



**UNIVERSIDAD
DE ATACAMA**

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y EDUCACIÓN

**Departamento de Educación
Parvularia**

**ACTITUDES Y SABERES PEDAGÓGICOS DE ESTUDIANTES
DE TRES CARRERAS DE PEDAGOGÍAS ACERCA DE LA
DISCIPLINA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
Y TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS

PROFESORA PATROCINANTE

Patricia Sasso Orellana

PROFESOR GUÍA

Francisco Lería Dulčić

SEMINARISTAS:

Javiera Paz Galleguillos Vargas

Alexandra Olaya Olivares Araya

María Isabel Vega Cortez

Copiapó, Chile 2024

Agradecimientos

Queremos agradecer a nuestra estimada profesora patrocinante por acompañarnos en este arduo proceso. El camino hacia nuestros sueños no ha estado exento de dificultades; sin embargo, su persistencia ha fortalecido en nosotras el espíritu de superación. Su apoyo no solo ha sido crucial en el aspecto académico, sino que también nos ha reconfortado en momentos de frustración y ansiedad, al inspirarnos, creer en nosotras y potenciar nuestras habilidades, haciendo eco del sello de nuestra amada carrera “Educar a través de las emociones”.

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestro tutor guía, por acompañarnos y responder a nuestras inquietudes, también por impulsarnos a emprender nuevos desafíos.

Javiera Galleguillos Vargas

Quiero agradecer a mis padres y hermana, por su cariño inmenso, por siempre estar para mí, por apoyarme en la decisión de volver a estudiar, gracias a ellos soy quien soy y les dedicó esto y más.

A mi pareja, que estuvo siempre en los buenos y malos momentos, por su amor, contención y palabras de aliento para ser más llevadera esta etapa.

Gracias María Isabel y Alexandra por convertirse en mis amigas en este viaje universitario.

Alexandra Olivares Araya

Quiero expresar mi gratitud a mis padres, hermano, hermana, y Guillermo, por su apoyo incondicional para dedicarme plenamente a lo que siempre ha sido mi verdadera vocación, creyendo siempre en mis capacidades para alcanzar este objetivo tan esperado y anhelado.

A mi querida amiga Javiera, gracias por ser un pilar fundamental durante este proceso, compartiendo risas que aliviaron los días desafiantes, brindándome apoyo en cada paso de este largo camino.

A mis queridas amigas y compañeras de tesis, gracias por estos años juntas, las risas, el compañerismo y por ayudarme a crecer, no solo académicamente, sino también como persona, fortaleciendo mi vocación profesional.

María Isabel Vega C.

Quiero agradecer a mis hijos y a mi pareja por su amor incondicional y comprensión. Gracias por impulsarme a superar desafíos y celebrar mis aciertos, por ser mi contención y mi más preciado tesoro, son el motor de mi vida.

A mis amados padres, hermanas, cuñado y sobrinos, por su cálido amor, por creer siempre en mis capacidades, por enseñarme a ser resiliente, valiente y perseverante, eso ha permitido mantenerme estoica en este proceso, hicieron de nuestro hogar un lugar seguro.

A mis queridos suegros y cuñados por cuidar de mí y mis niñitos, por recibirnos siempre con una sonrisa, por su afecto, contención y apoyo constante.

Para finalizar gracias amigas y compañeras de seminario de grado, este proceso termina queriéndonos aún más y valorando las cualidades de cada una de nosotras, las quiero.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes de tres carreras de pedagogía acerca de la disciplina de la Educación Parvularia, con el fin de indagar las percepciones de los agentes claves, respecto a su conocimiento y opinión sobre el nivel Parvulario. A través de un enfoque cualitativo, se utilizó un diseño descriptivo, mediante la recolección de información por medio de la ejecución de focus group y entrevistas semiestructuradas. La información fue analizada mediante métodos de investigación clásica de contenidos narrativos mediante una identificación de códigos de conceptos semánticos referentes al objeto de estudio. Los hallazgos obtenidos mostraron 17 categorizaciones, luego se priorizaron 10 categorías semánticas, entre las siguientes se destacan: Conocimiento o desconocimiento del currículo en Educación Parvularia, Escasas instancias compartidas de formación inicial en el pregrado de las pedagogías y Subvalorización social de la Educación Parvularia. Evidenciándose en palabras de los propios estudiantes entrevistados de las carreras de pedagogía, un incipiente manejo curricular y conceptual de la disciplina del nivel Parvulario y en cuanto a sus percepciones subjetivas sobre elementos actitudinales propios del rol docente del Educador o Educadora de párvulos, ponen en valor las competencias socioafectivas de la educadora que impactan positivamente en los aprendizajes de los niños/as.

Los entrevistados concuerdan que la baja valorización social del nivel Parvulario, es inapropiada debido a que, por su experiencia docente en el nivel, reconocen que los aprendizajes de índole actitudinal se potencian y fortalecen principalmente en este nivel, en desmedro de otros contenidos conceptuales de áreas

del conocimiento más estructuradas, como lenguaje, matemática y ciencias sociales, entre otras. Se indica que en el nivel parvulario hay mayor flexibilidad curricular a diferencia de otros niveles superiores. Expresión que grafica por si misma el desconocimiento del sentido que implica realizar esta acción en el nivel inicial, enfatizando la necesidad de remarcar la importancia de la flexibilidad en el nivel Parvulario, que se enfoca en considerar la adaptabilidad en las diferentes situaciones que se van presentando en planificación y ejecución de las experiencias de aprendizaje, para realizar las adecuaciones necesarias, a los elementos del currículum o bien de acceso a este, para responder a los párvulos que lo necesiten.

Por consiguiente, el equipo de seminaristas distingue que la incorporación de otras disciplinas de las carreras de pedagogía a las actividades educativas con los niños/as del nivel Parvulario, enriquecen, profundizan y potencian nuevos y más aprendizajes. Conforme a lo expresado, se hace necesario recomendar que los estudiantes en formación que realicen prácticas docentes en el nivel Parvulario deben exhibir un nivel tal de competencias pedagógicas y disciplinares, explicitadas en los Estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia y Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, que les permita saber, saber hacer y saber sentir en el nivel educativo en mención.

Palabras claves: nivel Parvulario, Práctica Docente, Saberes y actitudes

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
5. MARCO TEÓRICO	19
5.1. Los estudios superiores en pedagogía.	23
5.1.1. La Pedagogía como objeto de estudio.....	25
5.2. Los Saberes y competencias docentes.....	28
5.2.1. Los Saberes docentes.	29
5.2.2. Las Competencias docentes.	33
5.2.3. Perfil docente en Chile.	34
5.2.4. Perfil Docente de la Universidad de Atacama	41
5.3. Actitudes, prejuicios y estereotipos docentes.	41
5.3.1. Actitudes de los docentes.	42
5.3.2. Prejuicios.....	44
5.3.3. Estereotipos	46
5.3.4. Colaboración y articulación entre profesores/as Educación Básica y educadores/as de párvulos.....	50
6. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	54
6.1. Tipo de estudio	54
6.2. Informantes claves	56
6.3. Procedimiento	60
6.4. Criterios éticos	61
6.5. Instrumentos	63
7. RESULTADOS.....	73
8. DISCUSIÓN	77
9. CONCLUSIONES.....	98
10. REFERENCIAS	102
11. ANEXOS	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación General	22
Tabla 2 Comparación de definiciones para saberes docentes según autores	28
Tabla 3. Comparación de la cantidad de asignaturas de práctica.....	42
Tabla 4. Distribución de participantes del focus group por carrera y desempeño profesional.....	69
Tabla 5. Participantes de la muestra en su totalidad	69
Tabla 6. Criterios de inclusión.	71
Tabla 7. Criterios de exclusión	71
Tabla 8. Guión temático: Dimensiones.....	78
Tabla 9. Guión temático entrevista semiestructurada.	79
Tabla 10. Categorizaciones	85

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia representa una etapa crucial en el desarrollo de los niños y niñas, donde no solo se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes, sino que también se construyen las bases para los aprendizajes futuros. En este sentido, el trabajo colaborativo entre los educadores/as de párvulos y los docentes de enseñanza básica se vuelve fundamental, especialmente en los niveles de transición desde la educación inicial hacia la Educación Básica. Esta colaboración toma aún más relevancia al considerar que, según el Resumen Estadístico de la Educación Oficial del año 2023, publicado por el Centro de estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) en año 2024, existe un total de 20.323 educadores y educadoras (desde ahora educadores/as), y 121.810 profesores y profesoras de enseñanza básica en el país. Esta magnitud resalta la importancia de una articulación efectiva entre ambos niveles educativos para asegurar una continuidad pedagógica que respete las necesidades de desarrollo integral de los párvulos. Sin embargo, la educación inicial y la Educación Básica a menudo operan de manera separada, debido a que “...existe una distancia entre el currículum y la metodología de la Educación Parvularia y Básica, donde los niños y niñas pasan de una dinámica más libre a un sistema escolarizado como el de la sala de clases y el trabajo por sectores de aprendizaje” (Sáez, 2015. p 10). Por ello, promover una integración efectiva entre educadores y docentes de ambos niveles es esencial para ofrecer una experiencia educativa coherente y enriquecedora, que potencie tanto el aprendizaje como el bienestar de los niños y niñas en esta etapa determinante.

No obstante, la realidad es que el sistema educativo enfrenta un desafío considerable, puesto que según un estudio desarrollado por Elige Educar, publicado en enero de 2021, se evidenció que para el año 2025 habrá un déficit de más de 26.000 profesores/as idóneos en establecimientos educativos, lo que representará una carencia del 19% de los profesionales necesarios. Este déficit impactará la capacidad de brindar una educación de calidad y reforzará la importancia de la articulación curricular y colaboración efectiva entre educadores/as de párvulos y profesores/as de enseñanza básica.

El estudio de las actitudes se centra en comprender las predisposiciones que las personas tienen hacia individuos, objetos, ideas o situaciones. Las actitudes son evaluaciones psicológicas que pueden ser positivas, negativas o neutrales. Dentro de estas evaluaciones se incluyen los estereotipos y prejuicios, los cuales representan creencias preconcebidas y generalizaciones que influyen significativamente en la forma en que las personas perciben y actúan. En el caso de los docentes, estas disposiciones internas afectan tanto su comportamiento como la calidad de su enseñanza, impactando directamente en el proceso educativo.

Por otra parte, los saberes docentes se relacionan con el conocimiento específico y práctico que los docentes adquieren durante su formación profesional. Zambrano (2006) define tres tipos de saberes: Saber disciplinar, pedagógico y académico. Estos saberes buscan integrar el conocimiento teórico con la práctica docente.

En este contexto, la presente investigación se centra en las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes en formación de tres carreras de pedagogía de

la Universidad de Atacama respecto a la disciplina de la Educación Parvularia. Los conceptos de actitudes y saberes pedagógicos aquí explorados brindarán insumos teóricos para formar a las futuras generaciones, basándose en la colaboración constante entre educadores/as de párvulos y profesores/as.

Las orientaciones y normativas establecidas por el Decreto 373 del MINEDUC (2017), regulan la transición educativa entre el nivel de Educación Parvularia y el primer ciclo de enseñanza Básica, en establecimientos que imparten estos niveles y cuenta con el Reconocimiento Oficial del Estado. Este decreto subraya la importancia de asegurar una continuidad en el proceso educativo, garantizando que los niños y niñas reciban una educación coherente y articulada que respete sus ritmos de aprendizaje y necesidades de desarrollo. La implementación efectiva de esta política educativa exige una colaboración estrecha entre Educadores/as de párvulos y docentes de enseñanza básica, permitiendo que la transición entre ambos niveles sea fluida y que se minimicen las dificultades que los niños y niñas puedan enfrentar en este proceso. Según este Marco regulador enfatiza la necesidad de efectuar sus prácticas bajo la concepción del niño y niña sujetos de derecho, donde se relevan aprendizajes integrales, pertinentes y significativos, efectuados desde una mirada sistémica e inclusiva y que resguarde las características propias de los párvulos que fluctúan en estos niveles.

Por lo tanto, examinar las actitudes y saberes docentes propios a las disciplinas involucradas, es relevante para asegurar que los estudiantes en formación de carreras de pedagogía, estén bien preparados, tanto emocionalmente, como en el ámbito técnico o académico, para optimizar la transición.

Es preciso mencionar que, para la gran mayoría de los niños y niñas, la transición de un nivel educativo a otro se transforma en un hito de su vida escolar y puede ser definitivo respecto a su aptitud al aprendizaje y su trayectoria escolar, por dicha razón es trascendental diseñar estrategias con la que los establecimientos se deben comprometer a efectuar un rol protector respecto a establecer un enfoque que potencie sus habilidades, aptitudes y conocimientos.

Según el Decreto 373 (2017), en su artículo N° tres, los establecimientos educacionales deberán elaborar una Estrategia de Transición Educativa (ETE), que aborde la transición de los niños y las niñas entre este nivel educativo y el Primer año de Educación Básica, desde una mirada sistémica e inclusiva que resguarde las características propias de la niñez, de su desarrollo y aprendizaje.

Conforme al Decreto 373 (2017) los docentes deben tomar decisiones acorde a las propias necesidades y particularidades de los niños y niñas, bajo un enfoque reflexivo de mejoramiento continuo por parte de los docentes, que permita instancias de trabajo entre los profesionales de ambos ciclos, evitando la escolarización y disminución en espacios de juego y priorizando las instancias de participación de los niños y niñas para potenciar aprendizajes significativos, validar sus opiniones con el fin de favorecer su protagonismo y colaboración en los procesos pedagógicos.

Respecto al artículo N° siete, se consideran cinco principios para la elaboración de las Estrategias de Transición Educativa: Flexibilidad, integralidad, contextualización, participación y priorización, los que a su vez permitirán establecer prácticas diversificadas, responsivas y de calidad comprendiendo la

importancia de esta etapa en la vida de las personas la que será trascendental para abstraer y comprender distintas actitudes y habilidades las que serán el sedimento para la construcción del autoestima y valoración.

Se subraya la importancia de asegurar una continuidad en el proceso educativo, garantizando que los niños y niñas reciban una educación coherente y articulada que respete sus ritmos de aprendizaje y necesidades de desarrollo, implementar de manera efectiva esta política educativa, requiere de la colaboración estrecha y constante entre los educadores/as de párvulos y profesores/as.

Este seminario de grado tiene el propósito de brindar aportes significativos a la formación profesional docente, buscando fortalecer la comprensión sobre cómo las actitudes y saberes pedagógicos de los estudiantes de pedagogía pueden influir en la calidad de la Educación Parvularia, la colaboración y articulación con la enseñanza básica y las necesidades de transición propias a este periodo educativo. Un aspecto clave de esta investigación es la interacción entre los estudiantes de pedagogía, quienes en el futuro compartirán el campo laboral en una región pequeña y en crecimiento. Este enfoque no solo busca mejorar la colaboración entre futuros profesionales, sino también contribuir al desarrollo de estrategias de formación inicial docente que integren de manera efectiva los contenidos y enfoques de ambos niveles educativos, tanto en la Universidad de Atacama como en otras instituciones universitarias. Lo anterior podrá resultar en una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza y en el bienestar de los niños y niñas durante esta etapa crucial de su educación.

El presente seminario de grado y defensa contiene las siguientes secciones: Contexto de la investigación que presenta las variables y factores que influyen al estado actual de la temática de estudio; en el Planteamiento del problema se presenta inicialmente la pregunta de investigación; en la siguiente sección de Objetivos se expone el objetivo general y los objetivos específicos del estudio; seguidamente en el Marco teórico se presentan los lineamientos conceptuales en relación al tema estudiado; en la sección de Método se presentan el enfoque y diseño, instrumentos y participantes; en la apartado de Resultados se presentan las categorías seleccionadas, que representan las miradas de los participantes; en la sección de Discusión se analizan a detalle las categorías seleccionadas; finalmente, en el apartado de Conclusiones se expone una síntesis del cumplimiento de objetivos, reflexiones sobre el proceso de investigación y las contribuciones proyectadas que dejarán los hallazgos del seminario de grado.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación Parvularia ha ganado reconocimiento debido a su impacto en el desarrollo integral de niños y niñas, así como por su función en la compensación de desigualdades sociales. Organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) subrayan la importancia de la transición educativa desde la Educación Parvularia hacia la enseñanza básica, destacando que un proceso continuo y articulado, contribuye al bienestar y la inclusión de los párvulos.

Sin embargo, pese a su trascendencia, la disciplina de Educación Parvularia enfrenta desafíos en el reconocimiento pleno de su valor dentro de las comunidades educativas, especialmente entre los profesores y estudiantes de otras carreras de pedagogía.

Considerando la relevancia de la educación inicial y el impacto que tienen las transiciones educativas en el desarrollo infantil a nivel global, en el año 2017 la OCDE presentó un informe señalando que una cantidad importante de niños y niñas enfrentan múltiples transiciones antes de ingresar a la Educación Básica. Estas incluyen el paso de un centro de cuidado infantil a un jardín infantil y, posteriormente, de este último a la escuela del primer ciclo básico. (OCDE, 2017).

En la misma idea, un estudio denominado Articulación curricular entre la educación pre-escolar y el primer ciclo de la enseñanza básica: concepciones y prácticas (Cardoso, Carugati, Lacerda, & Fidalgo, 2018) del Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, analizó la importancia que los profesores de Educación Básica atribuyen a esta articulación, demostrando el papel crucial que cumple esta última

para lograr una transición educativa exitosa.

Según el Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2023 del Centro de Estudios MINEDUC (CEN, 2024), en Chile, las transiciones educativas se deben abarcar en 12.074 establecimientos que imparten la Educación Parvularia, con un total de 731.838 matrículas, de las cuales 186.016 corresponden al segundo nivel de transición (NT2) en modalidad regular. Mientras que en Educación Básica son 8.575 establecimientos e instituciones que deben desarrollar los procesos de la transición educativa, con 238.361 matrículas en primero básico en modalidad regular. Dada la alta matrícula en ambos niveles, estos datos destacan la importancia de la transición educativa entre Educación Parvularia y primer ciclo Básico en Chile, evidenciando la importancia de este proceso entre ambos niveles educativos, subrayando la necesidad de una formación docente que responda a la diversidad y demanda educativa, asegurando una continuidad pedagógica efectiva.

Por otro lado, cerca de 17 mil jóvenes ingresan cada año a estudiar pedagogía en alguno de los más de mil programas existentes. En este contexto, la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), establece importantes transformaciones que buscan asegurar la calidad de la formación inicial de educadoras y profesores, teniendo como objetivo el mejoramiento continuo del desempeño pedagógico, destacándose la colaboración entre profesionales y el fortalecimiento de competencias inclusivas (art. 11). Esta normativa, junto con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2021), establece pautas que orientan la formación inicial docente hacia un perfil profesional capaz de responder a desafíos tales como la transición educativa. Este proceso constituye

una etapa crítica en el desarrollo de los párvulos y estudiantes, donde los docentes deben ser capaces de garantizar la continuidad de los aprendizajes y el bienestar integral de los niños y niñas al pasar del nivel parvulario al primer nivel del ciclo básico. Para ello el docente debe poseer características y habilidades específicas, que deben ser desarrolladas desde su formación inicial.

En este sentido, el informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), documento suscrito por representantes de las universidades de Consejo de Rectores, de universidades privadas e institutos profesionales que imparten carreras de Pedagogía, por el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, confirma el papel clave de la formación inicial docente en procesos críticos como la transición educativa, resaltando la necesidad de “formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece” (p.9) El desarrollo de estas características y habilidades se sustenta en el saber pedagógico, que se construye durante la formación inicial docente.

La comisión Nacional de formación Inicial docente, en su informe emitido en el año 2005 señala respecto del saber docente:

La conceptualización del saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial. Las bases de la escisión entre teoría y práctica en el ejercicio profesional tienen que ver fundamentalmente cómo se ha entendido lo que es el hecho educativo y la pedagogía: un arte, una técnica o una ciencia. De ella se derivan consecuencias para la definición de cuáles podrían ser los componentes de

una base de conocimientos profesionales: conocimientos de contenidos de especialidad, pedagógicos, prácticos, sobre el estudiante, etc. Por el contrario, en la formación docente inicial encontramos que, al no existir una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo, se sigue trabajando en espacios fragmentados. La relación entre la enseñanza y el aprendizaje se ha enriquecido con los aportes de diversas disciplinas contributivas, pero tiene una entidad epistemológica propia a la que este informe se refiere como saber pedagógico. Este saber es mucho más que su dimensión didáctica, está siempre situado y es por tanto siempre dinámico. Lo fundan otros saberes que se articulan de modos diversos en la práctica pedagógica; a nuestro juicio, éstos son principalmente: a) el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta; b) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo, c) el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula; es decir, el modo de relación profesor- alumno y alumno-alumno que se propicia y d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica. El saber pedagógico requiere de los aportes de las neurociencias, de la socioantropología y de la psicología, entre otras disciplinas, para construirse y reconstruirse en la práctica pedagógica cotidiana, según la diversidad presente en cada grupo de estudiantes. El saber pedagógico, así entendido, se enfoca a relaciones interpersonales contextualizadas, que tienen peculiaridades y sentidos propios; esta interacción es singular por cuanto implica una recurrencia de esas interacciones por periodos prolongados de convivencia que le confieren un carácter formativo más allá de los contenidos curriculares. El saber pedagógico se dirige también a los fines últimos del

hecho educativo y a la selección de los valores, actitudes y conocimientos que la sociedad desea legar a las nuevas generaciones. (p. 57,58).

Desde esta perspectiva, el presente estudio se sitúa en este marco teórico y normativo, explorando las percepciones, actitudes y saberes que tienen los estudiantes de pedagogías relacionadas y no relacionadas directamente con la educación inicial respecto a la disciplina de Educación Parvularia. Específicamente, se busca analizar cómo estas concepciones influyen en la valoración de la Educación Parvularia como un nivel educativo fundamental y en la disposición de los futuros docentes a establecer prácticas colaborativas que favorezcan la continuidad pedagógica en las transiciones educativas.

El estudio se sustenta en la premisa de que el saber pedagógico, entendido como un conocimiento dinámico y situado (Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, 2005), se construye a partir de múltiples fuentes, incluyendo el conocimiento disciplinar, la experiencia práctica y las interacciones interpersonales. Desde esta perspectiva, la conceptualización del saber pedagógico en la formación inicial docente varía según la trayectoria formativa y las experiencias previas de los estudiantes de pedagogía, lo que incide en sus actitudes hacia otros niveles educativos y en su predisposición a articular prácticas pedagógicas con educadores/as de párvulos.

En este sentido, Zambrano (2006) plantea que las actitudes docentes hacia otras disciplinas de pedagogía pueden influir en la forma en que los futuros profesionales conciben su rol dentro del sistema educativo, afectando la colaboración interprofesional. Esto cobra especial relevancia en el contexto de la

transición educativa entre la Educación Parvularia y la enseñanza básica, dado que la articulación efectiva entre ambos niveles depende en gran medida del reconocimiento del valor de la educación inicial y de la comprensión de sus particularidades.

Considerando estos antecedentes, la presente investigación busca identificar oportunidades y desafíos en la construcción de un sistema educativo más integrado e inclusivo, en el que la Educación Parvularia sea comprendida y valorada por docentes de otras disciplinas pedagógicas. Para ello, se analizarán las percepciones de los futuros docentes sobre la educación inicial, la forma en que conciben su vinculación con este nivel y las posibles barreras que podrían obstaculizar la articulación de prácticas colaborativas.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La preparación de los futuros docentes es fundamental para su formación, dado que, los aprendizajes y conocimientos adquiridos en este periodo influyen directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollarán en su ejercicio profesional. En este contexto, las actitudes y saberes pedagógicos de los estudiantes de pedagogía juegan un papel clave en la construcción de su identidad profesional y en su relación con las diversas disciplinas que abordan dentro de sus carreras.

La Comisión Nacional para la Formación Inicial Docente (2005) declaró que la educación inicial de los profesores es un asunto de gran relevancia pública. Está ubicada en el núcleo de la empresa conjunta para incrementar la calidad educativa y superar las disparidades que la impactan. Existen consensos a nivel mundial que, en su momento, esto es crucial cuando el país da un avance en desarrollo, democracia y calidad de vida de sus ciudadanos. (p.17)

En Chile existen tres modalidades de formación de docentes. Primero, la modalidad de formación concurrente, que es la más frecuente en los programas de formación de profesores para la enseñanza Parvularia, Básica y Media. Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica. Si bien la proporción de créditos u horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez

semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina. Segundo, la formación consecutiva, orientada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de Profesor de Enseñanza Media. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico profesional, ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica.

En este contexto, la formación académica de los futuros docentes es fundamental, puesto que, los conocimientos y habilidades adquiridos en este periodo incidirán directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollarán en su ejercicio profesional.

