrentan su desempeño laboral en contextos de vulnerabilidad social y cómo su formación profesional les aportó para el éxito de éste, dando cuenta que pueden desempeñarse en cualquier contexto educativo, ya que la formación recibida les permiten adaptarse sin inconvenientes.

En este contexto las competencias en educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la experiencia práctica, lo que implica la utilización del conocimiento para alcanzar un fin determinado. Lo anterior podría significar que la formación pedagógica basada en competencias, no sólo sirve a la institución formadora, sino más bien responde al desarrollo mismo de la sociedad, del cual todos forman parte.

En este escenario, el rol que implica la resignificación de las funciones tradicionales de la pedagogía y el surgimiento de nuevas facetas que la escuela y

la sociedad demanda a los futuros educadores, se constituye en un referente para implementar procesos de cambio de la formación inicial docente.

Un elemento clave en el camino del fortalecimiento de la profesión, es la capacidad de las propias organizaciones docentes para definir normas éticas y de desempeño profesional que orienten y regulen su quehacer, cuestión sobre la cual no se han encontrado mayores evidencias en la región y que debiera ser un norte de su quehacer y desarrollo futuro. (UNESCO, 2013, p. 111)

Del discurso como resultado del focus group, se presentan las 5 unidades de análisis:

- Ubicación centro educativo
- Perfil de egreso
- Competencias
- Desempeño profesional
- Cambio de lugar de trabajo

De acuerdo al manejo de supuestos teóricos que fundamentan las competencias profesionales para desempeñarse en contextos educativos vulnerables, aparece poco explicitado, es decir, se aprecia un manejo general en el dominio del perfil de egreso, pero con una débil fundamentación respecto a los referentes teóricos consultados.

Sobre desempeñarse en contextos educativos vulnerables, manifiestan la importancia de hacer carrera docente como desafío profesional y esto es más factible en el ámbito público que en el privado.

En una región donde los índices de pobreza siguen siendo muy altos, un tema crítico para la formación de los educadores es el logro de habilidades y actitudes que les permitan comprender el mundo de la pobreza y generar aprendizajes en los estudiantes que viven dicha situación. (UNESCO, 2013, p. 53)

Por tanto declaran que la formación recibida enfatiza el desempeño profesional en contextos educativos con vulnerabilidad social, toda vez que un mayor

número de prácticas tempranas y profesionales las realizan en estos escenarios educativos, respondiendo a lo que se espera de su perfil de egreso.

A modo de resumen se presenta el siguiente esquema:

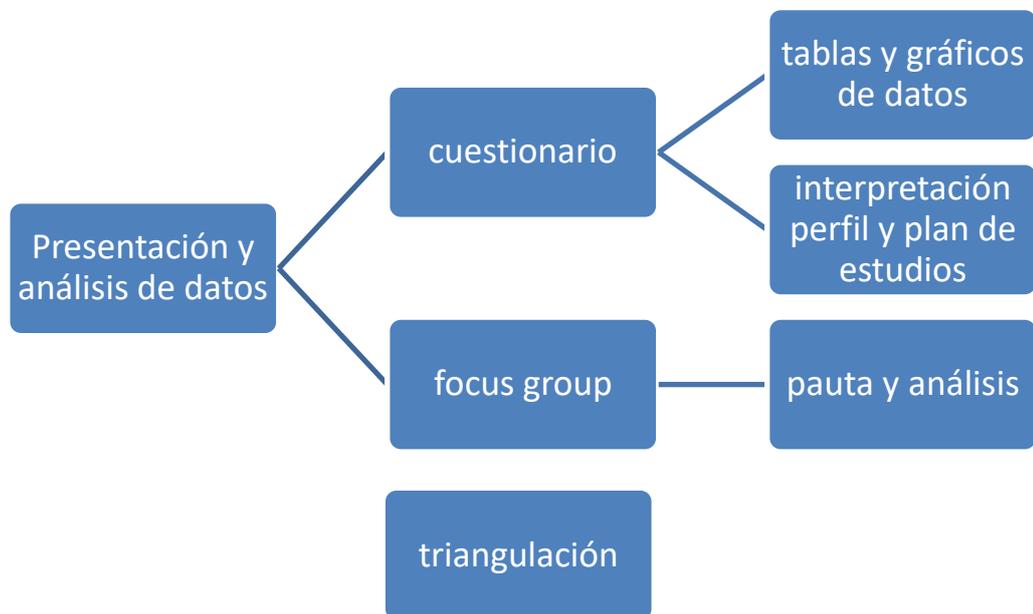


Figura 10. Presentación y análisis de datos
Fuente Elaboración propia

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo se presenta la discusión y conclusiones finales que surgen a partir del análisis de las competencias del perfil de egreso que lleva los profesionales noveles de la educación parvularia a desempeñarse en contextos educativos vulnerables. Para ello se da respuesta a los objetivos propuestos como puntos de referencia y posteriormente se expondrán las aportaciones, limitaciones y proyecciones de esta investigación.

5.1.- Discusión y conclusiones considerando el primer objetivo específico analizar el plan de estudios para determinar cuáles son las competencias que poseen las tituladas de la carrera de Educación Parvularia de las cohortes 2012 a 2015, que hacen que se desempeñen mayoritariamente en contextos educativos vulnerables.

La discusión se articula en torno a la relación entre el proceso de formación de los docentes de educación infantil, centrada en el desarrollo de determinadas competencias profesionales, y la opción de las egresadas por desarrollarse profesionalmente en contextos educativos vulnerables.

El resultado del análisis del plan de estudios propuesto en el objetivo número 1 de esta investigación, se puede confrontar con los modelos competenciales de formación de docentes revisados en el marco teórico, en específico con lo planteado por Gairín (2011) quien establece para un modelo de Formación Inicial Docente vinculado a competencias cuatro variables, como lo son: perfil de egreso, estructura curricular, rol docente y rol del estudiante. Los resultados son contrastables con las tres primeras variables referidas al perfil de egreso, donde es posible establecer concordancia con las competencias descritas por la carrera de

educación parvularia en su perfil de egreso; la segunda variable relacionada con la estructura curricular donde se ven integradas dichas competencias en torno al perfil de egreso y a los trayectos de formación con la vinculación temprana entre la teoría y la práctica.

La tercera variable el rol docente, se puede relacionar con el desempeño de las tituladas noveles que se entiende como el hacer o ejercicio pedagógico, a través del cual se ponen en evidencia aquellas competencias profesionales para realizar un quehacer efectivo en contextos educativos vulnerables. En esta investigación, tal desempeño se focalizó en el quehacer del docente que está ejerciendo sus funciones en un rango de tiempo igual o inferior a cinco años, desde su titulación.

En consideración a lo anterior, el plan de estudios y las competencias de las educadoras de párvulos para desempeñarse en contextos educativos vulnerables cumpliría con lo señalado por Gairín (2011), al potenciar su desempeño a través de la estructura curricular de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, determinada por la formación profesional y disciplinaria permitiéndole a las egresadas describir, explicar e interpretar el fenómeno educativo, como asimismo iluminar teóricamente desde el plano de la especialidad su quehacer profesional.

En relación al desarrollo personal y formación en valores, existe concordancia con considerarse educador/a cuando han podido trabajar y desarrollar su identidad personal y vivenciando valores de carácter universal, tales como respeto por el ser humano, tolerancia, cultivo de trabajo en equipo, entre otros.

La estructura curricular del plan de estudios de la UPLA conempla objetivos, contenidos y actividades para desarrollar en el proceso de formación de las egresadas un conjunto de competencias y habilidades mínimas requeridas para su éxito académico, pero que también se convertirán en un constituyéndose en un factor preponderante a la hora de ejercer en contextos educativos complejos y vulnerables. Así mismo la integración con el medio se establece como un

puente entre la teoría y la práctica, validando y fortaleciendo la vocación de educadora de párvulos y ayudando a contextualizar la teoría en el medio.

En la actualidad, el mundo globalizado, presenta escenarios que obligan al planteamiento de transformaciones sociales profundas. En este ámbito, no constituye una excepción el cuestionamiento que se hace a los procesos de enseñanza-aprendizaje vigentes, en función de la necesidad que demanda el mundo actual de contar con egresados universitarios con una formación académica integral que les proporcione la capacidad de responder, de manera eficaz y eficiente, a la problemática y a los requerimientos que la sociedad presenta, a la realidad del entorno donde deberá actuar el profesional, al conocimiento, uso y aplicación en la vida profesional de los avances científicos y tecnológicos, y a los procesos de globalización. Milla y Soto (2005, p. 86)

Luego de haber realizado el análisis de contenido de los grupos focales, el resultado de las encuestas y la respectiva triangulación de la información, es posible desplegar las conclusiones que tienen que ver con los objetivos planteados en este estudio.

En un comienzo, el cuestionario aplicado a 140 egresadas de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, arrojó información que permitió identificar los siguientes elementos. Primero los aspectos generales donde podemos destacar que el 100% de las encuestadas son del género femenino, si bien es cierto, la carrera es mixta, durante las cohortes consultadas solo hay un egresado del género masculino, éste no participó de este estudio, pues no pudo ser contactado en el periodo en que se aplicó el cuestionario. El 91% de las tituladas al momento de contestar la encuesta era menor de 30 años, lo que era esperable ya que el universo estaba orientado a educadores noveles tituladas en las cohortes 2012 al 2015, con mayor concentración en los años 2012 y 2013, que fueron cursos más numerosos.

Se pudo identificar también que un 96% de las profesionales se encuentra con contrato laboral en el área de educación, y que el 99% de ellas encontró trabajo

los primeros meses después de haberse titulado o durante el primer año de egreso, desempeñándose en su mayoría, un 85% con rol de educadora de aula (trabajo de atención directa con niños y niñas menores de 6 años) y un 12 % cumpliendo roles de jefatura, como coordinadoras de ciclo de educación infantil, Jefas de Unidades Técnico Pedagógicas de sus centros educativos y Directoras de Jardines Infantiles.

Otro aspecto importante a destacar dentro de las informaciones generales del cuestionario respondido, es que un 69% de las tituladas escogió desempeñarse laboralmente en sectores de vulnerabilidad social, en establecimientos de dependencia municipal, públicos y que reciben subvención por parte del Estado Chileno, por sobre otros establecimientos educacionales del ámbito particular o privado.

Según la investigación realizada se evidencia que la formación práctica es una variable que aporta a esta característica, pues durante toda la carrera tienen cuatro talleres de vinculación con el medio desde segundo año, más la práctica profesional y se prioriza el desarrollo de estas prácticas en establecimientos educacionales socialmente vulnerables.

Reconociendo con una alta valoración, que los contenidos de la formación inicial fueron útiles y relevantes para el desempeño de la profesión en diversos contextos educativos y que estos abordaron todo lo necesario para el desarrollo profesional. Permitiendo a la vez conciliar el conocimiento teórico y práctico en diversas actividades académicas.

Se puede afirmar entonces, que se desempeñan profesionalmente mayoritariamente en contextos educativos vulnerables, pues se sienten capacitadas y comprometidas con la labor social, sin desmerecer que tienen todas las competencias para desenvolverse laboralmente en cualquier ambiente educativo.

Según las fuentes consideradas en la investigación referidas al perfil de egreso, se hace posible apreciar algunas percepciones comunes que van más allá de los

referentes epistemológicos que orientan el quehacer profesional de las educadoras. Es así como la competencia “Promotor del cambio cultural y social” se define como un profesional capaz de actuar en función del reconocimiento y valoración de los diferentes contextos culturales que le permita comprender al párvulo y su grupo familiar.

Las egresadas reconocen que el plan de estudios por el cual se formaron les permite manejar diversas estrategias de trabajo tanto con niños, como con adultos orientadas a las familias y otros agentes de la comunidad educativa.

Se reconocen como formadoras y modelos de referencia para las niñas y los niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional.

La formación recibida también les permite asumir el rol formador de agentes educativos de nivel técnico y líderes comunitarios que trabajen con niños y niñas en diferentes alternativas de atención de párvulos.

Por consecuencia la construcción de estos saberes fundamentados emana como uno de los hallazgos más urgentes de revelar en el contexto de las competencias profesionales.

Algo importante a destacar en la opinión de las profesionales consultadas, es la apropiación del saber pedagógico referido al logro de las competencias profesionales que le permiten desempeñarse en contextos educativos vulnerables, toda vez que su discurso, hace alusión constante a escoger dichos contextos laborales. En tal sentido, la adecuación entre la formación inicial docente por competencias y la práctica pedagógica desarrollada ya como profesionales, hace necesaria su vinculación constante.

La vida de un docente, profesionalmente hablando, es de unos 30 a 40 años y está fuertemente marcada por los primeros tres a cinco años. Esa etapa es clave, pues es cuando el profesor construye su cultura de trabajo. Las propuestas de carrera profesional docente en América Latina y el Caribe no abordan el periodo de inserción a la docencia como un tema específico. Son pocos los países que tienen políticas focalizadas en los docentes principiantes. Marcelo (2010), citado por (UNESCO, 2103, p. 91)

Relevante también son las representaciones sociales con que las educadoras abordan sus prácticas pedagógicas, aún cuando este aspecto no fue expresado como tal en los discursos, del análisis del focus group es posible desprender el actuar profesional desde su formación universitaria, perfeccionamientos y experiencia acumulada en el ejercicio docente.

Como afirma Garvin (2008), las entrevistas de grupo son ventajosas en tanto pueden entregar información confiable con costos mucho menores que los de las herramientas de investigación tradicionales, como las grandes encuestas o los relevamientos masivos de información. Tal vez sea ésta una de las razones principales por las cuales su uso se ha ido incrementando con el tiempo. En efecto, el empleo de los focus group ofrece un campo más amplio de información que otras estrategias de investigación, más cuantitativas, con preguntas cerradas ya determinadas de antemano. Además, como explican Kotler y Armstrong (2001) la interacción propia de los grupos de discusión puede generar nuevas ideas o conexiones en base a comentarios que en un primer momento podrían parecer azarosos, y que pasarían desapercibidos en modelos cuantitativos de preguntas cerradas. (Santiago y Roussos, 2010, p.7)

Las educadoras de párvulos manifiestan favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros años de vida. Si bien es cierto que el ser humano está en un proceso continuo de aprendizaje durante toda su existencia, la evidencia experta sobre la materia demuestra la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: la autoestima, la

formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad, los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad y las habilidades del pensamiento, entre otros.

En consecuencia se puede dilucidar que la formación recibida les favoreció para escoger trabajar en contextos vulnerables, pues apuestan a ejercer en ambientes desafiantes, donde su aporte educacional es necesario para la superación de la pobreza, generando ambientes libres de violencia, más motivadores e enriquecedores de aprendizajes.

