



FACULTAD DE
**CIENCIAS
SOCIALES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA SALA DE CLASES:
EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y EXPECTATIVAS SOBRE SU
ROL EN LA ESCUELA

Actividad Formativa Equivalente presentada para obtener el grado
de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad.

VALESKA NUÑEZ SANCHEZ ^[L]_[SEP]

PROFESOR GUÍA : DIMAS SANTIBAÑEZ YAÑEZ

SANTIAGO DE CHILE

ENERO DE 2017

AGRADECIMIENTOS

Rosita, Claudia, Belén y Mario, Carla y Pablo. Daniel M., Cata y Daniela.

Pablo, Carlis, Valeria, Fran, Josefina, Daniel N., Yojhan, Gonzalo y Dimas.

En el papel son solo nombres, pero hay mucho más detrás de ellos. Los primeros estuvieron siempre, me sostuvieron e impulsaron incluso cuando estaba a punto de renunciar o caer. Los segundos trabajaron por mí sin cuestionar, sin mediar tiempo, urgencias o asuntos personales.

A las chiquillas, Coni, Sofi y Caro, por hacerlo todo cuando no estuve.

Por último, también al equipo de docentes y directivos de la Escuela.

Sin ustedes, nada. Por eso, a todos, infinitas gracias.

RESUMEN

La presente Actividad Formativa Equivalente relaciona las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos con las distintas expectativas sobre su rol. Se observa de qué manera la docente resuelve, en su jornada diaria, todos los requerimientos que los diferentes actores del sistema educativo ponen sobre su papel como educadora y, en particular, los actores del establecimiento educacional que tienen trato directo o tangencial con ella (directivos, profesores o profesoras de NB1, padres y apoderados y las mismas educadoras). Para esto, se ha analizado entrevistas de los actores mencionados y se ha observado una jornada completa de clases de cada uno de los cursos de NT1 y NT2 de la escuela, cuatro cursos en total. Este análisis se ha hecho en base a lo propuesto como prácticas pedagógicas efectivas y, además, el estudio de las interacciones de aula con la pauta de observación CLASS. Todo esto ha dado como resultado la evidencia de que las expectativas declaradas no se necesariamente se cumplen dentro de la sala de clases. Para esta AFE se ha escogido un caso particular, puesto que ha presentado una mejora en los resultados académicos arrojados por la prueba estandarizada Simce, a pesar de encontrarse en un contexto de vulnerabilidad. Lo anterior, teniendo en cuenta que en Chile una de las variables que explica los resultados académicos tiene que ver con los niveles socioeconómicos: mientras más alto este nivel en colegios, estudiantes y/o apoderados, mejores son los resultados.

PALABRAS CLAVE

Educación parvularia, expectativas, prácticas pedagógicas, rol educadora de párvulos.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
1.1. LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN EL CONTEXTO DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN.....	7
1.2. EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	8
1.3. EL ROL DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS.....	13
1.4. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
CAPÍTULO 2: EXPECTATIVAS SOBRE EL ROL DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULO.....	23
2.1. EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCADORA Y EL ROL SOCIAL.....	23
2.2. EXPECTATIVAS INSTITUCIONALES: MARCO FORMATIVO Y DE FORMACIÓN.....	26
2.3. EXPECTATIVAS DESDE LA ESCUELA: DESDE LA EDUCACIÓN INTEGRAL HASTA LA ESCOLARIZACIÓN.....	32
2.3.1. <i>La importancia de la educación parvularia y de la educación integral</i>	33
2.3.2. <i>La escolarización o normalización</i>	36
2.3.3. <i>La enseñanza pedagógica</i>	40
2.3.4. <i>El cuidado de los niños</i>	45
2.4. TIPOS DE EDUCADORAS A PARTIR DE LAS EXPECTATIVAS.....	48
CAPÍTULO 3: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS SALAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA.....	52
3.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ACCIONES EN LA SALA DE CLASES	52
3.1.1. <i>Caracterización de las prácticas pedagógicas: algunos ejemplos ...</i>	54
3.1.2. <i>Prácticas pedagógicas en el contexto chileno y su aplicación en la investigación</i>	59
3.2. INTERACCIONES DE AULA: UNIDAD DE MEDIDA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	77

CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
REFERENCIAS CITADAS	91
REFERENCIAS CONSULTADAS	100
ANEXOS	103
ANEXO 1: CARACTERIZACIÓN ESCUELA.....	103
ANEXO 2: PAUTA DE ENTREVISTAS.....	109
ANEXO 3: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	114
ANEXO 4: CERTIFICACIÓN CLASS.....	117

TABLA DE ILUSTRACIONES

FIGURAS

FIGURA 1: COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LAS BASES CURRICULARES	28
FIGURA 2: CRITERIOS POR DOMINIOS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	56
FIGURA 3: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SON LAS QUE DIFERENCIAN LA CALIDAD DE LOS DOCENTES.	58
FIGURA 4: DOMINIOS, DIMENSIONES, INDICADORES Y CONDUCTAS OBSERVABLES EN CLASS	80

TABLAS

TABLA 1: ESTRUCTURA ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA	30
TABLA 2: TIPOS DE ROLES DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS.....	49
TABLA 3: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	61
TABLA 4: CODIFICACIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	65
TABLA 5: TEMAS TRATADOS EN LAS CLASES OBSERVADAS Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM	71

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POR CURSO	67
GRÁFICO 2: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POR CURSO	75
GRÁFICO 3: PUNTAJES CLASS POR CURSO.....	81
GRÁFICO 4: CODIFICACIÓN CLASS POR SALA DE CLASES.....	82

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. La Educación Parvularia en el contexto de la importancia de la educación

Diversos estudios (Barber & Moursher, 2008; OCDE, 2011, 2013) indican que la educación ha sido una de las principales preocupaciones en diversos ámbitos de la sociedad y el tema está instalado en la agenda de todos los países del mundo. Durante décadas se han hecho esfuerzos políticos y presupuestarios para fortalecer la calidad, la equidad y la cobertura en educación desde diversos frentes y con diferentes estrategias.

En este escenario mundial, la educación a la primera infancia ha sido relevada en las últimas décadas, debido a la importancia que tiene la estimulación temprana y la evidencia acerca de que las brechas académicas parten de la desigualdad en las edades iniciales. La estimulación a niños y niñas es fundamental para el desarrollo cognitivo, social y personal de los seres humanos. Lo que llamamos educación parvularia, que se imparte en un rango etario que va entre los 0 y los 6 años, será trascendental en diversas áreas de la vida de los seres humanos, como la social, la académica/ profesional e incluso la emocional. Por una parte, en esta edad se observan cambios determinantes en la estructura cerebral, lo que redundará en mejores oportunidades de vida en el futuro de las personas (Shonkoff y Phillips, 2000; Dickinson, 2006; Picazo, Montero y Muñoz, 2013; Elacqua, Figueroa, Martínez y Santos, 2013). Por otra, se ha demostrado que esta estimulación temprana predice resultados en los niños y niñas, incrementando así sus posibilidades de buen desempeño académico y profesional (Sammons, Elliot, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004; Bucarey, Ugarte y Urzúa, 2014). Un buen diseño e implementación de la educación de párvulos permite disminuir las brechas cognitivas (que luego se transforman en brechas académicas) con las que llegan los niños y niñas a los niveles de transición (desde los 3 a los 5 años),

entendiendo que las distancias se generan durante los tres primeros años de vida, en perjuicio de quienes nacen en las familias más pobres (Cunha y Heckman, 2007; Elacqua et al., 2013; Cortázar, 2015). Es más, se ha constatado que los efectos que tienen estos niveles de educación incluso van más allá de los mismos infantes. En efecto, una mayor cobertura de la educación de párvulos provoca una mayor capacidad de inserción laboral en las mujeres en el caso de Chile, influyendo incluso, en la superación de la pobreza (Encina & Martínez, 2009).

Internacionalmente hay consenso sobre la importancia de la educación en la primera infancia, puesto que se han llevado a cabo investigaciones longitudinales sobre el impacto de la educación en la primera infancia a lo ancho de todo el planeta, coincidiendo en que este es un factor determinante en el desarrollo de los niños (Sammons et al., 2004; Shonkoff & Phillips, 2000; Belsky et al., 2007), lo cual también se ha señalado en investigaciones en nuestro país (MINEDUC, 2013; Cortázar, 2015).

1.2. Educación Parvularia en Chile

La educación parvularia en Chile está definida como aquella que atiende a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica y busca favorecer el desarrollo integral y aprendizajes relevantes en los menores (MINEDUC, 2014). Las edades de los niños y niñas en educación inicial van desde los 84 días hasta el ingreso de la niña o el niño a la educación general básica, a los 6 años aproximadamente. Se estructura en distintos niveles según las edades de los niños y niñas a los que atiende. Comienza con Sala Cuna Menor (84 días a 1 año), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años), Medio Menor (2 a 3 años), Medio Mayor (3 a 4 años), Primer Nivel de Transición (NT1) o Prekínder (4 a 5 años) y Segundo Nivel de Transición (NT2) o Kínder (5 a 6 años). Según la encuesta CASEN (Ministerio

de Desarrollo Social, 2016), la cobertura total en educación parvularia (considerando todos los niveles mencionados) alcanza un 50% aproximadamente. De los 0 a los 3 años la asistencia alcanza el 29,1%, mientras que de los 4 a los 5 años, a un 90,1%. En los últimos 25 años se ha triplicado la cobertura en educación inicial, de un 15% en 1990 a un 50% en 2015 (MINEDUC, 2014; UNESCO, 2015, Ministerio de Desarrollo Social, 2016) y desde 2013 se establece como obligatorio el último año de estos niveles (kínder) y se determina el acceso universal desde los 2 años. En este ámbito:

... para el año 2013 un 93,79% del total de los alumnos matriculados en primero básico, ya había asistido previamente a algún nivel parvulario. No existe gran diferencia entre géneros; en tanto siete regiones se encuentran bajo el promedio nacional. La segunda región presenta el menor porcentaje de alumnos inscritos en primero básico, que hayan tenido experiencia educación parvularia, con un 88,01% (UNESCO, 2014, p. 12)

Además, ha aumentado tanto la inversión de recursos en el sector, subiendo de un 0,4% del gasto estatal en 2004 a un 0,75% en 2013. Así mismo, el porcentaje del presupuesto del MINEDUC para estos niveles sube de un 11 a un 15% en ese mismo año (MINEDUC, 2014). Por otra parte, la provisión de recursos humanos también aumenta en este período de tiempo, tanto en la dotación de trabajadores de la Junta Nacional de Jardines infantiles¹, Fundación Integra² como también en los jardines privados. En lo concerniente específicamente a las educadoras de párvulo:

¹La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución del Estado de Chile, creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de educación y cuyo fin es atender a la educación inicial del país.

² Fundación Integra es una red de sala cunas y jardines que cuenta, a lo largo de las 15 regiones del país, con establecimientos gratuitos que ofrecen espacios educativos seguros y promotores de los derechos de los niños y niñas.

Se puede apreciar que durante el periodo 2003-2012 la dotación de docentes que se desempeñaban en aula aumentó en promedio 49%, principalmente debido al crecimiento de los establecimientos particulares subvencionados (146%). La tasa de crecimiento de la dotación en los establecimientos municipales y particulares pagados fue de 12% y 10%, respectivamente. Adicionalmente, se observa que para los tres tipos de establecimientos el número de docentes creció 72% para el periodo 2003-2010, para luego decrecer 13% en el periodo 2010-2012. (MINEDUC; 2014, p. 102)

Cabe señalar que en el año 1990, con el cambio a la ley LOCE³, surge la denominación de educación parvularia. De ahí en adelante se fortalece tanto la formación inicial de las educadoras de párvulo como su capacitación continua. En el contexto de la Reforma Educacional que se ha discutido en desde 2014, el Gobierno ha establecido una institucionalidad que apunta a ayudar en la orientación y fiscalización en las salas de educación parvularia; con lo cual se busca consolidar una trayectoria de desarrollo y mejora en este ámbito.

Así, la educación parvularia en el país es hoy un nivel educativo bien consolidado que (...) cuenta con reconocimiento legal como tal, con una institucionalidad especializada (la que incluye desde 2015 una Subsecretaría de Educación Parvularia), un marco normativo que regula diversas dimensiones de su operación, y con una extensa red de proveedores de diversas dependencias (Pardo, 2015, p. 2)

Por otra parte, se han creado dos documentos que enmarcan a la educación parvularia dentro de un perfil profesional y laboral. El primero de ellos son las Bases Curriculares (MINEDUC, 2005), las que fueron establecidas en el año 2001, con el explícito fin de generar una nueva estructura curricular, replantear objetivos y fines

³ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada por Augusto Pinochet por mandato constitucional.

y adaptarse tanto a los cambios legales propuestos como a la educación del siglo XXI. Estas bases se proponen como un marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica, y ofrece un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niños y niña⁴.

Los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012c) se identifica como el segundo documento que se ofrece para la profesionalización de esta carrera en Chile. En este documento, desarrollado entre los años 2010 y 2011, se describen los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales que deben desarrollar las/os educadoras/es de párvulos durante su formación, para perfeccionar las competencias pedagógicas profesionales necesarias para educar a los niños desde el nacimiento hasta los seis años. Ha sido creado a partir del currículum nacional y de la especificación del mismo en la educación inicial, a través del documento antes señalado (Bases Curriculares) y de investigaciones internacionales pertinentes al tema de la educación inicial, las cuales han destacado su importancia, como se mencionó anteriormente. En este sentido, dichos estándares responden a un perfil esperado de las educadoras de párvulos, en cuanto a lo que “deben saber y poder hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de su profesión” (MINEDUC, 2012c, p. 7). Por otra parte, establecen la profundidad en los conocimientos y habilidades que las educadoras deben recibir en la formación inicial. Por lo tanto, se espera que estos estándares contribuyan a la mejora, reformulación y/o adecuaciones a los programas en las universidades que imparten la carrera de educación parvularia, y que así mismo se conviertan en un referente para los procesos de acreditación de esta carrera. Por último, proveerá de indicadores para evaluar el nivel de logro de estos estándares, ayudando a identificar las debilidades y fortalezas en la formación docente, de manera de

⁴ En los capítulos de análisis se hará referencia de manera más específica y técnica a este instrumento.

orientar a los programas de inducción profesional.

Sin perjuicio de lo anterior, la educación parvularia se identifica como una de las áreas que ha sido relegada a un segundo plano en nuestro país. A pesar de los cambios mencionados, este nivel educacional aun no presenta la relevancia que se la ha dado a los otros niveles.

No obstante, los avances en material de institucionalidad, la educación parvularia chilena se caracteriza por su enorme fragmentación, en términos del diseño de políticas, la fiscalización y la provisión del servicio de las instituciones proveedoras. Por esta razón, la educación para la primera infancia en Chile no ha constituido hasta ahora un sistema, sino un conjunto de subsistemas que operan con algún grado de unidad, a la vez que con bastante paralelismo. (Pardo, 2015, p. 4).

Chile sigue siendo uno de los países de la OCDE que menos invierte en este nivel, muy por debajo de programas modelos de educación parvularia como Chicago Child Parent Center⁵. En esta misma línea, las educadoras de párvulo en Chile ganan 1,5 sueldos mínimos, mientras que los países de la OCDE alcanzan un máximo de 4 sueldos mínimos (Rivera, Faverio, Cortázar, & Vielma, 2014). Esto sitúa a estas profesionales dentro de la carrera peor remunerada en Chile, según lo informado por el Ministerio de Educación en el portal “Mi Futuro” (MINEDUC, 2016).

Además, tanto las evidencias de logro de los estudiantes como las evaluaciones de desempeño de las educadoras no se ajustan con lo que los estándares educacionales plantean de esta profesión y rol, menos aún con la importancia que se releva a las educadoras en la investigación internacional

⁵ El programa de Child-Parent Centers (CPC) es un modelo preescolar de la primera infancia que hace hincapié en la educación y los servicios en comunidades con altas necesidades, para los niños de prekinder hasta la enseñanza básica. Los CPC son un programa enfocado en las necesidades de los estudiantes y sus familias para asegurar el éxito en la escuela y más allá.

(UNICEF, 2002; , Santibañez, D. (coord.), Meersohn, C., Lasnibat, M., y Torrejón, M. J., 2009).

Actualmente, la investigación sobre educación parvularia en Chile (Blanco & Delpiano, 2005; Rolla & Rivadeneira, 2006; Elacqua et al., 2013; Treviño, 2013; Rivera, et al., 2014) contempla estudios cuantitativos que buscan explicar el significado de la educación de calidad en estos niveles de enseñanza y cómo proveerla. Los análisis de estas investigaciones se centran principalmente en la cobertura de la educación inicial, los costos de implementación de educación de calidad, las estrategias dentro de la sala de clases y la importancia de proveer esta enseñanza de calidad. Se ha puesto especial énfasis en la calidad de la educación y, cuando se habla de la primera infancia, se ha propuesto la mejora de infraestructura, cobertura e inversión en recursos humanos (Blanco M. R., 2005; Rivera, et al., 2014; Treviño, 2013). En efecto, la preocupación por la cobertura de la educación viene desde los primeros gobiernos de la Concertación, quienes, en 2010 manifestaron que ya no solo era una preocupación sino también una política (Chile, Ministerio de Educación, 2011).

1.3. El rol de la educadora de párvulos

Internacionalmente no solo se habla de la calidad de la educación parvularia sino que se ha analizado el rol que tiene la educadora de párvulos. En estudios de Australia y Nueva Zelanda (Degotardy & Cheeseman, 2014; Brownlee, Berthelsen & Sergaran, 2007) se hace hincapié en la importancia de la formación de las educadoras que están a cargo de las salas de primera infancia y de los niveles de transición, debido a la relevancia que tiene este rol en estos niveles. En este sentido, la formación constante y la especificación de sus conocimientos resultan trascendentes en los resultados académicos de los niños, sobre todo en lenguaje. En esta misma línea, en investigaciones en Estados Unidos (Dickinson, 2006) se da

importancia el uso del lenguaje académico en las educadoras, siendo un indicador robusto en el desarrollo del vocabulario, de la comprensión oral y de algunas habilidades cognitivas de orden superior.

La educadora de párvulos se convierte en un actor fundamental, puesto que es quien debe protagonizar, gestionar y concretizar en la sala de clases todo aquello que se está trabajando transversalmente en las diversas instituciones mencionadas. Sin embargo, esta relevancia se traduce en definiciones concretas y en acciones esperadas que no necesariamente se llevan al aula en Chile. Cabe mencionar que la educadora de párvulos se rige por el Estatuto Docente en nuestro país, marco regulador laboral vigente, al igual que la mayoría de los profesores en ejercicio. Las educadoras son profesionales de la educación y deben contar con un título otorgado por una Escuela Normal, Universidad o Instituto Profesional de Educación Superior estatal o reconocido oficialmente por el Estado para ejercer este rol (MINEDUC, 2014).

Como se plantea en el informe Requerimientos Técnicos Pedagógicos de las/los Educadoras de Párvulo en el Marco de la LEY SEP (Santibañez (coord.), 2009), se observa una carencia de unidad de sentido en torno al rol de la educación parvularia, siendo aún un tema sin definiciones consensuadas y específicas. Las educadoras de párvulo han desarrollado una identidad o ethos a partir de lo que se espera de ellas en su labor. En una primera instancia, predominó el rol de cuidadora de los hijos de otras madres (Hermosilla, 1965). Luego, se fortalece como una carrera profesional dentro de la pedagogía (Mineduc, 2014). Sin embargo, aún se puede afirmar que la formación inicial de las educadoras es heterogénea y no alcanza los estándares requeridos para esta profesión, lo cual considera falencias desde la infraestructura hasta los conocimientos y habilidades que se les entregan a las futuras educadoras (García-Huidobro, 2006; Rojas & Falabella, 2009). De la misma manera se aprecia falta de herramientas incluso en la sala de clases que se

ajusten a los requerimientos para niños del siglo XXI y para tratar contenidos pertinentes a esta nueva generación de educandos (Gutiérrez, 2011).