La Universidad de Atacama ofrece en la región, cuatro carreras de pedagogía: Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Física y Educación en Inglés. Estos estudios universitarios poseen una característica en común, que acierta todos los futuros egresados eventualmente se encontrarán con niños y niñas en periodo de infancia temprana, requiriendo una formación disciplinar específica, para abordar el trabajo con esta población infantil. No obstante, a lo largo de nuestra trayectoria educativa se reconoció que no existen espacios comunes para compartir experiencias formativas entre estos estudios de pedagogía. Es precisamente esta necesidad la que motiva a las seminaristas a

investigar cómo los estudiantes de las distintas carreras de pedagogía, que tienen enfoques y saberes diferentes, comprenden e integran conceptos pedagógicos aplicables a la enseñanza de la primera infancia.

Indagar esta problemática es de suma relevancia para las seminaristas, puesto que, conocer las percepciones de los docentes en formación, podría permitir mejorar los programas comunes impartidos por la Universidad de Atacama, propiciar una mayor integración y comprensión de la disciplina de Educación Parvularia en las carreras de pedagogía.

Considerando lo anterior, la pregunta de investigación que mejor responde a los intereses planteados y que servirá para recabar información es: ¿Cuáles son las actitudes y saberes pedagógicos que los estudiantes de tres carreras de pedagogía de la Universidad de Atacama tienen respecto a la disciplina de la Educación Parvularia?

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo general

Indagar las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes de tres carreras de pedagogía acerca de la disciplina de la Educación Parvularia.

4.2. Objetivos específicos

- Describir los saberes y actitudes de estudiantes y titulados de las carreras de pedagogías de la Universidad de Atacama, respecto del nivel Parvulario, a través de focus group y entrevistas.
- Analizar los saberes y experiencias docentes, de estudiantes y titulados de las carreras de pedagogía de la Universidad de Atacama, acerca del nivel Parvulario, a través del uso del programa Atlas.ti7.
- Revisar documentos oficiales, directrices gubernamentales y política pública en torno a la evolución de los perfiles docentes en Chile y la Universidad de Atacama.
- Divulgar los saberes y actitudes de los estudiantes de tres carreras de pedagogía y egresados, respecto del nivel parvulario, a través de un video explicativo en redes sociales.

5. MARCO TEÓRICO

La educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1945). Chile ratificó esta declaración a través de La Ley General de educación N° 20.370, de agosto 2009, en su artículo N° dos señala que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo, espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico mediante la trasmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La misma ley en su artículo N° uno, regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento y establece los requisitos y proceso del reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de servicio.

Como es posible constatar el sistema educativo chileno busca garantizar el acceso a una educación gratuita y de calidad, respetando la diversidad y promoviendo la participación y el desarrollo sostenible. A pesar de los esfuerzos desarrollados a través de la agenda pública en diferentes ámbitos de acción, se enfrentan desafíos en términos de equidad, financiamiento y calidad educativa.

El sistema educativo en Chile, se organiza en cuatro niveles de enseñanza y aprendizaje: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, siendo deber del estado proveer educación gratuita y de calidad en los niveles educativos obligatorios.

El nivel Parvulario, es el nivel educativo que atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica (LGE, 2009), se divide en tramos curriculares, de dos años cada uno: nivel sala cuna, nivel medio y nivel transición. Según las políticas educativas de nuestro país los niveles iniciales (Sala Cuna y Nivel Medio) no son condicionantes para el ingreso a la Educación Básica.

La Educación Básica, es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las Bases Curriculares 2018 que se determinan en conformidad a lo establecido en la ley general de Educación 20.370 y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

Según el artículo N° veinte (LGE, 2009), la Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de Educación Básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las Bases Curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común

y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares.

Como último nivel de enseñanza se encuentra la Educación Superior, esta es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. (LGE, 2009). Complementando a la definición anterior, la Ley de Educación Superior N° 21.091 (2018), artículo uno:

La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

Por lo anterior descrito, todos los procesos educativos en Chile se encuentran garantizados por las políticas públicas (LGE, 2009), (Ley 21.091). Tanto la educación inicial (nivel de transición), como la Educación Básica y Media son de carácter obligatorio, para asegurar una formación integral de todas las personas. La educación permite la movilización social de las personas, brindándoles la oportunidad de desarrollar todo su potencial. Anteriormente, la educación superior estaba reservada solo para un sector de la sociedad que podía costearla. Sin embargo, en el año 2016 con la implementación de la gratuidad, esta situación cambió, beneficiando a un gran porcentaje de la población de nuestro país,

marcando un cambio significativo. Este avance se consolidó en el año 2018 con la promulgación de la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior, que regula el financiamiento institucional destinado a la gratuidad.

Esta ley introdujo varios cambios significativos, como el reconocimiento de la Educación Superior como un derecho y el fortalecimiento de la acreditación, reemplazando el artículo N° veintisiete de la ley 20.129, establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006), instaurando la obligatoriedad de la acreditación para determinadas carreras del área de la salud y de la educación:

Las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido en este párrafo para la Educación Superior, con los cuales busca construir un sistema de Educación Superior más inclusivo, accesible y de calidad.

El impacto que ha tenido la Ley 21.091 en la Formación Docente hace referencia a algunos aspectos como: Una selección más rigurosa, donde se busca atraer a estudiantes con mejores desempeños académicos para asegurar una formación de calidad; relevar los estándares de ingreso para mejorar la percepción social de las pedagogías; reducción del ingreso indiscriminado por parte de las instituciones de educación superior.

5.1. Los estudios superiores en pedagogía

Según el artículo uno, apartado D, de la Ley 20.129, la acreditación institucional de las instituciones de educación superior autónomas se rige por lo establecido en el título II, capítulo II. Asimismo, la acreditación de carreras o programas de pregrado y posgrado se regula conforme a lo dispuesto en los títulos III y IV, capítulo II.

En este marco normativo, los estudios superiores en pedagogía han evolucionado en estrecha relación con los contextos sociales, culturales y educativos de cada época. Este vínculo ha permitido el desarrollo de teorías metodológicas que han consolidado la pedagogía como disciplina científica. A pesar de ello, los estudios superiores en pedagogía han atravesado un complejo proceso de consolidación teórica, caracterizado por debates sobre su naturaleza científica y su objeto de estudio. En este contexto, Abreu-Valdivia (2021) sostiene que la pedagogía, como ciencia, se centra en el análisis y perfeccionamiento del proceso educativo, diferenciándose de otras disciplinas como la didáctica. Además, integra elementos de diversas ciencias sociales, como la filosofía, la psicología y la sociología, desarrollando un enfoque interdisciplinario que abarca tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la formación integral del ser humano.

Desde esta perspectiva, la pedagogía ha encontrado en los estudios superiores un espacio privilegiado para su desarrollo teórico y práctico. A nivel universitario, la formación en pedagogía busca generar competencias teóricas y prácticas que permitan comprender y transformar el proceso educativo en diferentes

contextos, promoviendo una educación sistemática y con propósito definido. Según Abreu-Valdivia (2021) este enfoque se fundamenta en un sistema teórico propio, compuesto por categorías esenciales, principios pedagógicos y una ley general que guían la intervención educativa y su capacidad para responder a las demandas sociales y culturales contemporáneas. Cabe recalcar, que esta ley general mencionada no se refiere a una normativa legal, sino a un concepto teórico que explica las regularidades del proceso educativo (sistémica, intencionalidad, contextualización, integralidad, etc.)

En la actualidad, los estudios superiores en pedagogía se enfrentan al desafío de mantenerse actualizados frente a los cambios sociales, tecnológicos y educativos. Como menciona Korzhuev citado por Abreu-Valdivia (2021), esto requiere de un enfoque dinámico e innovador que permita integrar las tradiciones pedagógicas con nuevas metodologías y tecnologías, asegurando así que la Educación Superior en pedagogía continúe siendo un motor de cambio social.

El equipo de seminaristas define que los estudios superiores en pedagogía constituyen un ámbito esencial para el desarrollo de competencias teóricas y prácticas que transformen el proceso educativo y proporcionen al estudiante una formación integral, capaz de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Estos programas fortalecen el papel del pedagogo como líder en la educación y como agente de cambio social.

Tabla 1 *Comparación General*

Aspecto	Tradicional	Moderno
Enfoque	Centrado en el docente	Centrado en el estudiante
Métodos	Memorístico y unidireccional	Interactivo y práctico
Tecnología	Uso limitado	Uso integrado y avanzado
Evaluación	Basada en exámenes	Basada en procesos y proyectos

5.1.1. La Pedagogía como objeto de estudio.

La pedagogía se configura como una disciplina que necesariamente posee un objeto de estudio. Este último ha sido identificado y desarrollado por diversos autores a través las distintas definiciones que se le han adjudicado al concepto de pedagogía a lo largo de la historia, donde todas convergen en consolidar al objeto de estudio como el núcleo central que otorga sentido a la pedagogía como disciplina científica. Según María Sánchez Matamoros (2012), esta diversidad conceptual se evidencia en las múltiples definiciones recopiladas en su trabajo, las cuales destacan tanto la naturaleza interdisciplinaria de la pedagogía como su objeto de estudio.

En esta línea, Sánchez (2012) destaca al pedagogo español Lorenzo Luzuriaga, quien definió la pedagogía como la ciencia de la educación, estableciendo así a la educación como su objeto de estudio principal. Este enfoque sitúa a la pedagogía como una disciplina dedicada a comprender y estructurar los procesos educativos, los cuales son esenciales para la formación integral del ser humano.

No obstante, otros autores han ampliado esta visión tradicional, como Zuluaga et al. (1987), quien argumenta que la pedagogía no solo estudia la educación como un proceso general, sino que también conceptualiza, aplica y experimenta conocimientos sobre la enseñanza de diversos contenidos y saberes. Este enfoque sitúa a los contenidos educativos, entendidos como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores acumulados a través de la experiencia, como un objeto de estudio crucial para la pedagogía. De esta forma, se reconoce a la pedagogía como una disciplina activa que influye tanto en el diseño de procesos educativos como en su implementación práctica.

Desde una perspectiva más reciente, Abreu-Valdivia (2021) propone que la pedagogía no solo se limita a analizar los procesos educativos, sino que también los contextualiza dentro de sus dimensiones históricas, sociales y culturales. Según este autor, el proceso educativo (en adelante “PE”) constituye el objeto de estudio más representativo de la pedagogía, por varias razones clave que reflejan su naturaleza intrínseca como fenómeno central en la formación integral del ser humano. Una de las principales razones, según este autor, es la base conceptual de la pedagogía, estructurada con categorías, leyes y principios.

Las categorías son los conceptos centrales que estructuran la pedagogía. Según Abreu-Valdivia (2021), estas categorías son: educación e instrucción, formación y desarrollo, comunicación y actividad, las cuales permiten comprender cómo ocurre el PE. Por su parte, Aparici y Silva, et al. (2012) destacan que las categorías de comunicación y actividad no deben ser estáticas ni separadas. Estos autores subrayan la importancia de transitar de un modelo de comunicación

transmisiva, centrado en el docente, hacia un modelo interactivo, enfocado en la participación activa de los estudiantes. La comunicación interactiva resulta esencial para diseñar actividades educativas que involucren a los estudiantes de manera significativa, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Este enfoque no solo optimiza el aprendizaje, sino que también refuerza otras categorías como la formación, el desarrollo y la educación integral del estudiante.

Por otra parte, Abreu-Valdivia (2021) plantea a las leyes como principios fundamentales, porque explican cómo los componentes del proceso educativo interactúan y evolucionan en diferentes contextos. Aunque han sido formuladas desde diversas perspectivas, existe un consenso sobre su importancia para vincular la educación con la sociedad y optimizar la práctica educativa. Por lo que Abreu-Valdivia (2021) les asigna las siguientes características: Son objetivas, pues reflejan conexiones estables y esenciales entre los elementos del PE; expresan relaciones causa-efecto, debido a que explican cómo interactúan los diferentes elementos del PE y cómo estas interacciones generan resultados específicos; tienen valor metodológico, dado que ayudan a comprender, investigar y mejorar el PE y permiten que este sea planificado y dirigido de manera más efectiva; Son históricas y sociales porque su manifestación está condicionada por el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla el PE.

Los principios pedagógicos son directrices prácticas derivadas de las leyes del PE que guían las acciones educativas. Su efectividad depende de cómo se comprenden y aplican, y su relevancia está condicionada por las necesidades

sociales y contextuales. Al ser flexibles y adaptables, estos principios permiten que el PE evolucione junto con la sociedad, garantizando que siga cumpliendo su función formativa.

Esta base conceptual de categorías, principios y leyes ha permitido que los programas de estudios superiores en pedagogía no solo se enfoquen en la formación de educadores, sino también en el análisis crítico de los procesos educativos y su relación con los contextos sociales.

En síntesis, la pedagogía como objeto de estudio se posiciona como una disciplina que va más allá de la simple descripción de los fenómenos educativos. Al incorporar perspectivas interdisciplinarias y prácticas, esta área del conocimiento busca no solo analizar los procesos educativos, sino también conceptualizar y experimentar con ellos, asegurando su relevancia y efectividad en un mundo en constante transformación. Con ello, la pedagogía reafirma su papel central en el diseño, la innovación y la evaluación de los sistemas educativos que contribuyen al desarrollo integral del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

5.2. Los Saberes y competencias docentes.

Los saberes y competencias docentes se enmarcan en lo que tienen que conocer, hacer y saber hacer los docentes, para efectuar prácticas educativas de calidad y de equidad, desde un enfoque reflexivo y transformador.

Santana (2014) en su revista, “Los saberes docentes en las prácticas escolares”, los saberes docentes aluden a las formas de realizar el trabajo de la

enseñanza, se relacionan con el proceso que construye el maestro sobre qué y cómo enseñar. Según Terigi et al (2012), la docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.

El señalamiento de la Comisión Nacional Sobre la Formación Docente Inicial (2005) en relación a la ausencia de acuerdo al concepto de Saber Pedagógico, volvió a la discusión educativa sobre la interpretación de dicho constructo y su importancia práctica. Desde la perspectiva teórica y práctica, el concepto de Saber Pedagógico es crucial en la formación de docentes, ya que de él surgen una serie de acciones fundamentadas en epistemología, ontología, axiología, ideología, psicopedagogía y sociología, entre otras, y que también tienen sus correspondientes efectos en la conducta de los futuros docentes (Díaz, 2008 citado en Díaz 2014).

La recopilación de estudios bibliográficos del concepto de Saber Pedagógico ofrece diferentes, pero también convergentes puntos de vista. En esta oportunidad se considerará lo que planteó Schulman (1987) respecto de los distintos tipos de conocimiento pedagógico y la definición de la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial (2005). Por ejemplo, hay cierta compatibilidad entre ambas posturas. La Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial (2005) plantea áreas o dimensiones de saberes (proceso de aprendizaje, contexto histórico de los estudiantes, contexto interaccional y contenido disciplinario), las que parecieran resultar coincidente con los tipos de conocimientos propuestos por Schulman (1987), considerando que el primero de ellos (Conocimiento pedagógico del contenido), se refiere más bien a cómo hacer accesible el contenido disciplinar

de la asignatura, es decir, a cómo se aprenden ciertas áreas temáticas o disciplinas de estudio. (Díaz, 2014)

Díaz Quero (2005) señala que la conceptualización del saber pedagógico “contiene tres entidades básicas: a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal; b) afectiva, y c) procesual” (p. 1). Lo cognitivo estaría dado por el contexto en el que se logra el saber pedagógico, ya sea de manera formal, a través de estudios sistemáticos y reconocidos oficialmente, o informal, por medio de la experiencia misma del ejercicio docente, sin que necesariamente se cuente con una preparación formal; lo afectivo referiría a la incorporación de la dimensión afectiva del docente en su acción profesional, pero también la de sus propios estudiantes; y lo procesual se focaliza en las interacciones del maestro y los consecuentes procesos de reconstrucción del saber pedagógico acumulado. (Díaz, 2014)

En Ibáñez (2008) define el concepto de Saber Pedagógico como “un corpus de conocimientos articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica. El saber pedagógico es sistémico y situado por lo mismo es más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal” (p.4)

5.2.1. Los Saberes docentes.

Se habla de saberes en plural puesto que varios autores como Díaz (2001), Zambrano (2006), Tardif (2014) y Latorre (2016), han definido más de uno. En particular, Zambrano (2006), plantea tres tipos de saberes: saber disciplinar, pedagógico y académico. Estos se enfocan en la integración del conocimiento teórico y práctico, y la transformación personal y profesional del docente a través de la reflexión crítica:

Ser profesor está vinculado a tres grandes preguntas: ¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? En estos tres interrogantes, parece, se anida una gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza. (Zambrano, 2006)

Conforme a Zambrano (2006), en el artículo Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja, el saber disciplinar de los docentes, se debe destacar la capacidad de comprender aquello que conocen, que han aprendido a través de su formación o en la habitualidad de sus prácticas, conocimiento que posteriormente deben cuestionar y ratificar, para dar cabida a la reflexión, para favorecer y enriquecer los aprendizajes de sus alumnos, contrarrestando las carencias de dichos conocimientos y aprendiendo a comunicar sus saberes. Contemplando lo anterior el saber disciplinar de un docente, se ejerce desde la distancia y la reflexión acerca del conocimiento de su disciplina.

En relación a Zambrano (2006) el saber pedagógico se refiere a las prácticas que suscitan en el nexo de enseñanza y aprendizaje, cuyo eje central se forma en la relación entre alumno y profesor, de cómo este último transmite y comunica sus conocimientos. También la manera en la que enfrenta a las dificultades que transmutan en los estudiantes, razón que convierte los principios de este saber, en poco identificable. En este sentido, la forma en la que los docentes enfrentan las resistencias de los alumnos establece un saber que va progresando a través del tiempo y de las propias vivencias, sin directrices exactas por parte de un mayor conocedor.

Por último, para Zambrano (2006) el saber académico constituye la unión de ambos saberes descritos anteriormente, conforme a reflexionar ante los conflictos referidos al saber disciplinar o cuestiones que surgen del saber pedagógico. Para ello, es necesario que el docente mantenga una actitud reflexiva respecto a lo que piensa y observa en sus prácticas diarias, debe valorar la consigna de trascender hacia un plano de análisis, ante las diferentes situaciones que suscitan en las salas de clases, evitando la simple transmisión mecánica del saber. Además, debe avanzar a la transformación de sus prácticas, para producir nuevos saberes, desde una actitud comprometida, validadora de sus propias vivencias, puesto que, de todas ellas, este saber engrosará su esencia, bajo la consigna del que aprender es más importante que enseñar.

Tabla 2 *Comparación de definiciones para saberes docentes según autores*

Aspecto	Zambrano (2006)	Tardif (2014)
Número de tipos de saberes	Tres tipos de saberes: Disciplinar, Pedagógico, Académico	Cuatro tipos de saberes: Disciplinarios, Curriculares, Profesionales, Experienciales
Saberes principales	<p>1. Saber Disciplinar: Enfoque en el conocimiento teórico y la reflexión crítica.</p> <p>2. Saber Pedagógico: Prácticas que surgen de la relación profesor-alumno y la adaptación a las dificultades del</p>	<p>1. Saber Disciplinario: Conocimiento específico de la materia que se enseña.</p> <p>2. Saber Curricular: Conocimiento de los programas y objetivos educativos definidos por los currículos oficiales.</p> <p>3. Saber Profesional: Prácticas</p>

aprendizaje.

3. **Saber Académico:** Unión de los saberes disciplinar y pedagógico, enfocado en la reflexión y transformación de la práctica.

pedagógicas y metodológicas transmitidas por las instituciones formadoras de docentes.

4. **Saber Experiencial:** Conocimiento derivado de la experiencia práctica en el aula y el contexto específico de enseñanza.

Enfoque sobre el conocimiento	Integración de lo teórico y práctico; reflexión crítica sobre la propia práctica.	Heterogeneidad, influenciado por la formación, el currículo y la práctica; conocimiento situado.
--------------------------------------	---	--

Propósito principal	Transformación personal y profesional del docente a través de la reflexión crítica.	Construcción de saberes a partir de la formación, la experiencia y el contexto social.
----------------------------	---	--

Origen de los saberes	La formación académica, la práctica docente y la reflexión sobre ambos.	La formación académica, los programas curriculares, la práctica pedagógica y la experiencia.
------------------------------	---	--

Énfasis	Enfoque en la reflexión crítica del docente sobre su disciplina, sus métodos y su práctica.	Enfoque más amplio, considerando tanto los saberes académicos y profesionales como la experiencia vivida en el aula.
----------------	---	--

Rol de la reflexión	Central: La reflexión es clave para integrar y transformar los saberes.	Importante: La reflexión sobre la práctica también es esencial para la mejora continua.
----------------------------	---	---

Impacto en la práctica docente	Mejora a través de la reflexión continua sobre los saberes disciplinar, pedagógico y académico.	Mejora a través del conocimiento de los saberes específicos y la adaptación a la práctica en aula y en el contexto educativo.
---------------------------------------	---	---

Por su parte, Tardif (2014) clasifica los saberes en cuatro tipos, proporcionando una estructura más específica y detallada de los tipos de conocimientos que los docentes necesitan, destacando sus diferentes orígenes y aplicaciones. Los saberes disciplinarios, que se relacionan con los campos del conocimiento específicos que los docentes enseñan, enfocados en el conocimiento académico y científico de la materia; los saberes curriculares, que implican el conocimiento relacionado con los programas escolares, incluyendo objetivos, contenidos y estándares educativos definidos por los currículos oficiales; los saberes profesionales, transmitidos por las instituciones formadoras de docentes y que enfatizan las prácticas pedagógicas y metodológicas, así como la formación profesional continua; y los saberes experienciales, basados en el trabajo y el conocimiento del medio en el que se desenvuelve el docente, derivados de la experiencia práctica en el aula y el contexto específico de enseñanza.

Se interpreta que los saberes docentes son heterogéneos, pues están influenciados por la formación, el currículo y la práctica; son temporales, pues se construyen y dominan en un periodo determinado; y están situados en un contexto curricular, profesional y social.

Ambos autores se complementan y ofrecen una comprensión profunda de los saberes necesarios para la práctica docente efectiva, comparten la importancia de la reflexión y transformación docente, pero Tardif (2014) amplía la visión de incluir más categorías específicas que afectan el día a día del profesor en diferentes contextos.

5.2.2. Las Competencias docentes.

Para el concepto de competencias se pueden encontrar diferentes definiciones en las investigaciones realizadas por autores destacados como Le Boterf (2001) y Perrenoud (2007). Por ende, los académicos Zabala y Arnua (2008) examinaron las diferentes definiciones del concepto de competencia desde una perspectiva semántica y estructural, utilizando como base a autores tanto del ámbito laboral como educativo. A partir de este análisis, definieron competencia como "la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada" (Zabala y Arnau, 2008). De este modo, se pueden identificar los elementos en común en el debate actual sobre el concepto de competencia, destacando las capacidades y aptitudes que una persona pone en práctica para actuar de manera competente. En el ejercicio docente se hace necesario movilizar los diversos saberes: disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales en situaciones específicas.

La integración de conocimientos teóricos y prácticos, la reflexión crítica y la contextualización son esenciales para el desarrollo de competencias efectivas,

evidenciando así la interrelación entre los saberes y competencias docentes, y demostrando que ambos son necesarios para una práctica docente efectiva.

5.2.3. Perfil docente en Chile.

El perfil docente en Chile, ha sido diseñado por el ministerio de Educación a través de normativas y documentos orientadores, para formar profesionales que sean facilitadores del aprendizaje, reflexivos en su práctica, éticos en su ejercicio y capaces de enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI, asegurando una enseñanza de calidad que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y al progreso de la sociedad.

A lo largo del tiempo el perfil docente en Chile ha evolucionado en estrecha relación con la formación inicial de profesores/as, éste ha sido objeto de diversas reformas y políticas educativas:

Desde la creación de la primera Escuela Normal de Preceptores en 1842, conocida como la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, según datos históricos extraídos desde la página web de la Biblioteca Nacional de Chile (s.f.), las escuelas normales se constituyeron como la institución pionera en la formación de docentes de enseñanza primaria, marcando el inicio de un modelo educativo que sentaría las bases del perfil docente en el país. Según Galván et, al (2014) este perfil, derivado del modelo educativo tradicional, establece que el profesor es fundamental para el éxito educativo. La síntesis del paradigma educativo tradicional, sostienen que al profesor le corresponde organizar el conocimiento, seleccionar y elaborar lo que debe ser aprendido, así como trazar el camino que seguirán sus alumnos.

Además, consideran que el docente actúa como modelo y guía, quien debe ser imitado y obedecido por sus estudiantes (p.965; 966)

De la misma fuente informativa se extrae que en 1954 fue inaugurada la primera Escuela Normal de Preceptoras en Santiago, que representó un hito significativo, al promover la participación de las mujeres en el ámbito profesional, el objetivo primario fue formar profesoras para la enseñanza primaria, inicialmente dirigida por las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, esta escuela contaba con 40 alumnas, la mayoría provenientes de contextos humildes. Su currículum incluía materias como: lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo, métodos de enseñanza mutua y simultánea, así como costura, bordado y otras labores de aguja. Estas asignaturas eran las que diferenciaban la educación femenina de la masculina.