En general, se advierte que la formación entregada por la carrera de Educación Parvularia es la que potencia el desarrollo profesional en contextos educativos vulnerables, destacándose el sello social como impronta de la casa de estudios.

5.2.- Discusión y conclusiones en relación al segundo objetivo específico propuesto para esta investigación, la discusión se centra en el perfil de egreso.

La formación de educadores de párvulos en la Universidad de Playa Ancha, se caracteriza por ser un profesional líder y orientador del proceso educativo en el primer nivel de la educación chilena. Asimismo, es un Educador con pensamiento crítico, autónomo, creativo, efectivo, interesado en el conocimiento de la ciencia y tecnología, que promueva el desarrollo personal y social, de carácter inclusivo, integrando los saberes con la experiencia cotidiana, constituyéndose en un investigador en la acción, condiciones necesarias dentro de una sociedad que se encuentra en constante cambio, para afrontar los acelerados cambios que están reconfigurando la sociedad del siglo XXI.

Respecto a los criterios de evaluación en la dimensión Perfil de Egreso, tratándose de un criterio de análisis particularmente importante, ya que se manifiesta la opinión de los encuestados acerca de la formación recibida en habilidades generales o transferibles en relación a la estructura curricular, competencias generales, vinculación con el medio, resultados obtenidos,

propósitos establecidos y satisfacción general, manifiestan en su gran mayoría estar de acuerdo con la formación inicial recibida por la casa de estudios. Sin embargo el seguimiento de egresados aún se encuentra en una etapa incipiente, y este estudio particularmente colaboró con ello, según la opinión de las encuestadas.

La formación del ser pedagógico de un profesional de la educación debe responder adecuadamente a las características de un entorno cambiante, propio del que deberá enfrentar el egresado del siglo XXI, por tanto en la formación se considera un acercamiento a la realidad educativa, que exige la toma de conciencia de la necesidad de aprender a pensar, actuar y participar ante los cambios, orientando el curriculum y las prácticas hacia las demandas presentes y futuras de la educación infantil.

Referido a la competencia “**Agente de desarrollo personal**” las egresadas manifestaron crear ambientes favorables para el aprendizaje, siempre reconociendo las experiencias previas de los párvulos y desde ese escenario potenciar más y mejores oportunidades de enseñanza. Las interacciones con los niños y las niñas se establecen proporcionando oportunidades para el diálogo permanente, permitiendo el cuestionamiento constante hacia el desafío cognitivo con respecto al mundo que los rodea.

Esta competencia les ayudó a comprender mejor el valor de su rol tanto con los párvulos, las familias de éstos y el personal técnico con el que se interactúa comúnmente, teniendo en cuenta las dificultades que se presentan constantemente en el ámbito laboral; la flexibilidad e innovación de las experiencias educativas les facilitó el que pudieran dar respuesta a las demandas del mundo laboral. Estableciendo sin dificultad vínculos afectivos sólidos con los niños y aceptados por los adultos, permitiendo una mejor comunicación y una mayor apertura e iniciativa, para enfrentar las experiencias de aprendizajes, pudiendo así desarrollar una eficaz intencionalidad pedagógica.

Además, es posible apreciar por sus relatos, que el perfil de egreso les permitió apropiarse en forma cotidiana, el entender al niño y la niña como sujetos de

derechos, velando porque estos sean promovidos, cautelados y respetados por sus propias comunidades educativas.

Por otra parte esta competencia se concreta al favorecer el desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo, la flexibilidad, capacidad de innovación, disposición al cambio y proactividad, en opinión de las egresadas como un desafío constante de su propia formación.

Estos requerimientos dan cuenta de la demanda social y cultural, que exige un profesional en permanente actualización frente a un escenario laboral que se caracteriza por una dinámica de cambio, lo que implica un progresivo conocimiento y manejo de las competencias socioemocionales propias del ser docente. Esto se traduce particularmente en el desarrollo de la dimensión de la conciencia emocional, como base de sustentación de un desempeño profesional de calidad, junto con el dominio de competencias pedagógicas y específicas propias de su profesión.

La capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de la forma de educarlas, define a estas profesionales que aprenden en forma continua y reflexionan sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. Favoreciendo la construcción de la identidad profesional desde la autoevaluación de sus capacidades e intereses profesionales, a través, de un proceso reflexivo progresivo y permanente.

Así entonces, el espacio de formación que brinda esta competencia, en opinión de las encuestadas, considera que la asociación entre el aula universitaria y la realidad escolar es una instancia de aprendizaje, en que el estudiante en un proceso complejo creciente, adquiere y conforma su ser profesional como un verdadero agente de desarrollo personal.

Según la competencia “**Promotor del cambio cultural y social**”, se puede percibir que la mayoría de las egresadas trabajan en función del reconocimiento

y valoración social de los diferentes contextos culturales en los que se desempeñan, manejando estrategias de trabajo tanto con adultos como con la primera infancia y enfatizando siempre en la conformación de comunidades educativas en sectores de vulnerabilidad económica y social.

Esta competencia del perfil de egreso les permitió asumir una actitud proactiva y comprender que la educación es un factor de cambio y su intervención pedagógica es impulsora de la renovación de valores, normas y patrones de comportamientos, así como innovadora de las propias estructuras sociales, por tanto, se observan como las transformadoras de las condiciones de vida de sus párvulos y las familias que conforman la comunidad educativa donde trabajan.

Como educadoras ellas manifiestan que esta competencia en particular se ve reflejada al liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos. Existe una reflexión constante con sus pares sobre su propia práctica pedagógica, conformando redes permanentes de comunicación y de trabajo con su comunidad educativa, destacando fortalezas e intereses de crecimiento y desarrollo pleno.

Dentro de las acciones que evidencian la competencia esta el promover las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, niños, educadoras, familias y otros actores comunitarios propiciando espacios de encuentros que potencien el desarrollo de los sentidos y valores socialmente compartidos.

Favorecer la organización y el trabajo en equipo de la comunidad educativa, promoviendo las participaciones tanto individuales, como colectivas en beneficio del bien común, constituyéndose así en verdaderos promotores del cambio social y cultural del sistema educacional.

En relación a la competencia “**Educador, diseñador y facilitador de ambientes educativos**”, las egresadas se definen como mediadoras de experiencias de aprendizajes, entendiendo la mediación como el proceso mediante el cual se

produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un conocimiento.

La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse.

Otra de las opiniones de las egresadas sobre el ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

Desde esta perspectiva definen al espacio educativo como un eje dinamizador de múltiples oportunidades, el que es factible de transformación y adaptabilidad permanentes o transitorias, según la modalidad curricular en la que ellas se desempeñan profesionalmente.

Esta competencia se ve reflejada en diseñar o promover ambientes seguros y acogedores, adecuados a las necesidades educativas que manifiesten los niños y niñas, favoreciendo la relación permanente y conservación con el entorno natural, transformándose en ambientes educativos saludables y potenciadores de nuevos aprendizajes.

La última competencia del perfil de egreso “**Educador investigador en la acción**” relacionada con el fin de contribuir a la creación de teorías, estrategias y metodología para que su acción educadora sea significativa, eficiente y efectiva, se observa como la menos abordada en el discurso de las tituladas noveles, ya que se posicionan más desde el paradigma del hacer que desde la búsqueda del saber.

Los profesionales en formación deben analizar y resolver los problemas educativos en contextos diversos, de cara a lograr una mejor comprensión y transformación del fenómeno educativo. Ello porque la investigación educativa le permite una comprensión contextualizada de la dinámica de la institución educativa, la reflexión de su práctica profesional, la construcción de un conocimiento válido que contribuya al incremento del acervo del saber

pedagógico, el abordaje de problemas reales que vive la profesión, todo lo cual favorece el trabajo cooperativo y la toma de decisiones

Si bien las egresadas manifiestan la valoración y el conocer los contextos situacionales concretos de donde provienen los niños y niñas con los que trabajan, no alcanzan los niveles de investigación que ellas quisieran desarrollar, pues el factor del tiempo es algo que escasea en el ejercicio de su profesión, pues su contrato laboral concentra mayormente la carga horaria en la atención directa al párvulo.

Utilizan los pocos espacios con que cuentan para la reflexión de su propia práctica, evaluación docente y retroalimentación de su acción educadora a modo de mejorar su desarrollo pedagógico, no siempre con el énfasis que realmente necesitan.

Tanto el perfil de egreso como la misión de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha potencian el desarrollo profesional en contextos educativos vulnerables, destacándose el sello social como impronta de la casa de estudios.

En los comentarios entregados por las educadoras, se reconocen los efectos de una adecuada iniciación en formación por competencias, vinculados fuertemente con la experiencia profesional adquirida en los primeros años de ejercicio laboral; sin embargo, se evidencian pocos fundamentos epistemológicos que avalen el proceso de formación, lo que podría reportar información útil para orientar los programas de formación inicial docente. Desde el discurso analizado, los relatos se asocian más a vivencias personales o anecdóticas, que procesos cognitivos que le permitan evidenciar su formación por competencias y los aspectos que ello conlleva.

La fundamentación con que las tituladas construyen sus propios saberes profesionales en cuanto a la formación por competencias y al conocimiento de su perfil de egreso, resulta bastante coherente al instalarse en los establecimientos educacionales en sectores vulnerables de la sociedad, situación que llama favorablemente la atención dada la alta valoración que le otorgan a dicho

aspecto. Esto es posible de asociar con el rol profesional que le cabe a la Educadora de Párvulos en relación a una educación de calidad con equidad y para todos y todas. Por tanto las motivaciones declaradas corresponden a un compromiso social en primera instancia, luego en un segundo nivel lo asocian a un desarrollo de carrera docente, identificando al sector público como un espacio de estabilidad laboral salarial, y en tercera instancia, pero no menos importante, el reconocimiento profesional que se les otorga al ser parte de la educación pública.

5.3.- Discusión y conclusiones del tercer objetivo específico respecto a cuáles son las motivaciones que llevan a las tituladas noveles a desempeñarse profesionalmente en contextos educativos socialmente vulnerables

En este marco, es posible constatar que las motivaciones declaradas por las educadoras de párvulos se relacionan con su identidad docente, la que ha sido construida desde una interpelación discursiva ideológicamente institucionalizada por la formación recibida en la Universidad. En efecto, los relatos identitarios de las egresadas se articulan sobre y desde un discurso ideológico orientado por las vivencias personales más que por una racionalidad técnica. Esta afirmación es el resultado de la interpretación del análisis del discurso de los grupos focales y en efecto concuerda con lo citado por Galaz (2011) en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas).

Sin embargo los resultados obtenidos, a través de las respuestas de las egresadas en los grupos focales era lo esperado, pues la acción que juega el rol docente es decisiva en la valoración y el fortalecimiento de la profesión.

En consecuencia esto lleva a pensar que el aspecto vocacional por ejercer la profesión en contextos educativos de vulnerabilidad social es una motivación personal, favorecida por la formación docente inicial de la estructura curricular

y el perfil de egreso de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha.

Es necesario señalar que existen también otros múltiples factores de motivaciones, más allá de lo institucional como lo es el índole cultural, social, y la política educativa que colaboran a la hora de escoger un determinado espacio educativo para desarrollarse profesionalmente.

Es en este escenario que se desprenden del resultado del cuestionario y del análisis de los grupos focales 4 tipos de motivaciones, que paso a detallar a continuación:

1.- ***Estabilidad laboral.*** Al ingresar al sistema público de educación, se encuentran con la posibilidad de realizar una carrera docente, producto de su evaluación docente y educación continua, le permite avanzar desde una educadora de aula, hacia una coordinadora de ciclo, supervisora, jefa de unidad técnico pedagógica, hasta la jefatura o dirección de un jardín infantil o colegio, todo con el apoyo del centro educativo, ya que está en las políticas de desarrollo docente (formación continua), lo que les permite proyectarse a lo largo de su vida profesional. Existen diversos tramos desde los primeros reemplazos laborales, pasando por la denominación a contrata (se renueva anualmente, según desempeño), hasta conseguir la planta laboral o titularidad del cargo profesional, cada uno de esos tramos lleva consigo un incremento salarial, definido por la ley 20.903.

Otro aspecto a considerar es la posibilidad de perfeccionamiento constante que otorga el sistema público de educación, con becas para estudios, pasantías y reconocimiento económico, lo que además les permite compatibilizar tiempos de trabajo y de estudio. Así mismo esta la movilidad dentro de un misma comuna entre un establecimiento educacional a otro, por razones de desplazamiento, familiares o de salud.

Todas estas razones llevan a las egresadas a elegir como primera opción de trabajo el sistema público de educación, más las condiciones salariales que son más altas que en el sistema particular pagado de educación.

En este escenario los establecimientos educacionales públicos donde se desempeñan las encuestadas son: corporaciones municipales (escuelas básicas, liceos y jardines infantiles); junta nacional de jardines infantiles JUNJI (salas cunas, jardines infantiles, centros educativos culturales de infancia, jardines familiares y programas de mejoramiento de la infancia); y fundación INTEGRA (salas cunas, jardines infantiles y programas alternativos de atención a la niñez)

2.- ***Compromiso social con la profesión.*** Al escoger dedicarse a ejercer la educación parvularia, destacan lo importante de contribuir desde los sectores más desprotegidos o con menores oportunidades, al educar en la primera infancia, valoran más su aporte a superar las brechas sociales y desde su labor colaboran con la equidad y calidad de la educación.

También reconocen que la casa de estudios las formó con la impronta del sello social, a través de:

- La primacía de lo ético (libertad y justicia) por sobre lo técnico instrumental, considerando como elementos transversales de sus procesos de formación el “saber responder ante las exigencias de la diversidad, la tolerancia, el pluralismo y el bien ciudadano.
- La centralidad de la persona humana en todo el quehacer académico institucional.
- La vocación de servicio conforme a una formación profesional en ámbitos que la región requiere, con conocimientos científicos y culturales sólidos, con capacidades y competencias suficientes para responder a los cambios contextuales y a la necesidad de actualizar el conocimiento a lo largo de toda la vida laboral.

Esta motivación está evidenciada al desarrollar una actuación crítica, proactiva y reflexiva con el propósito de favorecer su autoformación, como también el emprendimiento y el mejoramiento continuo de su realidad.

Demostrando autovaloración y responsabilidad social, al promover la inclusividad y la atención a la diversidad en el ámbito profesional con un sólido

compromiso por las personas en tanto sujetos de derecho y asumiendo liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con respuestas innovadoras y pertinentes.

3.- **Reconocimiento social.** En el sector público en particular el reconocimiento social por parte de las familias de los párvulos y de las comunidades educativas es más valorado que en el ámbito particular, ya que aquí es visto solamente como un servicio y en cambio desde la mirada de los sectores más vulnerables, la educación es considerada como un factor clave de la superación de la pobreza y de la movilidad social.