Existe una evidente demanda teórica respecto del rol de la educadora a partir de la literatura revisada y de los avances en políticas públicas en Chile. Se hace referencia a lo que los niños deben lograr en los distintos niveles a partir de investigaciones sobre estimulación temprana, interacciones de aula y desarrollo de habilidades, como también en el currículum chileno de estos niveles. Por otra parte, existe referencia a lo que las educadoras deben poseer como saberes y habilidades e, incluso, se han establecido distintos dispositivos de medición para ellas. Es decir, se declaran frecuentemente expectativas sobre el papel que ejercen estas profesionales; sin embargo, no hay evidencia de que estos dispositivos e iniciativas tengan redundancia en lo que pasa en la sala de clases, en términos de calidad de las prácticas pedagógicas, de las interacciones o de los resultados de los niños. En efecto, las investigaciones antes señaladas (Blanco M. R., 2005; Rolla & Rivadeneira, 2006; Elacqua et al., 2013; Treviño, 2013; Rivera, et al., 2014) dan cuenta de la falta de calidad en la educación parvularia en términos técnicos pedagógicos y también en las interacciones de aula.

Se observa que las políticas actuales en Chile, que buscan dotar de una coherencia al proceso educativo, entendido como un sistema unitario, no ha repercutido en la formación de nuestras educadoras. Este trabajo poco cohesionado se visualiza en el desempeño docente y, finalmente, en los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, en 2013 solo un 10% de las educadoras evaluadas en la Evaluación Docente⁶ lograron el nivel destacado y un 72% el nivel competente,

⁶ La Evaluación Docente en Chile es un proceso que se lleva a cabo cada año y está a cargo del Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), MIDE UC y de las coordinaciones municipales. Todos los docentes que trabajan en la dotación municipal y que cumplan ciertos requisitos de horas en aula, años de servicio y asignaturas que desarrolla con los estudiantes. Un mismo profesor es evaluado cada cuatro años. Se hace esta evaluación con el propósito de tener evidencia

siendo el desempeño más bajo en todos los niveles evaluados.

El rol de las educadoras se está entendiendo no solo desde las competencias, saberes y habilidades con las que debe contar, sino también qué es lo que realmente se espera que ella resuelva en la sala de clases, a partir de lo que declaran los documentos institucionales o ministeriales y los actores que se relacionan con ellas en sus jornadas laborales y dentro del contexto de la escuela. Por una parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005) se proponen como un marco orientador sobre los conocimientos y habilidades que deben adquirir los niños y niñas en la primera infancia, una vez incorporados al sistema educativo. Por otra, los Estándares Orientadores para las carreras de educación parvularia (MINEDUC, 2012c) contienen los saberes y competencias que deben alcanzar las profesionales docentes para ejercer su rol. Además, la investigación reciente en Chile da cuenta de las brechas que se observan en este nivel educacional respecto del desarrollo que ha tenido la educación en general en nuestro país, señalando la falta de recursos, de profesionalización y de modernización para alcanzar estándares de calidad.

Se puede observar que hay una intención de normar la enseñanza en la educación a la primera infancia, señalar las competencias que ello requiere y también relevar la importancia que tiene este nivel educacional para los niños y niñas. Sin duda esto tiene como efecto diferentes definiciones y caracterizaciones sobre el rol que debe cumplir la educadora de párvulos, que va desde la educación integral según indican las Bases Curriculares, hasta la enseñanza pedagógica y normalización, según lo observado en las distintas investigaciones (Dickinson, 2007; Santibañez, 2009)

sobre el desempeño de los profesores en ejercicio y de establecer líneas de acción con quienes no cumplan el rango requerido.

Considerando todo este contexto, se produce una saturación de expectativas en torno al rol de la educadora de párvulos. Ella debe responder a bases curriculares y estándares, así como también a la escuela en específico, en la que cada uno de los actores que se relaciona con su trabajo espera que cumpla un rol que impacte en el trabajo de otros. Además, los constantes cambios a los que se ha sometido este rol, desde sus inicios como cuidadora de niños hasta su profesionalización, considerando reformas educacionales, cambios en la constitución, en la institucionalidad, marcos de referencia y las transformaciones propias de la sociedad, genera una multifuncionalidad de la educadora de párvulos. Esta multifuncionalidad nace del efecto que tienen todas las expectativas sobre esta profesión, las cuales se traslapan en este devenir a través de los años. La educadora se convierte en la que cuida, enseña, forma y más a los niños y niñas que tiene en su sala de clases. Los esfuerzos hechos desde la institucionalidad, no han generado una cohesión que determine en concreto el rol de la educadora.

Un déficit de unidad de sentido en el sistema educativo en torno a la misión pedagógica de la educación de párvulos tiene como efecto el desarrollo de una práctica pedagógica que pierde identidad, coherencia y consistencia. Un eventual debilitamiento del sentido de la educación de párvulos afecta en última instancia la homogeneidad que debe alcanzar del proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años de formación. (Santibañez (Coord.), 2009)

Las educadoras tratan de responder a todas estas demandas, perfilando su rol a partir de todas las expectativas. Pero esto no es una respuesta que ellas deben dar solo en un nivel discursivo, es una respuesta que se concretiza en la sala de clases a través de las prácticas pedagógicas. Es ahí donde se ha ido a mirar para relacionar estas expectativas con lo que pasa en una jornada normal. Con todo, ¿es posible cumplir estas múltiples expectativas en una sala de clases y en una jornada escolar?

Resulta significativo, en el marco de esta investigación, hacer una relación directa entre lo que se declara acerca del rol de la educadora de párvulos y lo que pasa en las salas de clases, de manera de dar cuenta si hay concordancia entre estos dos elementos. Como objetivo se ha propuesto **caracterizar la relación de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulo con las expectativas sobre su rol por parte de los diferentes actores del sistema escolar en el caso.** Así mismo, y de manera más específica, se buscó identificar las distintas expectativas sobre el rol de la educadora de párvulos por los distintos actores del establecimiento y describir tipos de educadoras a partir de las expectativas. Por otra parte, se ha perseguido caracterizar las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulo en la sala de clases de la Escuela a partir del análisis de una jornada de clases por cada curso de educación parvularia y relacionar estas prácticas analizadas y las expectativas de los distintos actores.

1.4. Metodología y estructura de la investigación

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa. Se buscó propiciar un análisis sobre las prácticas pedagógicas mediante la observación de las salas de clases de educación parvularia de una escuela (ver anexo 1) y el cruce de los datos recogidos a partir de diversos instrumentos, lo que se explicará más adelante.

Además, el diseño de esta investigación corresponde a un “estudio de caso”, manteniendo una predominancia del carácter cualitativo. Este tipo de diseño nos permite conocer un fenómeno social a través de la explicación de un caso específico (Becker, 1979). Para esto, los estudios de casos realizan observaciones en torno a las interrelaciones que mantiene el caso seleccionado con un contexto mayor

(Rodríguez, 1999). Para llevar a cabo la selección del caso a analizar, se consideró aquella característica específica que permite asociarlo al fenómeno social analizado, que, a la vez, lo distingue de otros posibles casos similares (Rodríguez, 1999).

Se ha considerado un establecimiento municipal con trayectoria de mejora, medido según la prueba estandarizada Simce⁷. La escuela seleccionada se encuentra en contexto de vulnerabilidad, lo que la transforma un caso excepcional en torno a la media de puntajes de escuelas con características de vulnerabilidad similares, teniendo en cuenta que una de las causas que explica los resultados académicos en los establecimientos en Chile es la variable socioeconómica.

En este establecimiento se realizaron dos actividades principales: por un lado, la observación de las prácticas pedagógicas a través del registro audiovisual de una jornada de clases de cada uno de los cuatro cursos de educación parvularia. Por otro lado, se llevó a cabo la aplicación de entrevistas que permitieron registrar la percepción de los distintos actores del establecimiento respecto del rol de las educadoras, incluyendo a estas mismas profesionales.

Para analizar las prácticas en las salas de clases, el registro realizado fue de una jornada de clases completa, de una duración aproximada a las cuatro horas, en cada uno de los cursos de los niveles de educación parvularia en la escuela. Es decir, se grabaron cuatro cursos en total, dos de NT1 y dos de NT2. Con este material, se realizó un análisis de las salas de prekinder y kínder con el instrumento de evaluación de interacciones efectivas CLASS© Classroom Assessment Scoring

⁷ El Simce, creado en el año 1988, es una evaluación externa del sistema educativo chileno, que provee información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Esta prueba se toma todos los años en 4to y 8vo básico, así como también en 2do medio. (Agencia de Calidad de la Educación, 2016a)

System (Pianta et al., 2008). Este instrumento evalúa la calidad de las interacciones de aula, siendo su foco las interacciones entre estudiantes y profesores⁸. Junto con ello, estos cuatro segmentos se codificaron con una pauta de elaboración propia para observar la presencia o ausencia prácticas pedagógicas efectivas.

Además, las entrevistas realizadas, del tipo semiestructuradas (Valles, 1999), se realizaron a los distintos actores involucrados directa o indirectamente con las educadoras de párvulo, como son profesoras de NB1, directivos y las mismas educadoras. Las entrevistas se llevaron a cabo en el mismo establecimiento a partir de una pauta diseñada a priori (ver anexo 2).

Por otro lado, se consideró la pertinencia de realizar grupos focales con apoderados, de modo de levantar una discusión en torno al rol de las educadoras descrito desde su visión. Sin embargo, esto no pudo ser llevado a cabo, por problemas logísticos y de coordinación. De cualquier manera, a partir de las entrevistas con los otros actores, fue posible levantar expectativas de los apoderados, a través de lo que ellos han manifestado a docentes y equipo directivo.

Para el análisis de las entrevistas mencionadas, se han realizado transcripciones literales del material, que luego fueron codificadas y analizadas categorialmente. Sumado a la información recogida a partir de la observación de aula CLASS y la pauta elaborada sobre prácticas pedagógicas, se realizó un análisis integrado de todas las fuentes para extraer las conclusiones respectivas.

El principal resultado de esta investigación es la observación de que, durante una jornada normal de clases, se establecen acciones que no están perfectamente alineadas a las expectativas declaradas por los distintos actores que interactúan con las educadoras de párvulo en su quehacer diario. En su mayoría, estas acciones

⁸ Las especificaciones de este instrumento se explicarán con más detalle en el capítulo sobre prácticas pedagógicas

tienen que ver con el manejo de la conducta, la normalización y el establecimiento de un espacio donde la educadora ejerza un rol laboral, a diferencia de lo técnico pedagógico que se también declara en los distintos discursos.

Además, otros resultados dan cuenta de una variedad de características que surgen de las expectativas sobre el rol de la educadora. Cada uno de estos promovidos por los discursos que los actores que se relacionan directa o indirectamente con ellas, de sus propias necesidades e intereses. Las educadoras en tanto, toman estas expectativas y cumplen su rol con más o menos eficiencia. Tratan de hacer un trabajo lo más acorde a esas expectativas, sobre todo las que son declaradas desde la escuela. *“Entonces no son expectativas de la directora específicamente ni de la UTP, el programa es quien lo exige. Por lo tanto, las colegas de kínder tienen que trabajar lo que dice el programa. Ahora si está en conocimiento de la directora, si está en conocimiento de la UTP ellas lo tienen que hacer”*. (Educadora, E).

Por otra parte, se observa una predominancia de un estilo de enseñanza en las salas de educación parvularia que tienen que ver con el requerimiento de escolarización de los niños y niñas, es decir, que sepan responder a normas y comportamientos dentro de una sala de clases del sistema educativo chileno común. Esta es solo una de las expectativas planteadas en la complejidad de este sistema, pero es la única que se cumple a cabalidad. La razón de esto es la única que se declara abiertamente por la institución, por los profesores de enseñanza básica y por los documentos ministeriales de manera alineada. Sin embargo, los estudios sobre educación (Grasha & Riechmann, 1975; Vigotsky, 1978, 2002; Ausubel, 1983) relevan las interacciones en la sala de clases, el aprendizaje significativo y los diferentes estilos de aprendizaje de los educandos, propiciando una enseñanza más creativa, flexible y lúdica. Además, investigaciones más recientes (Wells, 2000; Bueno & Fitzgerald, 2004; O'Connor & Michaels, 2007; Fisher, 2013) dan importancia al diálogo reflexivo, al trabajo de la creatividad, de las

habilidades superiores y el aprendizaje basado en problemas, para formar ciudadanos del siglo XXI. De esta manera se puede observar una enseñanza que no se traduce en acciones eficientes para la formación de los estudiantes.

El presente trabajo se organiza en dos capítulos, además de esta introducción. El capítulo dos indaga sobre las expectativas sobre el rol de las educadoras de párvulo, haciendo hincapié en los “tipos” de educadoras que se pueden caracterizar a partir de estas expectativas. Esta parte se basa, más que todo, en la revisión literaria de estudios sobre educación parvularia. El tercer capítulo aborda el tema de las prácticas pedagógicas. En una primera parte se trata de definir y caracterizar estas prácticas y, específicamente, las llevadas a cabo en las salas de educación parvularia. Además, se aborda el tema de las interacciones de aula, como un componente de estas prácticas y también como unidad de análisis de este estudio. Por último, se exponen las conclusiones generales sobre la investigación, donde se establecen las relaciones que se dan entre las expectativas planteadas y las prácticas pedagógicas caracterizadas en el tercer capítulo.

CAPÍTULO 2: EXPECTATIVAS SOBRE EL ROL DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULO

2.1. Expectativas sobre la educadora y el rol social

La problemática central presentada en esta investigación refiere a la tensión que se produce sobre el rol de las educadoras de párvulos, a partir de las múltiples expectativas que se declaran sobre ellas y la manera en cómo se satisfacen (o no) en la sala de clases. A partir de esto se ha propuesto observar las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulo (acciones de la sala de clases) y caracterizar la relación que tienen con las expectativas sobre su rol por parte de los diferentes actores del sistema escolar en el caso de la escuela.

Pero antes de observar las prácticas, en el presente capítulo se exploran aquellas múltiples expectativas sobre este rol a través de lo declarado por los distintos actores de la escuela y también lo identificado en documentos institucionales, los que dan un marco de referencia en términos normativos nacionales.

El rol social se define como la función o papel que alguien desempeña en un contexto específico. Socialmente está determinado por las pautas de comportamiento que la sociedad espera de una persona. A partir de pensadores como Talcott Parsons (1966) y Max Weber (Vieyra, 2012), el concepto o la idea del rol se entiende como una creación social, que se inserta a partir de la relación que el individuo tiene con las instituciones en el contexto de la modernidad. El individuo moderno se relaciona con las instituciones a partir del modelo capitalista, donde se

establece, por ejemplo, el rol de trabajador, entre otros roles propios de este modelo (Vieyra, 2012).

Domínguez (2001) plantea que el rol es lo que un individuo debe representar y que se tensiona con la personalidad, la que muchas veces condiciona el rol que se cumple, pero no necesariamente las expectativas sobre él. Además, muchas veces estos roles no están totalmente definidos en ciertos contextos sociales, lo que genera conflicto entre los grupos. En términos sociológicos el rol y papel social son expresiones que pueden usarse indistintamente (Parsons, 1966; Domínguez, 2001).

Es relevante, además, que el rol está dado por el grupo en el cual se inserta el individuo y no fuera de él. En este sentido es que se releva el tema de las expectativas, importante para esta investigación:

Cuando sabemos que una persona tiene determinado papel en la sociedad esperamos que lo cumpla, es decir, que el rol no consiste solo en un conjunto de normas que pesan sobre una posición social, sino en un sistema de expectativas. El incumplimiento del rol, como el de las normas en general, suele dar lugar a la imposición de sanciones por parte de los otros. (Domínguez, 2001, p. 179)

Se establece que el rol de la educadora de párvulos se define dentro del sistema educativo y de la escuela a partir de lo que los otros individuos declaran sobre él, por lo que resulta atingente las perspectivas de los actores entrevistados para este estudio. El rol de la educadora de párvulos, atendiendo a lo planteado más arriba, es un papel que se establece desde un marco de expectativas sobre lo que ella debe hacer, cumplir o saber para ejercer este trabajo. Además, no solo se pueden observar estas expectativas sociales sobre este rol, sino también las propias expectativas de las educadoras. En palabras de Niklas Luhmann (2013), se establecen “coexpectativas”, que dan cuenta de las expectativas de expectativas:

La coexpectativa de expectativas ajenas posibilita que quien pueda llevar a cabo las adaptaciones como una reacción a sus *propios* estados de manera más sencilla y rápida. Esta ventaja reside en la inclusión de las expectativas ajenas en la propia estructura de expectativa, en una coexpectativa presuntiva de expectativas ajenas consistente con la propia expectativa (Luhmann, 2013, p. 37).

Las educadoras ejercen su rol en la escuela de manera de satisfacer las expectativas planteadas, pero también las propias, incluyendo las que ya se han comunicado sobre ellas.

Si bien la escuela parece ser un lugar donde se estructuran y definen los parámetros de acción y trabajo de los distintos profesionales y, además, existe un proyecto educativo concreto, el que se socializa con los docentes; las distintas expectativas que se manifiesta respecto del rol de la educadora, provoca tensiones que no se transparentan en la comunidad. Esta tensión se aprecia en los discursos de los actores, pero sobre todo se puede observar la imposibilidad de cumplimiento de las diversas expectativas planteadas.

En los resultados que presentaremos a continuación se establecen algunos parámetros que surgen desde lo declarado por los actores que se relacionan con la educación de párvulos, de forma específica en la escuela (incluyendo a las mismas educadoras) y a nivel nacional. A manera de síntesis, se establecen expectativas de diversas naturalezas: En un primer término las expectativas institucionales nacionales. Desde la escuela, se establecen expectativas tales como: la educación integral, la normalización, la enseñanza pedagógica y el cuidado de los niños.

2.2. Expectativas institucionales: marco formativo y de formación

Como primer acercamiento a las expectativas planteadas para el rol de la educadora de párvulos de manera más concreta, señalaremos los planteamientos institucionales de nuestro país. El sistema educativo ha establecido conductas, normas y saberes que se esperan de este papel determinado. A través de las comunicaciones oficiales que emergen de la figura del Ministerio de Educación, se da cuenta de lo que se describe como una educadora de párvulos.

En este contexto se debe señalar que las expectativas sociales estructuran los sistemas en base a acontecimientos, los cuales no son fijos (Luhmann, 2006). Por lo tanto, las expectativas tampoco lo son, son estructuras que no pueden permanecer fijas. Sin perjuicio de lo anterior, los sistemas sociales enlazan comunicaciones. De esta forma sólo sobre la base de la dimensión temporal del sentido se pueden fijar estas expectativas. En este caso, las comunicaciones ministeriales fijan una estructura que pretende determinar la definición de un rol a través de documentos que no emergen propiamente de la escuela, sino que, a través de la dimensión temporal, usan otras herramientas para que estas operaciones fijen esta estructura de expectativas (documentos escritos, en este caso).

En este ámbito, es relevante describir los dos documentos más importantes donde se fijan las expectativas del rol de la educadora de párvulos de parte de las instituciones del sistema educativo chileno, a los cuales ya nos hemos referido en el capítulo introductorio.

Por una parte, se establecen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), que corresponde a un currículo que se propone como marco orientador. En este documento se señalan fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los estudiantes de educación

parvularia. Además, es importante que estas bases nacen a partir del requerimiento de modernización de la educación inicial y de las demandas de abordar la relevancia que se le está dando a estos niveles escolares tanto internacional como nacionalmente (Shonkoff & Phillips, 2000; Sammons et al., 2004; Rolla & Rivadeneira, 2006; MINEDUC, 2014; Pardo, 2015). Además, busca estar en directa relación con la necesidad de mejorar la calidad de la educación y de alinearse con la educación escolar completa (parvularia, básica y media) (Elacqua et al., 2013; Treviño, 2013; Rivera et al., 2014).

Las Bases Curriculares se organizan en ámbitos y éstos, en núcleos de aprendizaje. Así mismo, de los núcleos se desprenden los aprendizajes esperados. Se definen todos estos factores de la siguiente manera:

1. **Ámbitos de experiencias para el aprendizaje:** Son tres y organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial.
2. **Núcleos de aprendizaje:** Son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito. Para cada uno de ellos se define un objetivo general.
3. **Aprendizajes esperados.** Especifican qué se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente, y desde este hito hasta los seis años o el ingreso a la Educación Básica.
4. **Orientaciones pedagógicas:** Procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados.

Figura 1: Componentes estructurales de las Bases Curriculares

Ámbitos de experiencias para el aprendizaje	Núcleos de aprendizajes Objetivos generales	AE Orientaciones pedagógicas	
		1	2
Formación personal y social	Autonomía	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
	Identidad		
	Convivencia		
Comunicación	Lenguaje verbal	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
	Lenguajes artísticos		
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
	Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes		
	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación		

Fuente: MINEDUC, 2005

En el caso de los niveles de transición 1 y 2, como son prekínder y kínder respectivamente, los aprendizajes esperados que se incluyen son los que se indican en el 2do ciclo, que corresponde a los niños y niñas que van entre los 4 y los 6 años. El primer ciclo, por lo tanto, aborda entre los 0 y los 3 años.