A lo largo de su trayectoria, las Escuelas Normales enfrentaron desafíos, como la falta de recursos y la escasez de docentes, pero lograron consolidarse como el principal modelo de formación docente en Chile hasta la década de 1970. La reforma educativa de 1965 marcó un punto de inflexión, ya que la responsabilidad de la formación docente comenzó a transferirse gradualmente a las universidades. En 1974, bajo el régimen de Augusto Pinochet, se decretó la eliminación de las Escuelas Normales, lo que resultó en la transferencia completa de la formación docente a las instituciones universitarias, según datos de la Biblioteca Nacional de Chile (s.f.).

Este cambio de institución formadora (Escuela Normal a Universidad) no sólo transformó el paisaje educativo, sino que también redefinió el perfil del

docente chileno, desde un paradigma tradicional a uno constructivista, enfocándose progresivamente en nuevas competencias y enfoques pedagógicos.

El enfoque tradicional hace alusión a un rol más autoritario del profesor, quien es el principal transmisor de conocimientos, realizando evaluaciones para medir conocimientos y no habilidad. Mientras que el estudiante tiene un rol más pasivo en el proceso de aprendizaje, poniendo atención a las clases y memorizando lo expuesto. Los enfoques modernos son más dinámicos, interactivos, centrados en los estudiantes, para promover el desarrollo integral de estos. El profesor actúa como un mediador para fomentar la autonomía y creatividad de los estudiantes. El estudiante es el protagonista de sus aprendizajes.

Según la doctora en Filología Luz Cox Méndez (2017), en su artículo titulado El constructivismo en la reforma de la educación en Chile, en la década de 1990 se reflejó una evolución en la visión sobre la educación y el rol del docente hacia un enfoque constructivista. Cox (2017) sostiene:

En este nuevo paradigma, compete al profesor la tarea de desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas que contribuyan al proceso de aprendizaje. Implica entregar herramientas que faciliten el acceso a conocimientos y fomentar el desarrollo autónomo, así como cooperativo, de los estudiantes, quienes pasan a ser los gestores de su saber (de lo conceptual), de su saber hacer (de lo procedimental) y de su saber ser (de lo actitudinal).

En la misma línea, Cristian Cox (1998), director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y consultor en políticas

públicas de educación, quien lideró la reforma curricular de los años 90, abordó el perfil docente desde el paradigma constructivista, considerándolo un componente esencial para la implementación exitosa de las reformas educativas. Durante la reforma, Cristian Cox (1998) promovió programas destinados a fortalecer la formación inicial docente, priorizando un enfoque que valoraba el aprendizaje y la formación, con especial relevancia en “la construcción de significados y reconocimiento de las perspectivas de los alumnos; enseñanza reflexiva, investigación-en-la-acción, aprender habiendo; oportunidades para construir un profesionalismo autónomo y capacidades de toma de decisiones”. (Cox, 1998)

De esta forma, tanto Luz Cox como Cristian Cox coinciden en que el nuevo paradigma educativo, sustentado en el constructivismo, redefine el rol del docente, quien ya no solo transmite conocimientos, sino que también facilita el desarrollo integral de los estudiantes, ayudándolos a enfrentar los desafíos de una sociedad en constante transformación.

El Ministerio de Educación chileno, a través de la política educativa fue generando orientaciones para ir definiendo el perfil docente. En 1975 aprueba un nuevo reglamento para las carreras pedagógicas, que rige los planes de estudios conducentes a los títulos de Profesor de Estado y Educador de Párvulos, Más tarde, en 1981, por decreto el Instituto Pedagógico pasó a ser la Academia Superior de Estudios Pedagógicos, la que ese mismo año se transformó en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago. Con ello se separó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, institución que, en ese momento, según Mellafe (1998) "dejó de formar al profesorado nacional para consagrarse solamente a los grados

académicos, terminando así una larga historia de encuentros y desencuentros" (p. 29).

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, perteneciente al Ministerio de Educación (MINEDUC), es el órgano encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ha elaborado pautas e instrumentos orientadores para ajustar el perfil de egreso de los docentes buscando responder a las demandas sociales y educativas del país. Entre estas es posible incluir el Marco para la Buena Enseñanza del año 2004 y su actualización 2021. Este documento es un referente fundamental que define el perfil docente como un conjunto de estándares que orientan el desempeño profesional de los docentes, con el objetivo de garantizar aprendizajes de calidad e inclusivos para todos los estudiantes, se estructura en cuatro dominios con doce estándares en total, que especifican las competencias y habilidades que un profesor debe desarrollar, incluyendo el dominio de conocimientos disciplinarios, habilidades pedagógicas, compromiso ético y responsabilidad social.

En coherencia con el MBE (2021), se han actualizado los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía, los cuales son pautas que definen las habilidades, conocimientos y competencias que deben adquirir los profesionales de la educación durante su formación inicial. Por este motivo, constituyen un instrumento fundamental para fortalecer la formación de profesores/as, basándose en el conocimiento más actualizado sobre educación y aprendizaje, por lo que son esenciales para consolidar el perfil docente chileno,

puesto que permiten alinear la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes con las demandas del sistema educativo.

Los estándares se estructuran en dos dimensiones principales:

- Dimensión pedagógica: Comprende todo lo que un docente debe saber hacer al egresar, como la planificación, gestión del aprendizaje y evaluación en el aula.
- Dimensión disciplinar y didáctica: Corresponde al conocimiento específico asociado a cada disciplina, integrando estrategias para su enseñanza.

La dimensión pedagógica está articulada con el MBE, que guía el desempeño profesional de las y los docentes una vez que ingresan al ejercicio laboral. Por esta razón, los Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica (2022), Pedagogía en inglés (2021) y Pedagogía en Educación Física y Salud (2021) comparten los mismos estándares en esta dimensión, pues están diseñados para los niveles de enseñanza básica y/o media, que son los niveles a los cuales compete el MBE. Por otro lado, en la dimensión disciplinar, varía el número de estándares y sus contenidos según las necesidades específicas de cada nivel educativo y disciplina.

Por su parte, los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012), que destacan por su énfasis en el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia, incluyendo la habilidad de creación de entornos seguros y estimulantes que favorecen el proceso educativo de los párvulos. Estos estándares orientadores se encuentran actualmente en proceso de actualización. La

nueva versión de estos referentes orientadores para la carrera de Educación Parvularia se construye en coherencia al Marco para la Buena Enseñanza, específico para este nivel educativo. Cabe destacar que los estándares pedagógicos (CPEIP, 2022), no aplican para el nivel Parvulario, porque este nivel cuenta como ya se mencionó anteriormente con un marco para la buena enseñanza propio.

Este sistema de coordenadas, busca orientar las prácticas pedagógicas que debe desarrollar cada educador/a de párvulos para fortalecer su ejercicio ético profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo como fundamento principal las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (p.10)

Para sustentar jurídicamente el buen uso de estos lineamientos técnicos, el Ministerio de Educación a través de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129), busca asegurar que las instituciones de educación superior que forman a los futuros docentes alcancen los estándares establecidos en el MBE y Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía. De esta manera, se garantiza que la formación de los docentes sea de calidad y cumpla con los principios del perfil docente. Además, la Ley 20.129 introduce un sistema de acreditación para monitorear y evaluar el funcionamiento de estas instituciones, asegurando que los planes de estudio formen profesores/as que estén capacitados para responder a las necesidades del sistema educativo chileno y cumplir el perfil docente definido en el MBE.

Otra disposición legal que regula las actividades y comportamiento de los docentes es la Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) esta ley tiene como objetivo contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinario y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.(art. 11).

La ley 20.903, refuerza el perfil docente al abarcar la formación, desarrollo y evaluación continua de los docentes en el sistema educativo chileno. Esta ley asegura que las competencias establecidas en el MBE se mantengan a lo largo de la vida profesional del docente para asegurar la calidad de la formación. A través del desarrollo permanente, acompaña al docente desde la formación inicial hasta la inserción al mundo laboral y su formación continua, para asegurar que adquieran y mantengan las competencias específicas del perfil docente, como el dominio de contenidos, habilidades pedagógicas, gestión en el aula y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Además, establece procesos de evaluación docente, incentivos y sistemas de ascenso, asegurando el desarrollo frecuente de habilidades cognitivas y emocionales mediante programas de formación. Estas evaluaciones y sistemas son coherentes con el perfil docente dado que se diseñan en base al MBE, para evaluar y fortalecer lo que el marco establece.

5.2.4. Perfil Docente de la Universidad de Atacama

La Universidad de Atacama, como institución de educación terciaria tiene como misión por su carácter estatal, laica y regional, dedicada a cultivar, generar, desarrollar y transmitir el conocimiento, en ciencia, tecnología, humanidades y educación, a través de la investigación, la innovación y la formación de capital humano, altamente competentes y responsables en satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad, con espíritu crítico, reflexivo y tolerante, que contribuya a forjar una cultura ciudadana inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de responsabilidad social, comprometida con los procesos de inclusión y respetuosa del medio ambiente, aportando de esta manera al desarrollo sostenible de Atacama y el país. (p.5)

La Universidad de Atacama, es una institución de educación superior, con personalidad jurídica y patrimonio propio, de carácter público, perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Su casa central se ubica en la ciudad de Copiapó y dispone de una Sede en la ciudad de Vallenar, en la tercera región del país. Después de un largo período de búsqueda de identidad en la educación superior chilena, llega la fundación de la Universidad de Atacama en 1981 a partir de la entonces Sede Copiapó de la Universidad Técnica del Estado, mediante el Decreto de Fuerza Ley N° 37 del 26 de octubre de 1981. Tiene sus raíces ligadas a dos grandes hitos vinculados a la formación de profesionales en la región, el primero, en el campo de la minería donde se hereda la tradición formadora del “Colegio de Minería” fundado el 11 de abril de 1857, financiado con fondos de la Junta Minera de Copiapó. El segundo hito es la fundación en 1905, de la escuela

normal de Copiapó dedicada a la formación de profesores/as dado el interés de la ciudadanía de cubrir las necesidades de docencia de la época.

El Modelo Educativo de la Universidad de Atacama es el instrumento orientador y ordenador de las decisiones relativas al diseño e implementación de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la docencia de pregrado, postgrado y formación técnica en la Universidad de Atacama. Esta carta de navegación, establece y sistematiza los contenidos epistemológicos, metodológicos y programáticos de la formación universitaria que imparte que es fundamental en la necesidad de avanzar en los cambios institucionales para avanzar en el aseguramiento de calidad de sus funciones docentes. El Modelo Educativo es el instrumento orientador y ordenador de las decisiones relativas al diseño e implementación de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la docencia de la Universidad de Atacama. El Modelo educativo entrega el marco de acción para decisiones académicas, que deben materializarse en la gestión de procesos de formación. Modelo Educativo UDA, 2019, p.16)

El quehacer formativo de la Universidad de Atacama se basa en el compromiso con una educación de calidad, se concibe la formación profesional como un proceso que busca el desarrollo humano integral para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Esta formación debe considerar, especialmente, preocupación por el crecimiento y autoformación profesional, promoviendo el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo físico saludable, mediante la práctica del deporte, la Educación Física y la recreación. Para alcanzar este objetivo, se ha desarrollado un Modelo Educativo que es coherente con la

propuesta del informe de la UNESCO (Delors, 1996) en cuanto a basar el trabajo formativo en los pilares de aprender a ser y vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer. (p.36)

Aprender a ser y vivir juntos: Se debe educar para aprender a conocer a los seres humanos con quienes se interactúa (historia, tradiciones, y espiritualidad) y poder así realizar proyectos comunes, solucionar de manera inteligente y pacífica conflictos, reconociendo de interdependencias. Además, se debe educar para la autonomía y capacidad de juicio, fortaleciendo la responsabilidad personal en la relación de un destino colectivo, dando la oportunidad de explorar los talentos de cada persona.

Aprender a conocer: Se debe educar para formar una cultura general y amplia con la posibilidad de profundizar en áreas consideradas prioritarias. Se enfatiza la línea de “aprendizaje durante toda la vida” (o educación permanente) que posibilita mantenerse alerta frente a los cambios derivados de los avances de la ciencia, la tecnología y las nuevas formas de actividad económica y social.

Aprender a Hacer: Se educa, finalmente, para desarrollar en los futuros profesionales competencias que los capaciten para hacer frente a un gran número de situaciones y para trabajar en equipo. (Modelo Educativo UDA, 2019 p. 36)

El modelo pedagógico basado en competencias de Tobón (2006), busca transformar los procesos de enseñanza aprendizaje, especifica la importancia del desempeño de los docentes desde una perspectiva integral, contemplando las necesidades del entorno, en el que se abordan competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, que les permita a actuar con idoneidad en

diferentes contextos, aplicando los diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir).

Estos saberes deben estar en coherencia con las situaciones del entorno, ser significativo y aplicable, para que los estudiantes puedan poner en práctica lo que han aprendido, por esta razón la formación debe estar centrada en la práctica, más que en la teoría, potenciando no solo los conocimientos técnicos o científicos, sino también los valores y actitudes, ya que el desarrollo de sus competencias personales y sociales, resulta fundamental para su formación integral.

En este modelo con enfoque en competencias, los estudiantes tienen un rol activo respecto de la construcción de sus aprendizajes y conocimientos, lo que busca potenciar en ellos la capacidad reflexiva y de análisis que le permitan enfrentar las vicisitudes del presente y aportar desde sus propias habilidades personales al desarrollo sostenible, ambiental y económico con compromiso ético y moral.

La Universidad de Atacama sustenta su quehacer educativo en cuatro Fundamentos expresados en el Modelo Educativo Universidad de Atacama ME (año 2019):

El Fundamento Antropológico, dice relación con el tipo de persona y profesional formará la Universidad de Atacama, para ello concibe a la persona es un ser social y diferente unas de otras, el entendimiento debe realizarse sobre la base de la confianza y el respeto mutuo. En la Universidad de Atacama, se forman profesionales capaces de desarrollarse en ambientes profesionales colaborativos,

que construyen su conocimiento basándose en la comunicación y el diálogo, y que aceptan la diferencia como característica del mundo actual.

El Fundamento Socio-Cultural, para qué sociedad estamos formando profesionales, se reconoce que la sociedad es diversa en cuanto a su composición sociocultural y al conocimiento. Desde esa mirada la Universidad de Atacama, como institución estatal, laica y regional, respeta todas las creencias, pensamientos, posiciones ideológicas, políticas, orientación sexual, etnias, nacionalidades u origen social de todos los integrantes de su comunidad educativa, asumiendo que la institución la construyen todos, en un marco de respeto de los derechos humanos, la inclusión de las personas y el convivir en un contexto multicultural.

El Fundamento Pedagógico, se sustenta en qué forma se formará, qué rol tendrá la docencia, desde esta perspectiva la Universidad de Atacama, percibe al acto educativo como un proceso de interacción que vincula pedagógicamente a la persona que aprende y a la que enseña, al aprendizaje como producto del vínculo de contenidos con experiencias, intereses, conocimientos previos y relaciones establecidas con otros agentes educativos y la docencia como mediadora entre el conocimiento y el aprendizaje.

El Fundamento Curricular, refiere a la forma como se organiza el currículo. La Institución valora la comprensión del currículum como un proyecto institucional que se compromete, desde lo formativo, con el desarrollo de competencias genéricas, específicas y/o disciplinares y se operacionaliza a través del Perfil de Egreso, Malla Curricular, Mapa de Progreso, Matriz de Coherencia Curricular y

Programas de Asignatura periódicamente evaluados para garantizar la pertinencia de la formación universitaria. (p.8)

El enfoque curricular que declara la Universidad de Atacama en su ME, se adscribe a un currículum con enfoque en competencias, lo que implica una serie de cambios en la forma de concebir la educación universitaria. En efecto, a diferencia de un enfoque centrado en la adquisición de conocimientos, que se centra en lo que el/la estudiante deberá saber al concluir una actividad académica, un enfoque en competencias se centra en las habilidades que el estudiantado deberá saber y hacer, ya sea en contexto real o simulado. Esto permite valorar la profundidad, complejidad y autonomía de las competencias tanto genéricas como disciplinares y/o específicas declaradas en el perfil de egreso en sus planes y programas de estudios. En el marco del Modelo Educativo, la Universidad de Atacama conceptualiza la competencia como la “manifestación observable de conocimientos, actitudes y habilidades requeridas para resolver problemas reales presentes en el campo laboral de manera efectiva y éticamente responsable” (UDA, 2017b). Dicha definición asume la complejidad del término competencia, comprendiendo que es un concepto dinámico y transferible a diversos ámbitos de acción: profesional, personal y educacional

La competencia se demuestra a través de resultados observables y evaluables, es decir, es una manifestación visible de las actitudes, habilidades y conocimientos de los y las estudiantes. Considerando la complejidad del concepto, en cuanto a los variados contextos en los que se pueden aplicar, el reconocimiento de la competencia en el espacio de la formación universitaria se encuentra

relacionado con las múltiples actividades que los y las estudiantes realizarán en el contexto laboral futuro. Junto a lo anterior, la competencia resulta de la interrelación de sus elementos –actitudes, habilidades y conocimientos- y no de la suma de ellos, es decir, el estudiantado debiera movilizar todos los recursos actitudinales, procedimentales y conceptuales necesarios para resolver problemas profesionales (Picardo, 2005).

Nuestra casa de estudios entiende que el currículum universitario debe estar en sintonía con las cambiantes demandas de las comunidades, del territorio y del país, de manera que cualquier intervención formativa genere la transformación deseable y responda a los problemas que demanda la sociedad. En esa línea, el currículum compila el conjunto de competencias, resultados de aprendizaje, niveles de dominio, criterios metodológicos y de evaluación que los docentes deben considerar para la planificación, intervención y evaluación de los aprendizajes. Por ello, la renovación curricular ha sido un proceso gradual en la institución, ya que se trata de un cambio que se visualiza en detalle a nivel de las carreras.

Los elementos del diseño curricular son el Perfil de egreso que según Hawes, (2010) Describe el desempeño esperado de un egresado, certificado por la institución, en términos de las habilitaciones logradas en el proceso formativo, representando el compromiso social de la institución en el logro de las competencias, adquiridas en el curso de un itinerario formativo o plan de formación. (p. 3)

El perfil de egreso constituye el primer elemento de relevancia para la definición de un plan de estudios y guía de todo el proceso de renovación curricular.

El perfil de egreso tiene un papel fundamental en el proceso formativo del estudiantado, ya que les otorga sentido y establece un marco de referencia. El objetivo de este perfil es guiar su proceso de aprendizaje, brindándoles las pautas necesarias para conseguir los resultados de aprendizaje que se espera lograr al finalizar su formación o al graduarse. La Institución releva el perfil de egreso, manteniendo mecanismos de evaluación que permitan el monitoreo del logro del perfil.

En atención a los principios orientadores de la función formativa de la universidad, se identifican determinadas competencias que se incorporan a la propuesta de formación en el campo ocupacional/laboral y las áreas de desempeño asociadas a su desarrollo. Es así que el perfil del egreso del/la profesional que se forma en la Universidad de Atacama considera; Competencias Genéricas, que son el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes transferibles a una gran variedad de funciones y tareas, sin corresponder a una disciplina en particular (Comisión Nacional de Acreditación, 2015). En otras palabras, definen los atributos que todo graduado universitario debería poseer, independientemente de su especialización. Estas competencias abarcan aspectos genéricos de conocimientos, habilidades y actitudes que son esenciales para cualquier profesional antes de ingresar al mundo laboral. De la misma forma se contemplan las competencias Disciplinarias y/o Específicas, son aquellas propias de cada campo de conocimiento que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo en particular. A diferencia de las competencias genéricas, las competencias disciplinarias y/o específicas han sido definidas como los atributos que deben adquirir los y las profesionales que se forman en la universidad y son elementos intrínsecos de cada disciplina o contexto,

que describen aspectos técnicos relacionados con un cierto lenguaje o campo laboral específico, que garantiza el cumplimiento con éxito de las responsabilidades propias del ejercicio profesional. (ME UDA. 2010)

Para el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares la Universidad de Atacama ha establecido tres niveles para cada competencia; Nivel Inicial, Intermedio y Avanzado.

Los ejes de formación que integran el perfil de egreso de un profesional de la Universidad de Atacama, considera cinco ejes de formación:

Eje de Formación General: Propende a nivelar y/o desarrollar en los futuros profesionales conocimientos habilidades y actitudes básicas y genéricas.

Eje de formación de Especialidad: Propende a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas a la disciplina

Eje de formación Electiva: Refleja la flexibilidad del currículo, permitiendo que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes, que les permita profundizar en su disciplina

Eje de Formación Optativa. Refleja la flexibilidad del currículo, permitiendo que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a sus preferencias personales.

Eje de Práctica: Posibilita el desarrollo de conocimiento, habilidades, conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas al quehacer profesional, tomando en consideración el contexto. (p.16)

En la Universidad de Atacama, el eje de formación práctica se erige como la línea formativa de un plan de estudio que incorpora todas las prácticas que una carrera compromete en su formación profesional, sean iniciales, intermedias o avanzadas. Las mismas están compuestas por una serie de actividades donde el profesor en formación demuestra la adquisición progresiva de las habilidades necesarias para graduarse como profesional de la educación, al finalizar su proceso formativo. Modelo para la base del eje de práctica de las carreras de pedagogía de la Universidad de la Atacama (2019).

La formación práctica docente se entiende como el conjunto de actividades que pone al estudiante de pedagogía en contacto con la escuela o centro educativo y sus realidades.

La carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, forma parte de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama y se encuentra localizada en el Campus “Rómulo J. Peña Maturana”. La creación de la carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Atacama, se gestó en atención al déficit de profesionales especializados en docencia en el Nivel Parvulario en la Región de Atacama. El 2 de marzo de 1982, según Decreto N° 021, dispuesto en los Decretos con Fuerza Ley N° 1 y N° 37 de 1981, y las facultades que confiere el Decreto Supremo N° 7731 de 1981, se crea la carrera

de Pedagogía en Educación Parvularia, conducente al título profesional de Educador de Párvulos, con un Plan de Estudios de 240 créditos. Este plan dedicaba un 45% a la especialidad y un 55% a la cultura general y pedagógica, comprendiendo ocho semestres de duración.

Para el Departamento de Educación Parvularia, esta tarea se convirtió en uno de sus objetivos principales, motivo por el cual hoy cuenta con un Perfil de egreso y Plan de estudios, en implementación a partir del año 2017, el que responde a la formación de educadores/as de párvulos que actualmente es requerido, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación, acorde a los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Parvularia (2012), con adecuada formación disciplinar y pedagógica especializada, considerando además el Modelo Educativo de la Universidad de Atacama, las áreas de desempeño del Marco para la Buena Enseñanza (2003) y los Criterios definidos por la CNA para la evaluación de carreras de pregrado (2007).

De la misma forma las demás carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y educación cuentan con un perfil que fue renovado a partir del año 2015 e implementado en el año 2017, evidenciando los siguientes elementos distintivos:

- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica: Los egresados de esta carrera son profesionales con capacidad de innovación, pensamiento crítico, habilidades socio-afectivas entre otras, que habilitan al estudiante en un futuro a ser un profesional comprometido con la educación

integral. Además, la formación recibida le permite desempeñarse en instituciones de carácter público y privado, promoviendo una educación de calidad.

- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física: profesionales formados para asumir con responsabilidad los problemas vinculados a las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, preparándolos para administrar organizaciones, establecimientos y programas de entrenamiento físico deportivo.
- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Inglés: preparados para trabajar con estudiantes de Educación Parvularia, básica y media, en diferentes contextos educacionales, teniendo principios valóricos, éticos y morales que se adapten al contexto regional y social.

La Facultad de Humanidades y Educación, conocedora de la importancia de que la práctica docente como la principal forma de vinculación con el medio escolar, contempla prácticas docentes de carácter progresiva para los estudiantes desde los primeros años de la carrera, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales. Las actividades formativas prácticas del futuro docente involucran al estudiante de pedagogía, a los académicos de la institución formadora y al profesor guía del establecimiento educacional, la interacción de estos tres actores en el proceso de aprendizaje profesional ha recibido el nombre de tríada formativa.

Es así que el Modelo de Eje de Práctica de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama busca articular los ejes de formación General, Especialidad y Práctica, para entregar al estudiante las herramientas

necesarias que le permitan involucrarse temprana y progresivamente en la realidad educativa, identificar los roles, funciones y reflexionar críticamente sobre su quehacer docente para crear conocimiento pedagógico. Modelo de Práctica FHE (2019)

Contreras, et. al., citados en Hirma y Cortez. 2013 indican que:

El análisis de las descripciones del área de formación práctica de las diferentes maneras de establecer contacto con centros educativos, pone en evidencia que hay una amplia variabilidad en la forma de concebir el concepto de práctica y el propósito del contacto con el centro educativo. (p.22).