Aportar desde este escenario hace más noble la profesión, recalcan las egresadas, situación que llama la atención pues estudios recientes demuestran lo contrario, que hay una baja valoración por la pedagogía en general.

Solo el 47% de las personas señala que es un orgullo ser profesor en Chile, el 38% afirma que el nivel de los docentes es cada vez mejor y el 34% cree que tienen buenas remuneraciones. Además, solo un 34% señala que estaría muy interesado (él o sus hijos) en estudiar pedagogía, porcentaje bastante más bajo al comparar con carreras como medicina, donde alcanza un 71%.² Esta baja valoración se ve más acentuada en los jóvenes en edad de elección de carrera y formación profesional (entre 18 y 24 años) y en los grupos de nivel socioeconómico alto. (Cabezas y Claro, 2011, p.4)

4.- **Ingresos económicos.** Reconocen que una última motivación, pero no menos importante es la diferencia que existe en relación de sueldos entre el mundo privado y el público, este último está por sobre el anterior, debido a la transparencia y claridad del valor de la hora pedagógica, al ser contratadas por una institución pública (JUNJI, INTEGRA, MINEDUC) ya conocen cuanto van a percibir en sus remuneraciones, si bien esto está establecido, se le reconocen todos sus perfeccionamientos, lo que en algunos casos incrementa sus salarios, pero de igual forma manifiestan la necesidad de aumentar el valor hora de contrato.

En el sistema público de educación existe una Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) y las asignaciones de la Carrera Docente (de Tramo y por docencia en establecimientos con alta concentración de alumnos prioritarios) de acuerdo al reajuste del Sector Público.

Un ejemplo de esto son estas tablas comparativas: (extraídas Centro Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas, CPEIP)

Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP)		
BRP	Título	72.100
	Mención	24.034
BRP para docentes que se rigen por ley 20.903 (En Carrera Docente)	Título	253.076
	Mención	84.360

* Valores máximos para docentes con 30 o más horas de contrato (para docentes con menos de 30 horas, el cálculo es proporcional).

Asignación de Tramo **		
Componente de progresión Valor máximo para docentes con 44 horas y 15 bienios.	Acceso	14.515
	Inicial	14.515
	Temprano	47.831
	Avanzado	96.266
	Experto I	360.892
	Experto II	776.654
Componente fijo Valor máximo para docentes con 44 horas.	Avanzado	99.914
	Experto I	138.769
	Experto II	210.929
Valor hora (para cálculo componente experiencia) *	Básica	14.403
	Media	15.155

* El componente de experiencia corresponde al valor hora por las horas de contrato por el porcentaje correspondiente a los bienios acreditados.

Asignación por docencia en establecimientos con alta concentración de A. prioritarios**		
Monto Fijo	Acceso	48.542
	Inicial	
	Temprano	
	Avanzado	
	Experto I	

	Experto II	
Monto fijo adicional	Avanzado	66.609
	Experto I	
	Experto II	

** Asignaciones para docentes de establecimientos que se rigen por ley 20.903.

5.4.- Discusión y conclusiones del cuarto objetivo específico, contrastar las competencias declaradas en el perfil de egreso, con la percepción de los profesionales Educadoras de Párvulos.

En relación a este objetivo específico, que buscaba analizar las percepciones de las educadoras de párvulos en relación a las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha, se pudo obtener información respecto a cómo percibieron el desarrollo de su formación, denotando aspectos positivos y negativos en cuanto a la apropiación y posterior demostración de las competencias descritas en el perfil, a través de logros académicos y profesionales tal como, la obtención satisfactoria en evaluaciones docentes, algunas de ellas se ubican en el tramo de docentes destacadas siendo un referente para sus pares.

Ahora bien, si se tuviera que relacionar los aspectos negativos de quienes participaron de los grupos focales y no recordaban las competencias de su perfil de egreso, como factor asociado a un desempeño competente, al parecer no se presentaría tal relación, al declarar en sus discursos ellas mismas, que son agentes de cambio social, que desempeñan sus labores docentes con altos índices de motivación y que se definen como mediadoras del aprendizaje de los niños y niñas a los cuales educan. Lo anterior se explicaría por el impacto social que tiene la labor educativa en contextos de vulnerabilidad social.

Es necesario entonces definir el tipo de competencias a partir del cual las educadoras enfrentan su desempeño profesional, y éste se ve influenciado principalmente por las experiencias adquiridas y por una corriente que emerge del discurso de actores relevantes en su formación.

Esta profesional egresada de Educación Parvularia en tanto pedagogo fundamenta el saber pedagógico teniendo en consideración las distintas bases que permiten la profesión docente, comprende y aplica los aprendizajes teniendo como referencia la dinámica e integridad del estudiante en la sociedad reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos educativos y orientando el desarrollo del estudiante en tanto persona compleja y única. Esta profesional gestiona sistemas educativos para el logro de la calidad y la excelencia basado en el conocimiento del currículum nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente estudiante. Esta profesional además, es capaz de dar respuesta investigativa a la problemática cotidiana de la escuela. La profesional Educadora de Párvulos al egresar de la Universidad de Playa Ancha posee competencias, especialmente referidas a la formación integral de los niños y niñas de la primera infancia las que están asociadas, además, a competencias que dicen relación con su propio desarrollo personal y profesional.

Destacando la formación recibida respecto al desarrollo de:

- La comunicación efectiva, a través del lenguaje oral, escrito, del lenguaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión.
- El pensamiento crítico con la capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados en relación al trabajo directo con los niños y niñas menores de 6 años.
- Solución de problemas, desarrollando efectividad para identificar problemas en la interrelaciones con todos los agentes educativos, planificar estrategias y ejecutarlas para dar solución a la problemática, en beneficio del aprendizaje de los párvulos.
- Potenciar la interacción social, formando parte de equipos de trabajo multidisciplinarios, y facilitando el trabajo tanto en las comunidades educativas, como con las familias de los educandos.
- Desarrollo del autoaprendizaje e iniciativa personal, manifestando inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos, con la capacidad de aplicarlos y perfeccionar los conocimientos previos.

- Formación y consistencia ética, la formación permite profundizar en los principios éticos, asumiéndolos como fundamentales para el desarrollo de la profesión y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social.
- Pensamiento globalizado, se potencia la capacidad para comprender y vincular los aspectos necesarios del mundo globalizado, aprendiendo de las experiencias propias, pero también de las de otros, estableciendo nuevas relaciones con expertos o líderes en educación infantil.
- La formación ciudadana desarrollando la capacidad para integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana, tanto a nivel de personal, como en el trabajo directo con niños y niñas.
- El desarrollo de la sensibilidad estética para apreciar y valorar diversas formas artísticas y los contextos de donde provienen.

Específicamente, como en esta investigación se advierte un mayor énfasis social que se hace cotidiano en los contextos educativos vulnerables se utilizó la siguiente definición

Conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. (Beneitone et al., 2007, p.36)

De los pocos referentes que manejan las participantes respecto a la formación por competencias, se desprenden algunas carencias que hace necesaria una revisión del programa de formación de las futuras Educadoras de Párvulos, de manera de develar una apropiación real y consciente de su perfil de egreso como instrumento mediador entre la formación y el ejercicio profesional.

Al respecto es necesario mencionar que las tituladas cuando se refieren a sus competencias profesionales hacen alusión a los referentes curriculares para este nivel educativo, más que a los documentos que sustentan su propia formación.

Por otra parte cuando se valora la formación recibida, subyacen implícitamente los postulados esenciales del modelo educativo de su casa de estudios, destacando un sello social identificable en su perfil que hacen propio. Reconocen además que si tuvieran la oportunidad volverían a escoger la misma casa de estudios, pues están satisfechas con la formación recibida, dado que sus expectativas profesionales fueron cumplidas.

Se puede apreciar como resultado de esta investigación que existe la necesidad de la revisión constante de los procesos formativos respecto al desarrollo por competencias, con la finalidad de retroalimentar el fortalecimiento de la profesión docente.

Como comentario general a nivel de discusión sobre la literatura utilizada, puedo establecer la relación entre los resultados obtenidos, considerando los factores propios de la formación inicial docente y su desempeño en los primeros años de su ejercicio profesional. Al respecto Esteve (2006) plantea que el proceso de los docentes principiantes es comparable a un ideal alcanzable a través del ensayo y error de los conocimientos adquiridos en su formación.

En consecuencia, es posible comprender las opiniones expresadas por las egresadas al contextualizar o situar el aprendizaje, requiriendo de varios años para llegar a alcanzar ser competentes o maestros expertos. (Feiman-Nemser, 2003).

Marcelo (2010) plantea que la etapa de incorporación a la docencia, es un periodo diferenciado coherente y evolutivo, propio de la construcción del profesor. Lo anterior considera que la efectividad del desempeño profesional, pasa por el énfasis que establecen las mismas egresadas sobre su formación inicial. (Manzi et al., 2011).

En síntesis las Educadoras de Párvulos tituladas en la Universidad de Playa Ancha, cumplen con el perfil de egreso descrito por esta casa de estudios, con gran énfasis en el desarrollo social y profundidad en utilizar la educación como medio para quebrar el círculo de vulnerabilidad en que se encuentran los

menores de 6 años de los sectores más empobrecidos de la región de Valparaíso y Metropolitana, lo que las hace optar por desempeñarse profesionalmente en establecimientos educacionales públicos y desde ahí hacer carrera profesional docente.

Por último, cabe concluir que, aunque los hallazgos aquí presentados son incipientes tienen el mérito de emerger de su aplicación a una situación real, por tanto, cabe insistir en el llamado a revisar la formulación de los programas de pedagogía en formación inicial de educadores de párvulos. Lo anterior permitiría, avanzar, con mayor certeza en estudios como este y, contribuir, de este modo, de manera efectiva a la calidad de la formación profesional que impartimos en la carrera de nuestra Universidad.

5.5.-APORTACIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES.

5.5.1 APORTACIONES

A partir de los resultados obtenidos por esta investigación, los aportes que se podrán desprender, se orientan a:

- Favorecer la innovación curricular de la carrera, con la finalidad de contribuir a resolver las debilidades estructurales de la formación inicial docente.
- Conocer la opinión de los titulados de la carrera y recoger estas opiniones aportando a la calidad de los procesos de formación profesional.
- Cautelar la eficacia y eficiencia del desempeño docente en contextos educativos vulnerables, de los titulados, ofreciéndoles programas de educación continua de acuerdo a sus necesidades.
- Aportar un mayor conocimiento de la realidad educativa en contextos vulnerables y vincular la Universidad a los establecimientos educacionales, mediante la cooperación recíproca.
- Establecer futuros reconocimientos profesionales a partir de las competencias mejor valoradas en el desempeño laboral.

- Aportación teórica respecto de la formación de Educadores de Párvulos a nivel nacional.

5.5.2.-LIMITACIONES

Esta investigación tuvo dos grandes limitaciones, primero la escasa bibliografía encontrada en el ámbito de la formación de educadores de párvulos a nivel nacional, ya que sólo se encuentra implícita en los estudios o investigaciones de la formación docente inicial en general, involucrando a todas las áreas de la pedagogía y en especial al seguimiento de egresados, tarea pendiente de la formación de profesionales, según la bibliografía consultada.

Segundo, el estudio en sí mismo sólo sirve como referente para su propia institución, ya que al no involucrar a otros actores a la consulta, como otras casas de estudios y poder ampliar la muestra no se pueden generalizar los resultados para generar cambios a nivel de política pública.

5.5.3.- PROYECCIONES

La formación de Educadores de Párvulos requiere de orientaciones comunes y claras, la elaboración de los estándares para la formación inicial es una oportunidad para avanzar en el mejoramiento de las competencias de los profesionales que trabajan en este nivel educacional. No obstante se requiere que las instituciones formadoras asuman este desafío de remirar sus mallas curriculares y entreguen al país profesionales formados con alta calidad técnica y humana.

Así mismo, es necesario avanzar en el mejoramiento de las condiciones laborales de estos profesionales y en las oportunidades que tienen para su formación continua.

Mejorar la calidad de la educación inicial, así como revisar la institucionalidad, es sin duda una tarea que debe ser liderada por la autoridad pública, pero que

requiere incluir a todos quienes participan en los diferentes niveles del sistema. Hacerse cargo de este gran desafío, así como avanzar hacia la inclusión de la obligatoriedad del nivel, son claras señales de la real importancia que tiene la primera infancia para el país.

Sin duda alguna una prospectiva a esta investigación después de varios años de estudios, indica que el próximo paso puede ser profundizar y ampliar a una búsqueda específica, la construcción de la identidad profesional de educadores/as noveles, esto lleva a plantearme una nueva interrogante:

¿Cómo están contribuyendo las innovaciones curriculares en la formación del profesorado en la identidad profesional de los educadores noveles?