Los ámbitos y núcleos de aprendizaje no solo se refieren a expectativas de conocimientos que deben manejar las educadoras de párvulos, sino también a habilidades que se requieren para lograr estos objetivos con los estudiantes. Por ejemplo, la enseñanza en el ámbito de la comunicación tiene que ver con aspectos

principalmente pedagógicos y de didáctica de las disciplinas, como arte o lenguaje. Sin embargo, por otro lado, el ámbito de la formación personal y social incumbe otros aspectos de los cuales se hace cargo la educadora, como el cuidado de los niños, la alimentación, aspectos socioafectivos e incluso psicológicos. Esto da cuenta de la primera tensión que se identificó en el capítulo introductorio respecto del rol de la educadora: el paso de una cuidadora a la profesional encargada de la formación de niños y niñas. Por otra parte, algunos de los núcleos, especialmente los que tienen que ver con la relación con el medio social y cultural y también los mencionados de formación personal, abordan incluso aspectos valóricos que la misma educadora debe resolver.

A través de este marco se dictan parámetros que definen los conocimientos que una educadora debe poseer, pero no solo para facilitar el conocimiento a sus estudiantes, sino también para responder a los múltiples requerimientos que se ha determinado que los niños y niñas de estos niveles necesitan para su desarrollo. Este conjunto de factores constituye una estructura de expectativas que cada una de las educadoras debe conocer, adoptar y aplicar. Es importante señalar que todo este conjunto de habilidades y saberes de la educadora, que también se especifican en el segundo documento que se abordará más adelante, implican también una expectativa sobre los niños y niñas que están a su cargo. Las Bases Curriculares dan cuenta de todo aquello que debiesen aprender los estudiantes de educación parvularia, lo que, sin duda es un marco amplio y complejo, que requiere de múltiples formas de ser abordado para ser resuelto.

A partir de todo lo anterior, se observa una intención de enmarcar el conjunto de saberes y competencias que una educadora debe desarrollar en sus estudiantes a lo largo de la educación inicial (Pardo, 2015; Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

El segundo documento se identifica como los Estándares para las Carreras

de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012c). Este instrumento también responde a la relevancia que se le da a la formación de los niños en niñas a nivel de escuela. Un estándar se refiere al: “núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera cuenten los profesionales de la educación, en este caso, las educadoras de párvulos que han finalizado su formación inicial.” (p. 7). Resulta interesante hacer hincapié en que, en la introducción de este texto, se señala que estos estándares dan cuenta de todos aquellos elementos que ayudarán a la educadora a desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios. Es decir, esta nueva comunicación que establece una estructura de expectativas dice explícitamente que la educadora de párvulos debe cumplir varios roles y no solo uno bien definido.

Estos estándares se estructuran de la siguiente manera:

Tabla 1: Estructura Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Parvularia

Nro	Estándares pedagógicos:	Estándares disciplinarios:
1	Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.
3	Comprende el currículo de Educación Parvularia	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.
4	Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.
5	Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.
6	Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.
7	Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.

8	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
9	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional	
10	Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.	
11	Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.	
12	Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.	
13	Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.	

Fuente: Estándares para las Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012c)

Se releva en este documento la complejidad que implica asumir el rol de educadora de párvulos y se establecen no solo conocimientos, sino también capacidades pedagógicas, técnicas, habilidades personales y profesionales. El rol de la educadora se caracteriza como un conjunto de normas y conductas que establecen una expectativa heterogénea y profunda.

Es sustancial contar con estos estándares para la formación inicial de las profesionales que ejercen el rol de educadoras de párvulos, puesto que estos sientan las bases que deben incorporar las instituciones y carreras que se hacen cargo de esta formación. En este sentido también ofrece un marco en el que académicos y administrativos deberían ceñirse. La construcción de este documento, sin embargo, no ha logrado especificar concretamente las funciones, habilidades y saberes de las educadoras y la oferta sigue siendo heterogénea en las distintas instituciones. Además, los estudios demuestran que las personas que entran a esta carrera tienen una base deficiente y logros bajos (García-Huidobro, 2006).

2.3. Expectativas desde la escuela: desde la educación integral hasta la escolarización

También hemos señalado que no solo existen estas expectativas institucionales, sino que emergen otras desde los individuos que se relacionan con las educadoras en las escuelas.

Cabe hacer notar que las expectativas tienen la función de orientar la comunicación. Como se decía más arriba, solo estabilizando de manera temporal las condensaciones de sentido (las expectativas), éstas podrían orientar la complejidad del mundo moderno. A partir de Luhmann (en Corsi et al., 1996), se comprende que la condensación de expectativas da como resultado una estructuración de la complejidad.

Un sistema observa la contingencia de su entorno en la forma de expectativa transformándola de esta manera en incertidumbre (de expectativas). Lo que es absolutamente indeterminable e imprevisible en la realidad externa se transforma internamente en algo que el sistema puede comprender y utilizar: la incertidumbre de la expectativa, incertidumbre que se vuelve orientación. (Corsi et al, 1996, p. 80)

Resulta adecuado señalar que los análisis hechos para esta investigación han arrojado distintos resultados en cuanto a la relevancia que se le da a la educación parvularia, pero también a los distintos énfasis que ponen los diversos actores. Por una parte, se hace hincapié en la formación integral de los niños y niñas que cursan estos niveles, lo cual concuerda con lo planteado en los documentos ministeriales. Además, todos señalan la importancia de la educación a la primera infancia, teniendo conciencia de los avances que se han hecho en este ámbito. Si bien, no hay conocimiento de las investigaciones al respecto, las declaraciones

concuerdan con lo propuesto por la academia. Se incluye en estos resultados la creencia en la importancia de la enseñanza de contenidos, sobre todo lo que tiene que ver con lenguaje y matemática. Por último, se le da una gran importancia a la escolarización de los niños, con la inclusión de normas y la preparación para lo que viene para los niños y niñas en el sistema escolar.⁹

A través de los antecedentes presentados se constata una falta de unidad y sentido la educación parvularia y, por ende, al papel que juega la educadora de párvulos dentro de la sala de clases y del sistema escolar. Además, se puede establecer a priori una saturación de expectativas, puesto que distintos actores esperan distintas cosas de ellas (Santibañez (Coord.), 2009). Este apartado busca identificar y caracterizar las expectativas que surgen en torno al rol de la educadora de párvulos en el contexto de la escuela.

2.3.1. *La importancia de la educación parvularia y de la educación integral*

Todos los actores entrevistados coinciden en el valor que tiene la formación inicial para el desarrollo social y cognitivo de los niños y niñas. En los discursos analizados, se hace notar preferentemente la idea de una educación integral, donde no solo se considera el abordaje de contenidos, sino también la entrega de conocimientos a nivel de valores morales y orientaciones conductuales: *“Es importante (la educación parvularia), porque de ahí parte todo el desarrollo del niño. La parte intelectual, social y emocional. Es un pilar fundamental para ellos. Y para*

⁹ Para la entrega de análisis y resultados de lo que sigue a continuación, se han analizado entrevistas realizadas a ocho personas pertenecientes a la Escuela: cuatro educadoras de párvulo, dos profesoras de NB1 y dos directivos. A cada uno de estos actores se les ha asignado una letra, para mantener la confidencialidad de los datos. Además, se agrega el cargo dentro de la escuela en las citas usadas, para mayor claridad de los análisis.

qué les sirve, para desarrollar sus habilidades y tener más conocimientos de la vida real.” (Educatora, A)

Si bien la cita anterior se centra en este desarrollo integral, también las educadoras tienen en cuenta la importancia de estos niveles, puesto que les ayuda a los niños y niñas a insertarse en la cultura escolar, tema que será tratado en el siguiente apartado. Se hace referencia a la base que implica pasar por los niveles de transición, de manera que lleguen preparados a la enseñanza básica: *“Por supuesto tienen normas y eso es muy importante al llegar a la básica, porque la profesora, lo que más exige, es que tengan normas para que se mantengan bien en la sala. Lo otro, es que tengan la base de lo que viene en la básica, porque antes de enseñar los números, como uno les dice a los papás, uno tiene que enseñarles otras cosas, lo más básico y al igual con las letras. El profesor de básica me dice, por ejemplo “necesito que aprendan las vocales o que cuenten del 1 al 10” y ahí vamos trabajando al tiro con ellos para que vayan con una base más sólida.”* (Educatora, D)

Como se aprecia, la educadora recibe las expectativas declaradas de los otros, incluso puede buscar conscientemente qué se espera de ella. Las estructuras de conductas, de normas y el papel en general que debe cumplir la educadora dentro de la escuela también es relevante para ella, requiere conocerlo y, así, cumplirlo. Además, dentro de la cita anterior la educadora pone énfasis en la autoexigencia, traducido en mejorar las prácticas, incorporar nuevos elementos a las clases y, así, desempeñar de mejor manera su rol y este rol se abre en diferentes elementos o condiciones que debe cumplir, como la enseñanza de matemática y lenguaje, pero también de valores y conductas.

Las educadoras de párvulo observan a la educación parvularia como un pilar fundamental, que se complementa con la educación escolar en general. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje prepara a los niños y niñas para lo que

deberán enfrentar en la sociedad y en la vida en general, lo cual también se expresa en el Proyecto Educativo del colegio: “Nuestra escuela propone la educación integral de sus alumnos con una perspectiva de futuro, abarcando el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas, afectivas, morales, sociales, artísticas y físicas de todos ellos.” (CORMUP, 2011).

De la misma manera lo señalan las educadoras: *“Entonces, tiene que estar ahí para realmente ir favoreciendo, porque mientras más temprano, de acuerdo al desarrollo de los niños, comiences a trabajar con ellos, a estimularlos, a lograr aprendizaje, se van activando más estas potencialidades que tienen ellos para y ser en el futuro una persona íntegra en la sociedad.”* (Educadora, B)

En este sentido, la educación en general y, en específico, la educación parvularia, se conciben como un proceso importante a la hora de formar personas que desarrollen tanto habilidades como valores, en torno a un conocimiento definido acorde a la edad en la que se insertan en estos niveles. De esta manera las educadoras se sienten parte de este proceso, con la responsabilidad de aportar lo que corresponda, para que niños y niñas se sigan desarrollando. Además, un estudiante que tiene educación parvularia, según las educadoras, tiene un impacto visible en torno al desarrollo de conocimientos que realizará a futuro, y en distintas dimensiones. Esto mismo es planteado por la literatura especializada, tal como se señaló en el capítulo introductorio (Shonkoff y Phillips, 2000; Dickinson, 2006; Picazo et al., 2013; Elacqua et al., 2013; Sammons et al., 2004; Bucarey et al., 2014): *“Creo que los niños que vienen de educación parvularia tienen una gran diferencia en todas las áreas con los que no tienen esa experiencia, ya sea desde la autonomía, la parte del lenguaje, en todos los subsectores. El niño viene con mayor conocimiento, con más experiencias de aprendizaje y que van a dar una base para que continuemos profundizando en la educación básica. Si no, la educación básica tiene que comenzar a retomar. A nosotros nos ha pasado, un año en el que no teníamos los dos prekinder y teníamos solamente un prekinder para los dos kínder,*

eran mundos de diferencia, porque se demoraba más. No es que no se fuera a lograr, lo va a lograr, pero se demora mucho más el proceso, a diferencia del niño que viene ya con un aprendizaje previo, donde se han ido estableciendo las nociones correspondientes, al niño que no.” (Educadora, B)

Se debe recordar que la literatura coincide ampliamente con la importancia de la formación inicial y de la estimulación temprana en niños y niñas (Sammons et al., 2004; Bucarey et al., 2014; Cortázar, 2015). En las entrevistas analizadas todos los actores declaran esta misma afirmación; sin embargo, en la especificidad de esa importancia es donde difieren. En la escuela del caso se habla de una educación integral que tiene que ver en lo concreto con la experiencia que el niño o niña vive en la sala, donde aprende sobre autonomía, conceptos básicos, contenidos mínimos que le permiten seguir en el sistema escolar, sobre todo en la educación básica.

2.3.2. La escolarización o normalización

La normalización se relaciona con el ambiente de la sala de clases, ámbito en el que se incluyen las reglas, procedimientos y rutinas para el funcionamiento efectivo de una clase (Pianta et al., 2008). Al estar analizando salas de educación parvularia, todo lo que refiere a este concepto, se relaciona con la preparación que hacen las educadoras para que los niños se enfrenten a la cultura escolar como la entendemos en el contexto de Chile. En este sentido, si bien en las entrevistas se hace referencia a clases más laxas que las de básica en términos de estrategias, también se apunta a la incorporación de ciertas conductas que los niños y niñas deben tener para insertarse en una sala de clases en el sistema educacional chileno. Es pertinente tener en cuenta que el ambiente de nuestras salas se

relaciona con el silencio, la obediencia, el respeto de los turnos de habla y por el otro, etc.

Es así como se reconoce la importancia de las rutinas y estrategias que ayudan a los niños y niñas a acercarse a la cultura escolar. Se hace referencia de manera muy trascendente en este punto, puesto que se ve a la educación parvularia como una manera de adquirir hábitos y conocimientos heterogéneos que permitan a los profesores de NB1 incluir los contenidos específicos que corresponden a este nivel, sin necesidad de emplear tiempo en reglas, normas de clase o cultura de aula de manera amplia: *“Yo creo que esa es la gran diferencia que hay (entre los niveles de transición 1 y 2). Por ejemplo, nosotros tenemos una normalización que es después, cuando pasan a la básica como que se pierde un poco y los niños tienen muchos problemas, porque son más desordenados, qué se yo; en cambio nosotros tenemos una rutina en la que se van adaptando a la situación y tienen un buen rendimiento.”* (Educatora, A).

Es importante señalar en este punto, que estos elementos sobre la normalización son también expectativas puestas en el rol de la educadora desde la institucionalidad. Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005) en los núcleos de aprendizaje que se señalan, estas expectativas se integran en el de “Formación personal y social”¹⁰. Es posible observar una nueva tensión en este punto, puesto que lo planteado en las Bases Curriculares no solo tiene que ver con normas y rutinas (lo cual se puede relacionar más directamente con el núcleo de Autonomía), sino que, de manera más trascendente, con los conocimientos propios de la edad y las competencias para acceder a una educación integral, como por ejemplo en el núcleo de Identidad:

¹⁰ Los detalles técnicos de este tema específico serán tratados en el apartado siguiente, cuando se hable de las prácticas pedagógicas.

Se refiere a la gradual toma de conciencia de cada niña y niño de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas; por tanto, valiosas, con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen. (Mineduc, 2005, p. 45)

Se hace notar en las entrevistas analizadas que el contexto de la escuela en el que trabajan estos actores, presenta ciertas dificultades en torno a la escolarización. Se trabaja con familias en contextos de vulnerabilidad. A partir de lo señalado por los actores entrevistados, estas familias no siempre aportan con normas de comportamiento que se puedan aplicar en la sala de clases: *“Hay que tener vocación, hay que sentir ese compromiso, porque nuestros alumnos son bastante vulnerables, tenemos una población importante de alumnos prioritarios y preferentes. Esta escuela es como un oasis que está en este sector poblacional que tiene tantas carencias y los niños, independiente de la condición social que les toca vivir, ellos necesitan tener una educación que sea de calidad.”* (Directivo, H).

Se hace referencia a que las educadoras son quienes tienen la responsabilidad de normalizar, de entregar el set de reglas que les permitirán permanecer en una sala de clases, como la que se pretende en el sistema educacional chileno. La sala se entiende como un lugar donde la educadora o profesor/a es quien dirige las dinámicas diarias y los niños y niñas acatan estas directrices. Se espera que los niños “se porten bien”, lo que finalmente se traduce en estar sentados en sus puestos, guardar silencio cuando se les pide, levantar la mano cuando quieran opinar, respetar a sus compañeros y a las educadoras, etc. Reglas que, por lo demás, han sido explicitadas en las clases analizadas de la escuela, puesto que todas las salas tienen estas reglas en paneles o muros y son recordadas en algunos momentos de las clases. Las profesoras de los niveles posteriores a la educación parvularia, por su parte, están atentas a cómo se

“entrega” a un niño o niña desde el kínder, de manera de poder dedicarse a lo concerniente a su nivel de manera más específica.

Todas estas expectativas sobre lo que debe enseñar la educadora son las que se desarrollan a lo largo de los dos años de los niveles de transición. Esto se verá corroborado en el capítulo siguiente, donde se evidencia cuánto de las prácticas pedagógicas y de las interacciones que tienen que ver con este tema en particular.

Además, la escuela tiene un fuerte foco en la normalización. El equipo directivo trabaja en permear estas ideas en su cuerpo docente y ellos, a su vez, lo tratan de llevar a las salas de clases, relacionado con el tema del contexto de los niños y niñas a los que atiende la escuela: *“Pero la dificultad es otra, es la parte conductual. Mucho niño por el sector, mucho niño vulnerable. Acá la lucha y el hincarle el diente como le digo yo está en la metodología, en normalizar. Yo pienso que, si tú normalizas bien un curso, el curso va a aprender. Si no hay normalización del curso, aunque no sea bueno, el curso no va a aprender.”* (Profesora NB1, E)

Sin duda este tema es uno de los más relevantes para la escuela, las educadoras y las profesoras básicas, puesto que es lo que más se repite en sus discursos, pero también se relaciona con los resultados del análisis de los videos de las jornadas de clases que serán descrito en el capítulo siguiente. El ambiente de la sala, donde se incluyen las normas, procedimientos y rutinas, es de los ámbitos mejor logrados en las salas de clases. La estructuración de la complejidad a partir de la declaración de expectativas, resulta en la satisfacción de las mismas en este tema en particular.

2.3.3. La enseñanza pedagógica

Otro de los aspectos señalados por los actores entrevistados en esta investigación, refiere a los conocimientos y las habilidades que consideran debe tener un niño o niña que ha cursado los niveles de transición. Los profesores y profesoras de NB1 tienen altas expectativas sobre los conocimientos de los niños y niñas que reciben, de manera de llevar a cabo un trabajo más profundo ajustado al nivel que les toca: *“Para mí es como el colchón para todo lo que viene hacía arriba. Si tienes un buen prekinder, metódico y normalizado, le es más fácil a los niños comenzar el primero hacía arriba. Por ejemplo, yo recibí a un primero básico que, en lo cognitivo en contenidos buenos, no viene malo. Viene con los contenidos necesarios para comenzar un primero básico.”* (Profesora NB1, E)

Se puede decir que los actores consideran a la educación parvularia como una formalización y encausamiento de conocimientos previos, los cuales no necesariamente se van a adquirir en otros contextos. En este sentido, la escuela cumple un papel irremplazable en términos pedagógicos, con capacidades específicas que recaen en la educadora. Es ella quien debe enseñar a los niños conceptos y habilidades que han sido requeridos por una sociedad moderna y que se especifican en los documentos ministeriales revisados más arriba.

La enseñanza pedagógica en los niveles de transición en la escuela es un tema que no queda relegado en un segundo lugar, teniendo como paradigma lo planteado en las Bases Curriculares. En este documento se detalla los saberes y competencias que un niño o niña debe desarrollar y las educadoras, profesoras y equipo directivo están conscientes de la importancia de abordarlos. En este sentido, la escuela se ocupa de que se haga un trabajo integrado en las cuatro salas de clases, incorporando programas de apoyo sobre todo en los sectores de Lenguaje.

Por ejemplo, se usa el método de Matte, impartido por la Fundación Astoreca¹¹ y en el cual fueron capacitadas las educadoras y profesoras de NB1. La idea es tener espacios planificados en los que se desarrolle el gusto por la lectura, pero también habilidades específicas de comprensión lectora.

Hay una manifestación consciente del desarrollo de estas capacidades y que tiene que ver con el ámbito pedagógico, lo cual es parte del rol de la educadora: *“Ellos (los niños y niñas de educación parvularia) tienen un programa distinto a la básica, en primer lugar, las horas son más cortas, son de 40 minutos. Tienen más actividad de horas de lenguaje, matemáticas, ciencia con los niños, pero hay más actividades de juego y rincones dentro de la sala. También las actividades lectura donde la tía lee y ellos participan, levantan la mano. Tienen un panel donde ellos ven el día que es hoy, la fecha, en qué mes estamos y cuántos niños vinieron, para después seguir con la rutina del día.”* (Directivo, G).