Si bien cada práctica, por su disciplina presenta características específicas, se fundamentan en los principios y fundamentos comunes acordes con el Modelo educativo de la Institución como también en el perfil de egreso comprometido por cada carrera, esto último es lo que sostiene que el eje de práctica de cada carrera posea un grado o porcentaje de especificidad.

El Modelo del eje de práctica de la Facultad de Humanidades y Educación ofrece un sustento que representa la visión del eje de práctica de la FHE, estableciendo un marco de acciones teóricos-metodológicos que direccionan la práctica pedagógica de las diferentes carreras de pedagogía de la Facultad. Este modelo se concibe como un plan de acompañamiento, continuo, flexible que pretende consolidar las competencias profesionalizantes establecidas en los perfiles de egreso, a partir de la inserción progresiva del docente en formación, en la

dinámica y características propias de la práctica pedagógica y de los diferentes niveles que contempla la educación chilena.

El Modelo del eje de Formación Práctica de la FHE, establece tres sub-ejes transversales de formación práctica, al conjunto de directrices teórico – metodológicas que recorren y conectan el eje de formación práctica, integrando los campos del ser, el hacer y convivir, favoreciendo una visión global que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos sub-ejes se desarrollan de manera integral y progresiva durante todo el proceso formativo de las prácticas. Estos sub-ejes transversales de formación práctica responden a tres niveles de progresión (inicial, intermedio y avanzado) establecidos para las competencias de los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama.

A partir de este Modelo del Eje de Formación Práctica de la FHE, cada carrera de pedagogía ha construido Manuales específicos en contexto de los perfiles de egreso de cada carrera y particularidades de la disciplina que enseñan.

Es así que el Manual de práctica de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, contempla seis prácticas docentes progresivas, en los niveles educativos del nivel Parvulario (Práctica de observación y ayudantía, Práctica de Psicomotricidad, Práctica de Sala Cuna, Práctica de Nivel Medio, Práctica de nivel Transición y Práctica profesional), que avanzan desde el nivel inicial, intermedio y avanzado. Se releva el componente curricular distintivo de la carrera educar a través de la emoción, a través del uso de metodologías con enfoque contemplativo y la progresión de la competencia disciplinar número 6.

Para las carreras de Pedagogía General Básica, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Inglés, en sus mallas curriculares no están de manera distintiva los nombres de las asignaturas de los ejes de prácticas, lo que impide identificar en qué nivel de su formación asisten a sus prácticas en el nivel Parvulario. Se visualiza una diferencia entre la cantidad de asignaturas de práctica de cada pedagogía.

Tabla 3. *Comparación de la cantidad de asignaturas de práctica.*

Niveles	Pedagogía Básica	General	Pedagogía Física	en Educación	Pedagogía en Inglés
102	Práctica I - ABP		Práctica I - ABP		-
201	Práctica II- ABP		-		Trabajo de Campo I- ABP
202	Práctica III - ABP		Práctica II - ABP		Trabajo de Campo II- ABP
301	Práctica IV - ABP		-		Trabajo de Campo III- ABP
302	Práctica V - ABP		Práctica III - ABP		Trabajo de Campo IV- ABP
401	Práctica VI - ABP		-		Trabajo de Campo V- ABP
402	Práctica VII - ABP		-		Práctica Profesional I
501	Práctica Profesional		Práctica Profesional		Práctica Profesional II

5.3. Actitudes, prejuicios y estereotipos docentes.

Para el desarrollo de presente investigación es necesario conocer a que hace referencia los aspectos actitudinales de los futuros docentes, dado que trabajan con personas, por lo que las relaciones y actitudes cumplen un rol fundamental, para potenciar los aprendizajes que se produzcan en el aula, así potenciar el despliegue completo de la persona en todo su esplendor y en lo complejo de su expresividad. Conocer sobre los prejuicios y estereotipos sobre la Educación Parvularia es trascendental, pues es un campo que se encuentra constantemente en tensión entre las expectativas sociales, las realidades profesionales y los desafíos inherentes al contexto educativo. Para comprender el impacto de las actitudes, prejuicios y estereotipos en la formación y práctica de los educadores/as de párvulos, es crucial examinar cómo estos elementos influyen en la percepción y el desempeño profesional.

5.3.1. Actitudes de los docentes.

Según Flores (2019), la actitud se puede definir desde el punto de la psicología social como una disposición subjetiva o mental antes de la acción, define como las personas perciben, entienden y reaccionan a su entorno. Se origina en experiencias y no se convierte automáticamente en hábitos rutinarios. Representa la tendencia dominante de un individuo a responder de manera favorable o desfavorable ante objetos, personas, instituciones o eventos.

A lo largo de la formación docente, la construcción de las actitudes puede verse influenciada por factores relacionados directamente con la formación inicial docente, pues las experiencias educativas vivenciadas durante este periodo

académico, junto con la escasa interacción formativa entre las diversas carreras de pedagogía, pueden propiciar actitudes negativas que afectan la percepción y valoración de las diferentes disciplinas pedagógicas. Por ejemplo, cuando un estudiante de pedagogía subestima la importancia de la Educación Parvularia, es probable que desarrolle actitudes que minimicen la relevancia de este nivel educativo en el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto, a su vez, puede influir negativamente en su compromiso con futuros espacios de colaboración interdisciplinaria, como la transición educativa, donde la articulación entre niveles es fundamental para garantizar la continuidad y calidad.

Así también, el manejo de un conocimiento parcial, por la falta de formación adecuada en temáticas como la diversidad, por ejemplo, puede contribuir a una visión reduccionista de las capacidades de los estudiantes. Esto se manifiesta en un estudio realizado por Boer, Pijil y Minnaert (2011) quienes revisaron 26 estudios sobre las actitudes docentes hacia la inclusión, se muestra que la mayoría manifiesta una actitud neutral o negativa frente a la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE). Mientras que otras investigaciones han destacado la necesidad de la urgencia de establecer mayor capacitación para los docentes. Por ejemplo, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) indican que el 92% de los estudiantes de pedagogía no se siente preparado para encargarse de niños y niñas con NEE. De Boer et al. (2011) manifiesta que los docentes expresan sentirse poco preparados para satisfacer las necesidades de sus estudiantes con discapacidades dentro del aula. En el mismo sentido, los docentes mayormente capacitados reflejan una actitud más positiva que aquellos con menor formación.

Por los preocupantes datos anteriores Flores (2019) destaca la importancia de mantener una actitud positiva y focalizarse en las necesidades de cada estudiante a pesar de las presiones que enfrentan los docentes para cumplir metas, exámenes y puntajes específicos. Un buen educador es aquel que cree en el potencial de aprendizaje de todos los alumnos, comprende el propósito del sistema educativo y prioriza a los estudiantes por encima de los números o las exigencias externas.

Esta actitud positiva también se manifiesta a través de otros elementos como “el entusiasmo, la inventiva, la predisposición a ayudar y el conocimiento del contenido, juegan un rol muy importante en el rendimiento de la clase” (Flores, 2019).

Para las seminaristas, al egresar el docente de su formación, debe, además, de tener dominio de los contenidos que enseñará, ser capaz de propiciar el fomento del aprendizaje y la participación, ofreciendo oportunidades de desarrollo e inclusión educativa, que posea herramientas adecuadas para responder de manera efectiva ante la diversidad de su alumnado, puesto que este último:

pasa la mitad de su tiempo en el colegio, es allí donde establece sus primeras relaciones sociales independientemente de la familia, en este espacio el niño, el adolescente y el joven, afianza sus habilidades para ser, hacer, pensar y sentir. Sus compañeros se convierten en su círculo social y el docente se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo socio afectivo y debería

hacer uso consciente de estas habilidades en su trabajo. (Extremera y Fernández, 2014, como se citó en Garzón, 2014)

5.3.2. Prejuicios

Como señala el MINEDUC (2019) en su cartilla Orientaciones para promover espacios de participación y sana Convivencia Escolar.

Los prejuicios son juicios u opiniones que se emiten sobre algo o alguien, sin contar con suficiente información o conocimiento, y que, al tratarse de juicios no comprobados, pueden no ser ciertos. Implican siempre una valoración, favorable o desfavorable, sobre personas, situaciones o cosas, y se producen en el nivel de los sentimientos y emociones (p. 22).

Por lo general existen prejuicios a nivel social sobre la Educación Parvularia y el rol de los educadores/as de párvulos, que pueden influir en la visión y percepción de los estudiantes de pedagogía. De acuerdo a lo mencionado en el artículo “La difícil encrucijada de la Educación Parvularia”, publicado por Carolina Quiroga Bachur, en la Universidad de Chile (2009) algunos de los prejuicios más fuertes presentes en la sociedad chilena son que las Educadoras de párvulos solo “cuidan y juegan” con los niños y niñas, que las familias no tienen claro el rol de la Educación Parvularia por lo que la toman como una “guardería”, que otros docentes no conocen el currículum de Educación Parvularia, por lo que no reconocen su sentido, entre otros.

En opinión de las seminaristas estos prejuicios y la falta de reconocimiento hacia la Educación Parvularia, sumados a las condiciones laborales adversas de la carrera docente, como:

La falta de recursos para realizar el trabajo, alta exposición a relaciones interpersonales con los diferentes agentes de la comunidad educativa, y exigencias de alumnos, apoderados, directivos, instituciones de evaluación externa, entre otras, que conllevan tensiones que pueden derivar en estrés laboral y consecuencias dañinas sobre su salud y desempeño laboral.

(Parra, 2005, como se citó en Avendaño y González, 2012).

Perpetúan un ciclo de desvalorización que afecta tanto la práctica docente como la percepción social, teniendo consecuencias profundas y multidimensionales, pues estos prejuicios limitan la percepción social sobre la importancia del nivel inicial, reduciendo su valor a un espacio de cuidado y recreación, en lugar de reconocerlo como una etapa clave para el desarrollo integral de los niños y niñas. Este estigma influye directamente en las políticas educativas, las cuales pueden priorizar otros niveles educativos en términos de asignación de recursos, dejando a la Educación Parvularia con herramientas insuficientes para enfrentar los desafíos de la formación infantil.

Asimismo, las condiciones laborales adversas de los docentes, no solo afectan el bienestar de los educadores/as de párvulos, sino que también desmotivan a los futuros docentes a optar por esta disciplina. Al mantener esta dinámica, se genera una menor cantidad de profesionales docentes calificados para

desempeñarse en la Educación Parvularia, lo que a la vez refuerza las perspectivas negativas ya existentes.

En este contexto, resulta relevante analizar las percepciones de los profesionales en ejercicio, como se menciona en un artículo sobre la participación en asociaciones profesionales del profesorado de educación infantil (APEI) chileno, que logró detectar percepciones de los profesionales en ejercicio, respecto a la Educación Parvularia en referencia a las políticas públicas y de cómo junto a las agrupaciones gremiales deben luchar respecto de la nula visibilización que presenta la Educación Parvularia en Chile. Este punto es de suma importancia para la construcción de un país con mayor justicia social, remarcando opiniones respecto a la abundancia de los discursos sobre la transformación, pero sin una operatividad real.

El artículo menciona también la importancia de que estas asociaciones empoderen a los profesionales, con miras hacia la formación constante y a través de la reflexión, para mejorar las prácticas, fortaleciendo el crecimiento y empoderamiento profesional, sin embargo, se destaca que estas instancias de capacitación están condicionadas a los asuntos de tiempo, precariedad conocimientos referidos al tema, incluso circunstancias políticas.

5.3.3. Estereotipos

Definición de estereotipos:

Los estereotipos son las creencias e ideas, negativas o positivas, hacia personas de un grupo determinado (extranjeros, homosexuales, ancianos,

personas con discapacidad, etc.); es decir, lo que sé o creo saber del otro.

Se trata de creencias sobre atributos de un grupo social y sobre las que hay un acuerdo tácito, lo que implica que, para que sea un estereotipo, debe ser una creencia compartida por varias personas (MINEDUC, 2017).

En Chile los profesionales que ejercen la profesión docente en el nivel Parvulario, se inclina considerablemente hacia el género femenino, esto porque desde siempre se ha atribuido el cuidado y crianza de los niños y niñas a la mujer. Esta designación tiene su origen en las necesidades primarias de los niños y niñas de alimentación y vínculo afectivo, esta situación se mantiene hasta el presente, porque existen profesiones que exhiben una inclinación particular de intereses asociados al género.

Estas inclinaciones se evidencian en los datos proporcionados por Pardo y Adlerstein citadas en Ovando y Falabella (2021), que indican que el porcentaje de mujeres educadoras en primera infancia representa un 97% del total de profesionales que trabajan en este nivel, mientras que en Europa llega casi al 95%.

En el mismo orden de ideas el MINEDUC (2022), señala que en Chile el 99,1% de los educadores de párvulos en ejercicio son mujeres, mientras que el 0,9% son hombres. Además, Chile y Portugal son los países con menor participación del género masculino en el nivel Parvulario, evidenciándose la limitada participación de este género en roles asociados al cuidado y la educación, tanto en el ámbito profesional como personal, incluyendo el cuidado de sus propios hijos/as, nietos/as, etc.

En el caso de Chile, aunque recientemente se ha visibilizado la baja estadística de participación masculina en el nivel, hasta el momento, no existe una política que apunte a resolver esta problemática, y hay casi nula investigación en el tema. (Ovando y Falabella, 2021).

Otros estudios han confirmado que los estereotipos pueden variar según el género, ya que ciertas carreras están asociadas a roles masculinos o femeninos. En el caso de la Educación Parvularia, Sáinz et al. (2004) concluyen que las mujeres eligen esta carrera motivadas principalmente por vocación y la oportunidad de ayudar a los demás, mientras que los hombres tienden a optar por carreras más instrumentales, como las de carácter técnico o científico, debido a factores como el salario o las proyecciones laborales.

Estas bajas cifras reflejan, además, el impacto del estigma asociado a que los hombres opten por estudiar o ejercer profesiones vinculadas a los roles tradicionales asignados a su género. Este estigma generalmente suele llevarlos a desistir de sus estudios cuando eligen una profesión contraria a estos roles tradicionales, o incluso cuando ya son profesionales, a no ejercer por el prejuicio social. Por otro lado, otro factor que puede incidir en los hombres a la hora de estudiar una carrera profesional, es el sueldo, esto tiene su asidero en el prejuicio la carrera de Educación Parvularia es una de las carreras peor remuneradas del país. Respecto a este prejuicio la carrera de Educación Parvularia, de acuerdo a un ranking de treinta carreras universitarias, presentado por el periódico online Mostrador de febrero del presente año, en base a datos proporcionados por la plataforma www.mifuturo.cl del MINEDUC, la carrera de Educación Parvularia se

ubica en el octavo lugar de las carreras peor remuneradas en Chile, siendo superadas por otras carreras de pedagogía como Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Diferencial y Matemáticas y Computación.

En el ámbito del ejercicio de la Educación Parvularia, los estereotipos de género son particularmente comunes. Un ejemplo de ello es la creencia de que esta carrera es exclusivamente para mujeres, debido a que se les atribuye una mayor emocionalidad o capacidad de cuidado. Este estereotipo asume que las experiencias de aprendizaje deben dirigirse según el sexo, lo que puede resultar en una educación desigual, limitando las oportunidades de aprendizaje tanto para niños como para niñas.

Parker (2000), como se citó por la Subsecretaría de Educación Parvularia, Enfoque de género en la Educación Parvularia: una oportunidad para el bienestar integral, (2023) una serie de estudios ha evidenciado que las niñas no reciben interacciones en el aula de la misma calidad que los niños y niñas, lo que refuerza desigualdades en la educación inicial, y que, por lo tanto, no todos los niños y niñas acceden de la misma manera a las oportunidades de aprendizaje.

La educadora de párvulos y Doctora en Educación María Jesús Viviani, actualmente profesora del departamento de Educación, creadora del blog llamado “Soy educadora”, plataforma que busca ser un apoyo para el docente en su desarrollo profesional, confirma a través de una publicación del año 2012 la presencia de estereotipos de género en base a que:

Se asume que el rol de las madres es indispensable para que los niños y niñas crezcan y se desarrollen sanamente. Cuando la madre está ausente,

son los educadores/as quienes asumen este rol y deben reemplazar a la madre en todos sus quehaceres.

Viviani (2012) señala que esta percepción genera dos problemas principales: primero, perpetúa la idea de que las educadoras de párvulos deben ser exclusivamente mujeres, reforzando un estereotipo sexista. Segundo, subestima la importancia de la formación académica para ejercer este rol, basándose en la noción de que se trata de una habilidad "inherentemente femenina" que no requiere profesionalización, sino únicamente amor y cuidado. Asimismo, al considerarse un trabajo "fácil y natural", se justifica la baja remuneración o incluso la falta de pago, mencionando incluso que, en muchos países, estas labores recaen mayoritariamente en mujeres que, en muchos casos, trabajan de manera voluntaria y sin recibir una compensación económica.

También hace referencia a la tendencia a infantilizar la profesión, en el sentido de que se asocia exclusivamente con actividades lúdicas, manualidades o cuidados básicos, relegando el componente pedagógico y académico que realmente caracteriza a la Educación Parvularia, subestimando a la vez las habilidades pedagógicas, psicológicas y técnicas que realmente implica esta profesión docente. Este estereotipo trivializa la complejidad del trabajo de los educadores/as de párvulos, que no solo implica atender las necesidades emocionales y físicas de los niños y niñas, sino también diseñar y ejecutar estrategias educativas fundamentadas en teorías del desarrollo infantil, planificación curricular y evaluación de aprendizajes en una etapa crucial para el desarrollo humano.

Estas percepciones erróneas afectan negativamente la valoración social de la profesión, al considerar que no requiere habilidades especializadas ni una formación profesional o rigurosa, lo que lleva a una menor valoración tanto cultural como económica de la labor y rol social que se cumple. Este estereotipo no solo dificulta el reconocimiento de las educadoras de párvulos como profesionales clave dentro del sistema educativo sino también desvaloriza la importancia de la Educación Parvularia en la vida de los niños y niñas.

5.3.4. Colaboración y articulación entre profesores/as Educación Básica y educadores/as de párvulos.

Según Sáez 2015:

Podríamos definir la Articulación Curricular, en el ámbito nacional, como el proceso de transición entre dos niveles sucesivos, que debe ser construido por profesionales del área de la educación a partir de las regulaciones ministeriales, de modo tal de mantener la permanente construcción social y contextual de realidades.

En la normativa y orientaciones que rigen el sistema educativo chileno se busca una continuidad entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica. Las Bases Curriculares de Educación Parvularia están diseñadas en estrecha coherencia con las Bases Curriculares de Educación Básica, para que la educación de los niños y niñas sea progresiva.

En el año 2017, el MINEDUC promulga el decreto 373 acerca de la estrategia de transición educativa, para los niveles de Educación Parvularia y primer

año básico. En ella se destaca la importancia de generar una articulación entre los docentes de dichos niveles para favorecer y resguardar un proceso educativo respetuoso hacia los niños y niñas, proteger sus derechos y garantizar sus aprendizajes de las habilidades, actitudes y conocimientos.

En este sentido la Subsecretaría de Educación Parvularia, crea el documento Orientaciones para Transiciones Educativas en Educación Parvularia (2024), que tiene como propósito compartir un marco de referencia con conocimiento actualizado para el diseño e implementación de Estrategias de Transición Educativa (en adelante ETE) (p. 2).

Los equipos pedagógicos tienen el desafío de dialogar y consensuar acuerdos que apoyen las transiciones en los contextos de aprendizaje y, para que ello sea beneficioso, es importante resguardar el bienestar integral de cada uno de ellos y ellas, considerando su protagonismo e incidencia en la toma de decisiones. (SdEP, 2014).

Según el documento Orientaciones para Transiciones Educativas en Educación Parvularia, las ETE son un conglomerado de acciones que se ponen en práctica para tener continuidad, coherencia y progresión mediante se avanza en los demás ciclos educativos, destacando la importancia de fortalecer a la comunidad educativa, porque son ellos los llamados a dialogar y consensuar estrategias que posibiliten generar transiciones respetuosas en los contextos de aprendizajes. Resguardando el bienestar integral y el protagonismo de los niños y niñas, contemplando la realidad de los diferentes centros educativo, en este sentido es de suma importancia valorar y validar las instancias de diálogo y opinión que puedan

proveer los párvulos, haciendo eco de sus demandas, expectativas, conocimientos, opiniones e incertidumbres, considerando realmente como participantes activos de las decisiones que se tomen respecto a sus aprendizajes e interacciones dentro del centro educativo.

Es importante prestar especial énfasis a los procesos de Transición y Articulación Educativa que se desarrollan en el recorrido hacia la Educación Básica, dado que se ha observado un fenómeno de escolarización en el Nivel Transición. Este fenómeno, que se caracteriza por la conformación de grupos de gran tamaño, la priorización del aula como espacio de aprendizaje disminuyendo las experiencias en espacios abiertos, el fomento de interacciones asimétricas entre los docentes y las niñas y niños, la reducción de las oportunidades de juego y la promoción de la disciplina, lo que restringe el diálogo y el movimiento dentro de las salas de clases (Pardo, Opazo, y Rupin, 2021).

En la misma línea del documento Orientaciones para Transiciones Educativas en Educación Parvularia, este diseño y su implementación se encarna en los planes de mejoramiento educativo, que busca asegurar la continuidad, coherencia y progresión curricular, desde una perspectiva sistémica e inclusiva. En este sentido son los equipos directivos quienes tendrán el desafío de favorecer vínculos de comunicación e instancias de trabajo colaborativo, enfatizando en la reflexión y capacitación docente que protejan las características de la niñez.

Considerando la relevancia de fortalecer la transición educativa, es esencial que esta colaboración y articulación pueda forjarse desde la formación docente, por

lo que las Universidades que imparten pedagogías deberían tener presente este criterio en sus programas académicos. Actualmente en la Universidad de Atacama no existe una colaboración estrecha y sistemática referida a la transición educativa, en las que se integre a las carreras de pedagogías, que permita comprender las necesidades, conocimientos, inquietudes y fortalezas de los docentes en formación.

6. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

6.1. Tipo de estudio

El enfoque de esta investigación es cualitativo, con un diseño descriptivo de análisis clásico de contenidos narrativos (Strauss & Corbin, 2002).

La consideración de este enfoque de investigación cualitativa responde a lo planteado por Blasco y Pérez (2007), quienes señalan que esta permitirá examinar la realidad dentro de su entorno natural, observando cómo ocurren los fenómenos, permitiéndonos extraer interpretaciones basadas en las experiencias de los estudiantes.

Estos estudios cualitativos utilizan técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades. Para el investigador cualitativo todos los espacios e individuos son dignos de estudios. Aquí el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría (Otero Ortega 2018) en el libro Enfoques de investigación.

Para Grinnell et al. (1997) estos estudios se fundamentan en la observación y evaluación de los fenómenos estudiados emitiendo conclusiones de lo encontrado en la realidad estudiada, el investigador que utiliza este enfoque está en competencias de comprobar las conclusiones a las que llega y está en condiciones de proponer nuevos estudios. La investigación cualitativa permite desarrollar encuestas, entrevistas, descripciones, y puntos de vista de los investigadores. El

enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis.

Las seminaristas han optado por sustentar su investigación en un enfoque cualitativo debido a que este tipo de estudio permite explorar en profundidad los significados, experiencias y opiniones que los participantes atribuyen a la enseñanza y disciplina de la Educación Parvularia. A través de entrevistas semiestructuradas, se busca comprender no sólo los conocimientos, sino también las percepciones y vivencias subjetivas de los involucrados. Además, la decisión de incluir a participantes de las cuatro carreras de pedagogías impartidas en la Universidad de Atacama responde a la oportunidad de recolectar información diversa que permita identificar y comparar las diferencias y similitudes en las perspectivas de los estudiantes sobre la educación en general. Este enfoque permite una interpretación rica y detallada de las realidades individuales y grupales, favoreciendo un análisis profundo y contextualizado que sería difícil de obtener mediante métodos cuantitativos.

Se considera que este enfoque es particularmente adecuado para comprender cómo las realidades y contextos específicos de los participantes afectan sus opiniones y actitudes hacia la educación. En conjunto, se pretende obtener una interpretación rica y detallada de las realidades individuales y grupales, favoreciendo un análisis profundo y contextualizado que sería difícil de obtener mediante métodos cuantitativos.

6.2. Informantes claves

El grupo de participantes de este seminario de grado está constituido por 29 informantes claves, según: Estudiantes de pedagogías (20), profesoras de Educación básica (4) y Educadoras de párvulos (5). El primer grupo de informantes claves, estudiantes de pedagogía, corresponde a aquellos que actualmente están cursando algunas de las tres pedagogías seleccionadas para este estudio, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama, de cualquiera de los niveles educativos: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Inglés. El segundo grupo de informantes claves, profesores de enseñanza básica, corresponde a egresadas y tituladas de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama. Finalmente, el tercer grupo de Educadora de párvulos, egresadas y tituladas de la licenciatura en Educación y pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Atacama.