Para presentar las ideas principales de este capítulo se puede observar el siguiente esquema:

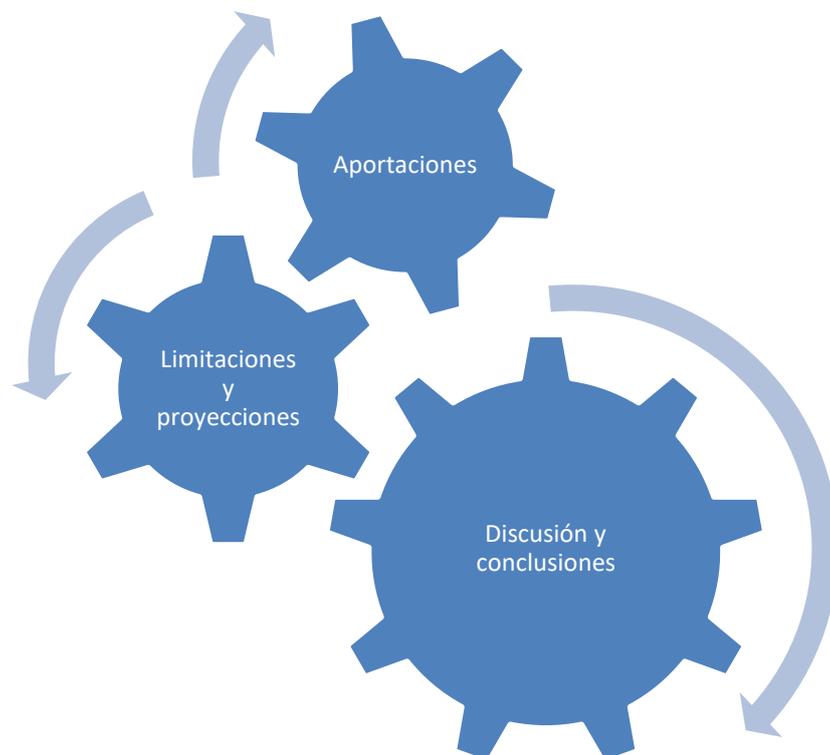


Figura 11 Resumen capítulo Discusiones y conclusiones
Fuente Elaboración propia

REFERENCIAS

- Abett de la Torre, P. (2011). *Sirviendo a la Patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915)*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Aignerren, M. (2002) *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión. CEO
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016) *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*, https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/.../Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf
- Apablaza, V. (2012). *Estandares orientadores para las carreras de educación parvularia*. Ministerio de Educación, Chile.
- Ávalos, B. (2009). *Formación Inicial Docente en Chile: Calidad y Políticas*. UNICEF/FID. Santiago de Chile.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional*. Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. y Valenzuela, J.P. (2010). *La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones*. <https://www.nucleodocentes.uchile.cl/>.
- Ávalos, B. y Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Parte de este trabajo corresponde a investigaciones realizadas en el contexto del Núcleo Milenio: “La Profesión Docente en Chile” financiado por la Iniciativa Científica Milenio, MIDEPLAN, Chile. Presentado en el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos aires 24-26 febrero.
- Ávalos, B. (2014). *La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control*. Revista Estudios pedagógicos vol.40 N° Especial. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades versión On-line ISSN 0718-0705
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). *Cómo ven su identidad los docentes chilenos*. Revista Perspectiva Internacional. Vol. 51 N° 1 Issn: 0718-9729

- Beca, C. y Cerri, M. (2015) *Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015*. OREAL/UNESCO.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Tuning de América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Beyer, H (2012) *Presentación Estándares Orientadores para las carreras de educación parvularia*. Ministerio de Educación, Chile.
- Bezanilla, M. (2003) *El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior*. España: Universidad de Deusto.
- Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia*.
<https://www.di.uniovi.es/aquilino/bolonia.html>
- Bravo, N. (2007). *Competencias proyecto tuning-europa, tuning.-america latina*.
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotun
- Brunner, J.J. (2007) *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe->
- Bustos, A., Carrillo, R. y Figueroa, C. (2003). *Antecedentes para el aseguramiento de la calidad de la formación docente inicial de la Universidad de Playa Ancha*. Valparaíso, Chile.
- Cabezas, V., Claro F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Centro de políticas públicas UC ISSN 0718-9745. Santiago, Chile
- Carrillo, R. y Figueroa, C. (1998). *Orientaciones para el diseño curricular de las carreras de pedagogía. Proyecto de formación inicial*. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Chile: Ril Editores.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (2014) *Documento Política Nacional Docente*. CPEIP – MINEDUC.

- Ciper Chile (2013). *Calidad de la Educación Parvularia: Del discurso a la práctica*. <https://ciperchile.cl/2013/11/19/calidad-de-la-educacion-parvularia-del-discurso-a-la-practica>.
- Coll, C., Mauri, R. y Onrubia, J. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema Mediante el aprendizaje colaborativo*. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. Vol. 3 - N° 2 / ISSN 1698-580X. <https://www.uoc.edu/rusc>
- Consejo Europeo de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en www.di.uniovi.es/aquilino/bolonia.html
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT (2007). *Capital humano avanzado. Hacia una política integral de becas de postgrado*. Chile: CONICYT. Congreso Nacional (2009). Ley 20.129 del 2006. <https://www.bcn.cl/>
- Cullen, C. (1996). *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológico en los diferentes niveles de la educación formal*. Parte II. En Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar (2007). Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning América latina 2004- 2007. <https://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Day, C., (2006). *Pasión por enseñar, Identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, España: NARCEA, S.A
- Day, C. (2009). *A Passion for Quality: Teachers Who Make a Difference*. Schrift voor lerarenopleiders, vol.30, n.3
- Declaración de Incheón y Marco para la acción (2015). <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R. Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Korn hauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*, UNESCO: Ediciones Santillana.
- Denzin, N.y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage

- De Miguel, M. (2006). *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva*. Cuadernos de Integración europea 2. <https://www.cuadernosdie.info>
- De Moya y Madrid, (2015) *La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete Málaga, España: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Desjardins, T. (2003). *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal, Québec: éditions de l'ACFAS.
- Díaz Arancibia, L. (2019). *Ponencia Formación del profesorado en Chile Seminario de Política Educativa titulado: Educación transformadora para el siglo xxi: desafíos y perspectivas*. Santiago, Chile
- Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, 28 (111), 7-36
- Díaz de la Rada, V. (2001) *Diseño y Elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid, España: Editorial ESIC.
- Díaz, P. (2019) *Motivaciones que mueven a los profesionales noveles de la educación parvularia a desempeñarse en contextos educativos vulnerables*. Colombia: Revista Redipe ISSN 2256- 1536
- Díaz, P. Gallardo, A. Opazo, M. y Reinoso, D. (2009) *Diseño y elaboración de instrumentos para un Sistema integral de monitoreo y evaluación de desempeño docente basado en competencias*. Valparaíso, Chile: Revista de Orientación Educativa volumen 23, N° 44
- Donoso, M.F., Arancibia, E., Venegas J.I., Rojas, S. y Rivera, M. (2017) *Revisión de políticas educativas*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Chile: Ministerio de Educación
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin
- Esteve, JM. (2006). *Identidad y desafíos de la codición docente. En el oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina. UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

- Esteve, JM. (2008). *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo*. CT de la Educación - Actas del II Congreso anual, 2008 - fracasoescolar.com
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives*. En R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.221-233) New York: Macmillan
- Feiman-Nemser, S. (2003). *Keeping Good Teachers. Why it matters, what leaders can do*. *Educational Leadership*, 60 (8).
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*.PDF. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/FULLAN%20Michael%20y%20H>
- Galaz, Alberto. (2011) *El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* *Revista Estudios pedagógicos*, volúmen 37, N°2, ISSN 0718-0705. Chile
- Gairín, J. y Sarramona, J. (2004). *La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior*. España: Universidad Autónoma de Barcelona
- Gairín, J. (2011) *Formación de profesores basada en competencias*. ISSN: 0210-5934 • 93 España: Universidad Autónoma de Barcelona
- Guzmán, L. (2018) *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. Tesis Doctoral Universidad de Girona
- González, J., Wagenaar, R. (2007). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). CPIEP Santiago de Chile

- Imbernón, F. (2011) *La formación pedagógica del docente universitario*. España. Editorial Graó
- Imbernón, F. (2001). *Claves para una nueva formación del profesorado. Investigación en la Escuela*, 43, 57-66. http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado._imbernon...
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave la formación permanente del profesorado*. España: Editorial Graó
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2015). <https://www.junji.gob.cl/2015>
- Larraín, A.M. y González, L. (2007) *Formación Universitaria por Competencias*. Researchgate.net https://www.researchgate.net/.../Luis_Gonzalez...Formacion_universitaria_por_compet...
- Lascarides, C. y Hinitz, B. (2000) *History of early childhood Education*. New York: Routledge
- Latorre, C.L., González, L.E. y Espinoza, O. Chile: equidad en educación superior. Políticas públicas 1990-2007 / Santiago, Chile: Catalonia, 2009. ISBN 978
- Letor, C. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini) équitable que l'accès aux saviors traditionnels? Cahier de Recherche du Girsef Vol. 25
- Lincovil, M.J. y Soto, M. (2013), *Calidad de la Educación Parvularia: Del discurso a la práctica*. Ciper Chile <https://ciperchile.cl/2013/11/19/calidad-de-la-educacion-parvularia-del-discurso-a-la-pra...>
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Educational International Research Institute and University of Cambridge.
- Manzi, J., Secundarios, I., Román, P. L., Gerard, L. M., Moore, I. R., Sandoval, P. P. y Gutiérrez, E. S. M. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Santiago, Chile: Proyecto FONIDE N°: F511015 Institución Adjudicataria. Pontificia Universidad Católica de Chile

- Marcelo, C. (2010). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Documento de Trabajo N° 52. Santiago, Chile: PREAL.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio ¿qué nos dicen los informes internacionales? PREAL, España.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2012) *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Ediciones Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013) *El ABC y D de la Formación Docente*. España: Ediciones Narcea
- Martínez Marín, M. Tey Teijón y Vilà Baños (2014) *Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, abril 2014
- Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superior MECESUP UPA 0601. (2006) *Procurando la equidad: diseño de un plan de nivelación de competencias genéricas y básicas y autoestima para estudiantes desfavorecidos académicamente, del primer año, de las carreras de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación*. Chile.
- Milla, M y Soto. (2005). *Conceptualización y organización de la práctica pedagógica*. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/202>
- Ministerio de Educación Chile MINEDUC (2018). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares...
- Ministerio de Educación Chile MINEDUC (2009) *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2235>
- Ministerio de Educación Chile MINEDUC (2008) *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD*
- Mir, M.L. y Ferrer, M. (2014). *Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), 235-255.
- Moreno, C. (2015) Entrevista INED21. <https://ined21.com/entrevista-a-carles-monereo/>

- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XX1*, 17(2), 83–104. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1996). *La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2010) *Conferencia mundial de atención y educación de la primera infancia*. Moscú
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2013) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Estrategia regional sobre docentes OREALC/ UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2014) *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago, Chile: Estrategia regional sobre docentes OREALC/ UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. <https://unesdocat.org/es/2019/02/28/declaracion-incheon-y-marco-de-accion-paea-la-realizacion-del-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4/>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2005). *Panorama de la educación 2005*. Indicadores de la OCDE. Editorial Santillana.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Panorama de la educación 2009*. Indicadores de la OCDE.
- Palma, M. (2012). *Innovación y Aprendizaje. Un modelo para la formación universitaria: ¿por qué y para qué?* ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol 187
- Palma, M. (2019). *Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia Resumen estructurado*.
- Paquay L., Perrenoud, Ph., Altet, M. y Charlier, E. (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De boeck.
- Pavié, A. (2011), *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*, ISSN 1575-0965 · Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
- Peralta, M.V. (2009) *Los primeros Jardines Infantiles en Latino América*. Santiago, Chile: IIDEI, Universidad Central.
- Pérez-Cabaní, M., Juandó, J. y Palma, M. (2014). *La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional*. España: Universidad de Girona
- Pérez Gómez, A. (2010) *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes* ISSN 0213-8646 Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga, España.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Dolmen
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, M. (2004) *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Instituto de Educación Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Proyecto Tuning- América latina 2004- 2007. Disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal>

- Ramírez Carpeño, E. (2015) *Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España*. Universidad Normal del Este de China / GIPES (UAM)
- Roussos, A. (2010) *El Focus Group como técnica de investigación cualitativa*. Universidad de Belgrano Buenos Aires.
<https://www.ub.edu.ar/investigaciones>
- Ruffinelli, A. (2016) *Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización*. Revista Estudios Pedagógicos XLII, N° 4: 261-279
- Ruíz Olabuénaga, J.I. (2012) *Metodología de la Investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Rychen y Salganik (2004) *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- Samaja, J. (1993), *El derecho a la identidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA
- Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Barcelona, España: Editorial CEAC
- Sebastián, J. (1999). *Percepciones sobre la cooperación académica y científica entre España y América Latina*. En Colomer, A. (Coord.), Congreso Internacional sobre la Universidad Iberoamericana. Actas II Madrid: organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Strauss y Corbin (1990) *La teoría Fundamentada*. https://teoría_fundamentada/pdf
- Tardif, J. (2008). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea
- Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Revista de currículum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.

- Tenti, E. (2009). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente*. ISBN 978-84-7666-198-7
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794350>
- Tokman, A. (2010) *Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas*, Serie de Políticas Públicas UDP Documentos de Trabajo N°5. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales
- Universidad de Girona. (2006). Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 1 Competencias. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2009). Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 7 Evaluación continua. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Playa Ancha (2010). Decreto Exento N° 0514/2010. <http://www.upla.cl>
- Universidad de Playa Ancha, (2011). Informe de autoevaluación carrera de educación parvularia.
- Universidad de Playa Ancha, (2015). Informe de autoevaluación carrera de educación parvularia.
- Universidad de Playa Ancha. (2015). Itinerario Base de Innovación Curricular. Vicerrectoría Académica; Dirección General de Pregrado; Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la Profesión Docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Documento de Trabajo N° 31, Santiago, Chile: PREAL
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. In Congreso internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Barcelona, España
- Vaillant, D. (2009). *Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente*. En: *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Universidad de Granada, Vol. 13 N°1, 28-41. España: Universidad de Granada

- Varas, L., Felmer, P., Gálvez, G., Levin, R., Martínez, C., Navarro, A. y Ortiz, S. (2008). *Oportunidad de preparación para enseñar matemática de futuros profesores de educación general básica en Chile*. *Revista Calidad en la Educación*, CSE. N° 29
- Venegas, P. (2002) *Identidad profesional, discurso y proceso de formación*, Chile: PIIE
- Villa A., Escotet M. y Goñi J. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior*. Bilbao: Mensajero, S.A.U.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Editorial Narcea
- Zabalza, M. (2012). *Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas*. *Tendencias Pedagógicas* N°20. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabala, A. y Laia, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zalba, E, y Gutierrez, N. (2006). *Una aproximación a la educación basada en competencias*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo
<https://www.academia.edu/pdf>

ANEXOS

Plan de estudios carrera Educación Parvularia UPLA

CARRERA	Educación Parvularia
TÍTULO	Educador de Párvulos
GRADO	Licenciatura en Educación

I Semestre

Clave	Asignatura	Período s	Requisito
EPA 1111	Filosofía de la Educación	2	
EPA 1212	Fundamentos de la Educación Parvularia	2	
EPA 4111	Sociología de la Educación	2	
IPA 8634	Manejo de la Voz Hablada y Movimiento Humano	2	
IPA 1521	Taller de Desarrollo Personal	2	
IPA 1631	Taller Integrado de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento I	2	

II Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
EPA 2111	Psicología Educacional y del Aprendizaje	2	
IPA 2531	Taller Integrado de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento II	2	IPA 1631
IPA 2642	Taller de Vinculación con el Sistema Educativo I	2	Todas las asignaturas del 1° semestre
CPA 1412	Anátomo-fisiología del Párvulo	2	
EPA 4312	Funciones y Estrategias Cognitivas	2	
EPA 5412	Antropología Social y Educación Parvularia	2	

III Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
EPA 3412	Psicología del Desarrollo del Párvulo de 0 a 3 años	2	
IPA 3633	Herramientas Computacionales	2	
CPA 2312	Puericultura y Primeros Auxilios	2	
EPA 5111	Evaluación Educacional	2	
-PA 4613	Optativo I	2	
EPA 2211	Currículum Educacional	2	