La formación de las educadoras las invita a posicionarse en este rol pedagógico propiamente tal, es decir estar insertas activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de las interacciones que existen en las salas de clase de los niveles de transición. Es parte de las labores que se cumplen dentro de lo que podemos calificar como jornada laboral; sin embargo, y como veremos más adelante, si bien se releva este ámbito en el discurso, no se evidencia explícitamente en lo que se realiza en las jornadas escolares. De cualquier manera, y según los resultados arrojados con CLASS (herramienta de observación de clases que se usó para el análisis de las jornadas de clases de esta investigación), esto es más común de lo que creemos de manera general en las salas de educación de la

¹¹ Fundación chilena dedicada a mejorar la gestión en las escuelas para lograr una buena educación en el país. Ofrece capacitaciones a los colegios para relevar el desarrollo las habilidades necesarias para aprender a leer y el gusto por la lectura. Estos aspectos son fundamentales para comenzar bien un 1º básico y lograr que todos los niños aprendan a leer y escribir, manifiesta esta fundación.

primera infancia, puesto que los resultados en el dominio de Apoyo Pedagógico son siempre más bajos que los de Apoyo Socioemocional u Organización de la sala¹². (Pianta et al., 2008; Treviño, 2013; Treviño et al. 2015)

La escuela, a través de todos los actores entrevistados, exige una articulación de los niveles de transición con los niveles básicos; es decir, una sistematización del traspaso de un nivel a otro, de manera que se continúe con los aprendizajes que se han desarrollado, teniendo en cuenta todo lo que los niños deben desarrollar para entrar a primero. La articulación que existe entre NT1 y NT2, señala que existen diversas actividades que se realizan en conjunto, como también aspectos que se vuelven a revisar en el segundo nivel con un distinto grado de profundidad y complejidad.

Por otro lado, en esta escuela se adoptó la medida de que una educadora trabajaba con una misma cohorte durante los dos años de formación, por lo que existe una continuidad de los diagnósticos de cada niño o niña, y una mayor capacidad de ir profundizando en las especificidades de cada uno de ellos. Lo mismo se señala en su proyecto educativo.

Respecto a los conocimientos que deben tener los niños en primero básico, las educadoras señalan que son la base que permite estimular los nuevos conocimientos: *“La diferencia es que llegan con mejores hábitos a primer año básico, porque son distintas las formas de trabajar. En la prebásica trabajan en grupo, trabajan conociéndose a sí mismos, los horarios son distintos. Cuando llegan a primero cambia, es distinta la estructura de la sala, una profesora ya con más reglas, más estructurada que prekinder y kínder. Ellos trabajan distinto en la sala.”* (Directivo, H)

¹² Estos dominios son explicados con más detalles en el capítulo siguiente de esta investigación.

Los estudiantes comienzan primer año con una comprensión transversal, la cual se ha adquirido en los niveles de transición. Esto debiese ser introductorio a todos los contenidos que irán profundizando en su etapa escolar. Por ejemplo, las educadoras, profesoras de nivel básico y los directivos declaran que se espera que los niños y niñas tengan conocimientos como por ejemplo nociones espaciales, reconocimiento de las vocales y consonantes, escritura de palabras básicas, conciencia fonológica, ubicación temporal, entre otros.

Todos estos elementos tienen concordancia con lo planteado en las Bases Curriculares, pero se destacan en este apartado, porque son los elementos que relevan las educadoras y profesoras de la escuela en las entrevistas analizadas. En este sentido, son elementos constituyentes de su quehacer y que declaran como base para entrar en la enseñanza básica. Son parte de las expectativas que se han puesto sobre su rol y que ellas mismas toman como puntos críticos, más allá de lo planteado explícitamente en el currículum.

Además, las habilidades o conocimientos que esperan que los niños salgan de la etapa inicial están relacionados a distintos ámbitos, desde los conductuales hasta los relacionados a temas específicos. Entre estos elementos se destacan que los niños y niñas sepan o conozcan tomar el lápiz, responder a preguntas, aplicar contenidos a la vida real, compartir con los pares, ser solidarios y desarrollar autonomía.

La educadora se convierte en una parte fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, atendiendo a múltiples ámbitos de la vida: *“La educación preescolar es un todo, va la parte emocional, cognitiva y social. Respecto de la parte emocional, esperamos que los niños se adapten al colegio, compartan con sus compañeros, que salga de esta etapa evitando conflictos entre ellos y que son de la casa, en ambientes conflictivos, con drogas. Entonces cuando el niño llega acá hay que enseñarle a compartir, a tener buenas relaciones con sus compañeros. En la parte*

social también. Y en la parte cognitiva que los niños pasen con los fundamentos de las matemáticas, la introducción al cálculo y en lenguaje con los fundamentos para la etapa escolar y las funciones básicas logradas al 100%.” (Educadora, C)

En esta parte resulta significativo destacar que las educadoras señalan que los contenidos que se observan entre los niveles NT1 y NT2 son los mismos, con diferencias en la profundidad con los cuales se abordan; por lo tanto, es el nivel de exigencia es el que va variando al paso del segundo año. El nivel NT1 se considera como una suerte de nivelación de contenidos, donde se incrementa la estimulación de los estudiantes para iniciar su proceso de formación en la escuela.

Pese a ello, existen contenidos transversales en los dos niveles de enseñanza. Los hábitos y la formación valórica, aunque dependiendo de los objetivos de los establecimientos, parecen ser elementos clave.

Además, lo mismo se señala en su proyecto educativo:

Propender al desarrollo de una persona inteligente en lo cognitivo, social y emocional, fomentando el conocimiento de sí mismo, a través de la experiencia propia y ajena, distinguiendo con claridad los mecanismos psicopedagógicos, psicosociales, psicomotrices que articulan el perfil individual y su crecimiento personal. (CORMUP, 2011)

Con todo, las educadoras señalan que un rasgo característico de la educación parvularia es su flexibilidad tanto en torno a las didácticas que se realizan en clases como en los contenidos, como así también en aspectos que están relacionados con el ámbito de desarrollo personal y emocional de los niños y niñas. La educación escolar es considerada con mayor rigidez ante los contenidos que deben ser cubiertos por los programas de estudio.

2.3.4. *El cuidado de los niños*

A partir de lo analizado en las entrevistas, se deja entrever que hay una percepción de parte de los actores en general de cierta lógica de flexibilidad en la educación parvularia. Esta sería una diferencia significativa en las dinámicas de interacción entre las salas de los niveles de transición y los de la enseñanza básica. La etapa escolar de enseñanza básica tiene una diferencia cualitativa en torno a la relación de la profesora con los estudiantes, puesto que la dinámica de la clase tiende a ser más frontal y con una lógica convencional de la relación niño - adulto.

En este escenario, la enseñanza en las salas de los niveles de transición se caracteriza por la cercanía y personalización con cada estudiante es algo que se pone de manifiesto por las educadoras: *“La preescolar es totalmente más afectiva en cuanto a la relación del alumno. Es asistencial, afectiva, más emocional, hay otro tipo de comunicación con el niño. No así la etapa escolar donde el profesor no entrega la parte afectiva o valórica, porque esto está establecido en la básica. Se profundiza un poco más en la parte cognitiva, en la implementación curricular, en las asignaturas.”* (Educadora, C). O *“Nosotros usamos material concreto, respetamos las características del niño, es más lúdico y el cambio del kínder al primero a los niños les cuesta bastante. Por más que trabajemos con la articulación (entre kínder y primero básico) y hagamos una entrega de curso indicando las características de nuestro curso, de los niños, el cambio es brusco para los niños porque inmediatamente parte con esta otra estructura mucho más rígida.”* (Educadora, B)

Lo más llamativo de esta diferencia es que la educadora pasa a ser una persona que está al cuidado de un grupo de niños, tal como se veía en los albores de la educación parvularia, cuando este rol estaba relegado al cuidado de los niños de madres trabajadoras (Hermosilla, 1998). Las interacciones que se dan entre los alumnos y alumnas y los adultos a cargo tienen un alto componente de afectividad

y de contención. En este sentido, si bien las rutinas de alimentación e higiene son parte de los núcleos temáticos que se proponen desarrollar en esta etapa de la vida de los niños, según lo planteado en las Bases Curriculares, estos momentos concretos en la sala de clase no solo fijan rutinas, sino que también se convierten en parte importante de la vida de los estudiantes. La educadora debe estar atenta a todo lo que ocurra en estos momentos, por los riesgos que conlleva tener un curso con niños de entre 3 y 5 años. En este sentido, los apoderados son quienes más tienen esta expectativa respecto del rol de la educadora: *“Me he dado cuenta en este nivel que los apoderados vienen al colegio, pero no se preocupan tanto de lo que van a aprender los niños, sino que estén bien cuidados, porque ahora que los apoderados y las mamás trabajan es como que les cuidamos los niños toda la jornada y son muy pocas las mamás las que se preocupan. Las demás vienen al colegio porque tenemos que cuidarlos, alimentarlos y eso. Yo no veo mucho a los apoderados preocuparse por el interés de aprender ni nada de eso.”* (Educadora, A)

Así mismo, el equipo directivo plantea abiertamente la idea de la responsabilidad que conlleva tener niños pequeños en una sala de clases al cuidado de un adulto. Esto hace que se realice un permanente monitoreo de las acciones que se llevan a cabo en la sala de clases. De todos modos, lo que más se releva es la percepción que padres y apoderados tengan respecto del cuidado de sus hijos y, en este sentido, se orienta el trabajo para que estén con la mayor protección posible. Así mismo, se señala que se coordina con los jardines infantiles de corporación, donde se hace un trabajo con los apoderados, de manera que conozcan el proyecto educativo y se comprometan con él, matriculando a sus hijos. Se cuida mucho que los apoderados tengan un apoyo psicoafectivo y que observen que sus hijos también lo tendrán dentro de la escuela (Directivo, H). *“Que aprendan, los papás sí. Siempre están en esa línea, te están consultando los aprendizajes, se sienten contentos, les gusta que los niños vengan contentos al colegio, pero creo que ellos lo que más van a destacar siempre es la parte de ver que los niños van aprendiendo,*

eso es lo principal. Por supuesto, que el niño venga contento, que no esté con dificultades, que no sean muy golpeado si hay algún niño que sea agresivo, pero en general lo más fuerte de los papás es eso, en cuanto a que los niños van aprendiendo y que vengan contentos, que lo pasen bien.” (Educadora, B)

A pesar de lo anterior, las educadoras y el equipo directivo de la Escuela tienen la percepción de que un porcentaje de apoderados no se preocupa de lo que pase en la escuela. Simplemente dejan a sus hijos ahí, ya sea porque trabajan o para no tenerlos en la casa, pero no necesariamente tienen nociones concretas de lo que deben aprender sus hijos. El equipo directivo en cambio, ve esto como “casos aislados” (Directivo, H).

De cualquier manera y como parte de las características que se espera de las personas que cumplen el rol de educadoras hay un énfasis marcado en que debe ser quien entienda las necesidades y características propias de los niños: *“Que sean tiernas, que les gusten los niños, tienen que tener un perfil tan especial porque son niños chicos. Por ejemplo, los de prekinder que recién van a cumplir cinco años, que vienen de la casa con otra formación y donde ellos son los regalones, desprenderse de eso es complicado. Entonces, tienen que tener un perfil muy especial las educadoras. Primero, tiene que ser responsable, una educadora que falta mucho a la clase no sirve porque todos los días puede pasar algo, los padres le dicen “tía le duele la guatita” “está resfriado” o “hay que darle este remedio” y tener ese perfil, no como el de los otros profesores. Creo que es tener vocación, eso para mí es importante porque tiene que saber enfrentarse bien a un niño que es chico y con un apoderado aprensivo, a algunos les da lo mismo, pero a otros no y que son los que están pegados a las ventanas para ver qué están haciendo con sus niños. Eso pasa porque a veces las mamás en la edad preescolar son más aprensivas, después los dejan más solos como pasa con los niños de octavo.” (Directivo, G).*

Es así como las expectativas sobre el rol de la educadora están atravesadas por el contexto y por las interacciones que se deben llevar a cabo en este espacio específico que es la escuela. Si bien se hace referencia a la profesionalización y a cuestiones que tienen que ver con expectativas macro, a nivel de instituciones de Estado, en lo micro se hace referencia a la cotidianeidad y los elementos que se perciben conocidos y cercanos, tales como los cuidados sobre la salud, la seguridad, las emociones, etc.

2.4. Tipos de educadoras a partir de las expectativas

A partir de lo planteado anteriormente, se observa que emergen varios roles que la educadora debe cumplir en su jornada laboral y, sobre todo, en las interacciones con niños y niñas en la sala de clases. Las mismas educadoras lo declaran en sus discursos, ya que se deja ver en todo momento que no hay una única labor dentro del rol de ser educadora: *“Tenemos hartos roles en verdad... Rol de mamá, rol de profesora, de asistente social, de sicóloga, tenemos que atender al niño en forma integral, asistencial también. Muy multifuncional para que el niño pueda desarrollarse no solo en la parte cognitiva y esa es la diferencia que tenemos con la profesora básica. Llegamos más a su ser.”* (Educadora, C).

Tal como se ve en los documentos institucionales analizados, hay una perfecta conciencia de que la educadora de párvulos cumple más de un rol. Así mismo, emergen expectativas desde todos los ámbitos estudiados y, más específicamente, desde la escuela. Las expectativas de expectativas dan como resultado una complejidad de características que se deberían cumplir en el papel que juega la educadora. La idea de que haya una estructuración de la complejidad se ve afectada por la multiplicidad de expectativas.

Es así como se ha planteado una matriz de tipología, a partir de lo que se ha analizado de las entrevistas hechas. Esta matriz indica los distintos roles que debe cumplir una educadora en la sala de clases (o fuera de ella en su jornada laboral), con el fin de hacer un cruce con el análisis que se hace en el apartado siguiente. Se debe entender que estos roles están en el marco de las expectativas que los otros actores del grupo ponen sobre ellas y también sus propias expectativas, tal como se plantea en la definición de rol social. Además, esta matriz de análisis se desarrolla en el contexto de la observación de segundo orden (Luhmann, 2006), en la que se sitúa la mirada a partir de las observaciones que se hacen de las observaciones de los agentes consultados. De este modo, se presenta el siguiente resultado:

Tabla 2: Tipos de roles de la educadora de párvulos

Tipos de rol de la educadora	Descripción
Integral	Está encargada de proveer educación integral a los niños, fundamentada en valores, conocimientos y habilidades que sirvan a los niños y niñas para enfrentar la nueva etapa escolar, pero también para insertarse en la sociedad. Este rol está alineado con lo que se plantea en la política nacional a través de las Bases Curriculares y también con lo que se plantea en el Proyecto Educativo de la Escuela.
Escolarizadora/ Normalizadora	Se ocupa de preparar a los niños para su inserción en NB1, a sus metodologías y formas de hacer y enseñanzas. Es el rol que se ejerce cuando se instalan normas, hábitos y costumbres dentro de la sala de clases, de manera que el niño o niña pueda seguir en su carrera escolar.

***Didacta/
pedagoga***

Se centra en las actividades que deben realizar los niños en la sala de clases, orientadas a un objetivo pedagógico. En el caso particular de la escuela, este rol se centra en las habilidades de Lenguaje y Matemática.

Se releva mucho este rol en cuanto se debe hacer una articulación de los niveles de transición con los de básica.

Protectora

Se enfoca en el cuidado de los niños y en otorgar un espacio donde se cubran necesidades básicas y emocionales. Se trata de un rol que atiende lo socioemocional en sus dimensiones más amplias, como la atención a las emociones, la contención y el identificar necesidades de cada uno de los estudiantes que se tiene en una sala de clases.

La educadora no solo enseña hábitos a los niños, sino que está pendiente de sus necesidades afectivas y psicosociales.

Sin duda estos tipos de roles se cruzan en las diferentes educadoras, no son excluyentes uno de otro. Son los tipos que emergen de lo declarado por los actores a partir del discurso de las expectativas que se pone sobre la educadora de párvulos. Además, cada uno de estos tipos se puede relacionar con distintos momentos de la jornada de clases. Por ejemplo, si se hace una actividad de lenguaje con los niños y niñas, predomina el rol pedagogo, pero si el momento es el de alimentación o juego, predomina un rol maternal.

Se puede señalar que, a partir del análisis hecho, las autodescripciones desde las propias educadoras y las expectativas que plantean los distintos actores de la escuela, visibilizan una estructura de expectativas que tiene elementos que se relacionan con lo institucional, otros con la literatura estudiada y algunos que no necesariamente van en esa línea.

La observación de segundo orden procura visibilizar las formas con que se crean y operan los fenómenos sociales, en este caso, las expectativas sobre el rol

de la educadora de párvulos de una escuela en particular, para acceder a las descripciones, explicaciones e interpretaciones que componen el sistema de interacciones que se está analizando. De este modo se genera información para que se puedan reforzar estructuras o producir cambios (Luhmann, 2006).

CAPÍTULO 3: Prácticas pedagógicas en las salas de educación parvularia

3.1. Prácticas pedagógicas: acciones en la sala de clases

No existe una única definición para las prácticas pedagógicas o docentes, puesto que tienen que ver con múltiples variables que envuelven el quehacer del profesor. Además, son diversas y no constituyen un todo homogéneo. Se han definido tanto de manera conceptual (Shon, 1984) como de manera aplicada (Hamre y Pianta, 2008; Treviño et al., 2007). Se puede afirmar que son acciones que se generan en la sala de clases, gestionadas por el docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación internacional más reciente se ha basado en la observación de salas de clases efectivas para describir las prácticas pedagógicas que tendrían impacto en los resultados de los estudiantes, a partir de lo señalado por estudios donde se declara que un profesor puede hacer la diferencia en los aprendizajes de los estudiantes (Barber & Moursher, 2008; Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O., 2005). Estos análisis se han convertido en rúbricas o pautas de observación que ayudan en la retroalimentación de los mismos docentes o en el ámbito de la investigación. Se señalarán a continuación algunos ejemplos de estas pautas, para luego hacer una síntesis específica para esta investigación, que permita observar la evidencia levantada a través de las grabaciones de las jornadas de clases de las salas de educación parvularia de la Escuela.

Si se observa el quehacer de un docente en términos profesionales, sin duda las prácticas pedagógicas son las acciones en las que redundan las habilidades,

conocimientos y herramientas en general con las cuales cuenta para su trabajo. Al hacer un análisis de lo que pasa dentro de la sala de clases, como también todo aquello que se hace para la preparación de esa instancia, como planificación, reflexión y creación de evaluaciones, se puede tener una clara visión de la calidad y efectividad de la labor del docente. En este sentido, ha sido relevante la construcción de pautas y rúbricas que permitan, no solo al docente sino también a equipos directivos, tutores, mentores, etc., una observación objetiva de lo que pasa en una clase y, de esa manera, mejorar sistemáticamente las capacidades profesionales de profesores y profesoras.

La investigación actual (Farr, 2010; Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T., 2007, Hafen, C., Hamre, B., Allen, j., Bell, C., Gitomer, D., & Pianta, R.; 2015) ha demostrado que el uso de estas pautas conduce a la mejora en los resultados de los estudiantes como también en el desempeño docente. Así mismo, son instrumentos válidos y confiables para retroalimentar a los educadores en pos de una mejora continua. De esta manera, se releva el tema de las prácticas pedagógicas como una unidad de análisis que permitiría un desarrollo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, son estas acciones las que enmarcan las interacciones dentro de la sala de clases, las cuales, si son efectivas, propenden a una educación de calidad. Es por eso que los educadores y educadoras son los que tienen la responsabilidad de generar estas acciones de manera efectiva con sus estudiantes y su rol se torna trascendente e influye esta calidad, puesto que se ha comprobado que mientras más interacciones de calidad se genere en las salas de clases, mejores resultados tendrán los estudiantes (Pianta et al.,2005; Barber & Mourshed, 2008; Treviño, 2013; Treviño, E., Varela, C., Romo, F., & Núñez, V.; 2015).