Las carreras de pedagogías de la Universidad de Atacama poseen una duración de 9 semestres, en cuatro años y medio, están divididos en 5 niveles en dos semestres, del tanto, bajo un modelo con enfoque en Competencias. Estos informantes claves han sido seleccionados en el propósito de identificar el fenómeno en estudio desde una perspectiva prospectiva y retrospectiva. Este primer aspecto prospectivo refiere a la visión subjetiva de los estudiantes de las pedagogías seleccionadas, respecto de las implicancias que tiene para su futuro ejercicio profesional, el manejo, conocimiento y experiencia en relación al currículum y

didáctica del nivel Parvulario en su formación de pregrado. Al mismo tiempo la incorporación de profesores/as de Educación General Básica y Educadores de párvulo, ofrece una perspectiva retrospectiva en relación a las experiencias formativas en el pregrado que les significaron un aporte a su desempeño profesional en contexto del nivel Parvulario, así como, aquellas experiencias que hoy interpretan como debilidades y carencias de su formación. Ambos aspectos permiten obtener una visualización longitudinal a las percepciones de estos informantes claves, respecto de sus actitudes y saberes pedagógicos en relación al currículo de didáctica de Educación Parvularia.

Tabla 4. *Distribución de participantes del focus group por carrera y desempeño profesional.*

Disciplina	No. participantes
Pedagogía en Educación Básica (PGB)	4
Pedagogía en Educación Física (EFI)	3
Pedagogía en Inglés (PEI)	5
Profesoras de Educación Básica	4
Educadoras de párvulos	5

Fuente elaboración propia.

Tabla 5. *Participantes de la muestra en su totalidad*

No. participantes	Participante	Institución Pregrado/ desempeño profesional	Nivel cursado/ Años de experiencia profesional	Sexo
1	Estudiante PGB	Universidad Atacama	de 402	M
2	Estudiante PGB	Universidad Atacama	de 402	H
3	Estudiante PGB	Universidad Atacama	de 402	H
4	Estudiante PGB	Universidad Atacama	de 402	M
5	Estudiante PGB	Universidad Atacama	de 402	M
6	Estudiante PGB	Universidad Atacama	de 402	H
7	Estudiante EFI	Universidad Atacama	de 202	H
8	Estudiante EFI	Universidad Atacama	de 202	H
9	Estudiante EFI	Universidad Atacama	de 202	H
10	Estudiante EFI	Universidad Atacama	de 402	H
11	Estudiante EFI	Universidad Atacama	de 402	M
12	Estudiante EFI	Universidad Atacama	de 402	M
13	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de 202	H
14	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de 202	H
15	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de 202	H

16	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de	202	H
17	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de	202	H
18	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de	202	M
19	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de	202	M
20	Estudiante PEI	Universidad Atacama	de	402	M
21	Educadora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M
22	Educadora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	> 7 años		M
23	Educadora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M
24	Educadora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M
25	Profesora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M
26	Profesora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	> 7 años		M
27	Profesora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M
28	Profesora	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M
29	Coordinadora Nivel Parvulario	Liceo Fernando Ariztía Ruiz	< 7 años		M

Fuente elaboración propia.

Tabla 6. Criterios de inclusión.

Participantes	Carreras	Niveles
Estudiantes regulares de la Universidad de Atacama	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica	201, 202, 301, 302, 401 y 402.
Ex Estudiantes	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física	
	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Inglés	

Tabla 7. Criterios de exclusión

Participantes	Carreras	Niveles
Estudiantes sin riesgo académico	Carreras que no sean de pedagogías	Por la duración de la carrera se excluye al nivel 501 puesto que, en el periodo del segundo semestre, no se encuentran bajo la condición de estudiantes regulares. 100, 101 por los pocos conocimientos académicos en esta altura de su formación

6.3. Procedimiento

Para desarrollar la metodología de investigación se definió realizar la investigación con un diseño cualitativo que permitiese abordar y analizar las respuestas de los agentes claves, y recoger la información a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas por un guión temático.

Para gestionar la participación de los diferentes agentes informantes, internos y externos, se realizaron contactos formales a través de correos electrónicos institucionales con Directores de carreras de pedagogía de la Universidad y cartas formales de presentación con Directores de establecimiento educacionales.

Para preservar las opiniones vertidas por los participantes en los dos focus group y entrevistas, cada sesión fue grabada en audio y tuvieron una duración variable aproximada de 60 minutos y 25 minutos respectivamente.

El procedimiento de recolección de la información fue diseñado para lograr una comprensión profunda del objetivo general y específicos de la investigación. Para ello, a lo largo de la indagación se ejecutaron las siguientes fases para la recolección de información significativa:

El análisis de la información fue conducido a través de cuatro fases propias del análisis clásico de contenido de acuerdo a Strauss y Corbin (2002):

1.- Fase exploratoria: Las transcripciones de los focus group y las entrevistas fueron revisadas y leídas en su totalidad por las seminaristas para obtener una panorámica de las perspectivas subjetivas de los informantes claves respecto al tema en estudio. En esta fase no se identificaron códigos, sino se obtuvo una impresión general de los textos.

2.- Fase indagatoria: En esta fase se procedió a identificar códigos de contenido semántico referencial alusivos al objeto de estudio. Se veló porque estos códigos fueran claros, precisos y no redundantes, en un número suficiente que representase las proporciones relativas de los contenidos expresados por los informantes claves en las entrevistas y focus group.

3.- Fase interpretativa: En esta penúltima fase se seleccionaron aquellos códigos con una más clara referencia al texto de origen, a modo de “poda semántica”. Un número de 34 códigos primarios, cada uno con varias citas, fue entonces reducido a 17 códigos secundarios de significado relevante. Para ello, se utilizó el software ATLAS.ti. 22.0.

4.- Fase de síntesis: Esta última fase comprendió la creación de las categorías semánticas finales, emanadas de los códigos de mayor frecuencia y relevancia. Por lo tanto, estas categorías van desde la interpretación que las seminaristas dieron a los significados comunes que son representados en los códigos recién mencionados. De este proceso interpretativo fueron finalmente creadas 17 categorías semánticas representativas de las perspectivas de los informantes claves, respecto del objeto de estudio. De este número se realizó una selección de diez categorías semánticas presentadas y discutidas en la siguiente sección.

6.4. Criterios éticos

En este seminario de grado se respetaron los siguientes criterios éticos: Helsinki, ANID, etc. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM) (1964) define principios éticos para las investigaciones médicas con seres

humanos, por consiguiente, los principios éticos pueden ser relevantes para otros campos donde se investigue con seres humanos.

- Protección de los sujetos de investigación: Pone un énfasis fuerte en la seguridad, el bienestar y los derechos de las personas que participan en estudios.
- Consentimiento informado: Insiste en la necesidad de que los sujetos proporcionen su consentimiento libre y plenamente informado antes de participar.
- Prioridad del bienestar humano: Establece que el bienestar de las personas debe estar por encima de los intereses de la ciencia y la sociedad.

La Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile ofrece guías y criterios éticos para la investigación, especialmente en el contexto de estudios que involucren a seres humanos, comunidades o datos sensibles. Están en concordancia con normativas internacionales como la Declaración de Helsinki.

Como regla general, las investigaciones en ciencias sociales y humanidades en/con adultos competentes deben: Incluir un proceso de consentimiento informado que asegure un consentimiento explícito, libre, informado, personal y por escrito de cada persona que participe. Lineamientos para la Evaluación Ética de las Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, ANID (2022, p. 17).

Conforme a los principios éticos de la investigación, se proporcionará un consentimiento informado a cada uno de los participantes, en el que se explicita el propósito, objetivo y los beneficios de la investigación.

El documento asegurará que los participantes comprendan que su participación es totalmente voluntaria y que podrán retirarse en cualquier momento sin que ello les cause perjuicio alguno. Asimismo, se garantizará que cada uno de los participantes comprenda que la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad y que los resultados o hallazgos serán compartidos públicamente mediante una presentación audiovisual, que estará disponible en las redes sociales de la Universidad de Atacama.

El consentimiento también será leído en voz alta y clara por una de las moderadoras, con la finalidad de resolver interrogantes que puedan surgir de los participantes. Una vez firmado el referido consentimiento, se procederá con la recolección de datos, garantizando el respeto de cada uno de los asistentes en todo momento.

6.5. Instrumentos

Se utilizan dos instrumentos para la recolección de datos, con el objetivo de conocer la apreciación de los estudiantes de las carreras de pedagogías, respecto a la disciplina de la carrera de Educación Parvularia. El objetivo es establecer una articulación de las actitudes y saberes pedagógicos, que podrán facilitar el futuro laboral y orientar a los equipos pedagógicos para formar estudiantes capaces de establecer alianzas con el fin de efectuar prácticas conscientes y respetuosas con niños y niñas.

El primer instrumento de recolección de la información es *Entrevista semiestructurada*. La recolección de datos cualitativos se realizará mediante siete entrevistas semiestructuradas, siguiendo los lineamientos establecidos por Alonso

(1999, pp. 225-226), quien considera la entrevista de investigación como un proceso comunicativo para adquirir información directa de los participantes. Además, se aplicará un enfoque basado en las recomendaciones de Tejero (2021), quien enfatiza la importancia de recolectar datos a través de un conjunto de preguntas abiertas. Este método nos permitirá obtener información suficiente para comprender el área de interés y flexibilizar la conversación dentro del mismo tema. Se podrán incorporar nuevas preguntas según sea necesario, explicar el significado de las preguntas formuladas, solicitar aclaraciones e incluso pedir al entrevistado que profundice en algún aspecto introduciendo nuevas preguntas. De esta manera, se establecerá un estilo de conversación personalizado y adaptado a las necesidades del estudio. Por consiguiente, las entrevistas serán aplicadas de acuerdo a un guión temático predefinido, el cual comprende dimensiones de interés a indagar acerca del objeto de estudio, estas dimensiones se presentan en la tabla 1, y abarcan temáticas tales como: Conocimientos, percepciones y creencias de estudiantes de las tres carreras de pedagogía en relación a la formación inicial docente de los educadores/as de párvulos, recolectados a través de la formulación de preguntas centrales que podrán derivar a la realización de preguntas secundarias, lo que permitirá flexibilizar la interacción con los participantes.

El segundo instrumento de recolección de la información es una entrevista semiestructurada para *Focus group*. La información de carácter grupal será obtenida mediante un grupo focal de 10 estudiantes, siguiendo las directrices planteadas por Tejedo (2021), quien describe este tipo de recolección de datos como un espacio de intercambio de opiniones donde se puedan explorar experiencias o vivencias personales y académicas, con el objetivo de dar voz a los estudiantes de

pedagogía, permitiéndonos recolectar sus percepciones, conocimientos y creencias en relación al tema de estudio. Además, la realización de este instrumento, nos permitirá proporcionar un momento de enriquecimiento mutuo, mediante el intercambio de respuestas.

Será una entrevista liderada por tres moderadores en busca de obtener información, cada uno con funciones distintas; locutor, mediador, registrador, en el cual se realizarán varias preguntas pertinentes a la perspectiva de los grupos de estudiantes de las distintas pedagogías acerca del objeto de estudio. Estas preguntas serán construidas a partir del mismo guión temático, presentado en la tabla 8.

Funciones de las estudiantes investigadoras en el focus group:

Para facilitar la conversación en el focus group, una de las tres seminaristas guiará las preguntas que se realicen, introduciendo el tema de investigación y anunciando cada una de las preguntas del guión temático, mientras que la segunda moderadora efectuará diferentes intervenciones para ayudar a centrar la conversación respecto el objeto de estudio, la tercera seminarista mantendrá atención y observará cómo se desenvuelven los participantes durante la conversación, realizando anotaciones de aspectos relevantes que sean útiles para indagar en el tema central del seminario de grado.

La encuesta sociodemográfica nos permitirá considerar los factores individuales que influyen en las apreciaciones de los participantes, respecto al objeto de estudio.

Breve lista de preguntas: Se confeccionará una breve encuesta con preguntas orientadas a recolectar información respecto de características de los participantes

claves, que abarcarán aspectos tales como: previas experiencias laborales, edad, familiares con conocimientos en educación, su experiencia en Educación Parvularia, entre otros. Dado que eventualmente podrían incidir en las respuestas de los participantes. La información es de índole general y anónima.

Tabla 8. Guión temático: Dimensiones

Dimensiones	Descripción
Perfil de los educadores/as de párvulos.	Cuál es la opinión de los participantes respecto de las características intrínsecas, de los educadores/as de párvulos en formación y en ejercicio y que las diferencian de otras profesiones.
Perspectivas acerca del currículum	Examinar los conocimientos de los participantes, respecto al currículum de Educación Parvularia: ámbitos, núcleos, objetivos de aprendizajes.
Aprendizaje	Describir cómo los agentes claves, conciben los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en la etapa inicial.
Evaluación	Identificar los conocimientos de los participantes respecto a los tipos de evaluación existente, formativa y sumativa en el nivel inicial y su diferenciación con los niveles posteriores.
Actitudes, Estereotipos y prejuicios	Indagar acerca de los conocimientos populares y predisposición personal, que poseen los participantes claves, acerca de las actitudes, competencias, reconocimiento social y elección vocacional, de las educadoras de párvulos en formación y en ejercicio.
Convivencia escolar	Lo que los participantes saben de las características propias de la convivencia escolar y diferencias en las interacciones de los niños y niñas entre el nivel inicial y Educación Básica.

Familia y comunidad	Cuál es la perspectiva de los participantes respecto a la participación de las familias, la articulación con la comunidad. Explicando las diferencias y similitudes que existen entre el nivel inicial y Educación Básica.
Colaboración técnica pedagógica y actividades de formación inicial compartidas	Identificar las apreciaciones de los estudiantes sobre las interacciones colaborativas entre los educadores/as de párvulos y los profesores/as, así como sus perspectivas respecto a las oportunidades de colaboración y aprendizaje entre los estudiantes de las diferentes pedagogías en el pregrado.
Práctica docentes en el nivel Parvulario	Recoger las experiencias y percepciones del desempeño de los participantes en las prácticas realizadas en el nivel parvulario, en el pregrado o en su quehacer docente.

En la siguiente tabla se expondrán diferentes preguntas que serán utilizadas para realizar entrevistas semiestructuradas y para el focus group, realizando pequeñas adecuaciones al momento de ser presentadas por la moderadora y en concordancia con la cantidad de participantes, con la finalidad de recabar información más detallada de cada una de las preguntas realizadas y obtener de mejor manera las apreciaciones de los diferentes participantes.

Tabla 9. *Guión temático entrevista semiestructurada*

<i>Dimensión</i>	<i>Pregunta central</i>	<i>Preguntas secundarias, (se hacen sólo si la central lo permite).</i>
- Perfil de la educadora de párvulos.	¿Cuáles son las características de la educadora de párvulos y en qué se diferencian con los docentes de Educación Básica?	<p>- ¿Cómo describiría el perfil de los educadores/as de párvulos, y en qué se diferencia con el perfil de los docentes de Educación Básica?</p> <p>- ¿Cómo considera que es la relación entre los educadores/as de párvulos niños y niñas?</p> <p>- ¿Cuáles son las habilidades pedagógicas que deben desarrollar los educadores/as de párvulos y en qué se diferencian con la de un docente de Educación Básica?</p> <p>-Describa cuales son las características de la comunicación entre educadores/as de párvulos e infantes de la educación inicial y en qué se diferencia con los docentes de Educación Básica.</p> <p>-¿Cuáles son las características de estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia y pedagogía en Educación General Básica?</p>

- *Perspectivas del currículum.* *¿Qué sabes del currículum específico en Educación Parvularia? y ¿En qué se diferencia con el currículum de Educación Básica?*
- *¿Conoces la existencia de las Bases curriculares de la Educación Parvularia?*
- *¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje cree usted que se realizan en Educación Parvularia?*
- *¿Qué rol tiene el juego en la Educación Parvularia?*
- *¿Cuál es su comprensión general sobre la flexibilidad del currículum en Educación Parvularia y su diferenciación en comparación con los niveles superiores?*
- *¿Considera relevante que Educación Parvularia posea su propio MBE, y conoce las diferencias del MBE de los niveles posteriores?*
- *¿Cuál es el coeficiente técnico con el que se trabaja en Educación Parvularia?*
- ¿Cuáles son los aspectos curriculares que usted cree que son parte de la Educación Parvularia?*
-

<p><i>-Saberes pedagógicos y didácticos.</i></p>	<p><i>¿Cuáles son las características de los estilos de aprendizaje de los párvulos y en qué se diferencian con los de enseñanza básica?</i></p>	<p><i>- ¿Considera que un niño o niña que accedió a educación inicial, se le es más fácil adquirir aprendizajes en Educación Básica y por qué?</i></p>
	<p><i>¿Qué haría usted para promover el aprendizaje en párvulos y en qué se diferenciaría con los estudiantes de enseñanza básica?</i></p>	<p><i>- ¿Conoces alguna metodología que se utiliza en Educación Parvularia?</i></p> <p><i>- ¿En qué nivel de educación considera que se adquieren mayores contenidos académicos?</i></p>
<p><i>-Evaluación.</i></p>	<p><i>¿Cuáles son los elementos característicos de la evaluación en el nivel Parvulario y en qué se diferencia con la enseñanza básica?</i></p>	<p><i>- ¿Para usted es más relevante el proceso o los resultados de aprendizaje y por qué?</i></p>
		<p><i>- ¿Conoces los instrumentos o técnicas de evaluación que se efectúan en Educación Parvularia?</i></p>
		<p><i>- ¿Qué procedimientos evaluativos han sido más efectivos para comprobar los aprendizajes de los niños y niñas?</i></p>
<p><i>-Evaluación.</i></p>	<p><i>¿Cuáles son los elementos característicos de la evaluación en el nivel Parvulario y en qué se diferencia con la enseñanza básica?</i></p>	<p><i>-¿En sus procesos evaluativos utiliza la evaluación formativa, y qué tipo de información recoge?</i></p>

-Actitudes, estereotipos y prejuicios.

¿Qué le hizo elegir estudiar la especialidad frente a la otra?

¿Qué lo llevó a no elegir los estudios de Educación Parvularia?

¿Cuál es el estatus y/o reconocimiento social a las pedagogías en general y en particular a la Pedagogía en Educación Parvularia?

- ¿Cuál crees que es el porcentaje de agentes educativos varones en el nivel inicial? ¿por qué?

- ¿Cuán complejo cree usted que es para los educadores/as de párvulos trabajar con infantes y en qué se diferencia con el trabajo con estudiantes de Educación Básica?

- ¿Cuál es su opinión respecto de la presencia femenina y masculina en el aula inicial?

- ¿Cree que sus experiencias académicas, extra programáticas y expectativas personales influyeron en la decisión de no seguir una carrera en ingeniería o ciencias duras en lugar de ciencias sociales?

- ¿Cómo percibes el reconocimiento social de una carrera en ingeniería o ciencias duras en comparación con una carrera en ciencias sociales en términos de oportunidades laborales, salario, demanda del mercado?

- ¿Qué tanto influye la postura familiar en la elección de una carrera profesional?

-¿Cuáles son las razones que hacen que un estudiante de educación media elija los estudios de Educación Parvularia, y cuáles son las razones que los rechacen?

-Preparación de ambientes propicios. *¿Cuáles son las principales características y diferencias que se presentan en la convivencia escolar de los niños y niñas en el nivel inicial y el nivel primer ciclo básico?*

- *¿Cuáles son las dificultades socioemocionales que enfrentan los educadores/as de párvulos en el nivel inicial, y en qué se diferencian de las dificultades que enfrentan los profesores/as del primer ciclo básico?*

-*¿En qué nivel considera usted que se producen mayores problemáticas sociales entre estudiantes?*

-Rol educativo de la familia. *¿Cuál es el rol de la familia en el proceso de transición educativa desde el nivel Parvulario al nivel de enseñanza básica?*

- *¿Qué opinan las familias de los educadores/as de párvulos?*

- *¿Qué relevancia considera usted que presentan las familias de los alumnos en su desarrollo biopsicosocial?*

-*¿Considera usted que la familia relega su rol como primer agente educador a los docentes de Educación Básica?*

<p>-Colaboración técnica pedagógica y Actividades de formación inicial compartidas.</p>	<p>¿Cómo se podría caracterizar la colaboración entre educadores/as de párvulos y profesores/as de Educación Básica?</p> <p>¿Qué oportunidades ha tenido o tuvieron de compartir actividades formativas y extracurriculares con la carrera de Educación Parvularia y cuál es su apreciación respecto a ellas?</p>	<p>- ¿Cuáles son los principales aciertos, dificultades y desafíos de la colaboración entre educadores/as de párvulo y profesores/as?</p> <p>- ¿Cómo evalúa su capacidad de elaborar estrategias para la transición educativa en colaboración con los educadores/as de párvulos?</p> <p>- ¿Cómo cree usted que se relaciona la Educación Parvularia con su futura profesión?</p> <p>¿Qué opina usted de experiencias del cruce los saberes pedagógicos del currículum con pedagogía en Educación Parvularia y cómo cree influirá en su trabajo futuro?</p> <p>- ¿Qué importancia tiene a nivel intrapersonal realizar actividades recreativas en conjunto con otras carreras de pedagogía?</p>
---	---	--

<p>-Práctica docente en el nivel Parvulario.</p>	<p>¿Considera usted que su carrera lo ha preparado para realizar prácticas docentes en el nivel inicial?</p> <p>¿Cuál ha sido su experiencia de práctica docente en el nivel Parvulario?</p>	<p>-En caso de tener experiencias:</p> <p>¿En el manual de práctica de su carrera se contemplan las particularidades del grupo etario del nivel Parvulario?</p> <p>- ¿Al momento de ejecutar su práctica docente tiene en cuenta el MBEEP?</p>
--	--	--

Fuente elaboración propia.

7. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, estos reflejan las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes de las tres carreras de pedagogía acerca de la disciplina de Educación Parvularia.

Los antecedentes recopilados permitieron, identificar diecisiete categorizaciones semánticas que se detallan a continuación:

Tabla 10. *Categorizaciones*

Categorías	Definición
1. Roles profesionales para la transición educativa al primer ciclo básico.	Asignación de los distintos docentes respecto de la transición educativa
2. Subvalorización social de la Educación Parvularia.	Percepción de los participantes acerca de la opinión que mantiene la sociedad y las familias del nivel Parvulario
3. El juego y su presencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel parvulario.	Uso del juego como estrategia metodológica de enseñanza en una determinada disciplina .

4. Reconocimiento del Desarrollo personal y social, en el currículo del nivel parvulario.	Estimación de los participantes de la importancia y transversalidad del ámbito de aprendizaje Desarrollo Personal y Social y respectivos núcleos, para preparar la enseñanza en el nivel parvulario
5. Educación Parvularia con foco en la calidad del vínculo psicoafectivo entre la educadora y el párvulo.	Los participantes confieren valor al vínculo psicoafectivo que se genera entre párvulo y Educadora
6. Formación inicial docente favorable y/o desfavorable para ejercer profesionalmente en el nivel Parvulario.	Los participantes evalúan y comparten experiencias acerca de su formación docente, definiendo qué tan preparados se sienten para efectuar prácticas en el nivel Parvulario.
7. Conocimiento o desconocimiento del currículum en Educación Parvularia.	Los participantes demuestran el nivel de conocimiento y apropiación del currículo del nivel parvulario
8. Escasas instancias compartidas de formación inicial en el pregrado de las pedagogías.	Ausencia de instancias de encuentro e intercambio entre estudiantes de las diferentes carreras de pedagogía de la Facultad.
9. Actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la Educadora de párvulos.	Percepciones y valoraciones respecto al perfil y rol de la educadora de párvulos

10. Adecuación curricular intuitiva a las necesidades características de los párvulos.	Adecuación actitudinal personal respecto a las características de los párvulos durante
11. Caracterización diferencial de niños y niñas según el nivel educativo.	Descripción comparativa de elementos actitudinales propios de los párvulos, respecto a grupos etarios de más edad.
12. Educación Parvularia caracterizada por un currículum multidimensional, simultáneo y no secuencial	Percepción subjetiva de la flexibilidad curricular del nivel parvulario en el abordaje de contenidos evidenciando cierta desvalorización de aspectos propios del nivel educativo.
13. Uso común de la expresión artística en la Educación Parvularia.	Incipiente conocimiento curricular de la importancia del núcleo lenguaje artístico en el nivel Parvulario para desarrollar la expresión, creatividad e imaginación de los párvulos.
14. Características diferenciales de la evaluación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica.	Limitado dominio curricular de los procesos evaluativos en el nivel parvulario, como contexto para el aprendizaje e integrada al proceso enseñanza aprendizaje
15. Prácticas pedagógicas rígidas v/s flexibles entre la Educación	Descripción comparativa de los estilos de prácticas docentes flexibles del nivel parvulario,

Parvularia y el primer ciclo de Educación Básica. respecto de estilo de prácticas docentes más rígidas del primer ciclo de enseñanza básica

16. Perfil diferencial de la Educadora de párvulos respecto de otros docentes. Asignación de características y cualidades distintivas al perfil de la educadora de párvulos, en comparación con el perfil de los docentes de las otras disciplinas.