IV Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
EPA 4212	Metodología de la Sala Cuna	2	
EPA 4412	Psicología del Desarrollo del Párvulo de 3 a 6 años	2	EPA 3412
EPA 2312	Educación de la Expresión Artística y Musical	2	
EPA 3112	Modalidades Curriculares En Educación Parvularia	2	
EPA 6612	Evaluación en Educación Parvularia	2	EPA 5111
FPA 1312	Educación Motora	2	

V Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
EPA 5512	Desarrollo del Lenguaje Oral del Párvulo	2	
EPA 5312	Psicología Social	2	
HPA 3312	Literatura Infantil	2	
EPA 5212	Metodología de Nivel Medio	2	
IPA 5642	Taller de Vinculación con el Sistema Educativo II	3	EPA 4212
EPA 3212	Educación para la Plástica y Desarrollo creativo del Párvulo	2	

VI Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
EPA 6312	Creatividad y Estrategias de Aprendizaje	2	
EPA 6412	Estrategias de Trabajo con la Familia	2	
CPA 8212	Iniciación del Párvulo a las Ciencias Integradas	2	

EPA 6212	Metodología de Nivel Transición	2	
IPA 6641	Taller de Vinculación con el Sistema educativo III	3	EPA 5212
EPA 7112	Iniciación del Párvulo a la Lectura y Escritura	2	

VII Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
-PA 6513	Optativo II	2	
EPA 7212	Estrategias Metodológicas para el Desarrollo de Comunidades	2	EPA 6412
EPA 7311	Metodología de la Investigación Cuantitativa	2	
-PA 7413	Optativo III	2	
IPA 7642	Taller de Vinculación con el Sistema IV	3	EPA 6212
HPA 3532	Idioma Extranjero I	2	

VIII Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
IPA 7541	Gestión Educativa	2	
-PA 8413	Optativo IV	2	
EPA 8111	Metodología de la Investigación Cualitativa	2	EPA 7311
-PA 8513	Optativo V	2	
EPA 8312	Taller de Expresión Integrada	2	
HPA 4532	Idioma Extranjero II	2	HPA 3532

IX Semestre

Clave	Asignatura	Períodos	Requisito
PPA 9143	Práctica Profesional	12	Todo el Plan
	Proyecto Educativo o Seminario de Título	2	Todo el Plan

Anexo N° 2 Cuestionario Egresados Educación Parvularia

Esta encuesta está diseñada para optimizar los mecanismos de autoevaluación de la Universidad de Playa Ancha. Su aporte, al responder este cuestionario, será muy valioso. La encuesta es completamente anónima y sólo será utilizada con fines de diagnóstico de la unidad académica.

Como egresado, se le solicita que evalúe distintos aspectos de la carrera que usted estudió y de la formación recibida.

Edad

CARRERA

Diurno - Valparaíso

Vespertino -
Valparaíso

Diurno - San
Felipe

Modalidad
y ciudad
donde
estudió:

Sexo

Masculino

Femenino

Sexo

Condición de Egreso

Egresado

Titulado

Condición

Año en el que ingresó de la carrera

Año en el que egreso de la carrera

¿Actualmente está ejerciendo su profesión?

(considérese tal, actividad remunerada de al menos ½ jornada)

Sí

No

Tiempo de demora en encontrar su primer trabajo

- de 0 a 2 meses
- Entre 2 y 6 meses
- Entre 6 meses y 1 año
- más de 1 año
- No he encontrado trabajo

2.1 SI ESTÁ ACTUALMENTE TRABAJANDO

Señale renta líquida mensual promedio:

- Menos de \$500.000
- \$500.001- \$1.000.000
- \$1.000.001- \$1.500.000
- \$1.500.001 - \$2.000.000
- Más de \$2.000.000

Rol cumplido por Ud. donde trabaja:

- Jefatura
- Empleado(a)
- Independiente

Sector en el que está empleado:

- Público
- Privado
- Subvencionado
- Otro:

2.2 SECCIÓN II: ENCUESTA

USTED ENCONTRARÁ EN ESTA ENCUESTA UN CONJUNTO DE AFIRMACIONES RESPECTO A LAS CUALES PODRÁ EXPRESAR SU GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO. Si considera que manifestarse sobre algún punto en particular no corresponde pues carece de la información adecuada para emitir un juicio, bastará con omitir la respuesta.

2.3 Criterio 1: PROPÓSITOS

1. "Cuando estudié había claridad respecto a los objetivos de la formación impartida".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
1	<input type="radio"/>				

2. "Los conocimientos mínimos entregados por la carrera de la cual egresé fueron adecuados para mi formación profesional".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
2	<input type="radio"/>				

3. "En la institución académica donde estudié el perfil de egreso estaba claramente definido y conocido".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
3	<input type="radio"/>				

2.4 Criterio 2: INTEGRIDAD

4. "La formación que recibí cumplió con los objetivos de la carrera".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
4	<input type="radio"/>				

5. "Los recursos disponibles en la carrera eran adecuados para el número de estudiantes y académicos"

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
5	<input type="radio"/>				

2.5 Criterio 4: ESTRUCTURA CURRICULAR

14. "Podía seguir avanzando curricularmente si reprobaba una asignatura de la carrera".

	Si	No	Omitida
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. "Los contenidos de las asignaturas fueron útiles y relevantes para mi desempeño profesional".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
15	<input type="radio"/>				

16. "Los contenidos de las asignaturas impartidas en los semestres fueron adecuadas para mi formación inicial".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
16	<input type="radio"/>				

17. "Las actividades de las asignaturas me permitieron conciliar el conocimiento teórico y práctico".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
17	<input type="radio"/>				

2.6 Criterio 5: FORMACIÓN EN CAPACIDADES ESPECÍFICAS

En el siguiente cuadro usted encontrará una serie de criterios para evaluar la formación entregada por la carrera cuando usted estudió. CALIFIQUE EN UNA ESCALA DE 1 A 7, CONSIDERANDO QUE 1 ES MUY DEFICIENTE Y 7 ES MUY BUENA.

19. Comunicación: Capacidad para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito, y del lenguaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión.

	1	2	3	4	5	6	7
19	<input type="radio"/>						

20- Pensamiento crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados.

	1	2	3	4	5	6	7
20	<input type="radio"/>						

21- Solución de problemas: Capacidad para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos.

	1	2	3	4	5	6	7
21	<input type="radio"/>						

22- Interacción social: Capacidad para formar parte de equipos de trabajo, y participar en proyectos grupales.

	1	2	3	4	5	6	7
22	<input type="radio"/>						

23- Autoaprendizaje e iniciativa personal: Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos anteriores.

	1	2	3	4	5	6	7
23	<input type="radio"/>						

24- Formación y consistencia ética: Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social.

	1	2	3	4	5	6	7
24	<input type="radio"/>						

25- Pensamiento Globalizado: Capacidad para comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado.

	1	2	3	4	5	6	7
	<input type="radio"/>						

	1	2	3	4	5	6	7
25							
	26- Formación Ciudadana: Capacidad para integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana.						
	1	2	3	4	5	6	7
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	27- Sensibilidad estética: Capacidad de apreciar y valorar diversas formas artísticas y los contextos de donde provienen.						
	1	2	3	4	5	6	7
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.7 Criterio 7: EFECTIVIDAD PROCESO DE ENSEÑANZA

35. "La malla curricular era coherente con el perfil de la carrera".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
35	<input type="radio"/>				

36. "El plan de estudios y los programas de las asignaturas me fueron impartidos completamente".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
36	<input type="radio"/>				

2.8 Criterio 8: RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN

40. "La carrera actualmente ofrece programas y mecanismos para el perfeccionamiento y/o actualización de los egresados".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
40	<input type="radio"/>				

41. "Existe un proceso eficiente de seguimiento de los egresados".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
41	<input type="radio"/>				

42. "La unidad académica donde estudié dispone de una excelente política de colocación laboral".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
--	-------------------	---------------	------------	----------------	---------

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
42	<input type="radio"/>				

2.9 Criterio 10: VINCULACIÓN CON EL MEDIO

52. "La formación que recibí fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente mi práctica profesional y para enfrentarme al mundo laboral".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
52	<input type="radio"/>				

53. "La calidad y cantidad de la investigación desarrollada en mi unidad académica eran adecuadas".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
53	<input type="radio"/>				

54. "El departamento o facultad fomenta y facilita la participación de egresados en seminarios y/o charlas sobre la disciplina".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
54	<input type="radio"/>				

55. "El plan de estudios contemplaba actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
55	<input type="radio"/>				

56. "En el mercado existe interés por contratar a los egresados de la carrera".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
56	<input type="radio"/>				

2.10 Criterio 11: SATISFACCIÓN GENERAL

57. "Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez dónde estudiar esta carrera, nuevamente optaría por esta institución".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
	<input type="radio"/>				

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
57	<input type="radio"/>				

58. "En términos generales, se puede señalar que la formación que recibí en mi carrera fue de alta calidad".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
58	<input type="radio"/>				

59. "Al egresar de la carrera, fui contratado(a) de acuerdo a mis expectativas profesionales y de renta".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
59	<input type="radio"/>				

60. "A los egresados de mi carrera nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con los de otras instituciones académicas".

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Omitida
60	<input type="radio"/>				

Anexo N° 3 Transcripción Focus Group

Grupo focal 6 de agosto 2015

Nombre Moderadora: Pamela Díaz Suazo

Escenario de encuentro: Sala conferencias Facultad Educación Universidad de Playa Ancha

Hora de inicio: 19:00

Hora de término: 20:00

Moderadora: *Buenas noches estimadas ex alumnas, quiero agradecer que se hayan tomado el tiempo de venir hasta la universidad y participar de este grupo focal y como ya saben ser parte de la muestra de mi tesis doctoral. Me da mucho gusto poder volver a verlas ya como profesionales, las invito entonces a tomar un rico cafecito ya comenzar a conversar, ¿les parece?*

¿Cómo escogieron el centro educativo donde se desempeña profesionalmente?,

¿Hubo otras alternativas de trabajo?

Educadora 1: *“yo escogí trabajar cerca de mi casa, creo que se lo debo a la sociedad donde vivo, porque es importante conocer la idiosincrasia del lugar donde uno trabaja”*

Moderadora: *y ¿dónde vives tú?*

Educadora 1: *siempre he vivido en Puente Alto (Santiago) y como me vine a estudiar a Valparaíso, sólo quería volver a mi tierra, porque Puente Alto es la cimna más grande de Chile y es muy vulnerable, por eso encuentro super importante devolverle la mano al lugar de origen.*

Educadora 2: *“En mi caso yo postulé a JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y después de todo el proceso me enviaron a la parte alta de Viña del Mar en el cerro de Forestal, yo ni conocía, pero una vez que entré al jardín me encanto trabajar ahí y todavía sigo ahí”*

Educadora 3: *“Yo al igual que la Conny postule a JUNJI y también me enviaron a Forestal, ahí me encontré con 3 Educadoras de la UPLA, así que fue muy grato insertarse en ese ambiente laboral y me quede al tiro, porque estaba en un jardín particular y me pagaban muy poco, lo único bueno ahí era que tenía pocos niños”*

Moderadora: *¿y ustedes que me pueden decir?*

Educadora 4: *“A mí me encantaría decir que tuve otras alternativas, pero la verdad que como todo en este país es por pituto, le pasé mi currículum a un*

familiar y el me metió a la corporación y ahí llevo 2 años y la verdad, no he pensado en cambiarme”

Moderadora: *¿Te refieres a la corporación municipal de Valparaíso?*

Educadora 4: *“Si trabajo en el cerro el litre en una escuela básica en el segundo nivel de transición, entré el año pasado a hacerme cago de un pre kinder y seguí con mis niños este año, porque los apoderados me pidieron que no dejara el curso y la Directora del colegio aceptó, así que ahí estoy”*

Educadora 5: *“Yo me he cambiado tres veces de lugar, porque primero no me gusto el trato que le daban a los niños en una escuela de lenguaje, no pagaban mla, pero para mí es más importante la ética primero, de ahí me fui a un colegio particular, ¿puedo decir el nombre?*

Moderadora: *no es necesario, pero si quieres esta conversación solo tiene fines investigativos*

Educadora 5: *“Ya lo digo nomás, era el Umbral de Curauma y me quedaba super lejos la movilización es super mala y yo no tengo auto, así que estuve un año nomás y después me cambié a este colegio en Playa Ancha, espero no cambiarme tan luego”*

Moderadora: *Bueno a continuación le quiero preguntar ¿Qué opinión tienen? o*

¿Creen que el perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, facilita su desempeño en contextos de vulnerabilidad social?

Educadora 1: *“Ah sí me acuerdo clarito de la profesora Silvia que siempre nos decía es importante conocer su perfil de egreso”*

Educadora 2: *“Verdad, estaban siempre recordándonos el perfil y tengo súper claro que son 4 competencias genéricas”*

Educadora 3: *“Yo algo me recuerdo, no mucho, pero supongo que en la práctica profesional nos evaluarían con esas competencias o ¿estoy equivocada?*

Moderadora: *Estas en lo cierto, pero ¿que hay de los contextos vulnerables?*

Educadora 3: *“Bueno si bien en mi caso es una opción, creo que puede ser que se intenciona trabajar en estos contextos, pues cuando íbamos a práctica siempre habían más establecimientos educativos en contextos vulnerables, que en el ámbito particular”*

Educadora 4: *“Yo creo profe, que si facilita, porque uno ya conoce ese ambiente, aunque la universidad nos preparó para desempeñarnos en cualquier ambiente educativo y siempre se nos inculcó ser las mejores profesionales, se acuerdan del jardín..... (Se cambia de tema)*

Moderadora: *sería bueno retomar la idea de la que estábamos hablando, para optimizar el tiempo, ya que no quiero que se queden hasta tan tarde*

Educadora 5: *“Si yo me tengo que ir luego, así que sigo yo mejor, y si estoy de acuerdo en que la formación en la carrera si facilita, osea el perfil esta orientado creo yo a que optemos por desempeñarnos profesionalmente en contextos educativos con mayor vulnerabilidad.*

Moderadora: *gracias ahora quiero llevarlas a reflexionar sobre ¿Qué competencias creen tener para desempeñarse en el contexto educativo que Ud. escogió?*

Educadora 1: *“todas creo yo.... era tarea de la práctica profesional investigar en el jardín infantil o el colegio, porque después debíamos entregar un informe final con todos los datos”*

Educadora 2: *“Cierto los aprendizajes de los niños debían haber un impacto en nuestra intervención pedagógica y debíamos presentar gráficos con los aprendizajes trabajados y sus logros,...¿Profe eso todavía de hace?”*

Educadora 3: *“Compañeras ¿se acuerdan la importancia que le dábamos a trabajar con las familias de los niños y con toda las comunidades?”*

Moderadora: *Creo que sus intervenciones son muy valiosas, pero vuelvo a preguntarle ¿qué competencias tienen?*