3.1.1. Caracterización de las prácticas pedagógicas: algunos ejemplos

Charlotte Danielson (2012, 2014) de la Universidad de Virginia, a partir de sus investigaciones, ha diseñado un “Marco para la enseñanza” como un lenguaje común, con el propósito de dar un soporte a los logros de los estudiantes y a las prácticas profesionales de los profesores. Este marco se genera a partir de los estándares educacionales existentes en distintos estados de Estados Unidos y sirve para tener conversaciones objetivas y eficientes sobre las prácticas docentes. La docencia, declara Danielson, es una profesión en constante cambio y que necesita temas específicos para generar una mejora. El marco se compone de cuatro dimensiones sobre el quehacer del profesor:

1. Planificación y preparación.
2. Ambiente de la sala de clases.
3. Instrucción.
4. Responsabilidades del Profesor.

Cada una de estas dimensiones, a su vez, tiene componentes que la describen con mayor exactitud. Todo esto se transforma en una rúbrica con cuatro niveles. Se ha comprobado que estos componentes y dimensiones del trabajo del docente tienen un impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

La Asociación Canadiense de Educación (CEA) también ha dispuesto de recursos para la creación de un marco para describir prácticas pedagógicas eficientes (Friesen, 2009). En este marco se observan cinco pilares o principios que fundan la enseñanza efectiva:

1. Diseño y planificación de la clase.
2. Trabajo adaptado y conectado con la realidad de los estudiantes.
3. Evaluación centrada en la mejora y en la redirección de las decisiones de los profesores.

4. Promoción de una variada interdependencia y relaciones en la sala de clases que promuevan el aprendizaje.
5. Mejora de la práctica de los profesores en compañía de sus pares.

En el caso de Teach for America de Estados Unidos (Farr, 2010), se observan seis pilares para lograr prácticas efectivas, los cuales fueron generados a partir de la constante observación de clases. Los pilares son:

1. Establecer grandes metas.
2. Incentivar a los estudiantes y a su círculo de influencia.
3. Planificar con propósito.
4. Ejecutar eficazmente dicha planificación.
5. Aumentar continuamente la eficacia.
6. Trabajar permanente y sustentablemente.

Cada uno de estos pilares se divide en indicadores de una rúbrica que puedan ser observados en la sala de clases o en las actividades propias de la labor docente, tanto fuera como dentro de la sala de clases.

En el caso chileno, el Marco para la Buena Enseñanza, (MINEDUC, 2008), es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación y busca representar todas las responsabilidades de un profesor en su trabajo diario. En este sentido, se establecen tres preguntas que recorren el documento:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer? y
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

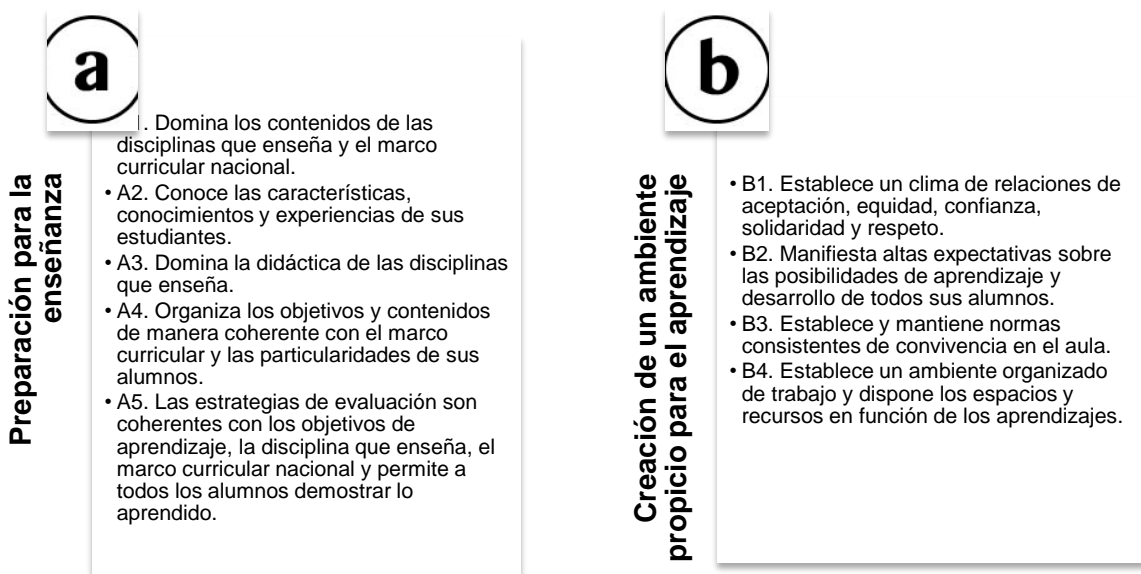
A partir de estas preguntas, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) identifica cuatro dominios, los cuales se desglosan en criterios y éstos, a su vez, en descriptores. A saber, los cuatro dominios del marco son:

- A. Preparación para la enseñanza.

- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- D. Responsabilidades profesionales.

Cada uno de estos dominios hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo. Con todo, este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis, sino más bien una orientación de itinerario para profesores. Además, cada dominio del MBE se divide en criterios:

Figura 2: Criterios por Dominios del Marco para la Buena Enseñanza



C

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

- C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
- C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.
- C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

d

Responsabilidades profesionales

- D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Fuente: MINEDUC, 2008

Estos criterios con sus indicadores son la base del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (ver nota 6), evaluación obligatoria para los profesores y profesoras de escuelas de dependencia municipal y a la cual se han sometido la mayoría de los profesores de la Escuela, tal como se explica en la caracterización del anexo 1. Para ello se establecen cuatro categorías o niveles: insatisfactorio, básico, competente y destacado. Como vemos, en este dispositivo de evaluación también se genera una estructura de expectativas que intentan estabilizar las condensaciones de sentido del sistema de interrelaciones. De hecho, los resultados de esta evaluación se entregan a las escuelas y con ello se toman decisiones respecto del desarrollo profesional de los y las docentes.

Se comunica qué se espera de los educadores a través de lo que se observará en este sistema de evaluación, el cual mide a los profesores en siete dimensiones:

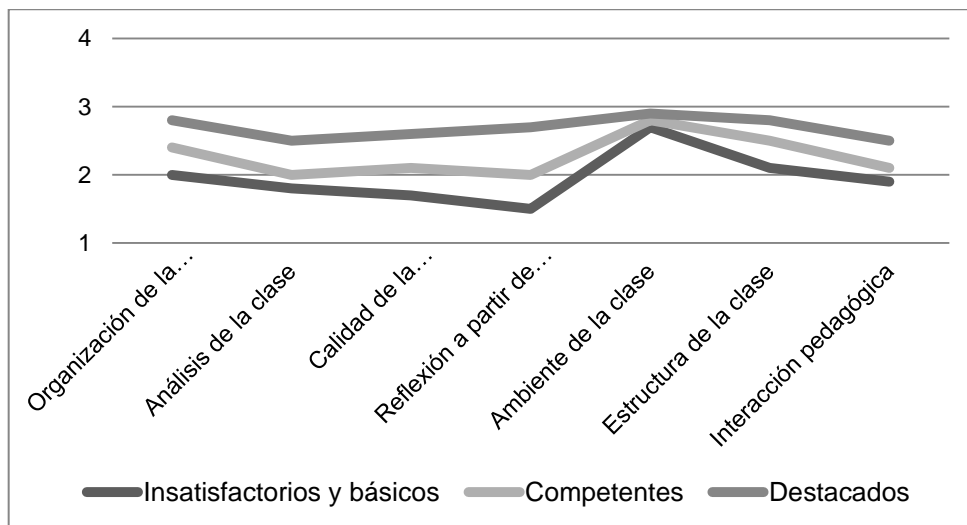
1. Organización de la unidad
2. Análisis de las clases

3. Calidad de la evaluación
4. Reflexión a partir de los resultados de los alumnos
5. Ambiente de la clase para el aprendizaje
6. Estructura de la clase
7. Interacción pedagógica

Según lo declarado por este sistema de evaluación, las prácticas pedagógicas se dan en la séptima dimensión, interacción pedagógica. En este sentido, se puede observar una diferencia con los otros sistemas de observación revisados, donde las interacciones pedagógicas serían una parte de las prácticas, las cuales se plantean de una manera más amplia, incluyendo la planificación y la evaluación, por ejemplo.

Los Resultados de la Evaluación Docente del 2012 arrojaron que las prácticas pedagógicas son las que diferencian la calidad de los docentes (MINEDUC, 2012d).

Figura 3: Las prácticas pedagógicas son las que diferencian la calidad de los docentes.



Fuente: MINEDUC, 2012d

Tal como se ha señalado, cada uno de estos ejemplos se diseña a partir de la observación de profesores en ejercicio. Con esta información se sistematizan los factores o características que se muestran como las causas de una enseñanza efectiva y de mejoras significativas en los logros de los estudiantes. Además, cabe señalar que cada uno de los documentos presenta especificaciones o indicadores respecto de cada pilar o factor, que detallan la manera en cómo se ejecuta cada uno de ellos en la práctica y cómo, por tanto, a partir de la reflexión cada docente puede seguir mejorando.

3.1.2. Prácticas pedagógicas en el contexto chileno y su aplicación en la presente investigación

En una investigación en Chile, Marisol Latorre (2005) explica que las prácticas pedagógicas se encuentran dentro de cuatro componentes principales, los cuales están a la base de su investigación. Estos son considerados desde una doble perspectiva: la comportamental y la discursiva. La primera tiene que ver con la acción material que se realiza en un contexto particular. La segunda, se refiere al sentido y significado atribuidos por el actor a la acción que realiza. Además, asegura la autora, es importante tener en cuenta que las prácticas pedagógicas son muy disímiles unas de otras.

Los ámbitos mejor logrados en el contexto chileno son el ambiente de aula, monitoreo de la comprensión y manejo del contenido. En las mejoras posibles se encuentra la evaluación con propósito y la reflexión sobre la práctica (Latorre, 2005).

Marisol Latorre (2004/ 2005) hace un análisis de las prácticas pedagógicas de los profesores chilenos y en sus artículos plantea que éstas están permeadas

por los saberes, competencias y creencias de los mismos profesores. En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se insertan las prácticas, se entrelazan y relacionan saberes, didácticas y elementos del contexto de estudiantes y profesores. Por otra parte:

Los procesos pedagógicos que ocurren al interior de dichas prácticas pueden ser definidos como actos situados en un sistema abierto y complejo, donde el profesor/a es, a la vez, un actor y gestor de las situaciones que él/ella conduce al interior del aula. (Monardi, 2002 en Latorre, 2004, p. 7).

En el contexto de esta investigación, se han revisado las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulo a través de la observación de videos de jornadas de clases y de lo que ellas mismas han declarado, en el caso de dimensiones que tienen que ver con la planificación o la reflexión pedagógica. De esta manera, se hará un análisis de esta evidencia para hacer una relación con lo que se ha establecido como expectativas y que fue descrito en el capítulo anterior.

Se ha hecho una síntesis de aquellas acciones que más se repiten en los documentos revisados, pero también aquellas que son más significativas para el contexto chileno y posibles de observar de una manera simple en las jornadas de clases o en reuniones y/o entrevistas con las docentes. Es así como se ha llegado a la siguiente tabla de análisis (Tabla 3), con nueve factores que están presentes en la ejecución de prácticas pedagógicas efectivas según lo señalado. Cada uno de ellos tiene mayor o menor relevancia, pero todos influyen en el éxito o fracaso de una clase y en el logro de los objetivos:

Tabla 3: Prácticas pedagógicas

Factor y definición	Relevancia para la investigación	Comentarios y características
<p>PLAN DE CLASE:</p> <p>Diseño, preparación y planificación de la clase a través de un formato específico en el que se incorpora, al menos, objetivos y actividades.</p> <p>La planificación en educación parvularia se hace a partir de las Bases Curriculares.</p>	<p>La planificación o plan de clase permite estructurar lo que se hará en distintos momentos de una jornada en pos de una meta de aprendizaje u objetivo. Además, permite reflexionar acerca de qué didácticas, actividades y evaluaciones son las más pertinentes para el curso y la meta planteada.</p> <p>Una planificación bien lograda debe responder a las expectativas puestas sobre el rol de la educadora, tanto a nivel técnico pedagógico, como en lo socio afectivo y en la normalización u organización del aula.</p>	<p>Si bien esto se debe corroborar con la educadora, es posible de observar si la clase está previamente preparada o si hay improvisación. Por ejemplo, si los materiales están preparados y a la mano, si la educadora sabe la estructura y la sigue, si se plantean metas u objetivos y se trabaja por cumplirlos, etc.</p>
<p>CONEXIÓN CON LA REALIDAD:</p> <p>Este factor se refiere a que el trabajo de la sala está adaptado al contexto de la clase y de los estudiantes. Las conexiones deben ser atingente a los estudiantes, a su edad, sus gustos y su contexto específico, como el barrio, la familia, etc.</p>	<p>Este factor es importante, porque da sentido y pertenencia a la clase.</p> <p>Responde a la expectativa de ser una educadora integral y no solo que transmite contenidos.</p>	<p>Para observar la presencia de este factor, la conexión debe realizarse de manera explícita y consciente de parte de la educadora en la clase. No es un factor azaroso, debe estar planificado y ser usado para permitir a los estudiantes dar sentido a la clase para sus vidas.</p>

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE:

Este factor hace referencia a instrumentos o estrategias que permitan dar cuenta de cuál es la meta, dónde están los estudiantes respecto de ella y qué se debe hacer para seguir avanzando.

Se usa evaluación formativa o para el aprendizaje para la toma de decisiones en pos de la mejora constante de los estudiantes.

Es importante para esta investigación, puesto que da cuenta de la conciencia que puedan tener las educadoras sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que están experimentando sus estudiantes. Esto responde a las expectativa sobre la importancia del rol de la educadora de párvulos para el desarrollo de los niños en edad inicial.

Si bien puede no haber una evaluación formal, ésta se puede dar de manera implícita, a través de preguntas, de productos revisados, etc. Lo importante es que no se hagan actividades y más actividades, sino que se realice un constante chequeo de dónde están los estudiantes y se tomen decisiones para mejorar el aprendizaje.

RELACIONES INTERPERSONALES:

Este factor se relaciona con el entorno socio afectivo del que se provee a los niños y niñas en la sala de clases. Da cuenta de la capacidad de la educadora por proveer confort, estar atenta a las necesidades emocionales y sociales de los niños y responder a los requerimientos en estos ámbitos.

Este es uno de los factores de las prácticas pedagógicas que responde a varias expectativas puestas sobre el rol de la educadora, puesto que se habla de vocación de parte de ellas para poder atender a niños tan pequeños, pero también de habilidades específicas en torno a este tema. Por lo demás, se espera que la educadora sea capaz de dar cuidado y mantenga a los niños en un clima agradable.

La clase se caracteriza por proveer oportunidades de vincularse con los pares y con la educadora.

Además, existen frecuentes evidencias de que tanto estudiantes como la educadora disfruta de la clase. Hay manifestaciones explícitas de entusiasmo, como risas, sonrisas o exclamaciones positivas.

Estas oportunidades deben estar dadas por la planificación de la clase (intencionada). De igual modo, si se producen de manera espontánea, la

educadora debe ser capaz de integrarlas en la clase.

MEJORA CONTINUA:

Se refiere a que los docentes están constantemente reflexionando sobre sus prácticas y tomando decisiones para mejorar. Estos espacios pueden ser individuales o grupales.

La mejora tiene que ver con la expectativa sobre la profesionalización de las educadoras. La mejora de sus prácticas responde a los constantes cambios y desafíos que presenta realizar una labor como esta.

Esto se debe corroborar con la educadora, puesto que no es posible de observar en la clase.

Los espacios de reflexión deben ser sistemáticos, presentar evidencia para ser analizada y allí tomar decisiones para la mejora.

METAS:

Las metas de aprendizaje declaran aquello que deben lograr los niños y niñas en una clase determinada. Se desprenden de los aprendizajes esperados establecido en las Bases Curriculares, pero tienen que estar adecuada a las características del curso.

Las metas de aprendizaje se establecen desde una expectativa institucional nacional que enmarca los saberes y competencias que los niños y niñas deben adquirir en los niveles de transición. En este sentido, la educadora debe ser capaz de apropiarse de esta expectativa y cumplirla, pero también tener conciencia de las características de su curso y cumplir expectativas de la escuela, como la implementación de la articulación con NB1 o de proyectos educativos como el método Matte.

Las metas son explicitadas y consensuadas con los niños y niñas. Esto quiere decir, que la educadora no solo enuncia lo que se realizará en la clase, sino que hay evidencia de que los niños y niñas entienden aquello. Además, las metas son cercanas, significativas, desafiantes, pero alcanzables.

Debe mencionarse explícitamente y corroborarse con los estudiantes.

MOTIVACIÓN:

El profesor incentiva a sus estudiantes a través de métodos concretos y/o explicitación de los logros. Esto da como resultado el

Mantener a los estudiantes motivados es parte de las responsabilidades del rol de la educadora, puesto que es ella quien tiene que desplegar los dispositivos o estrategias

Se observan acciones tales como preguntas de facilitación efectiva, expansión de los espacios de participación de los estudiantes y estrategias para mantener a los

involucramiento de los niños y niñas en la clase, la confianza y su participación.	necesarias para lograr que los niños y niñas se involucren. En este sentido, responde a la expectativa de la educadora integral, que no solo enseña a sus estudiantes, sino que también los forma en diversos ámbitos para la vida.	estudiantes involucrados en la clase. La motivación de los niños y niñas debe manifestarse explícitamente.
--	---	---

AMBIENTE DE SALA:

Se refiere al conjunto de reglas y normas que facilitan un espacio propicio para el aprendizaje.

Sin duda esta es una de las expectativas más declaradas por los actores de la Escuela, puesto que la normalización es una de las metas más esperadas por las profesoras de NB1 y por los directivos. En este sentido, es uno de los factores que las educadoras más tienden a cumplir.

La sala se caracteriza por respetar las reglas, pero también por el respeto entre pares y con la educadora.

Las reglas son explicitadas durante la clase y consensuadas con los niños y niñas. Sin prejuicio de lo anterior, muchas veces las reglas no son explícitas, pero hay evidencia de que las tienen, las conocen y las respetan.

MANEJO DE CONTENIDO:

Se refiere a los conocimientos que la educadora maneja a nivel disciplinar, de manera de entregar información válida y confiable a los niños.

Este factor también va de la mano con el desarrollo profesional de las educadoras, en tanto la formación inicial de ellas no desarrolla todos estos saberes necesariamente, sino que ella debe seguir informándose para incrementar sus conocimientos. En este sentido, la expectativa de una educadora integral que sea proactiva y, además, con preocupación por lo

La educadora denota preparación y conocimiento respecto de los contenidos tratados.

Los contenidos están en relación con el objetivo propuesto.

pedagógico, se vería reflejado en este factor de las prácticas.

A partir de la descripción anterior, se elaboró una pauta de observación basada en una escala de Likert, la cual observa presencia o ausencia de la práctica en cinco niveles. La pauta de observación se establece de la siguiente manera:

Tabla 4: Codificación prácticas pedagógicas

Código	Nivel	Descripción
1	Ausencia de la práctica.	La práctica descrita no se observa en ninguna parte del segmento analizado.
2	Presencia aislada de la práctica.	La práctica tiene alguna presencia mínima, la cual no constituyen una evidencia significativa.
3	Presencia en algunos momentos del segmento.	La práctica se observa en algunos momentos del segmento, en más de dos ocasiones. Esto no constituye una sistematicidad de su aplicación o uso.
4	Presencia en casi todo el segmento.	En casi todo el segmento la práctica está presente, lo que denota que hay un uso consciente de parte de la educadora, pero no constituye sistematicidad.
5	Presencia en todo el segmento.	La práctica está instalada en la clase de manera sistemática, hay un uso o aplicación consciente e intencionado.