17. Propuestas de formación inicial compartidas entre las carreras de pedagogía. Lluvia de ideas espontáneas para propiciar instancias de encuentro e interacciones formativas entre carreras de pedagogía de la Facultad.

8. DISCUSIÓN

En esta sección, luego del proceso interpretativo donde se crearon 17 categorías semánticas representativas de las perspectivas de los informantes claves, respecto del objeto de estudio. En este apartado se priorizaron diez categorías semánticas que se desarrollan en esta discusión.

Los criterios que se consideraron para esta selección, se relacionan con la cantidad de citas obtenidas de las respuestas de los participantes, dado que, permite evidenciar los temas que se expresaron de manera reiterativa, reflejando patrones consistentes y significativos dentro del grupo estudiado. El siguiente criterio se basa en la implicancia que las citas tienen respecto al objetivo general de la investigación, reflejando el propósito central del estudio y la relevancia que los participantes le brindan. A continuación, se describen como siguen las categorías emergentes:

1. Conocimiento o desconocimiento del currículum en Educación Parvularia.

Esta categoría hace referencia a la presencia o escasez de conocimiento y manejo que los participantes poseen del currículum vigente de la Educación Parvularia, específicamente en relación a los documentos orientadores de la Subsecretaría de Educación Parvularia, entre ellos Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) y Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), centrándose en los contextos para el aprendizaje que establece este último mencionado:

- Planificación y Evaluación para el aprendizaje.

- Ambientes de Aprendizaje.
- Familia y Comunidad Educativa.

Una declaración emitida por el agente clave que refleja ambos contrastes de la categoría respecto del contexto de la evaluación para el aprendizaje:

Voy a hablar desde mi experiencia en práctica de Educación Parvularia, en que nosotros evaluábamos a los párvulos a través de una checklist, el registro de logros y la observación directa también. Entonces, nosotros observábamos y decíamos: Ya, el párvulo puede completar esta guía, y esto significa que lo logró satisfactoriamente, si el párvulo no pudo completar esta guía, está medianamente logrado. Entonces, eso yo creo, porque no se me ocurre cómo más podemos evaluar a los párvulos. Realmente no tengo ni idea. (Participante 19).

Respecto de la misma categoría semántica, en el contexto para el aprendizaje planificación del nivel Parvulario otro agente consultado expresa:

Cuando tenía que planificar yo me percaté de que había mucha diferencia en los objetivos de aprendizaje para la planificación de Educación Parvularia y Educación Básica. Para inglés sobre todo, en que Educación Parvularia se enfoca más en el reconocimiento del entorno a diferencia de Educación Básica, donde se comienza a ver cosas más concretas, poco más cercanas quizás. Pero, en Educación Parvularia, se enfoca en las partes de la casa, los números, la familia, las partes del cuerpo y eso siento que es más útil, porque entra el tema de poder definirnos cuando uno utiliza un idioma... Los objetivos de aprendizaje transversales de Educación

Parvularia se centran en el trabajo en equipo y el reconocimiento de las propias habilidades y eso es lo más notable a mí parecer. (Participante 14)

En cuanto al manejo conceptual del contexto para el aprendizaje de ambientes educativos, destacan la opinión del siguiente agente consultado:

Estoy haciendo mi práctica en Educación Básica, pero el semestre pasado en Educación Parvularia y el acercamiento que se tiene en cuanto a los niños es muy distinto, en Educación Parvularia es mucho más variable el orden de las mesas, la distribución del grupo curso... En Educación Básica, tiene una forma más estandarizada de la sala, separar por filas, ocupar una medida más sancionatoria en caso de mala conducta. (Participante 14)

En cuanto a lo abordado en esta categoría semántica, que incorpora tres contextos para el aprendizaje; Evaluación, planificación y ambientes educativos, es posible constatar que los agentes consultados, dan cuenta de un manejo más bien intuitivo de los referentes curriculares y lineamientos técnicos que rigen el currículo del nivel Parvulario y que le otorgan identidad propia. Las acciones descritas denotan un incipiente manejo de herramientas metodológicas y didácticas propias y efectivas para la atención educativa del nivel Parvulario. Es particularmente preocupante que estudiantes de otras carreras de pedagogía y que se vinculan directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje del nivel Parvulario a través de las prácticas docentes, reconozcan que no conocen los instrumentos técnicos que rigen la labor pedagógica del nivel. En la misma idea el MBE EP (2019) expresa lo siguiente:

Busca dar una visión de las diferentes responsabilidades profesionales que tiene un/a educador/a en su trabajo diario, considerando para ello la relación que establece con los niños y las niñas, sus familias, los equipos de aula y los otros miembros de la comunidad educativa, así como también con la comunidad local. Esto, con el objetivo de contribuir a un óptimo desempeño en su quehacer educativo, favoreciendo efectivamente el desarrollo integral y el aprendizaje de todos y todas. (p.9)

Desde esta orientación del MBE EP (2019), es prioritario introducir en los programas de asignatura de los planes de estudio de otras carreras de pedagogía que desarrollan actividades docentes en el nivel parvulario o que trabajan en articulación con el nivel, contenidos disciplinares, metodológicos y didácticos, que operacionalicen los fundamentos y principios pedagógicos del nivel, porque de lo contrario, no se estarían dando cumplimiento a la normativa legal definida por el Ministerio de Educación y más aún no se estaría logrando una buena enseñanza, que requiere que los/as educadores/as se involucren en la acción de enseñar con todos sus conocimientos, capacidades y valores para establecer una interrelación empática y sensible que hace distintiva e insustituible la tarea educativa en este nivel.

2. El juego y su presencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel parvulario.

Esta categoría semántica apunta a la percepción que tienen los participantes sobre uno de los principios pedagógicos fundamentales de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), nos referimos al juego como estrategia para el

aprendizaje. A continuación, presentamos las aseveraciones de dos agentes claves que dan representatividad a esta familia semántica:

A los niños pequeños les gustaba mucho jugar y a la vez aprender el idioma. Uno de los juegos que más repetimos y les gustaba bastante eran las escondidas. Nosotros llevábamos como, no lo sé, si por ejemplo estaban viendo vocabulario de animales del mar, llevábamos imágenes de los animales del mar y hacíamos que un estudiante saliera de la sala, le escondíamos esa imagen, y los demás para ayudarlo tenían que decir la palabra, por ejemplo, si les mostrábamos un octopus, mientras más cerca estaba, más fuerte, mientras más lejos, más bajito. Entonces también practicaban el tema de pronunciación y lo hacían de manera más divertida (Participante 18).

Otra cita que ejemplifica la relevancia del juego para los participantes es la siguiente:

Enseñar a través de sus sentidos que toquen, huelan, vean cosas, además de desarrollar sus sentidos van desarrollando sus conocimientos y cómo perciben el mundo. Aparte también desde un aspecto más lúdico, al igual cómo se mencionó varias veces, intentan hacer que las actividades sean más interactivas para que en el momento que juegan, sean capaces de recordar y aprender cosas que sean útiles para el futuro (Participante 15).

En ambas citas de los agentes consultados, demuestran un manejo bastante instintivo del juego como estrategia de enseñanza, sin embargo, no diferencian

elementos conceptuales asociados al juego con lo lúdico. Las B CEP (2018) diferencian el juego de la actividad lúdica, como:

Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible. Por ejemplo, recoger hojas, pintar piedras, danzar al ritmo de una melodía, entre otros. Sin embargo, los juegos a diferencia de las actividades lúdicas como las anteriores, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas, que los hace muy valiosos para la Educación Parvularia, por cuanto responden plena y singularmente no solo a sus motivaciones internas, sino a sus requerimientos de desarrollo (p. 32)

Comprobar que los estudiantes de otras carreras de pedagogía que desarrollan actividades docentes en el nivel Parvulario, con ese nivel de laxitud metodológica, ratifica la necesidad de que su formación docente profundice en la comprensión y manejo de didáctico de este principio pedagógico y otros, porque estas orientaciones centrales, permiten configurar una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante y deben ser considerados de manera integrada, sistémica y permanente.

3. Reconocimiento del Desarrollo personal y social, en el currículo del nivel Parvulario.

Este punto hace referencia a las percepciones que mantienen los participantes respecto a los aprendizajes que se priorizan en el nivel de Educación

Parvularia, enfatizando en la interiorización de los valores, conceptos de identidad, desarrollo de habilidades motrices básicas, entre otros. Aspectos que se relacionan con el Ámbito de desarrollo personal y social de las B CEP. Una afirmación que ilustra esta categoría es:

Es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, porque además de enseñar sobre su auto concepto y lo que los rodea, también suelen enseñar mucho el tema de los valores y conciencia del medio ambiente. Recuerdo que, en el jardín, gran parte de las actividades que realizaban eran jugando y promoviendo el respeto hacia sus compañeros como a los animales, plantas y seres vivos en general (Participante 13).

Otra cita que refleja el valor formativo del ámbito Desarrollo personal y social que se pone en valor en el nivel Parvulario es:

Nosotros lo vemos como una etapa fundamental para el desarrollo de nuestras habilidades motrices básicas, que después terminan favoreciendo lo que somos hoy en día (Participante 8).

Para ratificar lo anterior, otro ejemplo acerca del concepto expresado por los participantes y que, además, pone en manifiesto los cambios que se producen durante la educación formal a medida que los niños y niñas crecen, es:

Reconocer partes de la identidad, familia y entorno, más completamente en Educación Básica se pierde un poco esa chispa de Educación Parvularia, de crecimiento personal que ofrece la Educación Parvularia. Se vuelve más teórico y este teórico se vuelve más complicado trabajarlo, que de la forma lúdica (Participante 14).

Tienen más relación con el desarrollo personal de los niños, más que en contenido. Los contenidos están más enfocados en el desarrollo personal (Participante 20).

Esta familia semántica está representada por las opiniones de cuatro agentes claves que, desde sus experiencias docentes, posicionan los tres núcleos del ámbito desarrollo personal y social, sin embargo, el abordaje de este ámbito de aprendizaje lo expresan desde una serie de conocimientos adquiridos sin necesidad de análisis o un razonamiento previo y sustento disciplinar propio del currículo del nivel parvulario. Habría que decir también que los agentes entrevistados expresan un grado de desestimación del valor del ámbito de aprendizaje Desarrollo Personal y Social para asentar los otros aprendizajes centrados en los contenidos académicos. Las BCEP (2018), respecto de este ámbito indican que:

Adquiere un carácter transversal en la arquitectura e implementación curricular. Porque representan énfasis o dominios que se consideran fundamentales para la disposición para el aprendizaje, fortaleciendo las relaciones de confianza, afecto y colaboración, basadas en el respeto y valoración de las personas. Alcanzan una especial relevancia en el currículum de Educación Parvularia, dado que en esta etapa comienzan a establecerse y desarrollarse las bases del comportamiento humano para valerse por sí mismo, interactuar y contribuir en distintos ámbitos. (p. 39)

4. Educación Parvularia con foco en la calidad del vínculo psicoafectivo entre la educadora y el párvulo.

Esta clasificación hace alusión a la percepción de los participantes respecto a las interacciones cotidianas que desarrollan los educadores/as con los niños y niñas, particularmente en relación a la conexión emocional y vincular que se da naturalmente. Las interacciones con enfoque afectivo entre los párvulos y educadores/as se constituyen en un aspecto primario en el nivel Parvulario. Las declaraciones que representan esta categoría son las siguientes son:

Por la etapa de desarrollo de los niños, son de preescolar y claro las Educadoras de párvulos tienen un acercamiento mucho más afectivo con el niño (Participante 2).

La Educadora de párvulos es más cercana a los estudiantes, tienen otro acercamiento, la misma opinión de los estudiantes es muy favorable en la Educación Parvularia. En comparación a otros profesores, tal vez esta cercanía que se ve de la Educación Parvularia, más adelante se ve muy poco (Participante 7).

Otra opinión que nos ofrece las exalumnas tituladas de la Universidad de Atacama y que ratifican lo anterior expuesto por los docentes en formación es:

La educadora de párvulos, para desempeñar el trabajo yo considero que tenemos que poner a flor de piel todas nuestras habilidades blandas (Participante 21).

Yo creo que la contención que le dan a los niños, ellos llegan muy pequeños con las educadoras y no reconocen ninguna de sus emociones, lo fácil que por cualquier cosa entran en una crisis que ellos no van a entender por qué están sintiendo esa emoción. Porque sienten rabia entonces ellas son las

primeras en cómo acogerlos, explicarles, hacerlos sentir seguros. Yo creo que esa es una habilidad que ellas tienen (Participante 26).

En relación a cuatro las citas representadas en esta categoría semántica, se logra identificar que los actores claves coinciden en señalar la importancia del acercamiento afectivo de la Educadora de Párvulos hacia los niños y niñas. Sin embargo, existe una brecha argumentativa en la capacidad de los mismos para articular cómo este aspecto metodológico incide directamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los infantes. En las BCEP (2018), se explicita lo siguiente:

Las neurociencias en diálogo con las ciencias cognitivas y de educación, han aportado evidencia de la influencia de las emociones en los procesos psicológicos, tales como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Asimismo, han mostrado cómo las emociones positivas “abren puertas” dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica. Además, sus hallazgos han validado los enfoques holísticos en educación, que reconocen la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual, de lo emocional y lo cognitivo, de lo analítico y lo creativo. De ello se desprende la pertinencia de relevar un enfoque de esta naturaleza, en estas Bases y en la práctica formativa que promueve (p. 12).

En síntesis, el impacto del vínculo afectivo entre educadora y párvulos, no solo favorece un ambiente seguro y de confianza, sino que constituye un

componente clave en el fomento de aprendizajes significativos, además ayuda a que los párvulos sean más flexibles y tolerantes a la frustración.

5. Subvalorización social de la Educación Parvularia.

Este segmento hace referencia a la percepción de los participantes sobre la subestimación y minimización que las familias y la comunidad mantienen respecto al nivel de Educación Parvularia, sobre todo destacan que se resta importancia tanto a la participación de los párvulos como a la relevancia del enfoque educativo en este nivel, las siguientes afirmaciones reflejan esta perspectiva de los participantes:

Educación Parvularia creo yo, siento que ustedes son las que más sufren, por ejemplo, a veces mi mamá (educadora de párvulos) le dicen que solo está para cuidar niños, que son cuidadoras, que no hacen nada. Viéndolo desde esa mirada sí, está súper desvalorizado (Participante 12).

Como en el imaginario colectivo de estas personas piensan que las educadoras solo están jugando, pasándola bien con los niños, entonces eso no es algo para su hijo hombre (Participante 2).

Otra expresión que pone en manifiesto la importancia que los participantes le otorgan a esta apreciación es:

Tiene que ver con el currículum, con el sistema educativo, con la misma historia de la Educación Parvularia, que fue más asistencial en primera instancia, pero yo siento que no hay como una mayor importancia y mayor preocupación de las familias, (Participante 22)

Esta familia semántica agrupa las apreciaciones de tres participantes, cuyas experiencias cotidianas permiten evidenciar la devaluación que la sociedad en su conjunto otorga a la labor de la Educadora de Párvulos. Esta percepción profundamente arraigada en el imaginario social, tiene implicancias directas sobre la valoración y el reconocimiento del trabajo desempeñado en este nivel educativo crucial. Las BCEP 2018 reconocen estas limitaciones estructurales y responden de manera proactiva, promoviendo una reflexión crítica que busca revalorizar el impacto fundamental del quehacer docente de la educadora de párvulos en el desarrollo integral de los niños y niñas. Este reconocimiento no solo refuerza la importancia de la profesión, sino que también abre un espacio para el cambio, desafiando las percepciones tradicionales y favoreciendo una valoración más justa y equitativa de la educación inicial.

Habría que subrayar la necesidad de la Educación Parvularia de desafiar los mitos y prejuicios históricos sobre su rol en la primera infancia. Este proceso de revalorización es esencial para garantizar una educación que responda a las demandas del desarrollo infantil integral. Todas estas observaciones se relacionan con el Análisis y Balance de la Política Pública 2014-2018: Chile se encuentra en la senda por lograr el desarrollo de una Educación inicial de calidad y ha experimentado significativos logros en estos años.

Sin embargo, una impresión y un sentimiento cruza a quienes se dedican a la Educación Parvularia, sea en el día a día de las escuelas, los jardines, las salas cuna o desde los espacios institucionales o de Gobierno: la Educación Parvularia, como tal, fácilmente se invisibiliza o queda en los márgenes de los grandes debates educativos (p.10).

6. Actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la Educadora de párvulos.

Este punto refleja la percepción y valoración que poseen los participantes respecto al perfil y rol de la educadora de párvulos, desde la visión personal de sus funciones, responsabilidades, cualidades y conductas en su práctica profesional.

Las citas seleccionadas en esta categoría son:

Se podría referir tal vez, a la mayor preparación que tienen respecto a la crianza de los estudiantes, que empiezan asistir tempranamente a la educación formal (Participante 7).

Tenía un compañero que estaba en metalurgia y él era muy amigo de las chicas de Educación Parvularia. En cuarto medio se pudo cambiar a Educación Parvularia, era muy hábil con las manualidades, tenía una personalidad distinta, no quiero decir más afeminada, sino que podía llegar a los niños, entonces él tenía estas características que son más representativas de la Educadora de párvulos. (Participante 5)

Si consideramos conocimientos académicos, también como contenidos actitudinales, valores etc. es probablemente donde los niños de ese rango etario aprenden a organizar de manera concreta y no abstracta, tanto a comportarse. Las educadoras de párvulos van generando ese andamiaje para que a futuro con Educación Básica los niños vayan aprendiendo a comportarse tanto en la sala de clases como fuera de ella, en la sociedad (Participante 17)

A través de las tres citas expuestas se logra evidenciar que los participantes claves reconocen el rol de la Educadora de párvulos, lo perciben desde una perspectiva actitudinal más que pedagógica. Si bien valoran la labor con niños y niñas de la primera infancia, se evidencia un enfoque asistencial respecto del cuidado y la contención, que, si bien son aspectos constitutivos de la labor de la educadora de párvulos, evidencia una tendencia a minimizar el componente educativo y formativo propio de este nivel educativo. De manera análoga el Análisis y Balance de la Política Pública 2014-2018 expresa:

La historia de la Educación Parvularia, como se señala más adelante, es precisamente la de sus avances y retrocesos en la búsqueda de ser reconocida como un ámbito específicamente educativo en oposición a una concepción que la entiende desde la sola lógica del cuidado de los niños en la primera infancia. (p.11)

Todas estas observaciones que apuntan a la falta de reconocimiento social y profesional de la labor educativa en el nivel parvulario en Chile es un fenómeno complejo que se ha ido intensificando a lo largo de los años. A pesar de ser un nivel educativo primordial para el desarrollo educativo temprano de los niños/as. Adicionalmente no podemos negar que el trabajo en el nivel parvulario, enfrenta varios desafíos que afectan tanto a los profesionales como a la calidad educativa ofrecida.

7. Adecuación curricular intuitiva a las necesidades características de los párvulos.

Esta categoría semántica, dice relación con las adaptaciones al currículum que realizan los docentes en formación en sus prácticas en el nivel parvulario, de acuerdo al exiguo manejo metodológico y disciplinar del currículo del nivel parvulario. Atendiendo principalmente a iniciativas de intuitivo.

Las siguientes declaraciones reflejan la forma en que los participantes establecen estrategias de manera intuitiva, según el rango etario durante sus prácticas en el nivel inicial:

Me gusta mucho la energía, son muy enérgicos, curiosos, todo les va a interesar, sentir, escuchar, decir, yo probé algo que fue llevar varios instrumentos a la sala de clases en Educación Parvularia y fue espectacular. Los chicos se acercaban a sentir las cuerdas a escuchar cómo se sentía el instrumento, probar el sonido (Participantes 14)

Yo creo desde mi experiencia en el nivel de párvulo es en el nivel que más se me ha complicado planificar, ya que una planificación no es muy diferente en un nivel de Ed. Parvularia o Ed. Básica, pero el tema reside en que uno puede tener una planificación que habitualmente en la universidad se nos pide una planificación bien estructurada con el tema de inicio, desarrollo con tiempos determinados etc., y eso es algo que aunque uno planifique muy pocas veces va a resultar tal cual cómo se planifico, porque los niños son muy dispersos necesitan jugar, entonces cuando se hace algo tan estructurado tan cuadrado, por ejemplo, cuando uno hace el calentamiento, no sé, a la mitad del calentamiento que puede durar 5 minutos los niños ya están jugando y se olvidaron de lo que se estaba

trabajando, entonces hay que estar ahí, y en realidad a mí en lo personal se me hizo muy complejo, sobre todo porque en la universidad se nos pide pasos de lo que se va a hacer y en la realidad no se ve tanto así (Participantes 8)

el tema de la motricidad es algo transversal dentro de las pedagogías en mi caso en mi práctica educativa utilice el método de la pausa activa que consiste básicamente en que los chicos se muevan lo más posible en un tiempo, que puede evitar que los niños se distraigan o pierdan la atención, pararse, sentarse, que puedan apretar cosas, lanzar cosas, ir a buscarlas, movimiento pinza, es algo más transversal. (Participante 9)

Las dos citas presentadas en esta categoría semántica evidencian un dominio inicial en las estrategias metodológicas y didácticas utilizadas en el nivel parvulario, reflejando una comprensión básica de las prácticas efectivas para el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto subraya la importancia de analizar cómo los estudiantes de las carreras de pedagogía se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este nivel, considerando sus creencias y concepciones en el marco de sus prácticas formativas. Aunque los futuros docentes logran reconocer características generales del rango etario de los párvulos, persiste una falta de profundidad en su entendimiento del valor pedagógico que tiene el diseñar estrategias coherentes con el currículum vigente de Educación Parvularia.

Los estudiantes de las carreras de pedagogía consultados, indican que se encuentran preparados para desarrollar labores docentes en el nivel parvulario, empero se evidencia una disociación importante respecto del manejo metodológico

y didáctico propio del nivel parvulario. Representado en el desconocimiento absoluto de la comprensión del concepto y uso de las adaptaciones curriculares propias y requeridas para el Nivel Parvulario.

El MBE EP (2019) que establece: El docente debe demostrar un manejo sólido de “los conocimientos sobre didácticas generales y específicas para promover los aprendizajes considerados en los diversos núcleos y en los distintos tramos curriculares” (p. 26).

Esta diferencia entre las percepciones del manejo curricular y lo que realmente saben los agentes consultados, visibiliza la necesidad de fortalecer la formación inicial docente de las carreras mencionadas, para que las prácticas pedagógicas respondan de manera efectiva a las exigencias curriculares de la Educación Parvularia, que buscan brindar una educación de calidad según las características y habilidades de esta crucial etapa etaria formativa.

8. Formación inicial docente favorable y/o desfavorable para ejercer profesionalmente en el nivel Parvulario

En este apartado los participantes evalúan y comparten experiencias sobre su formación docente, identificando qué tan preparados o desprovistos de conocimientos se sienten para abordar las prácticas educativas en el nivel Parvulario o para enfrentar de manera óptima la transición educativa de los niños y niñas que egresan del nivel de transición mayor.

Siento que, si recibimos una buena preparación, a pesar de estar en una etapa tan temprana de la carrera, porque nuestra profesora además de enseñarnos diferentes estrategias, ella misma nos ponía páginas con

diferentes actividades que sirven sobre todo para el manejo del inglés, por ejemplo, canciones de rutina que son muy útiles para manejar las clases con los niños (Participante 17).

También ejercicios que podríamos realizar durante la clase, por ejemplo, contar cuentos, realizar actividades más lúdicas y todo esto junto con practicarlo para que sea una clase real (Participante 16)

Sin embargo, los participantes también expresaron una opinión distinta a la anterior, en las siguientes citas se refleja esta posición:

Ahora en este semestre diría que me siento preparada para recibir a niños que están pasando por la transición, pero personalmente porque soy curiosa, porque pregunto, pero no porque se nos ha preparado a nosotros. (Participante 1)

No me siento preparada para hacer un trabajo con las expectativas que yo misma me hago, porque en la transición siento que hay que hacer un trabajo muy colaborativo con la educadora, muy transversal para hacer esta transición más orgánica no tan de golpe. (Participante 5)

La verdad es que no. Y es una desventaja que tenemos como carrera, al no conocer algunas cosas de Educación Parvularia. La verdad me siento bien desconocido del tema porque nosotros igual podemos hacer clases en educación inicial, entonces a lo mejor tener unos ramos que coincidan, o que veamos algo de Educación Parvularia, no estaría mal. (Participante 10).

Los informantes por una parte muestran confianza en la preparación recibida, en lo que respecta a su formación de pregrado en el marco del quehacer docente en el nivel Parvulario. En contraste, otros no se sienten preparados, ya sea por las mallas curriculares de sus carreras, por los enfoques que existen en estas, la pandemia que sufrimos a nivel mundial, etc.

Además, se observa que las oportunidades para realizar prácticas en el nivel parvulario pueden ser insuficientes, esto implica que los estudiantes de las pedagogías consultados, muestran cierto grado de limitación en su formación de pregrado.