Educadora 4: *“Bueno....he... estoy pensando... sin duda el desarrollo del compromiso social, el trabajo con la familia y las comunidades ese sí que era trabajo de práctica*

Educadora 1: *“yo quiero decir algo, ahora me acordé el ser investigadora en la acción educativa, tener un discurso super potente con argumento”*

Educadora 5: *“con esto queda super claro las educadoras de la UPLA somos conocidas como educadoras todos terreno” (risas)*

Moderadora: *¿a que se refieren con todo terreno?*

Educadora 5: *“a que somos super competentes es que donde trabajemos siempre nos adaptamos a la realidad educativa”*

Moderadora: *me gustaría que ahora pudiéramos contextualizarnos ya en el mundo laboral con la siguiente interrogante ¿Trabajar en contextos de vulnerabilidad social, afecta su desempeño profesional?*

Educadora 1: *“Yo cuando me titulé, el primer año trabajé en un jardín particular, pero me pagaban muy poco, así que busqué trabajo en la corporación de Viña, primero hice solo reemplazos, hasta que me contrataron a cargo de un nivel y estoy súper contenta ahí”*

Educadora 2: *“no para nada, yo siento, no mejor dicho estoy segura que estamos preparadas, o por lo menos yo, para desempeñarme lo mejor posible en*

cualquier lugar y si es por opción mejor aún en donde realmente seamos un aporte a la sociedad”

Educadora 3: *“yo trabajo en ámbito privado, pero creo que no debería afectar”*

Educadora 4: *“Yo opino lo mismo, también estoy en el área privada”*

Educadora 5: *“creo que no, porque la universidad nos formó para desempeñarnos en todos los contextos, aunque debo reconocer que yo prefiero los sectores más vulnerables porque son instituciones públicas las que se encuentran allí y ahí uno puede hacer carrera docente, seguir creciendo como profesional”*

Mideradora: *y qué me dicen ¿Les gustaría cambiar de lugar de trabajo? ¿Por qué?*

Educadora 1: *“En la corporación me cambiaron de colegio, porque estaba haciendo reemplazo y luego se creó un plaza y me mandaron para allá, pero ahora no me mueve nadie de mi colegio”*

Educadora 2: *“Bueno uno siempre debe estar dispuesto a buscar mejores alternativas laborales y como recién estamos empezando en el mundo laboral, yo me proyecto creciendo en otros escenarios de la educación, así que si estoy dispuesta a cambiar, pero aún no me he cambiado”*

Educadora 3: *“A mi me gustaría encontrar un centro educativo donde uno pueda hacer carrera y crecer profesionalmente y como ahora estoy en uno privado,si creo que me voy a cambiar luego”*

Educadora 4: *“Yo no lo sé todavía, por ahora no lo he considerado, prefiero seguir en lugar ya conocido, pero si más adelante cambian mis expectativas laborales lo podría considerar, por ahora me quedo donde estoy, ya que estoy bien”*

Educadora 5: *“Creo que ya lo dije antes me he cambiado ya en tres oportunidades, espero no ser la única, pero siempre el cambio es en búsqueda de algo mejor, quiero dejar clarito que nunca me han hechado de un trabajo, siempre ha sido por opción”*

Grupo focal 12 de agosto 2015

Nombre Moderadora: Pamela Díaz Suazo

Escenario de encuentro: Sala conferencias Facultad Educación Universidad de Playa Ancha

Hora de inicio: 19:00

Hora de término: 20:30

Moderadora: *Buenas noches queridas ex alumnas y ahora colegas, ¿cómo están? ¿cómo va su vida profesional?, les tengo un rico cafecito para animar esta noche un poco helada. Primero les agradezco que estén aquí y que quieran colaborar con mi investigación.*

Ahora entrando en materia les quiero hacer la siguiente pregunta:

¿Cómo escogieron el centro educativo donde se desempeña profesionalmente?,
¿Hubo otras alternativas de trabajo?

Educadora 1: *“En mi caso yo ya no vivo en Glorias Navales, pero cuando estudié en la universidad sí y cuando tuve la posibilidad de trabajar allí no lo dude, porque fui alumna de ese colegio”*

Educadora 2: *“la verdad yo postulé a varios lados, pero fue en el jardín de Achupallal en Viña del mar donde me aceptaron y como las condiciones laborales me acomodaban acepté esa oferta laboral”*

Educadora 3: *“Bueno yo al igual que Sandra somos de la La Calera y viajábamos todos los días cuando estudiábamos, mas de horas a veces, así que busque pega sólo allá y como todavía es pueblo se necesitan educadoras de párvulos, así que ya saben chiquillas si quieren se van para allá no más y si po`tuve alternativas, pero a mí me gusta trabajar en colegio”*

Educadora 4: *“Si yo igual parecedido también trabajo en el mismo colegio, claro que yo llegué después, porque primero tabajaba en un jardín particular”*

Educadora 5: *“Yo soy de la región Metropolitana y soy de otra generación antes que ustedes, los primeros 2 años trabajé en contextos bien vulnerables y creo que lo hice super bien, pero después mi familia me apoyo y ahora tengo mi propio jardín infantil en Buin” ... (Se producen varios comentarios que desvirtúan por un prolongado tiempo la conversación).*

Moderadora: *bueno volviendo a lo convocado que opinan ustedes respecto a como escogieron el centro educativo y si hubo más alternativas donde escoger.*

Educadora 6: *“Yo me siento privilegiada siempre he vivido en Playa Ancha y siempre estudié desde el colegio acá ya ahora trabajó acá mismo, así que me muevo super poco para ir a mi trabajo”*

Educadora 7: *“yo encontré este último trabajo en Viña del Mar, claro que en la parte alta”*

Moderadora: *¿En que parte específicamente?*

Educadora 7: *“en Achupallas”*

Moderadora: *Ahora les quiero preguntar ¿Creen que el perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha, facilita su desempeño en contextos de vulnerabilidad social?*

Educadora 1: *“Totalmente, porque eso de ser educadora en la acción nunca se me ha olvidado el que debemos ser promotoras del cambio social, creo que es nuestro sello”*

Educadora 2: *“si el sello de la UPLA es en compromiso social eso lo recuerdo siempre”*

Educadora 3: *“Si por el perfil claro que facilita el desempeño profesional y no solo para los contextos educativos más vulnerables, sino que para todos los centros educativos, creo, yo, por lo menos yo me siento super competente, o no chiquillas” (al unisono contestan en coro siiiii)*

Educadora 4: *“Si me acuerdo, un poco eso sí, pero estoy totalmente de acuerdo que nuestro perfil si nos ayuda a encontrar trabajo”*

Educadora 5: *“Profe yo creo que es super importante resaltar que los contextos vulnerables son más una elección personal, que sea por ser de esta universidad”*

Educadora 6: *“Ummm que difícil pregunta, en mi caso yo creo que si, que si facilita, porque la formación estuvo un poco cargada para ese lado”*

Educadora 7: *“Yo parece que lo olvidé entonces, porque no me acuerdo, aunque parece que sí lo entregaban impreso”*

Moderadora: *y ¿Qué competencias creen tener para desempeñarse en el contexto educativo que Ud. escogió?*

Educadora 1: *“El compromiso social en el trabajo que hacemos con la comunidades y con las familias de los párvulos”*

Educadora 2: *“En la carrera siempre nos mandaban a terreno a realizar prácticas en sectores bien vulnerables y nos decían que era por el sello social de la universidad”*

Educadora 3: *“El tener un argumento, el sustento teórico para plantear más y mejores aprendizajes en los niños, el potenciar esos aprendizajes, ¿o no?”*

Educadora 4: *“si estoy de acuerdo con el sello social y el de potenciar los aprendizajes de los niños y niñas”*

Educadora 5: *Después de una introducción muy larga recordando sus años de formación...concluye “pero yo creo que a mí me falta el poder dedicarme más a la reflexión y poder establecer desde ahí alguna investigación, pero creo que es por falta de tiempo, porque se que hay que hacerlo y si pudiera me encantaría ser investigadora”*

Educadora 6: *“yo me siento como una mediadora, una facilitadora de un ambiente que sea propicio para el aprendizaje, donde este la participación permanente de la familia”*

Educadora 7: *“Concuerdo con lo que han dicho las colegas Ahhh (risas), ya pero en serio el desarrollo del compromiso social es super relevante para cualquier ambiente educativo, recuerdo siempre sus palabras profesora, crear ambientes armónicos son fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes”*

Moderadora: *y qué opinan de ¿Trabajar en contextos de vulnerabilidad social, afecta su desempeño profesional?*

Educadora 1: *“No yo creo que me fortalece, porque después de trabajar en JUNJI por ejemplo, uno se puede desempeñar en cualquier otro lugar,creo yo”*

Educadora 2: *“Mi hermana es educadora diferencial y ella siempre me dijo que mejor buscara trabajo en el sector público, porque ahí se puede hacer carrera docente, así que siempre fue mi opción ese sector”*

Educadora 3: *“Profe yo trabajo en un colegio subvencionado en Calera y atendemos algunos niños prioritarios que son los más vulnerables, pero ni tanto, porque como estamos en el centro de la ciudad, pero yo creo que no debería afectar”*

Educadora 4: *“en mi caso siempre me he desempeñado en el ámbito particular, porque este último colegio igual particular subvencionado, pero si me cambiara creo que no afectaría en el trabajo con los niños, alomejor sí en las distancias, o en la seguridad, la verdad no lo sé”*

Educadora 5: *“Yo ahora estoy alejada, porque tengo mi propio jardín, pero estoy de acuerdo con las opiniones aquí vertidas no debería afectar, porque estamos preparadas para desempeñarnos en cualquier contexto educativo”*

Educadora 6: *“Mi primera opción fue siempre laboral en el sector público, pero no afecta al desempeño, por el contrario potencia”.*

Educadora 7: *“Si es fundamental saber que donde uno vaya a trabajar, puede ser aquí en la región o en otro lugar del país estamos bien preparadas, depende de nuestras propias características personales también”*

Moderadora: *hasta ahora ha estado super interesante la conversación y ya para finalizar, porque parece que hemos hablado bastante sobre todos de los recuerdos como estudiantes les hago la última pregunta, ¿Les gustaría cambiar de lugar de trabajo? ¿Por qué?*

Educadora 1: *“Si siempre he estado, ya cuatro años en el mismo jardín”, porque creo que debo adquirir más experiencias en otros niveles como por ejemplo en un colegio, o en la formación profesional, porque no, ahora estoy terminando mi tesis de magister, así que en una de esas, quién sabe”*

Educadora 2: *“Podría considerarlo, quisas más adelante”*

Educadora 3: *“No creo estoy super bien, me gusta donde estoy”*

Educadora 4: *“yo ya me cambié, estoy bien me gusta trabajar en colegio, pero siempre esta la posibilidad y si me pagaran más y trabajara menos, claro que me cambiaría, me gustaría una sola jornada, como antes, en la mañana o en la tarde, pero ahora como somos jornada completa no se puede, es que me proyecto porque quiero tener hijos y quiero tener tiempo para criarlos”*

Educadora 5: *“Por ahora yo paso, no lo considero, tengo mi propio jardín así que estoy bien, no no quiero cambiar, de hecho ya cambié”*

Educadora 6: *“Bueno si hay mejores condiciones puede ser, por ahora estoy bien donde estoy cerquita de mi casa”*

Educadora 7: *“Yo ya me he cambiado, espero por lo menos estar un tiempo uno nunca sabe lo que puede pasar”*

Moderadora: Vuelvo a agradecer el tiempo y sus disposición de colaborar en esta investigación, y por su puesto cuenten conmigo para lo que necesiten.

Muchas gracias (aplausos)

Anexo N° 4 Fichas descriptivas de modelos de formación de educadores

CHILE

1. Instituciones de Educación superior (IES):

- Número total de IES en el país: 221
- Número de IES por tipos:
 - Universidades: 63 (de las cuales 25 corresponden a instituciones con aporte de recursos del Estado)
 - Institutos Profesionales: 47
 - Centros de Formación Técnica: 111
- Número de IES por régimen jurídico:
 - Públicas: 25
 - Privadas: 196

2. Matrícula de nivel superior

- Matrícula total de nivel superior en el país: 583.959 (año 2004)
- Matrícula total por régimen jurídico:
 - Público: 246.611
 - Privado: 337.348
- Matrícula por tipos de grados:

Tipos de grados	Duración del grado	Matrícula		
• Técnico	hasta 2 años	62.354	(10, 7%)	
• Técnico superior	3 a 4 años	104.844	(17, 9%)	
• Licenciatura	4 a 5 años	—		
• Título Profesional (*)	5 a 7 años	401.062	(68,7%)	(incluye licenciaturas)
• Maestría	2 años	12.986	(2, 2%)	
• Doctorado	4 años	2.713	(0, 5%)	

(*) En el Sistema universitario chileno, las carreras tradicionales consideran un ciclo profesional posterior a la licenciatura que varía entre 1 a 2 años que conduce a la obtención del Título Profesional. El ciclo consta de diversos requisitos para el estudiante, desde cursos específicos hasta actividades tales como práctica profesional, memoria para optar al título, proyecto de investigación, entre otras. Es el caso de carreras tales como Derecho, Ingeniería Civil, Arquitectura, Medicina, entre otras.

- Porcentaje de cobertura de nivel superior: matrícula total/grupo de edad 18-24 o correspondiente = 33,32% (datos año 2005)

3. Personal docente:

- Número de personal docente en educación superior: 66.055
- Grado académico del personal docente (porcentajes):
 - Licenciatura /Especialización /Posgrado (Maestría y/o Doctorado): 19.364 (29, 3%)
- Tipo de contratación (porcentajes):
 - Tiempo completo: 13.629 (20,6%)
 - Medio tiempo: 7.194 (10,9%)
 - Por horas: 45.232 (68,5%)

4. Períodos académicos

- Número de períodos académicos por año: 2
- Fechas de inicio y término de los períodos: Marzo-Julio / Agosto-Diciembre

5. Escala de calificaciones

- Escala 1- 7 Mínimo aprobación: 4
- Escala 0-100 Mínimo aprobación: 51

6. Aranceles o colegiaturas

- ¿Se cobran aranceles o colegiaturas en las IES públicas? Sí **X** No _____
- Monto o rango aproximado de las colegiaturas o aranceles (en dólares):
 - USD 3000 a USD 7500 anuales pregrado
 - USD 3500 a USD 15000 anuales posgrado USD
 - 600 a 2500 anuales técnico superior

7. Criterios de admisión y egreso

Admisión

Las 25 universidades del sistema público, utilizan como sistema de admisión una prueba de selección universitaria (PSU) que mide conocimientos básicos en las áreas de historia, lenguaje, matemáticas y ciencias. En base a esta prueba, y a la ponderación del promedio de notas obtenido por el estudiante durante su enseñanza media, cada carrera define un puntaje mínimo de corte para la matrícula.