Se debe recordar que se realizó una filmación de las jornadas de clases de los cuatro cursos de los niveles de transición de la Escuela. Estos videos fueron segmentados en cuatro partes de 20 minutos aproximadamente. Cada uno de estos

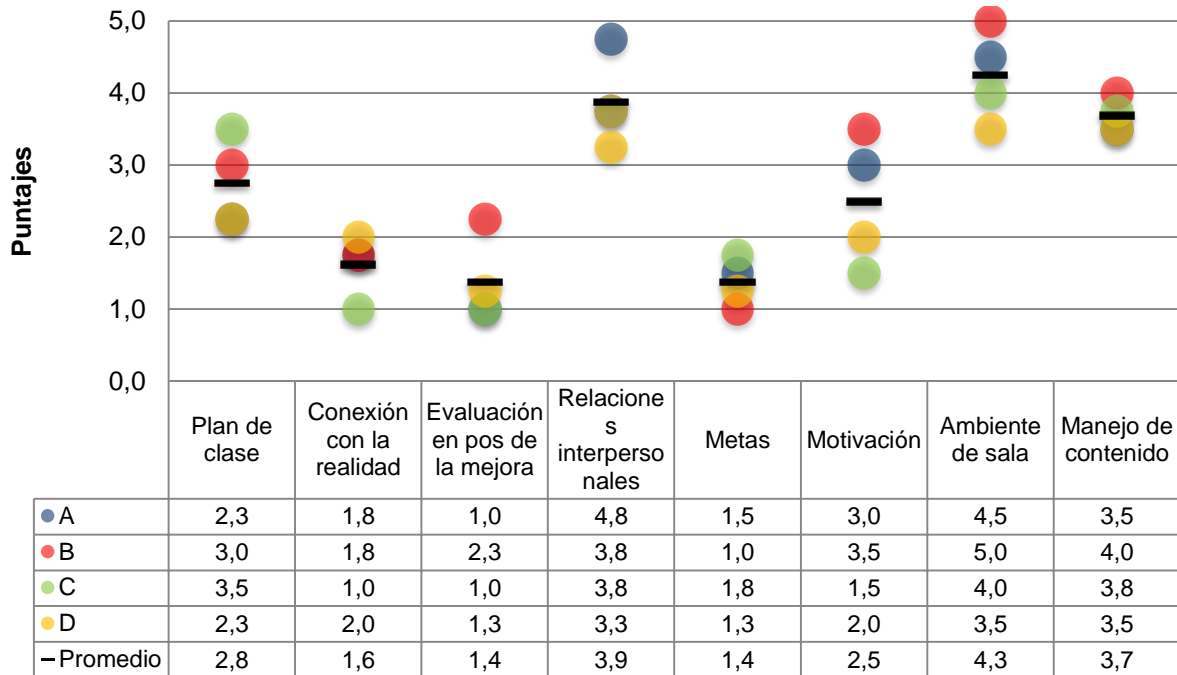
segmentos fue observado y analizado con esta pauta¹³. La observación de los cuatro segmentos del video y la posterior aplicación de esta pauta de observación, se hizo de manera holística e integral, calificando la evidencia cualitativa identificada dentro de estas codificaciones. Por otra parte, hay factores que no es necesario que se den durante todo el segmento para que caigan en el nivel más alto. Por ejemplo, en Conexión con la Realidad, esto se puede aplicar en los momentos en que sea pertinente, pero no es necesario tensionar todos los momentos para que esté presente de manera sistemática. En un ejemplo concreto de lo observado, durante la colación la educadora plantea la pregunta sobre qué quieren ser cuando grandes. Los niños van respondiendo en los primeros minutos del segmento, pero después la conversación gira en torno a otro tópico. Esto es una conexión con la realidad que está presente en el segmento, pero que no necesariamente debe hacerse explícito en todos los minutos para codificarse como alta.

Para el análisis se ha identificado con una letra de la A a la D a los cuatro cursos de los dos niveles de transición de la escuela, de manera de mantener la confidencialidad de los datos. Para llegar al análisis se realizó una tabla de dole entrada con cada una de los factores de las prácticas pedagógicas que se han determinado para este estudio y con los cuatro segmentos observados. En cada uno de los segmentos se codificó con los niveles de 1 a 5 según presencia o ausencia de la práctica, tal como se explica en la tabla 4. Esto se hizo con cada una de las jornadas de clases, es decir se codificó cuatro veces el mismo factor en una clase y, además, cada uno de los factores en cada una de las jornadas analizadas. A partir de esta tabla se hicieron promedios simples por curso y en general.

En un primer análisis de los videos de las clases a partir de la pauta descrita se obtienen los siguientes datos:

¹³ Los mismos segmentos fueron analizados con la pauta CLASS, tal como se verá más adelante.

Gráfico 1: Prácticas pedagógicas por curso



Lo primero que se puede observar en este gráfico es la semejanza en los niveles que presentan las prácticas pedagógicas al interior de cada una de las clases analizadas. Si bien las educadoras presentan estilos distintos, la presencia de algunos de los factores asociados a las prácticas están en niveles muy similares. Se puede determinar que esta uniformidad responde a una estandarización de las salas de clases, las cuales se alinean a las expectativas institucionales tanto nacionales como de la escuela. Estas expectativas son claras y explícitas, lo que permite que las educadoras cumplan el rol de manera homogénea.

En concordancia con lo planteado en la literatura y los resultados de la Evaluación Docente (Latorre, 2005; Treviño, 2013), los ámbitos con mayor presencia en las jornadas de clases son el Ambiente de Aula y las Relaciones Interpersonales. Se puede establecer que, a manera de promedio, los cursos de educación parvularia de la Escuela tienden a una escolarización de los niños y niñas que asisten a estos niveles. Son salas en las que los niños acatan y respetan las

reglas, mantienen relaciones respetuosas con sus pares y las educadoras y atienden a las instrucciones que se les transmiten. Cabe hacer notar que este es un tema importante en la Escuela, puesto que hay un fuerte foco en la cultura de aula, en la normalización y en el desarrollo de una cultura escolar apropiada para el aprendizaje¹⁴. Sin perjuicio de lo anterior, las rutinas, normas y convivencia dentro de la sala es parte de lo planteado por las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2005), lo cual será tratado más adelante.

A partir de los hallazgos de Piaget sobre la construcción del conocimiento, pasando por Ausbel y la importancia del aprendizaje significativo, sabemos que el contexto de la enseñanza y aprendizaje es un espacio donde profesores y estudiantes construyen conocimientos y formación de todo tipo. En este sentido, la figura del profesor se convierte en un mediador y gestor de la sala de clases (Vigotsky, 1930/1964; 1978). Para Vygotsky toda actividad humana está socialmente mediada, dado que se lleva a cabo en un medio social. A partir de estas investigaciones y hallazgos se enfatiza la importancia del constructivismo en la educación, teoría donde el profesor es quien entrega herramientas al estudiante para que él mismo construya sus aprendizajes. Investigaciones más recientes (Wells, 2000; Bueno & Fitzgerald, 2004; O'Connor & Michaels, 2007; Fisher, 2013) declaran la importancia del aprendizaje participativo y del desarrollo de habilidades superiores en los estudiantes, a través del diálogo y la creatividad. Si bien las condiciones para el aprendizaje, como el espacio socioemocional y el ambiente del aula, son importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste no es suficiente para construir aprendizajes relevantes para la vida de los estudiantes tal como se aprecia en las exigencias del siglo XXI. Es así como se observa que en las

¹⁴ Se usa este concepto de manera muy discreta, puesto que convencionalmente se entiende por “cultura apropiada para el aprendizaje” una sala que se caracterice por el orden, el silencio, el respeto de turnos, normas y el seguimiento de tareas e instrucciones de parte de los estudiantes. Sin embargo, la literatura demuestra que esto no necesariamente es un paradigma que aporte al desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

salas de educación parvularia de la Escuela, existen estas condiciones, pero no necesariamente se construyen aprendizajes.

Esta homogeneidad en los resultados, además, denota un estilo de enseñanza único o al menos muy parecido entre las educadoras cercano a la autoridad formal de los estilos propuestos por Grasha y Riechmann (1975). Este estilo se caracteriza porque el docente mantiene su rol entre los estudiantes a través del conocimiento. Si bien ofrece retroalimentación eficaz a los estudiantes, cuida mucho el seguimiento de las normas a partir de lo establecido por su clase y la escuela. Siguiendo al mismo autor, este único estilo de enseñanza desconoce los variados tipos de aprendizaje y, más aún, aquellos que promueven el pensamiento crítico y reflexivo.

En un segundo análisis de los resultados, se observa una alta presencia del factor Manejo del Contenido, ya que todas las educadoras de párvulo de escuela se encuentran en un nivel 3 a 4. Sin embargo, se debe hacer notar que la presencia de este factor fue observada en las partes del segmento en las que efectivamente se abordaba un contenido, las cuales correspondían a un tiempo mínimo de la clase, tal como se verá con el análisis de la pauta CLASS. A manera de ejemplos, se puede constatar que las educadoras en su mayoría hacen rutinas de inicio de la clase, abordando temas como el clima, la fecha, las estaciones, etc., lo que para esta investigación se considera como una alta presencia del manejo del contenido. Esto solo se hace al inicio de cada jornada escolar como una manera de fijar rutinas, que también tiene relación con el punto tratado en el párrafo anterior.

Es importante destacar que los contenidos que se toman para este ámbito tienen directa relación con lo planteado por los documentos ministeriales en relación a los niveles que estamos observando. Estas referencias se resumen en la siguiente lista:

ÁMBITO 1: Formación personal y social

- Núcleo de aprendizajes: Autonomía
- Núcleo de aprendizajes: Identidad
- Núcleo de aprendizajes: Convivencia

ÁMBITO 2: Comunicación

- Núcleo de aprendizajes: Lenguaje verbal
- Núcleo de aprendizajes: Lenguajes artísticos

ÁMBITO 3: Relación con el medio natural y cultural

- Núcleo de aprendizajes: Seres vivos y su entorno
- Núcleo de aprendizajes: Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.
- Núcleo de aprendizajes: Relaciones lógico matemáticas y cuantificación.

A partir de lo anterior, se identifican una cantidad de aprendizajes esperados que los niños y niñas de 0 a 6 años debiesen desarrollar a lo largo de la formación en la educación parvularia. Estos contenidos y aprendizajes son programados por las educadoras y planificados de acuerdo a los horarios de sus clases y a las características del curso. Sin perjuicio de lo anterior, se espera que todos los niños y niñas que ingresen a la enseñanza básica, manejen este grupo de enseñanzas.

Para ilustrar los aprendizajes esperados, correspondientes al currículo nacional, abordados en las cuatro jornadas de clases grabadas en la Escuela, se hace a continuación una pequeña descripción de las actividades observadas, los objetivos tratados y los contenidos desarrollados en los segmentos observados de las clases que fueron analizadas, de manera de evidenciar la cantidad y calidad de estos contenidos y aprendizajes. Esta información permite dar evidencia a los valores absolutos con que se analiza la clase a partir de las prácticas pedagógicas.

Además, se hace una relación con los ámbitos y núcleos temáticos que se proponen en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.¹⁵ En la columna donde se relaciona el tema con lo planteado en las Bases Curriculares, se hace referencia al **Ámbito**, luego al **Núcleo de Aprendizaje** asociado a ese **Ámbito** y, además, se explicita uno o más **Aprendizajes Esperados (AE)** que se puedan corresponder con el tema.

Tabla 5: Temas tratados en las clases observadas y su relación con el currículo

Tema tratado en la clase	Relación con las Bases Curriculares	Descripción de la actividad
Reconocimiento de sílabas. Contar sílabas en una palabra. 1 de los 16 segmentos observados	Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje verbal AE 11: Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica.	La educadora pide a los niños y niñas que cuenten las sílabas de diversas palabras, diferenciándolas a través de un aplauso. En una segunda parte, los niños y niñas deben hacer el mismo ejercicio, pero a través de unas fichas donde se exponen distintas palabras a través de imágenes y los niños y niñas deben contar las sílabas e indicar cuántas tienen cada palabra.
Clarificar normas y participar en la rutina del inicio de la clase. 15 de los 16 segmentos observados	Ámbito: Formación personal y social Núcleo: Convivencia AE 6: Determinar y aceptar ciertas normas para el funcionamiento y con-	Las educadoras recuerdan a los niños que deben hacer la rutina de inicio: saludo (a veces a través de un canto), revisar la fecha, la estación, el clima y, por último, pasar la lista

¹⁵ Se analizaron cuatro segmentos de aproximadamente 20 minutos por cada jornada escolar grabada. Es decir, hay un total de 16 segmentos analizados, cuatro por cada uno de los cursos.

	vivencia con su grupo de pares en diferentes situaciones.	que, en algunas ocasiones, se acompaña de un canto también. En algunas ocasiones, las educadoras recuerdan las normas de clase, ya sea en el inicio o en alguna parte del desarrollo, mostrando paneles con imágenes o pidiendo a los mismos niños que las enuncien.
Identificar distancia, específicamente “cerca” o “lejos”.	<p>Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.</p> <p>Núcleo: Relaciones lógico – matemáticas y cuantificación</p> <p>AE 1: Establecer relaciones de orientación espacial de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos, personas y lugares, nominándolas adecuadamente. ¹⁶</p>	<p>La educadora pide a los niños que identifiquen si ciertos objetos de la sala o los compañeros y compañeras están cerca o lejos.</p> <p>Algunos se levantan de sus puestos y responden a la pregunta de la profesora que, en general es: “¿El osito/ Pedrito/ etcétera, está cerca o lejos?”</p>
1 de los 16 segmentos		
Reconocer las figuras más largas y las más cortas.	<p>Ámbito: Relación con el medio natural y cultural</p> <p>Núcleo: Relaciones lógico – matemáticas y cuantificación</p> <p>AE 4; Reconocer algunos atributos, propiedades y nociones de algunos cuerpos y figuras geométricas en dos dimensiones, en objetos,</p>	<p>Los niños y niñas construyen torres con piezas de lego. La educadora se acerca a cada uno de ellos y les pregunta: “¿Cuál es la torre más alta?”, “¿Qué color es este?” Repite esta dinámica durante la mayor parte del segmento.</p>
Reconocer los colores en ciertas figuras.		
1 de los 16 segmentos observados		

¹⁶ La distinción “cerca y lejos” es parte de los aprendizajes esperados del primer ciclo, que, como se sabe, va entre los 0 y 3 años.

dibujos y construcciones.

Comprensión de lectura. 1 de los 16 segmentos observados	Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje verbal AE 1: Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.	La educadora lee un cuento en voz alta a los estudiantes y hace preguntas del tipo: ¿Qué le pasó a Tomasito (personaje principal)? ¿Quién lo ayudó a salir? ¿Por qué el papá no puede tener a Tomasito en la guatita? Estas preguntas apuntan a habilidades diversas durante la lectura, como localizar o relacionar.
Mezcla de colores e identificación de colores primarios y secundarios. 1 de los 16 segmentos observados	Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguajes artísticos AE 7: Combinar diferentes técnicas de expresión plástica incorporando elementos tales como: línea, forma, color y textura en el espacio, sobre una superficie y en espacios con volumen, a partir de sus proyectos creativos. ¹⁷	La educadora les pide a los niños que vayan combinando distintos colores primarios, de manera de formar los colores secundarios. Por ejemplo, mezclar el azul con el amarillo y luego les pregunta qué color dio como resultado.
Dibujo sobre prácticas para cuidar el medio ambiente. 1 de los 16 segmentos observados	Ámbito: Relación con el medio social y cultural. Núcleo: Seres vivos y su entorno. 9. Respetar la naturaleza al usar instrumentos y procedimientos de exploración y experimentación del	La educadora comienza con una pequeña motivación sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Hace preguntas a los niños y niñas como: “¿Cómo podemos cuidar el medio ambiente?”, “¿Cómo podemos cuidar el medio ambiente?” A partir de esto, los estudiantes deben

¹⁷ Se incluye este aprendizaje esperado, porque es el más cercano a la actividad propuesta por la educadora. Sin embargo, la identificación de los colores primarios y secundarios es algo que debe ser tratado en el primer ciclo, dado que el segundo está orientado a la expresión y la creatividad.

	medio. ¹⁸	dibujar una forma en cómo cuidar el medio ambiente.
Realizar la voltereta. 1 de los 16 segmentos observados	<p>Ámbito: Formación personal y social</p> <p>Núcleo: Autonomía (Motricidad y vida saludable)</p> <p>AE 6: Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.</p> <p>AE 7: Disfrutar y experimentar el bienestar que produce la actividad física al ejercitar sus destrezas corporales con diferentes aparatos y obstáculos.</p>	La profesora de educación física da instrucciones para realizar la voltereta en colchonetas dentro de la sala. Da algunas características y pide a los niños que ensayen uno a uno, corrigiendo cuando es pertinente.

A partir de lo anterior, es posible hacer un análisis más robusto de lo que vemos en la codificación de 3 a 4 en Manejo del Contenido y en otros factores

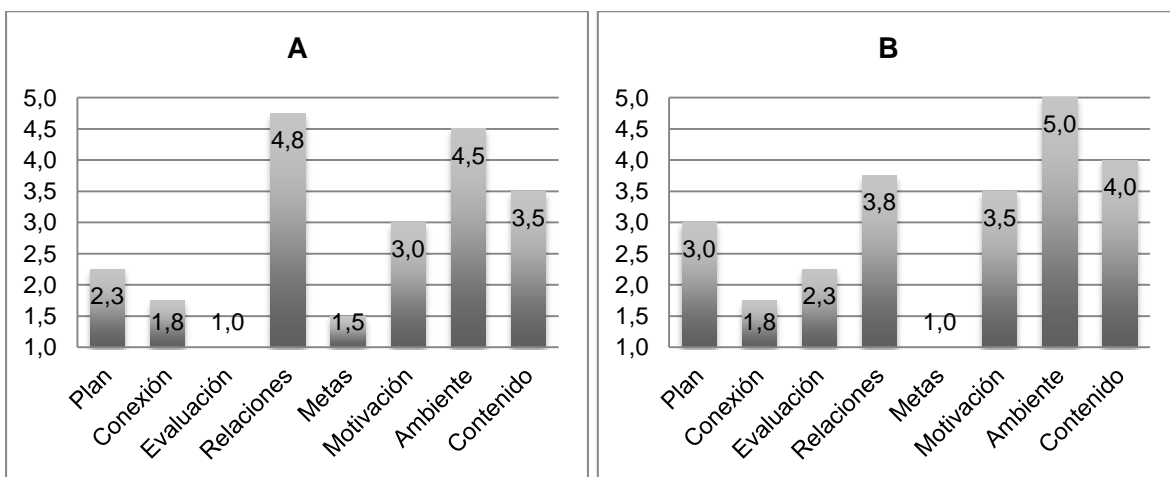
¹⁸ Esta actividad también se puede relacionar con el aprendizaje esperado 1 de Lenguaje Artístico: Expresarse creativamente a través de diferentes manifestaciones artísticas: pintura, modelado, gráfica, teatro, danza, música, poesía, cuentos e imágenes proyectadas. Sin embargo, no queda suficientemente claro cuál es el objetivo de la actividad. Al final de la misma, la profesora vuelve a retomar la idea del cuidado al medio ambiente, por eso se deja el objetivo de Relación con el medio.

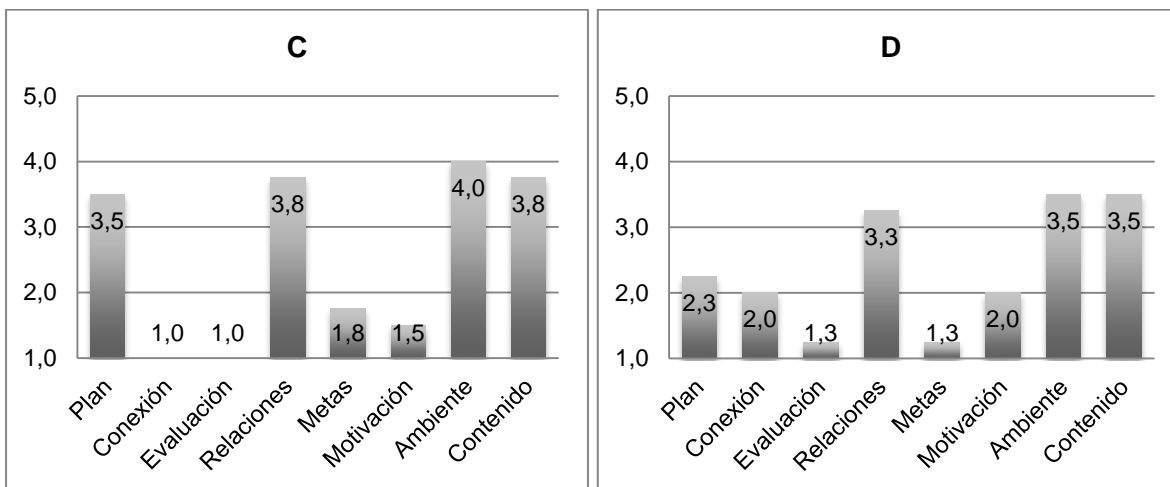
analizados, como el Plan de Clases. Si bien en las jornadas se presenta un desempeño de la media hacia arriba en estos dos ámbitos, se puede observar al mismo tiempo que factores como Evaluación en pos de la Mejora, el Establecimiento (y explicitación) de Metas y la Conexión con la Realidad se evalúan de la media hacia abajo. En este sentido, si bien las educadoras evidencian un desempeño disciplinar deseable, esto no se condice con la ejecución misma de las clases. Las prácticas pedagógicas, por lo tanto, se ven disminuida en la especificidad de cada uno de los factores analizados.