En este sentido, es fundamental reconocer que el nivel parvulario requiere de enfoques y habilidades específicas, tales como, promover aprendizajes activos y significativos, en el que el juego ocupa un lugar central como herramienta pedagógica, desarrollar competencias sociales, emocionales y lingüísticas, favoreciendo la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Este sentimiento de formación superficial o insuficiente se puede atribuir a los Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Inglés y para Carreras en Educación Física y Salud (CPEIP, 2021) están diseñados para abarcar desde los niveles educativos de enseñanza básica y enseñanza media. El primero de los estándares mencionado plantea que “Debido a que las Bases Curriculares para la asignatura Idioma Extranjero Inglés comienzan formalmente en 5° año de Enseñanza Básica y cubren hasta 4° año de Enseñanza Media, los estándares fueron diseñados contemplando estos niveles” (CPEIP, 2021).

Esto sugiere que probablemente las formaciones de estas carreras de pedagogía en la Universidad de Atacama están principalmente enfocadas en competencias relacionadas con el manejo de contenidos disciplinares y didácticos de estos dos niveles educativos. (Desde segundo ciclo de Enseñanza Básica a cuarto medio).

9. Escasas instancias compartidas de formación inicial en el pregrado de las pedagogías

En esta categoría, los participantes destacan la falta de oportunidades para compartir actividades curriculares y extracurriculares entre las distintas carreras de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación y hacen hincapié en la necesidad de establecer lazos de cooperación desde la formación docente, a continuación, se detallarán las citas que representan estas categorías, son las siguientes:

Las oportunidades han sido nulas y no lo digo solo por mí, sino por todos mis compañeros, las aproximaciones las intervenciones o cualquier cercanía con cualquier pedagogía, de hecho, a ninguno de ustedes lo podría reconocer, pero claro la cercanía en las carreras de pedagogías es algo que no se conocen en esta universidad (Participante 7).

No se dan estas instancias a pesar de que todas las carreras que estamos aquí presentes somos pedagogías, todos compartimos lo que es el amor por la enseñanza y es súper raro porque como la compañera dijo, cuando se generan instancias extracurriculares (aniversario, Halloween) es todo muy

separado, cuando en realidad deberían darse más instancias para que nosotros podamos compartir nuestros puntos de vista (Participante 13).

Es súper irónico porque el mismo discurso de la universidad en las pedagogías nos hablan de equipo multidisciplinario, trabajo en equipo, y en la práctica no lo hacen (Participante 2).

Desde una perspectiva más crítica se detalla la siguiente afirmación:

Lo que pasa es que acá los profesores nos dan ese discurso y ni entre ellos se llevan bien, ni entre ellos trabajan colaborativamente muchas veces, entonces qué esperamos (Participante 5).

yo creo que son muy importantes estas instancias nos permiten ver puntos muy interesantes desde la misma didáctica, ciencia, pedagogía y yo creo que muchos podemos aprender de todas pedagogías y no solamente de lo que nosotros aprendemos en clases, sino que se necesitan estas instancias para poder compartir nuestros puntos de vista (Participante 15).

La cita que se describe a continuación de una exalumna titulada de la Universidad de Atacama, es coincidente con lo que expresó anteriormente una estudiante.

En la UDA por lo menos en el tiempo que estaba yo, marcaba mucho la diferencia de los perfiles de cada una de las pedagogías y esa misma creaba una competencia dentro de las pedagogías. Y que también implícitamente nosotros nos creemos esa creencia (Participante 27)

A través de las seis citas presentadas en esta categoría semántica, se pone de manifiesto el interés compartido de los estudiantes y exalumnas de las carreras de pedagogía, en la necesidad de establecer instancias de encuentro entre las distintas carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación, en los ámbitos curriculares y convivenciales. De manera paralela a este requerimiento surgen opiniones que dan cuenta además de otros asociadas a espacios físicos, horarios protegidos, actividades extracurriculares y recreativas, que favorezcan el diálogo y la colaboración inter-carreras, que permita relacionar y aplicar lo aprendido en distintas disciplinas impartidas en los programas de pedagogía, fomentando una comprensión más profunda y significativa, que a su vez permitirá enriquecer la formación docente y también contribuir a una visión más holística y coherente de la enseñanza . El impulso de esta colaboración desde las primeras etapas formativas es crucial para validar y fortalecer el impacto de las disciplinas pedagógicas, asegurando que los futuros docentes cuenten con una base sólida que les permita desarrollar prácticas profesionales coherentes y de calidad en el nivel inicial. Este enfoque no solo responde a una necesidad estructural, sino a promover un trabajo colaborativo que responda de manera efectiva a las exigencias del entorno educativo actual.

10. Propuestas de formación inicial compartidas entre las carreras de pedagogía.

Esta categoría semántica visualiza las propuestas sugeridas desde los participantes para activar y fomentar la interrelación y colaboración entre las cuatro carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Atacama, con el objetivo de tener momentos de interacción y cooperación que fomenten el conocimiento mutuo,

intercambio de saberes, en un marco de relaciones de respeto y que pongan en valor la riqueza educativa de las distintas disciplinas.

Una afirmación que representa esta categoría desde la perspectiva de una ex estudiante de pedagogía de la Universidad de Atacama es:

Vemos el desarrollo del niño, todos tenemos que saber acerca del Desarrollo del niño, ¿no podría ser un ramo en común que se realice con todos? (Participante 4)

Otro participante que aporta en la propuesta de acciones académicas para favorecer la comunicación y sana convivencia entre carreras de pedagogía es:

A mí me gustaría poder hacer algo con Educación Parvularia y que nosotros como docentes podamos también compartir esas actividades, a mí me gusta disfrazarme y caracterizarme y la verdad es que eso en mí carrera no se ve y yo lo veo mucho con ustedes. Hace poco vi que con el profe de artes estaban haciendo máscaras y dando valor a eso haciendo representaciones de animales de la zona con bailes típicos (tinku) y eso yo lo encuentro único, algo que servirá para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje porque nunca dejamos de aprender (Participante 6)

Sería bueno que para un ABP juntaran a todas las pedagogías y se generará una instancia para hacer un equipo multidisciplinario para preparar clase. (Participante 7).

En esta categoría se puede apreciar el interés por parte de los diferentes estudiantes de las carreras de pedagogía, por proponer iniciativas de actividades formativas y recreativas que incentiven la comunicación y el trabajo inter carreras.

Las opiniones reflejan el consenso sobre la importancia de establecer instancias comunes que propicien tanto el aprendizaje como la práctica docente, sin dejar afuera las actividades recreativas, culturales o de ABP.

La implementación de estas iniciativas contribuiría a formar docentes más integrales, conscientes y colaborativos, preparados para afrontar los desafíos de la educación actual.

9. CONCLUSIONES

Este seminario de grado permitió indagar las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes de tres carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama, acerca de la disciplina de la Educación Parvularia. La muestra se amplió a exalumnas tituladas para complementar la información y poder efectuar un análisis más acabado.

La decisión de investigar respecto al tema surge durante nuestro último año de formación al estudiar diversos documentos técnicos que son referentes curriculares del nivel Parvulario y otro aspecto que nos motivó a introducirnos en la investigación, fue el desarrollo de las prácticas docentes en las que coincidimos con estudiantes de otras carreras de pedagogía de nuestra Facultad y tuvimos la oportunidad de observar heterogeneidad en el uso de recursos metodológicos y didácticos que los estudiantes de otras carreras de pedagogía aplicaban y que no se adaptan al currículo del nivel Parvulario.

La revisión bibliográfica nos permitió profundizar en estudios similares y conocer los esfuerzos del Ministerio de Educación de Chile, respecto de mejorar la calidad, pertinencia y proyección de la formación de profesores en Chile, la que se constituye en una importante función social, de donde se derivan los principales desafíos para orientar los cambios necesarios para la formación de profesores que el país requiere.

Por otra parte, el diseño y estructura de los currículos de las diferentes carreras de pedagogía, se presentan adaptados a las particularidades propias al nivel educativo y disciplina que atienden, sin considerar la continuidad y proyección del

mismo a otros niveles educativos, que permita comprender el acto educativo de forma sistemática y permanente en el tiempo. Se debe agregar en este punto que los Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Inglés y para Educación Física y Salud (CPEIP, 2021) están diseñados para abarcar desde los niveles educativos de enseñanza básica y enseñanza media. El primero de los estándares mencionado plantea que “Debido a que las Bases Curriculares para la asignatura Idioma Extranjero Inglés comienzan formalmente en 5° año de Enseñanza Básica y cubren hasta 4° año de Enseñanza Media, los estándares fueron diseñados contemplando estos niveles” (CPEIP, 2021). Por lo que es factible deducir que la formación inicial docente de los estudiantes de estas carreras de pedagogía en la Universidad de Atacama está principalmente enfocada en competencias relacionadas con el manejo de contenidos disciplinares y didácticos que abarcan estos dos niveles educativos. (Desde segundo ciclo de enseñanza básica hasta Cuarto medio)

Algo semejante ocurre con las estrategias de transición educativa, desde segundo nivel Transición hacia el primer año de Enseñanza Básica, que se encuentran normadas desde el año 2004 en la resolución exenta 11636, a través de este documento legal se imparten criterios técnicos sobre la articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza General Básica. Posteriormente en el año 2017 mediante decreto exento 373, se incorporan acciones educativas concretas, principios y dimensiones, que exigen definiciones técnicas pedagógicas propias para la elaboración de estrategias educativas entre ambos niveles educativos y recientemente para operacionalizar los lineamientos legales en el año 2024 el MINEDUC, emite el documento Orientaciones para Transiciones

Educativas en Educación Parvularia, con el objetivo de prestar especial énfasis a los procesos de Transición y Articulación Educativa que se desarrollan en el recorrido hacia la Educación Básica, dado que se ha observado un fenómeno de escolarización en el Nivel Transición. En vista de este encuadre es factible abordar la expresión del participante número 1 del focus group “...*Ahora en este semestre diría que me siento preparada para recibir a niños que están pasando por la transición, pero personalmente estoy curiosa porque pregunto, pero no porque se nos han preparado eso a nosotros.*”

Los resultados obtenidos revelan una deficiencia sustancial en la articulación de las carreras de pedagogías, de la Facultad de Humanidades y Educación, impartidas en la Universidad de Atacama. La evidencia resalta que los vínculos existentes son insuficientes y que de potenciarse podrían establecer mayores conocimientos disciplinarios y fortalecer la formación docente, este vínculo no solo permitiría una mayor integración de los conocimientos disciplinares, sino también puede contribuir al fortalecimiento de la formación docente y con ello fomentar una cultura colaborativa, basada en confianza, respeto y admiración mutua entre las diferentes carreras, para dar respuesta a los cambios que exige la sociedad actual. Todavía cabe señalar que aun cuando algunos estudiantes expresaron sentirse seguros respecto a su formación para desempeñarse en los niveles de Educación Parvularia, sus respuestas reflejan una falta considerable de oportunidades para profundizar en el conocimiento del currículo vigente de este nivel educativo.

Es posible comprobar que, si bien los participantes no conocen en profundidad el currículum de Educación Parvularia, si expresan una valoración hacia la educadora de párvulos y hacia el nivel parvulario, resaltando aspectos actitudinales característicos que para ellos son importantes en la formación de la primera infancia. Sin embargo, se logra apreciar que subestiman los aspectos curriculares que están insertos en Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019), los que orientan el sentido más profundo del quehacer educativo del nivel.

9.1 Cumplimiento de los Objetivos de investigación

El objetivo general: Indagar las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes de tres carreras de pedagogía acerca de la disciplina de la Educación Parvularia; el logro de este objetivo se precisa a través de los apartados resultados y discusiones de la información. El apartado conclusión de esta investigación ilustra de manera más concreta la consecución final del objetivo general de esta investigación.

En relación al primer objetivo específico: Describir los saberes y actitudes de estudiantes y titulados de las carreras de pedagogías de la Universidad de Atacama, respecto del nivel Parvulario, a través de focus group y entrevistas; fue ampliamente logrado al organizar el proceso de recolección de información. Se construyó de manera colaborativa el guion temático que permitió recabar las expresiones emitidas por los participantes, los focus group y entrevistas aportaron información importante para identificar de primera fuente los saberes y actitudes de

los participantes respecto del nivel parvulario. La información obtenida se preservó en grabaciones que posteriormente fueron transcritas por el equipo de seminaristas.

En relación al segundo objetivo específico: Analizar los saberes y experiencias docentes, de estudiantes y titulados de las carreras de pedagogía de la Universidad de Atacama, acerca del nivel Parvulario, a través del uso del programa Atlas.ti7; este segundo propósito de la investigación se materializa a través de la revisión de la totalidad de las transcripciones de los focus group y entrevistas, las que fueron agrupadas en un total de 34 categorías semánticas primarias, posteriormente luego de un proceso de análisis colaborativo se podaron estas categorías semánticas, mediante contraste de similitud, resultando un total 17 categorías semánticas que subsumen las 34 anteriores. Finalmente se condensa toda la información en un total de 10 categorías semánticas que se nominan y describen brevemente.

El siguiente objetivo específico tres: Revisar documentos oficiales, directrices gubernamentales y política pública en torno a la evolución de los perfiles docentes en Chile y la Universidad de Atacama. Este objetivo se logra y evidencia en el apartado denominado marco teórico, en el que se presenta una profusa revisión bibliográfica, respecto del tema de investigación.

El último objetivo específico cuatro: Divulgar los saberes y actitudes de los estudiantes de tres carreras de pedagogía y egresados, respecto del nivel parvulario, a través de un video explicativo en redes sociales; se concreta con los recursos obtenidos con el proyecto interno institucional de Fondos Concursables para Proyectos Estudiantiles de Vinculación con el Medio.

9.2 Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de la presente investigación y que son susceptibles de enmendar, podemos indicar las siguientes: el noventa por ciento de los estudiantes de las carreras de Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Física que participaron el focus group corresponden a estudiantes de los primeros niveles formativos, que solo habían cursado prácticas docentes de nivel inicial. Por otra parte, en el focus group de exalumnos solamente estuvo integrado por profesoras de Educación General Básica y educadoras de párvulos.

9.3 Proyección de la investigación

La proyección de esta investigación, es que se constituye en una oportunidad importante para que los departamentos académicos responsables de las diferentes carreras de pedagogía fortalezcan la formación de sus estudiantes, asegurando el logro de competencias comprometidas en los perfiles de egreso e incorporen nuevos elementos formativos que permitan que los estudiantes cuenten con instancias formativas inter-carreras favoreciendo una preparación integral y específica para los tres niveles educativos: Parvularia, Básica y Media. En el caso de Pedagogía en Inglés, por ejemplo, la incorporación de educadores/as de párvulos como parte del cuerpo docente podría enriquecer las asignaturas vinculadas a la educación inicial, garantizando un abordaje más completo y especializado en este ámbito.

Reflexión de las investigadoras tesistas y experiencia en la conducción de este estudio

La experiencia de investigar desde sus inicios el seminario de grado, provocó una mezcla de sensaciones en el equipo de seminaristas, por una parte, el tema central de la investigación fue interesante y necesario para generar cambios, esto provocó gran motivación para indagar y recolectar diferente información. Aunque fue complejo encontrar artículos que permitieran abordar el tema desde el enfoque central y asociar la información necesaria para despejar cada una de las dudas que surgían en torno a las temáticas abordadas, sin embargo, el acompañamiento docente permitió despejar dudas y ser certeras en la indagación.

Por otra parte, organizar las entrevistas y conocer a los participantes resultó beneficioso y positivo, escuchar sus perspectivas y opiniones fue de suma importancia para el análisis de los resultados, junto con ello las dinámicas de conversación surgieron de manera amena y en un ambiente de confianza y cooperación, en el que se logra apreciar la disposición con el tema a tratar y el interés mutuo de establecer alianzas para fortalecer la formación docente de cada uno de los involucrados.

En este sentido el análisis de los datos involucró el pensamiento crítico de las seminarista y promovió instancias de conversación y reflexión plena, en torno a los resultados obtenidos, el intercambio de opiniones diversas, se llevaron a cabo en un ambiente de respeto, propició la validación de los aportes de todo el equipo y las percepciones particulares que surgieron en el transcurso de la discusión, etapa que condujo también a tener momentos de distensión y dialogar en torno a un ambiente grato y de confianza.

Así mismo esta investigación servirá como insumo para la comunidad educativa de la Facultad de Humanidades y de Educación, con el fin de posibilitar instancias de comunicación entre docentes de todas las carreras de Pedagogías existentes en la Universidad de Atacama, para efectuar prácticas pedagógicas con el estudiantado, basadas en la importancia de establecer puntos en común, facilitando así la comprensión de temas afines y generar alianzas desde la Universidad que beneficien en el futuro laboral a los estudiantes.

10. REFERENCIAS

- Abreu-Valdivia, Omar, Pla-López, Ramón, Naranjo-Toro, Miguel, & Rhea-González, Soraya. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>
- ANID (2022). Lineamientos de ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID. Santiago. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Arredondo, P; Carranza, M; Huerta, E; Pliego, R y Rico, G (2014) Investigación de los Paradigmas Tradicional, Conductista y Humanista [Investigation of Traditional, Behavioral and Humanist Paradigms]. Instituto Universitario del Centro de México. Plantel Celaya, Guanajuato. México
- Bañados, J., Cabello, A. M., Jofré, A. D., Núñez, A. P., Hurtado, M. y Edwards, M. (2024). Estudio de transiciones educativas en educación parvularia. Informe final. Subsecretaría de Educación parvularia.
- Behncke Erazo, R. (2017). 1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros: La seriedad del juego en la escuela. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/476>
- Biblioteca Nacional de Chile. (s.f.). “Desarrollo de las Escuelas Normales” , en: Escuelas Normales en Chile (1842-1974) Historia del profesorado en Chile (1842-1981). Memoria Chilena. Disponible en <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97738.html>

BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. (s.f.). "Escuela Normal de Preceptoras",
en: Escuelas Normales en Chile (1842-1974) Historia del profesorado en
Chile (1842-1981). Memoria Chilena. Disponible en
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93741.html>

Cardoso, A. P., Carugati, F., Lacerda, C. & Fidalgo, S. (2018). Curricular
articulation between early childhood education and primary school:
Conceptions and practices. *Millenium*, 2(6), 77-86. DOI:
<https://doi.org/10.29352/mill0206.07.00161>

Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley N° 20.370 General de Educación.
Publicada el 12 de septiembre de 2009 en el *Diario Oficial de la República
de Chile*. Recuperada de <http://www.leychile.cl>

Congreso Nacional de Chile. (2018). Ley N° 21.091 sobre Educación Superior.
Publicada el 29 de mayo de 2018 en el *Diario Oficial de la República de
Chile*. Recuperada de <https://www.leychile.cl>

Cox, C. (1998). La reforma de la educación chilena en los años 90. *Revista
Chilena de Humanidades*, 11(2), 23-42. Recuperado de
[https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/
39726/41307](https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/39726/41307)

Cox Méndez, L. (2017). El constructivismo en la reforma de la educación en
Chile. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (15),
13–24. Recuperado a partir de
<https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/547>

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. Revista Iberoamericana De Educación, 37(3), 1–19.
<https://doi.org/10.35362/rie3732711>

Friend, M.A. (2019). Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante. Recuperado de
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/c4ecd42d400d2dbf2aa3e5ff2c2c8408.pdf>

Latorre, M. (2003). En el ojo del huracán: ¿qué características tiene el “Saber pedagógico en uso” de nuestros profesores? ¿Es posible contribuir desde la formación inicial? Boletín de Investigación Educativa, vol.18, 285-296.
Recuperado de
http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=LATORRE%20NAVARRO,%20MARISOL&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato

Le Boterf, G. (200). La gestión por competencias. Recuperado de
<http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF>

Matamoros Sánchez, María (2012). Pedagogía y Didáctica. A Propósito de la Resolución 5436 de 2010.

Mellafe R., Rolando, 1929-1995 *Reseña histórica del Instituto Pedagógico : cien años en la formación de profesores /* Santiago : Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1988, p.29)

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente*. pp 17, 22.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia: Estándares pedagógicos, estándares disciplinares*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2235/mo-598.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2015). Decreto 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica que cursen en establecimientos regidos por el Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 de 1998. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar: Inclusión y protección en la comunidad educativa; discriminación y violencia*. Unidad de Transversalidad Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2269/mo-1001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2018b). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico.

Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Trayectorias, avances y desafíos de la Educación Parvularia en Chile: Análisis y balance de la política pública*

2014-2018. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/11/Trayectorias-avances-y-desafios.pdf)

[content/uploads/2022/11/Trayectorias-avances-y-desafios.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/11/Trayectorias-avances-y-desafios.pdf)

Ministerio de Educación - CEN (2024). *Resumen Estadístico de la Educación*

Oficial

2023. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20072/APUNTES%2042_2024_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[0072/APUNTES%2042_2024_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20072/APUNTES%2042_2024_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

OCDE (2017) Transitions from early childhood education and care to primary

education [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=1-](https://www.youtube.com/watch?v=1-iy4JX27f0)

[iy4JX27f0](https://www.youtube.com/watch?v=1-iy4JX27f0)

Otero, A. (2018). Enfoques de investigación. *Obtenido de https://www.*

researchgate.

net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION_TABLA

_DE_CONTENIDO_Contenido.

Ovando Cura, Viviana, & Falabella, Alejandra. (2021). Hombres de cotona verde:

Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación

inicial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 149-163.

<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009>

Pardo, Marcela, Opazo, María José, & Rupin, Pablo. (2021). Escolarización de la

educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su

definición, causas y proposiciones. *Calidad en la educación*, (54), 143-172. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Gráficas Monte Albán. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Sánchez, J. (2003). *El matrimonio conveniente y la influencia del contexto social [PDF]*. Revista RELIEVE, 1(1). Recuperado de https://personales.unican.es/salvadol/programas/materiales/matrimonio_conveniente_RELIEVEv1n1.pdf

Santana Salgado, M. L., Román Miranda, R., & Alcaraz Núñez, B. (2014). *Los saberes docentes en las prácticas escolares. EDUCATECONCIENCIA*, 4(5), 114-128. Recuperado de <https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/10%20Los%20saberes.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, pp. 110-154. Medellín, Colombia.

Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Orientaciones para transiciones educativas en Educación Parvularia*. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-transiciones-ep/>

- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones. <https://archive.org/details/tardif-2014-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias* (2.a ed.). Ecoe Ediciones.
- Unicef. (2020). Importancia y calidad de la educación inicial en América Latina y el Caribe . Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf>
- Universidad de Atacama. (2019). *Modelo Educativo*. <https://cmd.uda.cl/modelo-educativo/>
- Vezub, L. F. (2016). *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.
- Zambrano Leal, Armando. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es

11. ANEXOS

1. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACION

Estimado participante, somos un equipo de tres estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, de la Universidad de Atacama. Actualmente nos encontramos llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como objetivo general:

Indagar las actitudes y saberes pedagógicos de estudiantes de tres carreras de pedagogía acerca de la disciplina de la educación Parvularia.

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. A continuación, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar del mismo.

- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en participar en una entrevista, con una extensión de 45 minutos.
- Al tomar parte en este estudio usted no estará expuesto a ningún riesgo: aseguramos, la mayor confidencialidad en el uso de las respuestas a entrevistas.
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento.
- Usted puede o no beneficiarse directamente por participar en este estudio, porque si usted así lo estima podríamos compartir los resultados de la investigación lo que le ayudará a retroalimentar y mejorar procesos en el aula.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos.
- Los resultados del estudio se podrían utilizar para publicaciones en revistas científicas, fines académicos, etc.)
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con la profesora que patrocina la investigación: Patricia Sasso Orellana, teléfono: 522255538 correo electrónico patricia.sasso@uda.cl, de la Universidad de Atacama.

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo
 acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación, **ACTITUDES Y SABERES PEDAGÓGICOS DE ESTUDIANTES DE TRES CARRERAS DE PEDAGOGÍA ACERCA DE LA DISCIPLINA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA** patrocinada por los profesores **Patricia Sasso Orellana - Francisco Lería Dulčić**. Los seminaristas responsables de la investigación: **Javiera Galleguillos Vargas - Alexandra Olivares Araya - María Isabel Vega Cortez**

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada profesional participante de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Atacama y será utilizada sólo para este estudio.

Nombre Participante

Firma

Fecha

1.2 Consentimiento Informado.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Formato y guía para la formulación de un consentimiento informado

Estimado/a Sr. (a) Nuestros nombres son María Isabel Vega, Javiera Galleguillos y Alexandra Olivares, somos estudiantes de pregrado, pertenecemos a la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia, de la Facultad de Humanidades y Educación, y en esta ocasión nos encontramos liderando el proyecto estudiantil de vinculación con el medio, cuya fuente de financiamiento es por la Dirección de Vinculación y Comunicaciones, el que se desarrollará durante Octubre a diciembre del presente año.