Adicionalmente, algunas carreras, tales como arquitectura y psicología, en algunas universidades, establecen pruebas especiales de ingreso.

Las instituciones de carácter privado, no tienen criterios de selección obligatorios, aunque igualmente tienden a usar el sistema de selección vía PSU, pero en distintas condiciones, por ejemplo, algunas solo consideran como requisito el rendir la prueba sin puntaje mínimo de ingreso.

Graduación

Las carreras universitarias tradicionales de más de 5 años de duración establecen, en general, requisitos de titulación que consideran al menos alguna de las siguientes actividades cuya duración teórica va desde un semestre a un año: práctica profesional (fuera de la institución), proyecto de título, tesis de grado, memoria. Las licenciaturas (4 a 5 años) no establecen actividades especiales, aparte de completar los cursos establecidos en el plan curricular.

Las carreras impartidas por los institutos profesionales y centros de formación técnica, consideran, generalmente como requisitos, una práctica profesional fuera de la institución (en la empresa), y adicionalmente un Trabajo de Título.

8. Créditos académicos

- Se aplica un sistema de créditos académicos: Sí_No____Parcialmente X
- Si sí, ¿en qué consiste el crédito académico? ¿y qué tanto se aplica entre las IES?

En la mayoría de las universidades del sistema público subsisten distintos sistemas de crédito basados principalmente en las horas de enseñanza presencial de los académicos (clases teóricas).

Por ejemplo, 1 crédito = 1 hora de clases teórica.

De acuerdo a las mediciones de carga de trabajo efectivo del estudiante realizadas durante el año 2005, se ha visto que en la mayoría de las carreras, la carga de trabajo del estudiante excede las horas de trabajo normal establecidas a la semana para un trabajador promedio (44 horas semanales).

Desde el año 2004 se ha venido desarrollando en Chile, un proyecto MECESUP destinado al diseño de un Sistema de Créditos Transferible (SCT) para implementar en las 25 Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, que reciben aporte estatal. A la fecha, el proyecto ya tiene un modelo desarrollado y mayoritariamente aprobado por las 25 instituciones, que consta de tres elementos principales:

El concepto de crédito está basado en la carga de trabajo efectiva de los estudiantes, que considera las actividades necesarias para el logro de los resultados de aprendizaje que los programas académicos han definido.

La carga de trabajo del estudiante, en horas anuales, para cualquier carrera debe estar dentro del rango 1440 a 1900 horas

El normalizador del modelo considera una base de 60

Durante el próximo año se probará el modelo en 15 redes nacionales en distintas disciplinas para realizar movilidad estudiantil; así también se capacitará a un grupo de monitores institucionales que tendrán la misión de plantear los mecanismos de implementación al interior de cada institución.

Se espera finalmente iniciar una fase de implementación en todo el sistema.

9. Marco legal

La Educación Superior en Chile está constituida por un sistema diversificado, integrado por tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes egresan de la Educación Media: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidas por el Estado en el artículo 29 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), del año 1990.

La ley N.º 18962 LOCE, contiene, entre otras, las normas para el reconocimiento oficial de los establecimientos de educación superior y señala que dichas instituciones están facultadas para otorgar títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos (licenciatura, maestría y doctorado), según corresponda.

Las **Universidades** constituyen el más alto nivel de enseñanza, donde convergen las funciones de docencia, investigación y de extensión. Es en este nivel donde se imparten los programas de licenciatura y posgrado (Maestrías, Doctorados) y se otorgan los grados académicos, además de otorgar en forma exclusiva los títulos profesionales de las 17 carreras universitarias que se señalan en la LOCE y que requieren licenciatura previa.

A los **Institutos Profesionales** les corresponde otorgar títulos profesionales diferentes de aquellos que la ley señala como exclusivos de las universidades, pudiendo asimismo otorgar títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que se otorgan los títulos profesionales.

Los **Centros de Formación Técnica** tienen por objeto formar técnicos de nivel superior, con las capacidades y los conocimientos necesarios para responder preferentemente a los requerimientos del sector productivo (público y privado) de bienes y servicios.

10. Responsabilidad de la educación superior

El Sistema público de Educación Superior, en manos del Estado, ha ido estableciendo paulatinamente mecanismos de regulación tanto de la calidad de los servicios ofrecidos (reciente aprobación del Sistema de Ley de Acreditación) como de los recursos recibidos desde el estado.

Crecientemente, las instituciones han mejorado su accountability y la generación de indicadores de impacto y resultados (tasas de retención, graduación y productividad académica, entre otros) que han permitido crear sistemas de acceso a los recursos más transparentes.

Los jóvenes que se incorporan a la educación superior provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos, lo que se incrementará aún más en los próximos años. El país debe realizar mayores esfuerzos financieros para cumplir con el compromiso de garantizar a todos los jóvenes con talento el derecho a acceder a la educación superior.

El Sistema Nacional de Financiamiento Estudiantil que se está construyendo, está constituido por tres subsistemas que deben actuar coordinadamente y cuyo objetivo es garantizar a través de crédito y becas, el apoyo económico necesario para financiar total o parcialmente los aranceles de los jóvenes que lo necesitan y, para los más pobres, entregarles además ayuda para cubrir sus gastos esenciales. El sistema incluye:

- El Fondo Nacional de Becas para los estudiantes más desfavorecidos.
- El Fondo Solidario de Crédito Universitario para Estudiantes de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH).
- El Crédito con Garantía Estatal para estudiantes de Universidades, Institutos Profesionales y Centro de Formación Técnica autónomos y acreditados (Ley 20.027, desde 2005)

Por muchos años, becas de arancel para los estudiantes más pobres y crédito solidario para los estudiantes en universidades del CRUCH han sido la base del sistema de ayudas estudiantiles que opera en Chile. La implementación reciente del sistema de Crédito con Aval de Estado permite ahora llevar las ayudas estudiantiles a alumnos de instituciones en todos los niveles de educación superior y mejorar su monto y cobertura.

Las Instituciones de carácter privado solo deben someterse a un sistema regulatorio que establece condiciones iniciales para ingresar al sistema. Este proceso llamado de Licenciamiento de las Instituciones culmina con la condición de Autonomía que les permite operar sin restricciones según las leyes del mercado, bajo el marco de la LOCE.

11. Organismos evaluadores/acreditadores

La educación superior en Chile es impartida por un conjunto amplio y diverso de instituciones: tradicionales y nuevas, públicas y privadas, universitarias, institutos profesionales y centros de formación técnica. Las instituciones terciarias tienen vocaciones diversas: docentes, de investigación, especializadas en ciertas disciplinas.

Tanto en docencia como en investigación, con vocación regional, de pregrado y de post grado, etc.

Se pretende mantener y fortalecer esta diversidad resguardando la calidad de los estudios y la transparencia de las distintas opciones, al tiempo que se configura un sistema con distintos niveles que ofrezca a los jóvenes y adultos diversas oportunidades de formación a lo largo de la vida.

Para que exista un sistema de educación superior es fundamental que los programas y las instituciones posean garantía de calidad para que los estudios que se cursen en las distintas instituciones dispongan de equivalencias a nivel nacional e internacional. En Chile, se ha resuelto implementar el aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de la autorregulación y la acreditación de programas e instituciones. Esta última ha sido implementada en forma experimental por la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP).

Asegurar la calidad de los estudios superiores en forma sostenida es el objetivo del proyecto de ley de Aseguramiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior recientemente aprobado por el Congreso Nacional, y que establece el conjunto de normas a través de las cuales el Estado de Chile dará garantía pública de la formación de técnicos y profesionales en el país. La ley contempla cinco funciones:

— Acreditación de carreras y programas de pregrado. Obligatoria para las carreras de Pedagogía y Medicina desde la promulgación de la Ley; Acreditación de programas de postgrado; Acreditación institucional; Licenciamiento de nuevas instituciones; y Sistema de información.

Existe un gran consenso respecto a la necesidad de mejorar la información disponible sobre la oferta de educación superior. Esta ley, establece la obligación de entregar información oportuna, veraz y relevante.

La creación de mayores capacidades, en el Ministerio de Educación y en las instituciones, para recopilar, procesar, validar y publicar la información es un proceso en marcha que podrá ponerse en ejecución al momento de la aprobación del marco regulatorio de la ley, proceso que se encuentra en desarrollo y que contempla diseñar e implementar un Observatorio de la Educación Superior.

Para los futuros estudiantes y sus familias resulta esencial tomar decisiones informadas. Esta decisión se facilita al conocer las posibilidades de empleabilidad y potenciales remuneraciones de las distintas alternativas académicas. El Observatorio del Empleo ha revelado datos importantes sobre empleabilidad y renta de los profesionales y técnicos, pero con información que es todavía muy agregada y no cubre todas las carreras e instituciones específicas. Es el desafío que se debe abordar para que los jóvenes puedan elegir libremente entre las oportunidades que encara al egresar de la Educación Media.

COLOMBIA

1. Instituciones de educación superior (IES) (Datos tomados del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES- en octubre de 2006):

- Número total de IES en el país: 277 principales y 53 seccionales.
- Número de IES por tipos (universidades, institutos tecnológicos u otros):
 - Universidades: 75 principales y 43 seccionales
 - Instituciones universitarias: 90 principales y 4 seccionales
 - Instituciones y escuelas tecnológicas: 54 principales y 1 seccional
 - Instituciones técnicas profesionales: 49 principales
 - Instituciones de régimen especial: 9 principales y 5 seccionales
- Número de IES por régimen jurídico: Públicas:
 - 73 principales y 25 seccionales
 - Privadas: 196 principales y 27 seccionales
 - De Régimen Especial: 8 principales y 1 seccional

2. Matrícula de nivel superior (Año 2006)

- Matrícula total de nivel superior en el país: 1.301.728 estudiantes
- Matrícula total por régimen jurídico:
 - Público 637.847 (49%) Privado 663.881 (51%)
- Matrícula por tipos de grados

Tipos de grados	Duración del grado	Matrícula
• Técnico Profesional(*)	2 a 3 años	157.509 (12.1%)
• Técnico superior	No existe esta titulación en Colombia	
• Tecnológica	3 años	177.035 (13.6%)
• Universitaria y Licenciatura (**)	4 a 5 años	911.210 (70%)
• Licenciatura	Se incluyen en la matrícula de nivel Universitario.	
• Especialidad	1 a ½ años	41.655 (3.2%)
• Maestría	2 años	13.017 (1.0%)
• Doctorado	3 a 5 años	1.302 (0.1%)

(*) El nivel técnico en Colombia se denomina Técnico Profesional.

(**) El título de Licenciado se otorga exclusivamente a los graduados de los programas de nivel universitario del área de Educación.

- Porcentaje de cobertura de nivel superior
La tasa bruta de cobertura de la educación superior en Colombia es 26.1. El grupo de población tomado como referente es de 18 a 24 años.

3. Personal docente (Año 2005)

- Número de personal docente en educación superior: 80.610 plazas docentes en 2005
- Grado académico del personal docente (porcentajes):
 - Técnico Profesional: 1%
 - Tecnólogo: 1%
 - Profesional de nivel Universitario: 33%
 - Licenciado: 4%
 - Especialista: 37%
 - Magíster: 21%
 - Doctor: 3%
- Tipo de contratación (porcentajes):
 - Tiempo completo: 25%
 - Medio tiempo: 11%
 - De Cátedra: 64%

4. Períodos académicos

- Número de períodos académicos por año:
 - Generalmente 2 períodos académicos. Algunas carreras están anualizadas y muy pocas tienen estructura modular con duración menor al tiempo de un semestre académico que es entre 16 y 20 semanas de clase, sin incluir el período de exámenes finales.
- Fechas de inicio y término de los períodos:
 - Primer período: de finales de enero hasta mediados de junio. Segundo período: de comienzos de agosto hasta inicio de diciembre.

5. Escala de calificaciones

La escala de calificación más usada va entre 1.0 y 5.0, aunque por anulación de una prueba u otras causales, puede aparecer calificación menor de 1.0. La nota mínima aprobatoria es 3.0

6. Aranceles o colegiaturas

— ¿Se cobran aranceles o colegiaturas en las IES públicas? Sí No

— Monto o rango aproximado de las colegiaturas o aranceles (en dólares):

El valor de la matrícula semestral en las universidades estatales puede estar entre USD 177 hasta USD 900 que se calcula teniendo en cuenta la capacidad de pago de los estudiantes y cada universidad tiene definido un procedimiento para realizar la liquidación del valor de la matrícula por cada estudiante; la mayoría paga una suma cercana al menor valor.

7. Criterios de admisión y egreso

Admisión

Es obligatorio el requisito del Examen de Estado (Examen ICFES por ser la institución que realiza la prueba). Algunas instituciones lo utilizan como único criterio para la selección; otras practican pruebas institucionales y a la calificación del Examen de Estado asignan una proporción de la calificación final. Lo más común es la combinación de este examen con otros criterios como son: el examen de ingreso de la propia institución; entrevistas; examen para identificar aptitudes específicas según la carrera, etc.

Graduación

Una vez que el estudiante culmina los cursos de su plan de estudios, por lo general, debe cumplir otros requisitos para titularse. Entre los más comunes se mencionan:

a) exámenes de fin de carrera; b) prácticas empresariales como el caso de Administración y algunas Ingenierías; c) el internado en Medicina; d) trabajo de grado que puede ir desde una monografía hasta un trabajo de investigación.

Algunas instituciones optan por alguno de estos requisitos o combinan varios de ellos. Es también frecuente la exigencia de acreditar suficiencia en un idioma extranjero.

8. Créditos académicos

— Se aplica un sistema de créditos académicos: Sí X No Parcialmente

— Si sí, ¿en qué consiste el crédito académico?

Un crédito académico en Colombia equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende, tanto las horas con acompañamiento directo del docente como las demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación. El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será el que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada institución defina para el período lectivo respectivo.

¿Qué tanto se aplica entre las IES?

Existe la obligación de expresar en créditos académicos, el trabajo académico que deben completar los estudiantes en un plan curricular. Esta exigencia hace parte de las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los programas académicos. Sin embargo, muchos programas sólo reportan al Ministerio de Educación el programa expresado en créditos pero éstos no operan en la realidad.