Además, a través de esta tabla, se puede ejemplificar mejor aún el estilo de enseñanza de las educadoras, al mismo tiempo que la falta de abordaje al desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento, tal como se esperaría en un proceso de enseñanza y aprendizaje más constructivista.

En un análisis más específico por curso, se puede observar lo siguiente:

Gráfico 2: Prácticas pedagógicas por curso





Si bien, como se ha dicho, hay bastante homogeneidad en la presencia o ausencia de las prácticas observadas en las grabaciones, se aprecian salas de clases en las que predomina la cultura de aula, donde se inserta Relaciones Interpersonales y Ambiente de Aula, como es el caso A y C. Estas salas se caracterizan por tener un ambiente propicio para el aprendizaje, con estudiantes que siguen reglas y que se comprometen con las instrucciones de la educadora. Esto se relaciona directamente con la expectativa sobre la normalización de la sala de clases, de la que se habló en el capítulo anterior.

Por otra parte, en el caso B se puede hacer una relación en el alto nivel del Ambiente de Aula con una puntuación máxima de 5. Si esto se relaciona con lo alto en contenido (4) y la media de Plan de Clase y Motivación (3 y 3,5 respectivamente) se puede observar una sala que está más centrada en la didáctica y/o en el área pedagógica propiamente tal (lo cual no se traduce en que haya interacciones pedagógicas de calidad, como veremos en el siguiente apartado).

En el caso D los puntajes de evaluación de la presencia de las prácticas pedagógicas son muy bajos en general, a pesar de que de todos modos sobresale el ambiente con un 3,5 y las relaciones con un 3,3. Esta sala funciona como sala de

clases, pero no hay un trabajo sistemático que aporte al desarrollo de los niños y niñas en los distintos ámbitos.

A partir de todo lo anterior se puede determinar que el cumplimiento de ciertas expectativas de los actores involucrados en esta investigación, son satisfechas, sobre todo con lo que tiene que ver con el ambiente de sala. Por otro lado, hay otras expectativas frustradas dentro de la labor de las educadoras dentro de la sala de clases, como es el aprendizaje integral y significativo. La importancia del desarrollo de habilidades superiores, como el análisis y la creatividad, la enseñanza flexible y a través de ambientes lúdicos y desafiantes, así como la importancia del diálogo reflexivo se pierden en este análisis, a pesar de ser declarado por la institucionalidad y también, de manera tangencial por los actores entrevistados. Se percibe que hay un entendimiento teórico respecto de estos temas, pero no una bajada de ellos a la sala de clases.

3.2. Interacciones de aula: unidad de medida de las prácticas pedagógicas

En el contexto de la escuela, en la sala de clases se generan interacciones entre el profesor y sus estudiantes, o entre los estudiantes mismos. El instrumento CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2008) propone un “lente” para observar la efectividad¹⁹ de estas interacciones. Este lente está construido a partir de tres dominios: el apoyo socioemocional, la organización de la sala y el apoyo instruccional o pedagógico.

El CLASS es un instrumento de observación de aula que propone una evaluación y vocabulario comunes que puedan ser utilizados para describir varios

¹⁹ Se entiende que las interacciones efectivas son aquellas que, por un lado, generan un contexto lo más adecuado posible para el aprendizaje, y, por otro, entregan el máximo posible de oportunidades para que los estudiantes aprendan.

aspectos de la calidad de la educación en varios niveles²⁰. Para el marco de esta investigación, se ha usado el CLASS K-3 que va desde kínder hasta 3ro básico.

Las dimensiones del CLASS están basadas únicamente en interacciones de aula entre educadores y niños y niñas. Es decir, se centra en la calidad de las interacciones, pero no en la infraestructura, materiales o la adopción de un curriculum específico.

Como síntesis, el CLASS:

- Proporciona una evaluación objetiva de las interacciones en el aula.
- Se puede utilizar con otros instrumentos de observación.
- Se puede utilizar para evaluar la calidad de la instrucción y experiencias en el aula en todas las áreas de contenido.
- Utiliza una escala de 7 puntos divididos en niveles bajo / medio / alto.

Las propuestas que permiten comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje como interacciones verbales, no verbales, actitudinales, etc., entre adultos y niños, o, más específicamente, entre un sujeto más preparado y un aprendiz, como la presentada por Vygotsky (1934/2002) son coherentes con este enfoque. En efecto, así entendida la interacción en el aula, reconoce que el aprendizaje no se produce por una transferencia automática de conceptos de un sujeto a otro, sino que a través de la mediación que proporcionan las personas, las herramientas y, principalmente, el lenguaje, en el contexto de situaciones definidas social y culturalmente.

²⁰ De hecho, el instrumento CLASS tiene pautas desde los 0 hasta la enseñanza media.

Con todo, el CLASS ha probado ser un buen indicador de las oportunidades de aprendizaje y un predictor de los resultados de desempeño en estudios de educación preescolar y primaria. (Stuhlman y Pianta, 2009)

Variadas investigaciones en las salas de Educación de Párvulos en Chile (Concha, Treviño, et al., 2010; Lagos et al., 2010; Treviño, 2013; Leyva et al., 2015; Yoshikawa et al., 2015) muestran que las interacciones que se observan en estas aulas poseen mejores resultados en los dominios que se relacionan con lo socioemocional y organizacional, por sobre las dimensiones que están directamente relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes: desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y modelaje lingüístico.

El CLASS K3, que es el instrumento específico que se aplica en los niveles estudiados en esta investigación (va de prekindergarten a 3ro básico) se divide en tres dominios: Apoyo Emocional, Organización del Aula y Apoyo Pedagógico.

- Apoyo Emocional: Se refiere al comportamiento social y emocional de los niños y niñas en el aula, como un indicador de apresto para tener éxito en la escuela. Hamre y Pianta (2001) plantean que los niños y niñas que están más motivados y que se relacionan con otros en los primeros años de escuela, tienen muchas más posibilidades de establecer trayectorias positivas de desarrollo tanto en el área social como académica.
- Organización del Aula: Se entiende como una amplia variedad de procesos relacionados a la organización y al manejo de la conducta, el tiempo y la atención en el aula.
- Apoyo pedagógico: Se centra en el desarrollo cognitivo y del lenguaje infantil. Esto teniendo en cuenta que la adquisición de “conocimiento útil” es más importante que el aprendizaje de hechos cuando se trata de

desarrollo cognitivo. En este dominio se releva el desarrollo de habilidades metacognitivas y no se centra en el currículum, sino en cómo las educadoras lo implementan en la sala de clases.

Cada dominio se subdivide a su vez en dimensiones que se basan en las observaciones de salas de clases con interacciones efectivas. Las dimensiones, además, tienen indicadores y conductas observables con las que se puede dar confiabilidad y validez a la observación. El análisis con la pauta CLASS complementa lo ya explicitado sobre prácticas pedagógicas, puesto que este instrumento se refiere a las interacciones de aula específicamente como una unidad de análisis de las mismas, lo que dará más luces sobre cómo se ven las prácticas al interior del aula.

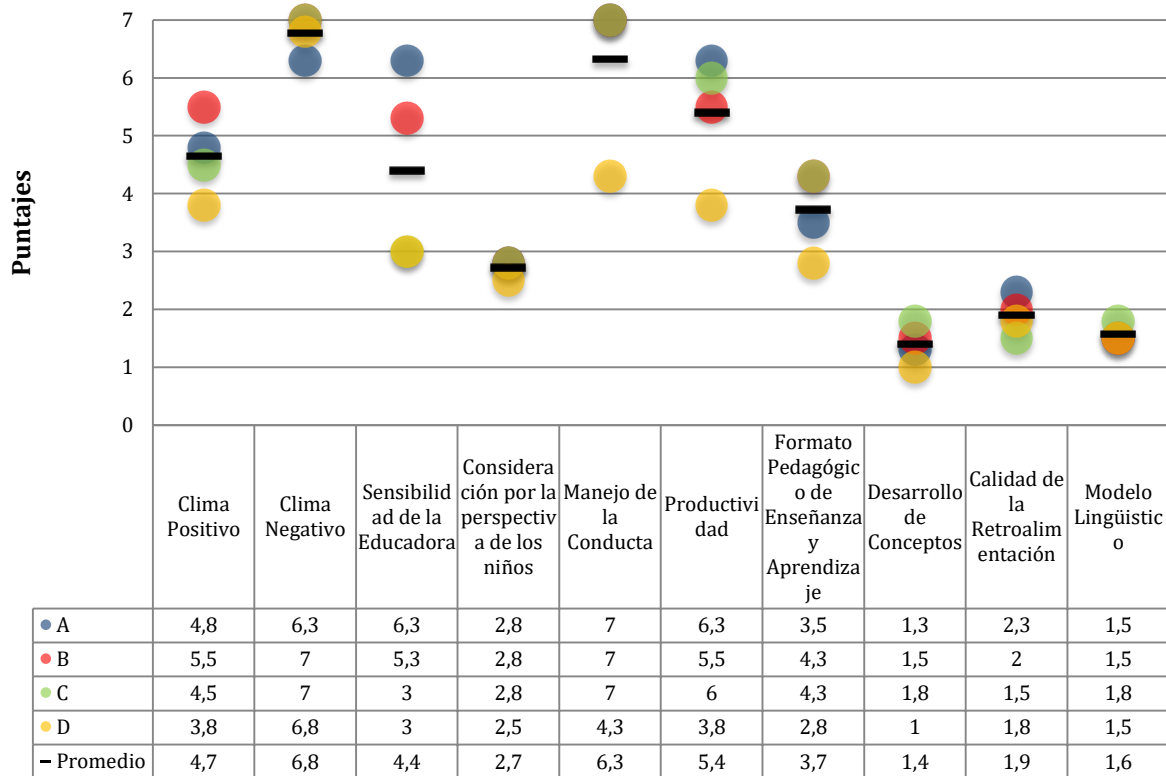
Figura 4: Dominios, dimensiones, indicadores y conductas observables en CLASS

DOMINIO	APOYO SOCIOEMOCIONAL	ORGANIZACIÓN DE LA SALA	APOYO PEDAGÓGICO
DIMENSIÓN	Clima Positivo Clima Negativo Sensibilidad de la educadora Consideración por la perspectiva de los niños	Manejo de la Conducta Productividad Formatos para aprender	Desarrollo de Conceptos Calidad de la Retroalimentación Modelaje Lingüístico
INDICADOR	Ejemplo – Clima positivo: Relaciones Afecto positivo Comunicación positiva Respeto	Ejemplo – Manejo de la Conducta: Expectativas claras Proactiva Redirección efectiva Comportamiento de los niños	Ejemplo – Desarrollo de Conceptos: Análisis y razonamiento Creatividad Integración Conexiones con el mundo real
CONDUCTAS OBSERVABLES	Ejemplo – Relaciones: Proximidad física, actividades compartidas	Ejemplo – Expectativas Claras: Consistencia, Claridad de las reglas	Ejemplo – Análisis y razonamiento: <i>Preguntas Por qué/ Cómo</i>

Fuente: Pianta y Hamre, 2008

En esta investigación, se ha usado este instrumento de observación²¹ para los cuatro segmentos analizados de las cuatro jornadas de grabaciones de los cursos de educación parvularia de la Escuela. En una primera mirada se han arrojado los siguientes resultados:

Gráfico 3: Puntajes CLASS por curso

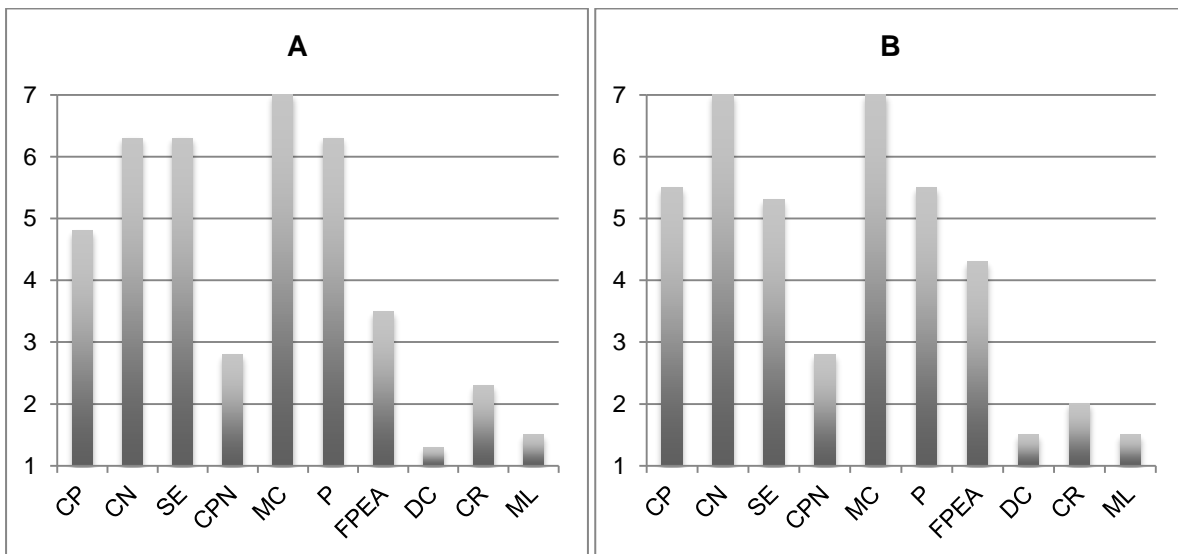


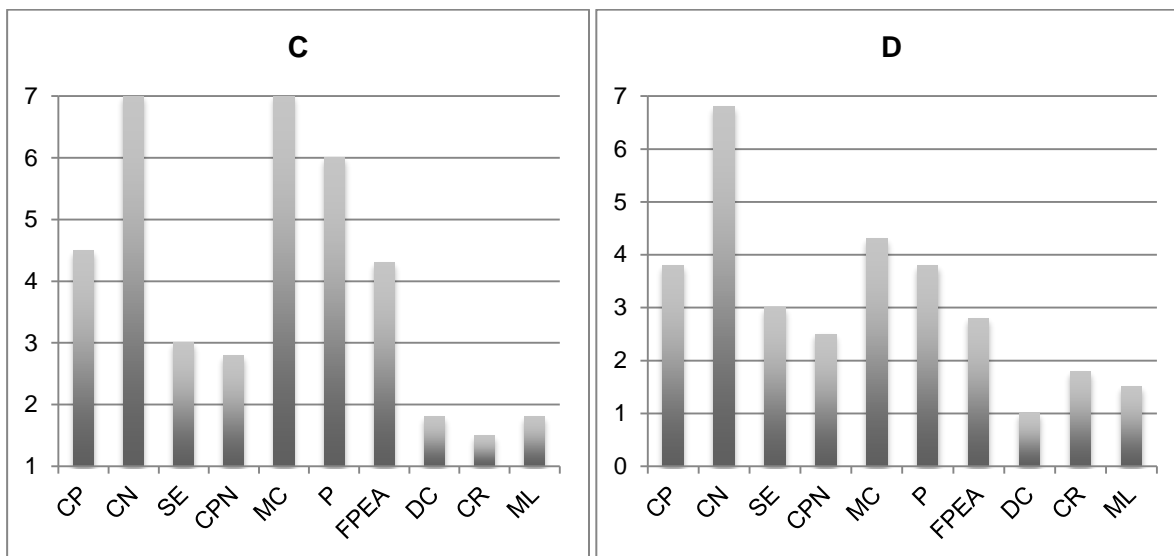
²¹ Cabe hacer notar que para ser observador con el instrumento CLASS una persona debe certificarse mediante una capacitación de dos días y un test de confiabilidad que lo certifica como observador. La pauta por sí misma no es recomendable de usar, dado que requiere de ciertas competencias y especificaciones para su uso. En esta investigación la autora codificó todos los segmentos, quien cuenta con certificación para CLASS K-3 desde 2014 (ver anexo 4). También está certificada en otros niveles del CLASS como Todler (0 a 18 meses) Upper Elementary (4to a 8vo básico) y Secondary (enseñanza media), nivel en el que además es entrenadora. Ha participado en investigaciones variadas con el uso de esta herramienta, ya sea como codificadora como también como supervisora de codificadores.

A primera vista, y al igual que las prácticas pedagógicas, se puede observar homogeneidad en las salas de clases, siendo el dominio de Organización del Aula el más alto y Apoyo Pedagógico el más bajo. Esto se condice con los resultados en investigaciones más amplias donde se usa este instrumento, donde siempre el dominio que se refiere a las habilidades cognitivas es el más descendido. Si atañemos estos resultados con los anteriores, podemos darnos cuenta de que, a pesar de que hay un alto manejo del contenido de parte de la educadora, no existe evidencia a través de CLASS de que esto se relacione con un desarrollo de habilidades de pensamiento ni de una intención de incrementar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Por otra parte, resultan coherentes estos resultados con los de prácticas pedagógicas en tanto se observan salas con una cultura de aula donde se respetan las reglas y se da énfasis al orden, las relaciones interpersonales y el manejo de la conducta de los estudiantes.

Si se observan los datos de manera independiente por cada curso, podemos obtener lo siguiente:

Gráfico 4: Codificación CLASS por sala de clases





En los cursos A y B podemos observar parecidos en sus resultados en tanto se caracterizan por ser salas con alto Apoyo Emocional y alta Organización del Aula. Sin embargo, en ambos casos, la dimensión de Consideración por la perspectiva de los niños es bastante baja, la que no llega a los 3 puntos. En este sentido, se puede desprender que son salas automatizadas, donde se hacen actividades todo el tiempo, pero que no necesariamente se les esté dando un rol activo a los estudiantes. Esto se contradice con lo planteado en las Bases Curriculares, donde se espera que los niños y niñas sean propositivos, elaboren hipótesis, trabajen en grupos, por mencionar algunos de los ámbitos señalados en ese documento.

Lo que más llama la atención de estos gráficos es que en las cuatro salas la dimensión de Apoyo Pedagógico es muy baja en relación a los otros dominios, la cual no alcanza a los 2 puntos en promedio. Esto nos habla de salas que, a pesar de que se pueden observar como “normalizadas”, no hay un contenido sustancial que evidencie desarrollo real de las habilidades de los estudiantes. En este sentido, el tipo de educadora que se refiere a la escolarización, predomina por sobre la integral e incluso la maternal.

Se detalló en el apartado anterior que los contenidos tratados están bien manejados por las educadoras, pero que no son parte significativa de la clase. Es decir, la lista de contenidos y objetivos descritos en el apartado anterior son solo un porcentaje mínimo de la clase a partir de lo arrojado por CLASS.

Las expectativas que se han planteado en el capítulo 2 de esta investigación dan cuenta de la tensión que se produce al tratar de delinear el rol de la educadora. Como se dijo, ella es quien cuida, forma y enseña a los niños y niñas que tiene en su sala. Esto se traduce en la idea de que, en una sala de clases de educación parvularia, se deben dar ciertas variables para que las acciones que se hagan dentro de ella redunden en la educación integral que se quiere. Si bien hay muchas expectativas respecto de la escolarización de los estudiantes y de la preparación para los niveles superiores, también se ha declarado la importancia de tener un ambiente de respeto, de contención y, por supuesto, donde se den aprendizajes de calidad. Los resultados presentados a partir de las interacciones de aula dan cuenta de que algunas expectativas son logradas, como la incorporación de reglas, pero muchas de ellas son frustradas, como la enseñanza pedagógica. Todas estas expectativas y la multifuncionalidad de la educadora de párvulos no se pueden cumplir en la sala de clases a cabalidad. El CLASS demuestra que solo algunas dimensiones están altamente calificadas, pero otras muy descendidas. Siendo un instrumento que da cuenta de

El CLASS postula que un buen profesor es aquel que crea un clima de respeto y confianza para expresar dudas y no temer a los errores. Este profesor es capaz de mantener una organización de la clase que permite un ritmo intenso de aprendizaje, con actividades encadenadas y transiciones efectivas y breves entre ellas. También este profesor moviliza el desarrollo conceptual y lingüístico de los estudiantes, en gran medida en cuanto entrega retroalimentación individualizada a cada cual, que le permite expandir sus ideas y profundizar su aprendizaje. Así, un docente “aprovecha” las intervenciones de los niños y niñas para proponer nuevas

preguntas, problemas, ideas, que motiven una conversación extendida, desafiante cognitivamente, que amplíe las oportunidades de aprendizaje (Pianta et al., 2008), lo que se relaciona directamente con el estilo de enseñanza que se promueve para el siglo XXI.