El propósito de esta investigación es describir las actitudes y los saberes pedagógicos de los estudiantes de tres carreras de pedagogía (Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Física y Educación en inglés), así como de los docentes profesionales, en relación con la disciplina de la Educación Parvularia. Se ha identificado que, aunque las carreras de pedagogía de la Universidad de Atacama comparten una formación común en el trabajo con niños y niñas en la infancia temprana, no existen espacios adecuados para el intercambio de experiencias formativas entre ellas. Este vacío motiva la investigación sobre cómo se percibe la Educación Parvularia en comparación con otras áreas de la pedagogía, con el fin de generar conocimientos que beneficien a la comunidad educativa local y favorezcan una mejor transición entre los niveles educativos de la región.

El objetivo principal de este estudio es difundir los resultados obtenidos en el Proyecto estudiantil sobre las actitudes y saberes pedagógicos de los estudiantes de diversas carreras de pedagogía, con especial énfasis en la Educación Parvularia, a los actores clave del contexto educativo de la región de Atacama.

Este proyecto tiene un enfoque social y requiere la participación voluntaria de los involucrados. Para ello, se llevarán a cabo grupos focales con el fin de recoger



información cualitativa sobre la percepción de la Educación Parvularia y su relación con otras disciplinas pedagógicas. Se realizarán dos grupos focales: uno con estudiantes de las distintas carreras de pedagogía y otro con educadores y docentes del Liceo Fernando Ariztía Ruiz, en la localidad de Paipote.

Los participantes interactuarán con el equipo de investigación una o dos veces, según el grupo focal al que pertenezcan, en las instalaciones de la Universidad de Atacama o del Liceo Fernando Ariztía Ruiz. Cada sesión tendrá una duración estimada de 45 minutos a una hora, dependiendo de la disponibilidad de los participantes.

La participación no implicará ningún costo económico. Como muestra de agradecimiento, se entregará un pequeño obsequio y se ofrecerá un Coffe break.

La participación es completamente voluntaria y los participantes podrán retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello les cause perjuicio alguno ni represalias.

Este proyecto generará beneficios indirectos tanto para los participantes como para la sociedad, ya que sus resultados contribuirán a mejorar la comprensión y colaboración entre los actores educativos de la región de Atacama, favoreciendo una mayor calidad educativa.

La investigación no implica riesgos significativos. Todos los procedimientos se realizarán de manera segura en un entorno controlado.

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos se almacenarán en un sistema seguro, con acceso restringido, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación. La información será guardada en los sistemas de la Universidad de Atacama bajo la supervisión de los investigadores principales (María Isabel Vega y Francisco José Lería Dulčić), y se conservará durante un periodo de cinco años para futuros análisis.



- ▶ Si se producen hallazgos relevantes durante el curso de la investigación, se informará a los participantes oportunamente.

Los resultados serán compartidos con los participantes a través de una presentación pública, que estará disponible en las redes sociales de la Universidad de Atacama (Instagram: @dptoeducacionparvularia.uda, Facebook: Departamento de Educación Parvularia UDA) y se enviará por correo electrónico a los involucrados.

Finalmente, es importante señalar que no se dispone de seguros adicionales asociados a la investigación.

Ante cualquier duda, por favor consultar al investigador principal Sr(a) María Isabel Vega en el teléfono +56 9 31493245 y a través del correo electrónico: maria.vega.21@alumnos.uda.cl.

1.3 Transcripción focus group

Liceo Fernando Ariztía Ruiz

Focus group Educadoras de párvulos y docentes de enseñanza Básica.

Miércoles 7 de noviembre

- ¿Cuáles son las características profesionales de la educadora de párvulos y en qué se diferencian con los docentes de Educación Básica?

Participante 28: La diferencia principal que yo considero es las actividades mediante el juego, hay mucha diferencia en la estructura de la clase. Me refiero a que la mayoría de las actividades son mediante el juego, en cambio nosotras es más relacionado al uso del cuaderno de manera diaria, una estructura más, comienzan a leer, este es el cambio brusco que ocurre con los niños. Si bien nosotras hacemos juegos en las clases o actividades, pero no es tanto como en el pre básico considero yo.

Participante 26: Igual podría ser los contenidos que se trabajan, nosotras trabajamos en pre básica se empieza de a poquito, nos dan el inicio a nosotras a que los niños por ejemplo identifiquen sonidos, y nosotras ya vamos profundizando más hasta llegar a la lectura fluida. Entonces bueno, son el inicio y nosotras la continuación, pero es un poco más profundo para que los niños puedan en este caso leer. Comparto la opinión anterior, nuestras clases tienden a ser no tan basadas en el juego, tenemos ya un inicio donde se utilizamos el juego, pero también material concreto un poco teórico, donde tienen que utilizar bastante el cuaderno, escribir,

hacer el cambio de letra imprenta a letra ligada, y todas las adecuaciones que eso conlleva. Eso principalmente

Participante 25: Las características profesionales de las educadoras, en cuanto a los profesores docentes de básica, no creo que profesionalmente sean muy diferentes, apuntamos al mismo objetivo que es educar, tal vez la modalidad como han expresado aquí las colegas es la diferencia como ya imparten a los estudiantes. Ellas deciden digamos los contenidos los objetivos a lograr por ahí puede haber diferencias obviamente porque ellas reciben a los pequeños a muy temprana edad 4 a 5 años, y prácticamente. Ellas les dan los primeros conocimientos que tienen que ver ya con lo que es el colegio cierto, ya que los chicos comienzan a empezar su vida escolar en un colegio. Así es que como mencionan aquí las colegas, ellas como son niños tan pequeños todas las actividades tienden a ser más lúdicas, porque así es la mejor forma de que ellos también puedan aprender, y es lo que tenemos que tratar también de lograr con ellos, para que el cambio de pre básico a Educación Básica no sea tan brusco y tan difícil de asumir eso pienso yo.

Participante 28: Las características profesionales compartimos varias por lo mismo como dicen ustedes tenemos una formación común pero la mayor diferencia yo creo que es el tema de cómo abordar a los niños. Porque la educadora aborda el estudiante desde su primera infancia entonces es otra personita a la que recibimos nosotros en primero, en primero y es un niño no tan adultos centristas todavía lo tiene, pero no te han marcado, ya podemos trabajar diferentes áreas, pero la educadora en el ámbito profesional tiene que conocer otros aspectos de los niños que vienen ligados a su tema desde la sala de cuna. Todo este proceso que ellos

llevan hasta llegar a la escuela, ellas reciben aún a una personita que recién se está puliendo, nosotras ya recibimos como la semillita ya aflorando, por hacer una analogía un poco más simple. Entonces de manera profesional cambia el currículum, lo que nosotros le tratamos de enseñar a los niños pero la educadora yo creo que marca fundamental la experiencia del niño a lo que vamos a recibirlo nosotros, porque eso las que lo van como se dice educando y escolarizando la educadora sobre todo acá en el colegio pre kínder y kínder ellas son las que empiezan a escolarizar a que el niño tiene que entrar a la sala, en ese aspecto es un poco más fuerte el trabajo de ustedes al de nosotras que ya nosotras seguimos el currículum al pie de la letra, ustedes todos los años van viendo cómo viene la nueva camada de niños, aferrándose a esa nueva semillita para ir viendo cómo va a ser mejor para que después nosotros vayamos inspirando un poco más esa plantita de conocimiento. Esa es mi opinión al respecto.

Focus group Universidad de Atacama

- ¿Qué tipo de experiencias cree que se realiza la EP en el aula?

Participante 20: Tienen más relación con el desarrollo personal de los niños, más que en contenido. Los contenidos están más enfocados en el desarrollo personal.

Participante 13: En EB. se enfoca más en el aspecto gramatical, más en la estructura del idioma. En EP. reconocer partes de la identidad, familia, entorno, más completamente en EB, se pierde un poco esa chispa de EP. de crecimiento personal

que ofrece la Ed. Parvularia, se vuelve más teórico, y este teórico se vuelve más complicado trabajarlo, que de la forma lúdica.

Participante 2: Puedo rescatar el uso de la música, del canto, es muy distinto a EB que no hay casi nada de música. De hecho, es irónico porque la enseñanza de la música en EB, por experiencia es muy rígida, tampoco implica un dinamismo, sino que es seguir instrucciones y es enseñar ciertos contenidos esenciales. Si hablamos de ciencias, matemáticas, lenguaje es mucho más que entregar contenidos teóricos, más que vivíroslos o hacer algo para aprender ese mismo contenido.

- ¿Qué relevancia le dan ustedes a este enfoque que se le da en EP? a estos contenidos?

Participante 14: Es esencial porque ayuda en la formación del auto concepto.

Participante 3: Considero que es esencial para el desarrollo de los estudiantes, porque además de enseñar sobre su auto concepto y lo que los rodea, también suelen enseñar mucho el tema de los valores y conciencia del medio ambiente. Recuerdo que en el jardín gran parte de las actividades que realizaban eran jugando y promoviendo el respeto hacia sus compañeros, como a los animales, plantas y seres vivos en general. Entonces siento que es una etapa fundamental para ellos, para ser conscientes de que se tienen que respetar a ellos y a los demás. Como uno ciertos ambos aspectos que usted debe impartir de inglés más estos aspectos de Educación Parvularia

Participante 3: Más que nada cómo podemos entrenarnos a nosotros mismos en inglés entender nuestros conceptos del nombre, partes del cuerpo y cosas así y

así mismo ir a preñendo parte del vocabulario que nos rodea, la familia, animales, plantas y con eso se va teniendo un conocimiento interno como externo.

Participante 2. La educación es mucho más contextualizada, lamentablemente los profesores luego van abandonando esas vivencias y se van a otro lugar donde no es contextualizada al estudiante respecto a quien es, donde vive.

Entrevista a estudiante de pedagogía en Inglés.

- ¿Qué características reconoce usted de la educadora de párvulos y en qué se diferencia con los docentes de Educación Básica?

Estudiante PI 2: Yo creo que características como tal, mucha motivación. E igual un docente tiene que tener la motivación al tope. La educadora de párvulos, supongo, tiene que tener más energía. Igual mucha paciencia, porque están con párvulos y eso implica muchas cosas. O sea, puede suceder algo, los berrinches incluso, entonces uno tiene que tener mucha paciencia, sobre todo ustedes, estudiantes de párvulo, futuros docentes de párvulos. Entonces, yo creo que eso es algo que tiene que estar: la paciencia.

- Por ejemplo, respecto a la relación de la educadora con los párvulos, ¿qué aspectos las caracterizan?

Estudiante PI 2: Yo creo que tiene que ver como no tan apegado aún, pero sí como tener ese contacto, tal vez. Ser muy amable. Eh, es que no sé cómo explicarlo, pero

como estar ahí, como, por decir, una mamá, por así decirlo. Tener como ese tacto de estar ahí para el niño, estar como acompañarlo siempre, entonces eso.

- ¿Qué elementos curriculares del nivel de Educación Parvularia conoce?

Estudiante PI 2: Hemos visto las bases curriculares. O sea, al menos nosotros en Pedagogía en Inglés hemos visto las bases curriculares de propuestas de inglés para Educación Parvularia. Fuera de eso, creo que no hemos visto más, o al menos que yo lo recuerde. Pero sería como lo más próximo: las bases curriculares.

- ¿Cuáles son las características de los estilos de aprendizaje de los párvulos?

Estudiante PI 2: Yo creo que tiene que ver todo con el jp art (palabra en inglés). O sea, ocupar mucha exteriorización, mucho el tema de lo que es visual también, que sea algo llamativo. Por ejemplo, si tú usas imágenes, algo que capten la atención de los párvulos. También en el tema de, cómo se llama esto, el tema de las manualidades, trabajar lo que es kinestésico también, como igual uno observa a los párvulos en qué aspectos ellos trabajan. Por ejemplo, yo en mis observaciones vi que los párvulos trabajaban mucho con plastilina para trabajar sus habilidades motrices, también lo que era pintar con témperas, todo eso. Entonces, yo creo que más que nada es lo kinestésico y trabajar en las habilidades motrices de los párvulos.

- ¿Cuáles son los elementos característicos de la evaluación en el nivel parvulario y en qué se diferencia con la enseñanza básica?

Estudiante PI 2: Que para evaluar a un párvulo igual es un poco complicado, creo yo. O sea, voy a hablar desde mi experiencia en práctica de Educación Parvularia, en que nosotros evaluamos a los párvulos a través de una checklist, el registro de

logros y la observación directa también. Observábamos a los párvulos, les entregamos guías e incluso, donde había, no sé, imágenes y trabajaban con plastilina en la misma guía. Entonces, nosotros observábamos y decíamos: “Ya, el párvulo puede completar esta guía, y esto significa que lo logró satisfactoriamente, podríamos decir”. O si no, el párvulo no pudo completar esta guía, está medianamente logrado. Entonces, eso, yo creo, porque no se me ocurre cómo más podemos evaluar a los párvulos. Realmente no tengo ni idea.

Para Educación Básica se pueden hacer muchas cosas. Aparte de lo manual, puedes trabajar otras habilidades, como la escritura, algo que en párvulos es más complicado de hacer. Entonces, igual ahí hay una gran diferencia. El tema de leer incluso, tal vez en los párvulos se podría aplicar, pero no sabría si sería efectivo, porque los párvulos son más chiquititos. Entonces, igual ahí costaría un poco.

- ¿Qué le hizo elegir estudiar su especialidad frente a la otra?

Estudiante PI 2: Bueno, con Pedagogía en Inglés lo que más me llamó la atención fue el idioma, porque yo, o sea, esto influyó básicamente con docentes que yo tuve antes, que me daban como el apoyo de: “Oye, tú tienes un buen nivel de inglés, te va bien en esto, te va bien en la docencia también”. Especialmente me han dicho que el tema de trabajar con niños igual se me da, pero yo no creo. Pero lo que más me llamó la atención para escoger la carrera, destacando entre la docencia y el idioma, fue más el idioma. Entonces, la docencia fue un plus, por así decirlo.

- ¿Entonces nunca pensaste en pedagogía en Educación Parvularia?

No.

- ¿Y, por ejemplo, tú que ya has tenido experiencia en Educación Parvularia, no pensarías en esta carrera?

Estudiante PI 2: O sea, de hecho, sí, podría ser. Con la práctica que tuve con Educación Parvularia, igual fue desafiante. Como te mencioné antes, a mí me tocó el curso de medio menor de niños de un año y fue bastante complicado, porque eran niños que apenas hablaban o estaban aprendiendo a hablar y era como, ¿cómo les puedo enseñar inglés a niños de un año que aún están en ese proceso de aprender su lengua materna, que es el español? Pero yo creo que sí tomaría igual parvularia, porque me gusta trabajar con los niños. Entonces sí, en un futuro estudiaría parvularia también.

- ¿Y cuál crees tú que es el estatus o el reconocimiento social que se les da a las pedagogías en general y en particular a la pedagogía en Educación Parvularia?

Estudiante PI 2: Con las pedagogías en general siento que no hay tanto reconocimiento y es algo que deberían darle más mérito, porque como futuros docentes, somos quienes estamos formando a las personas, entonces necesitamos ese reconocimiento. En particular a la pedagogía en Educación Parvularia. Igual siento que hace falta el mérito de estar como docentes en parvularia, formar desde lo más inicial y siento que igual no le dan tanto el reconocimiento, como que no se dan cuenta de que son ustedes quienes están formando a los niños, pero desde una temprana edad hacia el futuro. Entonces por ambos lados siento que no hay tanto reconocimiento.

- ¿Y por qué crees que no existe este reconocimiento?

Estudiante PI 2: Porque no es como algo visibilizado. Que tú digas, oye, ¿sabes qué? la educación como tal, y te dicen no, cómo que no importa, más que nada sí, por así decirlo. Tal vez no se habla como en debate, o no se dialoga, no se conversa, entonces siento que es algo que no está tan visibilizado.

- ¿Cuáles son las principales características y diferencias que se presentan en la convivencia escolar de los niños en el nivel inicial y en el primer ciclo básico?

Estudiante PI 2: En nivel parvulario siento que la convivencia es como más, no sé si es lo más cerrado o más como, o sea, al menos yo en lo que estuve en mi práctica, parvularia ha sido con cursos con 10 niños, 8 niños, entonces son como pocos niños. Entonces siento que la concentración, por así decirlo, el contexto es muy, o sea, como que el docente puede abarcar a todos al mismo tiempo porque la cantidad de niños es pequeña. En cambio, en básica ya tú puedes ver 30 niños, 40 niños, entonces ahí el tema de la convivencia está un poco, no sé si decirlo alejado, porque por ejemplo en parvularia, al menos en mi curso, pudimos aprender los nombres de todos los niños. En cambio, ahora en básica nos tocó cursos de 40 niños, 30 niños, y era muy difícil aprenderse todos los nombres. Entonces siento que igual esa convivencia, esa cercanía, como que no se reflejaba mucho en básica, como en parvularia, y además como son niños pequeños tú como que te pones más el tema de estar como más presente, no sé cómo explicarlo muy bien. Y la convivencia entre los niños, entre los niños, siento que por ambos lados está el tema del trabajo colaborativo y el respeto también. O sea, igual esto es en distintos contextos que uno puede hablarlo, pero por ejemplo yo con niños de parvularia he visto que se

apoyan entre sí, si alguien no sabe le ayudan. O por ejemplo, me prestas plastilina, me prestas esto. Entonces cómo está ese, cómo se dice, esa cercanía tal vez. Y en básica igual he detectado eso, por así decirlo. He visto que si alguien no sabe, el otro le explica. Si alguien necesita algo también el otro le da. Entonces es cómo por ambos lados siento que hay ese compañerismo y es algo que sí se destaca el compañerismo, por así decirlo.

- ¿Cuál es el rol de la familia en el proceso de transición educativa desde el nivel parvulario al nivel de enseñanza básica?

Estudiante PI 2: Las diferencias que se pueden observar con el nivel ya de básica. Yo creo que están más constantes en el acompañamiento. Están básicamente más metidos en lo que es la educación de los niños porque es su educación inicial. Es como sus primeros pasos en la futura Educación Básica y así sucesivamente. Por ejemplo, yo en mis observaciones y también la intervención con parvularia, podía ver a los apoderados como ahí mismo en la institución. Iban a recogerlos, se quedaban conversando con las profesoras. En cambio, en básica como los niños están más grandes y si bien igual está el acompañamiento, no es tanto como tú lo ves en parvularia. Porque como tus niñitos todavía están chiquititos, entonces como que los apoderados, los padres siguen ahí metidos. Entonces eso igual es algo a destacar.

- ¿Cómo se podría caracterizar la colaboración entre las educadoras con los demás docentes?

Estudiante PI 2: La colaboración entre educadoras con docentes igual, o sea, yo hablo todo esto desde mi experiencia porque me tocó igual el Jardín Agazzi. Era

como un jardín bastante pequeño y a lo que yo pude observar eran como cuatro o cinco docentes. Pero sí hubo mucho trabajo colaborativo igual entre colegas. Porque, por ejemplo, en mi curso la profesora tuvo que salir un momento, entonces se dejaba a los niños solos conmigo y no podía hacer eso. Entonces la profesora pedía el favor a otra profesora que sí podía ir a ayudar y era como si colaboraban entre sí. Oye, ¿sabes qué? préstame el proyector aquí, o ayúdame a presentar esto, o cuídame acá a los niños un ratito. Entonces se veía como ese ambiente laboral no era pesado ni tampoco se veía como algo competitivo, por así decirlo, entre sí.

- ¿Qué oportunidades ha tenido de compartir actividades formativas y extracurriculares con la carrera de Educación Parvularia?

Estudiante PI 2: O sea, de compartir como tal no, pero si observamos cuando hacen sus actividades se contagia la emoción realmente porque son muy activos. Son todos muy activos y activas y es realmente impresionante como está como esa confianza de uno mismo. Porque obviamente uno al ser docentes y más docentes de parvularia tiene que sacar toda la vergüenza y actuar. Actuar, no importa si uno dice, es que qué está haciendo, se ve muy tonto, por así decirlo. Es como tu trabajo, tu labor de docente y más en parvularia el estar constantemente con los niños. Y es algo que igual a mí me maravilla porque los niños te creen todo. Entonces, cuando hacen sus actividades es muy emocionante y contagian esa alegría de estar bailando o haciendo, no sé, aparte de bailar, es que me llama la atención más cuando hacen sus actos de baile. Muy bien, por cierto. Pero eso hace querer lo que uno dice, oh, igual me gustaría meterme en Educación Parvularia. Entonces como que te contagian ese querer estar ahí también, participar, ser partícipe de eso.

- ¿Considera usted que su carrera lo ha preparado para realizar prácticas docentes en el nivel inicial?

Estudiante PI 2: Como tal, pedagogía en inglés tiene didáctica para Educación Parvularia y hemos tenido prácticas en un solo semestre. Pero, sin embargo, siento que no es como que no abarca todo. Si bien es como una parte ya que igual pedagogía en inglés abarca los tres niveles de educación, pero para parvularia ha sido igual desafiante porque igual si bien nos han instruido y demás, siento que no ha sido como todo lo necesario para poder trabajar con párvulos.

- ¿Qué aspectos sienten que no están suficientemente preparados para la Educación Parvularia?

Estudiante PI 2: Por ejemplo, algo que destaco por parte de la mayoría de mis compañeros también, es el tema de que en Educación Parvularia hemos visto al menos muchos niños NEE, con necesidades de educación especiales. Entonces, algo que a nosotros realmente no sé si en Educación Parvularia lo ven como más a profundidad, pero a nosotros como que no nos incluyen eso, como que no nos indican cómo pueden hacer esto, esto otro. Entonces, por ejemplo, en mi caso yo tuve algunos niños con necesidades educativas especiales, cosa que yo no sabía muy bien qué hacer, porque no es algo que nos hayan explicado o fomentado así como sabes que si pasa esto, haz esto. Entonces, por ese lado siento que falta un poco más. También el tema de ver más a fondo, creo yo, explicarnos más las bases curriculares, es muy importante también, porque además es como tu instrumento de planificación incluso de todo. Es algo que se ha visto muy por encima. Siento que para este, cuando se hicieron las intervenciones con parvularia, debieron

explicarnos mucho más, aparte de estrategias de aprendizaje, los métodos, fueron como vistos no por tan encima, pero no a un nivel de profundidad que debería ser como el de ustedes, o sea, lo ven toda su carrera, entonces aprenden mucho más. Entonces, eso, es que igual como pedagogía en inglés abarca los tres niveles, es entendible que vean como cachitos de cada uno.

- ¿Cuál ha sido su experiencia de práctica docente en el nivel parvulario?

Estudiante PI 2: Yo siento que ha sido muy enriquecedora porque he aprendido a trabajar más con niños, cosa que antes no había hecho. También el tema del acercamiento y algo que igual quiero destacar, el manejo del aula con niños. Eso ha sido algo que para mí al menos fue un poco difícil, porque al ser niños tan pequeños es como a veces se paraban de la nada, corrían por toda la sala y yo no sabía muy bien qué hacer. Entonces, el tema también de mantenerlos enfocados en algo, que estén prestando constantemente la atención, porque obviamente son niños pequeños y van a estar queriendo jugar todo el rato, entonces siento que es igual, al menos en mi práctica, como soy docente de pedagogía en inglés, igual fue un gran problema para mí, una dificultad, el enseñarle el inglés a niños que apenas están aprendiendo su lengua materna, el español. Niños que a veces no hablaban, incluso iban y tenían el chupete en la boca porque eran bebés todavía, niños de un año. Entonces, eso yo siento que ha sido como mayor dificultad de trabajar con párvulos.

- ¿Qué práctica sientes tú que ha sido más enriquecedora para tu formación como docente?

Estudiante PI 2: Es que igual por ambos aspectos te enriquece de distintas maneras. Por ejemplo, en parvularia aprendí, como mencioné antes, el tema del manejo del

aula con niños y ahora en básica puedo ver lo mismo, pero con niños más grandes. Entonces, obviamente tienen distintos comportamientos uno del otro. Por ejemplo, ahora con básica aprendí mucho lo que es estar más, ¿cómo se dice? Como el monitoreo. El monitoreo, como mencioné antes, con niños de párvulo es más fácil porque a veces son un número reducido de niños. En cambio, con niños de básica llegan cursos de 40, 30 niños. Algo que se complica más porque no estás como enfocado individualmente, como que no te da esa oportunidad de evaluar a los niños como tal. Algo que en parvularia yo sí podía hacer. Podía pasarme por todos los niños, evaluarlos de manera, o sea, monitorearlos de manera individual. Decirles como, ¡ay, qué bien lo estás haciendo!, esto, puedes mejorar esto y demás. Cosa que en básica es algo que se complica más por hacer. Incluso teniendo, por ejemplo, tu planificación y el tiempo reducido. Por ejemplo, yo ahora en básica tuve mis clases de 40 minutos. Entonces, mis planificaciones tuvieron que ser lo más breve que se podía y no alcanzaba a evaluar todos los niños, a monitorearlo. Entonces, creo yo que eso. No sé qué más.