9. Marco legal

- **Constitución Política de Colombia:** Define al país como un Estado Social de Derecho y a la educación como servicio público. Además, consagró la autonomía universitaria y al Presidente de la República, como cabeza del Ejecutivo, le asignó la responsabilidad de efectuar la suprema inspección y vigilancia de la prestación del servicio educativo.
- **Ley 30 de 1992** «por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior» que es la ley marco que regula la educación superior en Colombia.
- **Ley 115 de 1994** «por la cual se expide la Ley General de Educación» incorporó a las instituciones tecnológicas dentro de la educación superior.
- **Ley 749 de 2002** «por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones» que reglamentó estos niveles y estableció la formación por ciclos que denominó «ciclos propedéuticos».
- **Ley 812 de 2003** «por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006 hacia un Estado comunitario» que incorporó las Maestrías de Profundización para diferenciarlas de las Maestrías de Investigación que fueron las únicas inicialmente previstas en la Ley 30/92.
- **Decreto 1781 de 2003** «por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado» Prueba que se aplica con carácter obligatorio a todos los egresados de un programa de pregrado.
- **Decreto 2566 de 2003** «por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones».
- **Decreto 1767 de 2006** «por el cual se reglamenta el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y se dictan otras disposiciones».
- **Decreto 1001 de abril de 2006** «por el cual se organiza la oferta de programas de postgrado y se dictan otras disposiciones».

10. Responsabilidad de la educación superior

El fomento y la regulación de la educación superior en Colombia son realizados por el Estado y corresponde al Presidente de la República la inspección y vigilancia del servicio educativo, el cual es organizado y desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y demás instituciones e instancias creadas para tal fin.

El Ministerio de Educación Nacional, para cumplir con las responsabilidades de dirección, orientación, coordinación y fomento de la educación superior, mediante la reforma del año 2003 creó el Viceministerio de Educación Superior que es la dependencia especializada para atender lo relacionado con este nivel educativo. Además, cuenta con los siguientes organismos de apoyo:

- el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), como un organismo del Gobierno Nacional de carácter asesor en materia de políticas educativas;
- el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) con la función de aplicar las políticas y los mecanismos para realizar los procesos de acreditación de los programas e instituciones de educación superior dirigidos a garantizar su

calidad a la sociedad colombiana;

- la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (CONACES), encaminada a evaluar el cumplimiento de los requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones y programas, tarea que desarrolla a través de las 5 salas por áreas del conocimiento, la sala institucional y la sala especial de postgrados.
- el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), encargado la evaluación del sistema educativo colombiano, actualmente centrado en evaluación de estudiantes de educación básica, media y superior;
- el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
«Mariano Ospina Pérez (ICETEX) recientemente transformado en una entidad financiera de naturaleza especial que administra las becas ofrecidas por otros países y organismos internacionales y ejecuta los recursos que el Estado asigna para la concesión de crédito educativo para acceder a la educación superior en los niveles de pregrado y postgrado;

- el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP), organización de carácter mixto, que apoya la financiación a las instituciones de educación superior;

Dos organismos adscritos a otros Ministerios, también tienen estrecha relación con el Sistema de Educación Superior:

- el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, «Francisco José de Caldas» (COLCIENCIAS), que forma parte del Departamento Nacional de Planeación (DNP) es el encargado de promover la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la innovación e incorporarlo en los planes de desarrollo económico y social del país, contribuir a la formación del recurso humano de alto nivel y fomentar la apropiación social de la ciencia y la tecnología;

- el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), dependencia del Ministerio de la Protección Social, que está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

11. Organismos evaluadores/acreditadores

Sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia: Tiene varios componentes para la evaluación de Instituciones, de Programas y de Estudiantes. Adicionalmente, se acompaña con elementos que contribuyen a dar transparencia al Sistema de Educación Superior, como son: a) El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior —SNIES— que, como lo indica su nombre, brinda información sobre el estado de las instituciones, de los programas y los recursos disponibles en cada uno de ellos y b) el Observatorio del Mercado Laboral —OML— que hace seguimiento de egresados.

1. Evaluación de Programas y de Instituciones:

En Colombia se realiza en dos niveles:

1.1. *Registro Calificado:* Es de carácter obligatorio, verifica el cumplimiento de los estándares mínimos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y está a cargo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad —CONACES—, organizada en las siguientes salas:

—Sala General

—6 Salas según área del conocimiento: a) Humanidades y Ciencias Sociales, dentro de la cual se creó la subsala de Artes; b) Ciencias de la Educación; c) Ciencias Biológicas, Agronomía, Veterinaria y Afines; d) Ingeniería, Arquitectura, Matemáticas y Ciencias Físicas; e) Ciencias de la Salud; f) Ciencias Económicas y Administrativas

—Sala de Instituciones

—Sala Especial de Maestrías y Doctorados, integrada por los coordinadores de las seis salas por áreas y la de Instituciones.

1.2. *Acreditación de Alta Calidad:* Es voluntaria, temporal, evalúa altos niveles de calidad. Está a cargo del Consejo Nacional de Acreditación —CNA—, organismo creado por Ley y que está integrado por miembros de la comunidad académica, quienes han definido los «Lineamientos para la Acreditación». Se siguen las siguientes fases: a) Autoevaluación, b) Evaluación Externa que realizan pares académicos, c) Evaluación Final que realiza el CNA y d) Acreditación por resolución del Ministerio de Educación, cuando se cumple los niveles de excelencia.

2. Evaluación de los estudiantes:

Al culminar su ciclo de educación media, el estudiante debe presentar el Examen de Estado que aplica el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior

—ICFES— que es requisito indispensable para el ingreso a la educación superior; durante el tiempo de los estudios es evaluado por la institución a través de las diferentes pruebas de evaluación de cursos y al finalizar, debe presentar el Examen de Calidad de la Educación Superior —ECAES— que es obligatoria y también está a cargo del ICFES. Hasta el momento, esta prueba no tiene valor para seguir estudios de post- grado ni para ingreso al mercado laboral; no obstante, algunas entidades exigen los resultados para la contratación de egresados de la educación superior.

MÉXICO

1. Instituciones de educación superior (IES):

- Número total de IES en el país: 1892
- Número de IES por tipos (universidades, institutos tecnológicos y otros):
 - Instituciones Públicas Federales: 4
 - Universidades Públicas Estatales: 46
 - Institutos Tecnológicos Públicos: 211
 - Universidades Tecnológicas Públicas: 60
 - Universidades Politécnicas Públicas: 18
 - Universidades Públicas Interculturales: 4
 - Instituciones para la Formación de Profesionales de la educación básica: 433
 - Instituciones Particulares: 995
 - Centros Públicos de Investigación: 27
 - Otras: 94
- Número de IES por régimen jurídico: Públicas: 713 Privadas: 1179

2. Matrícula de nivel superior

- Matrícula total de nivel superior en el país: 2.538.256
- Matrícula total por régimen jurídico: Público: 1.707.434 Privado: 830,822
- Matrícula por tipos de grados

Nivel Educativo	Matrícula
Normal (Licenciatura)	146,308
Técnico superior universitario	83,494 Licenciatura
	2,141,951
Posgrado	166,503
Total	2,538,256

Fuente: Formato 911-SEP, Incluye matrícula escolarizada y no escolarizada

Porcentaje de cobertura de nivel superior (matrícula total/grupo de edad 20-24 o correspondiente. Señalar el grupo de edad al que se refiere):
26% de cobertura en educación superior entre la población de 19-23 años del país

3. Personal docente:

Subsistemas	Técnico superior universitario	Licenciatura	Posgrado	Doctorado	Total
Público	3,471 (2.2%)	84,920 (55.1%)	65,814 (42.7%)*	15,129 (9.8%)	154,205
Particular	1,143 (1.2%)	55,032 (58.2%)	38,402 (40.6%)	5,557 (5.9%)	94,577

Subsistema	Técnico superior universitario	Licenciatura	Posgrado	Doctorado	Total
Público	981 (1.7%)	22,224 (37.4%)	36,204 (60.9%)*	11,287 (19.0%)	59,409
	163	3,248	6,198	1,880	9,609

*Incluye los profesores con doctorado

Fuente: SEP, Formato 911. Ciclo escolar 2004-2005.

4. Períodos académicos

- Número de períodos académicos por año: 2,3, 4 dependiendo de la institución
- Fechas de inicio y término de los períodos: depende de la institución.

5. Escala de calificaciones

La gran mayoría aplicada el sistema NA: No Aprobado, S: Suficiente, B: Bien y MB: Muy Bien.
El mínimo necesario para aprobar en Suficiente.

6. Aranceles o colegiaturas

- ¿Se cobran aranceles o colegiaturas en la IES públicas? Sí X No _____
- Monto o rango aproximado de las colegiaturas o aranceles (en dólares):

La magnitud de las cuotas que los estudiantes aportan por concepto de colegiatura e inscripción varía como es natural entre el subsistema público y el particular, y de manera significativa entre las instituciones que conforman cada subsistema.

En el caso de las instituciones particulares, las cuotas varían según el prestigio de la institución y se sitúan entre 50 y 1,000 dólares mensuales

En algunas instituciones públicas las cuotas son casi simbólicas o nulas; sin embargo, la mayoría de ellas se encuentran en el rango de 45 a 180 dólares mensuales.

7. Criterios de admisión y egreso

Admisión

El caso más generalizado es el examen de selección mediante procesos auditados y certificados. Sin embargo, aún existe un número pequeño de instituciones con pase automático para quienes realizaron estudios de educación media superior en la propia institución.

Graduación

Para obtener el título de técnico superior universitario, de profesionales asociados o de licenciatura, en alguna institución que forme parte del Sistema Educativo Nacional, es necesario cubrir el número de materias, módulos o créditos correspondientes al programa de estudios que se haya cursado y la prestación del servicio social. En la mayoría de las instituciones es necesario, además, realizar alguna actividad complementaria, entre las cuales destacan la elaboración de tesis, tesina, reporte de la estadía en la empresa, del servicio social, acreditar el dominio de uno o más idiomas adicionales al español, de un seminario de titulación, entre otras.

Para la realización de estudios de posgrado es necesario haber obtenido el título de licenciatura en alguna institución de educación superior que forme parte del Sistema Educativo Nacional y para la obtención del grado, el estudiante tiene que haber cubierto las materias, módulos o créditos del plan de estudios y satisfacer los requisitos establecidos por la institución (tesis, exámenes de conocimiento, dominio de algún idioma extranjero, publicaciones con arbitraje, etcétera).

8. Créditos académicos

—Se aplica un sistema de créditos académicos: Si __No. __Parcialmente: X

—Si sí, ¿en qué consiste el crédito académico? ¿y qué tanto se aplica entre las IES? La Ley General de Educación establece en su artículo 12, fracción VIII que corresponde a la autoridad educativa federal «regular un sistema nacional de créditos» que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativo a otro. A la fecha no se ha establecido el sistema nacional de créditos previsto en la ley.

Al no existir un sistema de créditos (con carácter nacional), los criterios para su asignación varían frecuentemente de una institución pública a otra.

En el ámbito privado, a las instituciones particulares les son aplicables los criterios establecidos en el Acuerdo 279, pero estos criterios difícilmente coinciden con los que aplican las instituciones públicas.

El crédito es la unidad de medida de las actividades de aprendizaje previstas en una asignatura de un plan de estudios, y se expresa en horas-semana-semester.

En el ámbito de las instituciones públicas mexicanas la medida más común es: 2 créditos = 1 hora por 15 semanas al semestre

El valor del crédito en las instituciones particulares incorporadas a la SEP es de: 1 crédito = 16 horas-semana-semester

9. Marco legal

El marco normativo básico de la educación superior en México, lo conforman la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, la leyes estatales de educación y de educación superior, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, las leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas, los decretos Gubernamentales de las Universidades no autónomas, los Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP y los convenios de Coordinación, Operación y Apoyo financiero entre la Federación, estados e instituciones. Las relaciones de trabajo en las instituciones de educación superior se rigen con base en lo establecido en la Ley Federal del Trabajo.

10. Responsabilidad de la educación superior

La *Ley de Planeación de la Administración Pública Federal* establece que el Poder Ejecutivo debe formular y poner en práctica un Plan Nacional de Desarrollo (PND) así como, derivados de él, diversos programas sectoriales. El programa sectorial asociado a la educación es elaborado por la SEP, el cual contiene objetivos estratégicos, políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas a lograr en el período correspondiente. Éste es de observancia obligatoria para quienes se desempeñan en la administración pública federal y las instituciones desconcentradas del Gobierno Federal. Dicho programa constituye un marco orientador para los gobiernos de los estados y sus organismos descentralizados, así como para las instituciones públicas autónomas de educación superior.

Al PND le corresponden planes estatales y a los programas sectoriales federales, programas sectoriales estatales. En México corresponde al Gobierno Federal a través de la SEP establecer los planes y las políticas nacionales de educación y a los gobiernos estatales los planes y las políticas respectivas en el ámbito de sus competencias. En el caso de la educación superior concurren a la definición de políticas nacionales, otras instancias del Gobierno Federal.

11. Organismos evaluadores/acreditadores

Desde 2001, el Gobierno Federal ha trabajado con los organismos evaluadores buscando su coordinación en un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

Éstos son: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) los cuales realizan, desde su creación en 1991, evaluaciones diagnósticas de los programas educativos y de las funciones de gestión y extensión de las instituciones; el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) creado en 1994 con el propósito de coadyuvar al conocimiento de la calidad de la educación superior mediante el diseño y aplicación de exámenes estandarizados para el ingreso y el egreso de este nivel y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) creado en 2000 con el propósito de regular los procesos de acreditación de programas educativos de técnico superior universitario, profesional asociado y

licenciatura de instituciones públicas y particulares, reconociendo formalmente a los organismos acreditadores que satisfagan los requisitos establecidos por el Consejo.

A la fecha, el COPAES ha reconocido a 23 organismos acreditadores de programas educativos de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura en las áreas de Ingeniería, Contaduría y Administración, Medicina, Enfermería, Psicología, Odontología, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Computación e Informática, Economía, Derecho, Ciencias Sociales, Agronomía, Biología, Farmacia, Nutriología, Turismo, Arquitectura, Comunicación, Diseño, Ciencias Químicas, Ciencias del Mar y Actividad Física.

Para evaluar la calidad de los programas de posgrado se cuenta con los esquemas y procedimientos del Padrón Nacional de Posgrado SEP-CONACyT (PNP) y para otorgar el RVOE a programas educativos ofrecidos por las instituciones particulares, con los parámetros y procedimientos de evaluación de la SEP en el marco de la Ley General de Educación y de su Acuerdo 279, así como los establecidos por los gobiernos estatales. Por otro lado, para otorgar el régimen de simplificación administrativa a instituciones particulares que satisfagan los requisitos establecidos en el Acuerdo 279, la SEP en 2002 acordó con la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) apoyarse en su Sistema de Acreditación Institucional.

Desde su creación en 1984, el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) ha sido la principal instancia de evaluación externa de la calidad de los productos de trabajo de los profesores-investigadores de las instituciones de educación superior y de los investigadores de los centros de investigación. Con este sistema el Gobierno Federal ha fomentado la permanencia de personal de tiempo completo del más alto nivel académico en las instituciones públicas.