Dados los resultados mostrados, las interacciones efectivas están ausentes en estas clases, cuando de aprendizajes significativo, desarrollo de habilidades o del lenguaje se habla. En este sentido el aprendizaje de estos niños va por un solo carril, lejos de la integralidad de que se habla y teoriza.

CONCLUSIONES

Para comenzar este apartado, se debe señalar que el discurso de cada uno de los actores entrevistados dentro de la Escuela, se relevan temas importantes para la educación parvularia, todos ellos de diversas índoles, temáticas o áreas específicas de la profesión en particular, como de la educación en su amplio sentido. Se hace hincapié en distintos elementos que caracterizan el rol de la educadora de párvulos a partir de las expectativas que se tienen sobre él. Algunos de estos elementos son la enseñanza pedagógica, la estimulación, la formación integral, el desarrollo de contenidos necesarios para pasar a la enseñanza básica, el cuidado y contención, etc. Sin embargo, se puede observar que, en la sala de clases, durante una jornada normal, se establecen acciones distintas o no perfectamente alineadas a lo declarado. En su mayoría, estas acciones tienen que ver con el manejo de la conducta, la normalización y el establecimiento de un espacio donde se pueda ejercer el rol de educadora, en un sentido laboral más que en lo específico que implica ese papel.

Si bien se hace una declaración de las expectativas, estas son variadas y complejas, por lo que resulta casi imposible satisfacerlas todas. Predomina algún tipo, como por ejemplo la educadora normalizadora y la protectora, pero se pierden la integral o la pedagoga. Esto no quiere decir que no se hagan acciones dentro de la sala de clases que vayan en esta línea, pero al tener la multifuncionalidad de que hemos hablado, solo algunas de ellas pueden ser desarrolladas con mayor profundidad.

Resulta interesante de que en ninguno de los discursos analizados se habla del desarrollo cognitivo para la vida, sino más bien para el corto plazo, sobre todo pensando en lo que va a servir para uno o dos años más, cuando los niños y niñas

entren en la escuela o en la enseñanza básica específicamente, con reglas y dinámicas distintas a las de educación parvularia. Por otra parte, no hay conocimiento sobre la importancia de la estimulación temprana tal como lo plantea la literatura revisada y descrita en el primer capítulo de esta investigación. Todo lo planteado de parte de los actores se queda en procedimientos y actitudes que pueden ser meramente repetidas o imitadas. Comportamientos que tienen que ver con enseñar una conducta, premiarla o castigarla dentro del contexto de la sala de clases. Lo anterior se justifica a partir del bajo desempeño en el dominio de Apoyo Pedagógico de CLASS, sumado a los bajos puntajes en la dimensión Consideración por la Perspectiva de los Niños. También se puede sumar la baja presencia en Conexión con la Realidad, Metas y Evaluación para el Aprendizaje, en lo referente a prácticas pedagógicas. Todos estos factores, en sus niveles más altos, hablan de relevar el rol del estudiante en cuanto a desarrollar habilidades superiores de pensamiento, darle un rol activo dentro de la sala de clases, hacerlo partícipe de su aprendizaje y contextualizar las clases a su realidad, de manera de darle un sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos desaparecen de las prácticas pedagógicas de las cuatro clases analizadas.

En esta misma línea, hay ciertas expectativas sobre los niños, pero que funcionan de una manera similar a las de la educadora, porque se espera que el niño o niña que está en educación de párvulos cumpla ciertas normas y esas normas se establecen a partir de la necesidad que genera esta sala de clases en específico. Si bien no fue materia de este estudio, resulta interesante problematizar la visión que se tiene de la infancia desde esta perspectiva, puesto que es un sujeto de derechos, sobre los cuales se permean políticas e intervenciones ya establecidas por adultos. El rol del niño es un rol invisible desde el propio derecho a ejercer sus derechos y deberes, un rol carente de agencia, tal como plantean Villalta y Llobet. (2015). Esto mismo se visibiliza en las clases, cuando los niños y niñas están reducidos a cumplir normas y realizar acciones esperadas dentro de un marco

contextual e institucional, con poca apertura a la creatividad, la reflexión, la participación, etc.

Resulta interesante comprender que las expectativas planteadas son, por una parte, la concesión de lo establecido en los documentos ministeriales que dan cuenta de lo que una educadora debe lograr con los estudiantes. Por otra, representa las necesidades que se genera en el sistema de interacciones específico que es la escuela analizada. Si se considera ambos elementos, se puede establecer que todo documento más bien normativo o teórico es un discurso aprendido. Lo otro es el resultado de las necesidades de estudiantes y sus familias de que, en primer lugar, los niños y niñas asistan a la escuela (ya sea para que allí sean atendidos y cuidados, por la ausencia de los padres; porque es una obligación o porque les interesa que sigan en esa escuela, etc.) y se comporten de manera adecuada en ella.

Las expectativas denotadas por los actores que participan en la escuela, dan cuenta de una variedad de papeles que debe llevar a cabo la educadora. Cada uno de ellos es importante, puesto que cubre alguna necesidad, ya sea de la escuela, de las familias, de los niños o de las mismas educadoras. Por ejemplo, el rol maternal es una necesidad de cuidado que las familias ponen en la escuela en los niveles de transición, teniendo en cuenta que se atiende a niños de entre 4 y 5 años. El rol escolarizador es importante para las profesoras de NB1, para recibir a los niños con reglas y rutinas con las que ellas puedan trabajar. Esto se cumple en mayor medida, puesto que se ven altos puntajes en el dominio de Apoyo Socioemocional de CLASS y en el Ambiente de Aula en las Prácticas Pedagógicas. El rol pedagógico se plantea como estratégico para la articulación con el sistema escolar en el que se verán insertos los niños a partir de 1ro básico y crítico para las profesoras de enseñanza básica que tomarán a esos niños en el año siguiente o dos años después, lo cual se ve en los altos puntajes del dominio de Organización

del Aula, que, a diferencia de otras mediciones, son los más altos en niveles superiores de enseñanza.

Aun así, estos roles quedan relegados a conductas y normas que no están establecidas de manera clara en este sistema de interacciones, puesto que se dan nociones de los resultados que se deben ver en los niños. Esto último sobre todo en quienes ven en la educadora a la persona que normaliza y prepara a los niños y niñas para la escuela en su rol más tradicional. Sin embargo, no se hace referencias específicas a las conductas, saberes y actitudes que se esperan de las personas que toman ese rol. Solamente se deja ver en lo declarado por los directivos, en tanto se busca un perfil de empleo más que de lo que se espera del rol, específico de educadora de párvulos, cuando se habla de habilidades blandas, como responsabilidad, vocación, perseverancia, etc.

A pesar de lo anterior y a partir de lo planteado en el capítulo introductorio, los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012) establecen un conjunto de saberes disciplinarios, habilidades pedagógicas y también un perfil profesional que parece no tener eco explícito entre quienes se relacionan con las educadoras, ni menos en ellas mismas. Se debe especificar de todos modos que algunas de las declaraciones hechas por los entrevistados dan cuenta de los saberes disciplinarios, en tanto conocen los resultados que esto debe tener en los estudiantes, como por ejemplo en evaluaciones de lenguaje o en los contenidos mínimos que debe manejar un niño o niña para entrar a primero básico.

Las expectativas declaradas que tienen que ver con lo institucional son las que más se cumplen. Hay una alineación de todos los actores, lo que da cuenta de que las interacciones “cara a cara” da como resultado menos confusiones en los roles que se debe cumplir.

Por último, es importante señalar que el conjunto de normas o funciones que un individuo debe llevar a cabo para cumplir el rol que se le ha encomendado y que se establecen a partir de las expectativas de los otros, no necesariamente se cumplen en su totalidad. Hay expectativas declaradas y consensuadas, como la de normalizar a la clase, las cuales se cumplen a cabalidad. Otras que se declaran unidireccionalmente, pero que no se llevan a cabo, como la educación integral, lo cual parece ser un discurso más bien aprendido. Otras, son ambiciosas y desafiantes, y la educadora en este caso, en quien recae esta expectativa, trata de cumplirla de la mejor manera, como todo lo que tiene que ver con lo pedagógico.

Con todo, las expectativas no son suficiente insumo para cumplir un rol importante como es el de la educadora de párvulos. Éstas deben ser entendidas, consensuadas y compartidas por todos, de manera de que el rol sea transparente a quienes tienen que llevarlo a cabo y para quienes tienen que guiarlo.

De cualquier manera, no se puede terminar este estudio sin antes aclarar que entendemos profundamente las dificultades que representa el rol del educador de manera amplia y también con las deficiencias del sistema educativo chileno, donde hay pocos recursos sobre todo en temas de capacitación y de tiempos de planificación y reflexión. En este contexto, si bien los resultados del análisis no fueron los más deseados, se debe destacar el trabajo diario que hacen cada una de estas profesionales y todos los profesores de nuestro país, quienes, como vimos, tienen que lidiar con distintas expectativas y con las suyas propias con la convicción de que hacen el trabajo de la mejor manera posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias citadas

Agencia de Calidad de la Educación (2015). Informe final del Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Recuperado en: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/investigaciones/>

_____ (2016a). (¿Qué es el Simce?. [en línea] <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> [consulta: 21 de julio de 2016]

_____ (2016b). Resultados educativos 2015. Establecimiento: Escuela. [en línea] <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=10476> [consulta: 17 de julio de 2016]

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1.

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos (No. 371 B234c).

Becker, Howard (1979). Observación y estudios de casos sociales, en David Sills (director), Enciclopedia internación de las ciencias sociales, t. 7, Madrid Aguilar, 7, 384-389.

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar? Santiago: Universidad de Chile.

- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care?. *Child development*, 78(2), 681-701.
- Blanco, R., y Delpiano, E. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Boletín N° 9.365-04. (2015). Proyecto de ley, iniciado en mensaje de S.E. la señora Presidenta de la República, que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. Santiago, Chile.
- Brownlee, Joanne M. and Berthelsen, Donna C. and Segaran, Nirmala (2007) Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179(4). pp. 453-475.
- Bucarey, A., Ugarte, G., y Urzúa, S. (2014). El efecto de la Educación Preescolar en Chile. Santiago: Technical Report, mimeo.
- Bueno, P. M., & Fitzgerald, V. L. (2004). Aprendizaje Basado En Problemas Problem–Based Learning. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Concha, S., Treviño, E., Varela, C., Arratia, A., Garrido, M., y Arias, R. (2010). Evaluación de estrategias de desarrollo profesional LEM y ECBI. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Corporación Municipal de Puente Alto, Área de Educación (2011). Proyecto Educativo Escuela.

- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13-22.
- Corsi, G., Esposito, E y Baraldi, C (1996). Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann. Mexico D.F, Universidad Iberoamericana.
- Cunha, F., y Heckman, J. (2007). The technology of skill formation (No. 12840). National Bureau of Economic Research.
- Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70(3), 32-37.
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching. *Evaluation Instrument. The Danielson Group*.
- Danielson, C. (2015). Framing discussions about teaching. *Educational Leadership*, 72(7), 38-41.
- Degotardi, S., y Cheeseman, S. (2014). The impact of reducing educator qualification requirements on the program quality and ultimate learning and development of children aged birth to 3. Evidence from International and Australian research.
- Dickinson, D. (2006). Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 2.
- Dominguez Sanchez, M. (2001). Configuraciones sociales: el grupo humano. En: Rodríguez Camaño, M. J. (Coord.). *Temas de sociología I*. Madrid, Huerga y Fierro. Pp. 149-338

- Elacqua, G., Figueroa, C., Martínez, M., y Santos, H. (2013). El que no llora no mama: ¿Cómo instalar a la primera infancia en el centro del debate? Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Encina, J. (2008). Chile Crece Contigo: El efecto de la implementación de Salas Cunas Públicas en Participación Laboral Femenina, Pobreza y Distribución de Ingresos. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Encina, J., y Martínez, C. (2009). Efecto de una mayor cobertura de salas cunas en la participación laboral femenina. Evidencia de Chile. Universidad de Chile: Serie de Documentos de Trabajo del Departamento de Economía.
- Farr, S. (2010). Teaching as leadership: the highly effective teacher's guide to closing the achievement gap. John Wiley & Sons.
- Fisher, R. (2013). El diálogo creativo en el aula. Ediciones Morata.
- Friesen, S. (2009). What did you do in school today? Teaching Effectiveness: A Framework and Rubric. Toronto: Canadian Education Association.
- García-Huidobro, J. E. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. En Foco(80), 1-26.
- Grasha, A. y Riechmann, S.W. (1975), Student learning Styles questionnaire, Cincinnati, Oh: University of Cincinnati Faculty Resource Center
- Gutiérrez, E. (2011). Educadoras de párvulos garantes de derechos de infancia: ¿Un rol sin reflexión? En O. Torres, Niñez y ciudadanía (pp. 108- 124). Santiago: Pehuén.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 US early childhood and elementary classrooms. Recuperado el 13 de agosto de 2014.

Hafen, C., Hamre, B., Allen, j., Bell, C., Gitomer, D., & Pianta, R. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system—secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 651-680. <http://dx.doi:10.1177/0272431614537117>

Hermosilla, B. (1998). La educación parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad. (S. Campo, y M. Arellano, Eds.) Santiago, Chile: MINEDUC.

Latorre Navarro, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 75-91.

_____. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? Biblioteca Universidad Alberto Hurtado.

_____. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro educacional*, (10), 41-64.

Chile. Ministerio de Educación. Ley N° 20370: Ley general de educación, septiembre de 2009.

_____. Ley N° 20529: Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, agosto de 2011

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., y Rolla, A. (2015). Teacher–Child Interactions in Chile and Their Associations With

Prekindergarten Outcomes. Child development, Jan. 27. doi: 10.1111/cdev.12342.

Luhmann, Niklas (2006). La sociedad de la sociedad. 1ra edición en español. México, Herder

_____. (2013). La moral de la sociedad. D. Horster (Ed.). Trotta.

Ministerio de Desarrollo Social. (2012). Infancia y Adolescencia. CASEN 2011. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

Ministerio de Desarrollo Social. (2016). Educación: Síntesis de resultados. CASEN 2015. Recuperado en 30 de diciembre de 2016 de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php

MINEDUC. (2005). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Chile.

_____. (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Santiago: MINEDUC

_____. (2012a). Nuevas Bases Curriculares 2012 para la Enseñanza Básica. Santiago: MINEDUC.

_____. (2012b). Encuesta CASEN 2013: Análisis Módulo de Educación. Santiago.

_____. (2012c). Estándares orientadores para las carreras de educación parvularia. Santiago.

_____. (2013). Impacto de asistir a Educación Parvularia. Año 2(19). Chile.

_____. (2014). Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile. Centro de Estudios MINEDUC.

_____. Más información, mejor educación (MIME). Ficha establecimiento Escuela.
[en línea] <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=10476> [consulta:
17 de julio de 2016]

_____. Mi futuro. [en línea] <http://www.mifuturo.cl/> [consulta 27 de julio de 2016]

OCDE (2011), Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile,
OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>

_____. (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources,
Policies and Practices (Volume IV), Pisa, OECD Publishing
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When Is Dialogue 'Dialogic'? Human
Development, 50(5), 275-285.

Pardo, M. (2015). Informe nacional sobre docentes para la educación de la
primera infancia: Chile. OREALC/UNESCO.

Parsons, T., & Blanco, J. J. (1966). El sistema social (No. HN28 P3). Madrid:
Revista de Occidente.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin,
O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers:
Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?.
Applied developmental science, 9(3), 144-159.

- Pianta, R., Paro, K. L., y Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™). Baltimore, Maryland. : Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Picazo, M. I., Montero, V., y Muñoz, C. (2013). Los nudos críticos de la educación en Chile. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Rivera, L., Faverio, F., Cortázar, A., y Vielma, C. (2014). Hacia una educación parvularia de calidad: ¿Qué costos tendría para Chile? Informes para la Política Educativa N° 4. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Robles, F. (2002). Sistemas de interacción, doble contingencia y autopoiesis indexical. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (15).
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J, Garcia Jiménez, E. (1999), Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, Granada.
- Rolla, A., y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? En Foco, 76.
- Rojas, M. T., y Falabella, A. (2009). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos. Revista electrónica diálogos educativos, 9(18), 89-112.
- Sammons*, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. British Educational Research Journal, 30(5), 691-712.

Santibañez, D. (coord.), Meersohn, C., Lasnibat, M., y Torrejón, M. J. (2009). Requerimientos Técnicos Pedagógicos de las/ los Educadoras/ es de Párvulos en la Marco de la Ley SEP. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

_____. (2011). Avances y transformaciones en la educación inicial en Chile: Riesgos y desafíos de un derecho inconcluso. En O. TORRES, Niñez y Ciudadanía (pp. 13-53). Pehuén.

Shonkoff, J. P., y Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early child development. (J. P. Shonkoff, & D. A. Phillips, Eds.) Washington, DC: National Academy Press.

Stuhlman, M. y Pianta, R. (2009). Profiles of educational quality in first grade. The elementary school journal, 109(4).

Treviño, E. T. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 50(1), 40-62.

Treviño, E., Varela, C., Romo, F., & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. Calidad en la educación, (43), 137-168.

UNESCO (2014). Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos: Chile. Chile: MINEDUC.

UNICEF. (2002). ¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena? (C. Bellei, y H. M. Olivia, Edits.) Santiago: UNICEF.

Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Editorial Síntesis.

Vieyra Bahena, Pedro José, & Hernández Prado, José. (2012). La noción de individuo moderno en la obra de Max Weber. *Sociológica* (México), 27(75), 217-234. Recuperado en 09 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000100008&lng=es&tlng=es.

Villalta, C., & Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños/as en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 167-180.

Vygotsky, L.S. (1934/2002). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Paidós.

_____ (1978): *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona. Crítica.

Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In. CD Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp. 51-85).

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., y Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental psychology*, 51(3), 309-322.

Referencias consultadas

Arnold, M. (2005). La Sociedad como sistema autopoietico: fundamentos del programa sociopoietico. *La nueva teoría social en Hispanoamérica*, 45

- _____. (2010). Constructivismo sociopoiético. *Revista Mad* (23): 1-8
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 2(1), 2332858415616358.
- Bedregal, P., & Ziliani, M. E. (2009). *Calidad de los aprendizajes en educación parvularia: Aportes en definición, medición e institucionalidad*. Santiago: Centro de Políticas Públicas PUC.
- Beyer, H. (2000). Entre la autonomía y la intervención: las reformas de la educación en Chile. *La transformación económica de Chile*, 643-709.
- Brunner, J. J., y Elacqua, G. (2003). *Capital humano en Chile*. Santiago: Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez, La Araucana y Percade.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzman, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios edagógicos*, 97-113.
- Corvalán, J., García-Huidobro, J. E., y Investigadores, C.I.D.E. (2015). *La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación*.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Chile. Ministerio de Educación. Ley N° 20845: Ley de inclusión escolar. Santiago, junio 2015.
- _____. Ley 20903 Ley crea sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, marzo 2016.

- De Salas, S. A. D., Martínez, V. M. M., & Morales, C. M. P. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75), 39.
- EduGlobal (2012), Presentación Primer Censo Docente Chile 2012. Santiago, Chile; EduGlobal.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação Sociedade*,36(132), 699-722.
- Redondo, J. (2004). El experimento Chileno en educación (1990-2001). Mito, falacia y ¿fraude? *Revista Docencia* 23, (pp 20-28).
- Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. United States of America: Basic Books Inc.
- Treviño, E; Pedroza, H; Martinez, G; Ramírez, P; Ramos, G y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Valle Arias, A., y Nuñez Perez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*(290), 293-319.

ANEXOS

Anexo 1: Caracterización Escuela

La Escuela pertenece a la Corporación Municipal de Puente Alto, de administración local. Su nivel de enseñanza abarca la educación parvularia y básica, con prekinder como curso de ingreso principal de sus alumnos. La Corporación administra un total de 32 establecimientos municipales de todos los niveles educativos, con un presupuesto de \$2.147.483.647, que corresponde a \$67.108.864 en promedio por cada colegio, liceo o escuela del organismo. Además, la escuela cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP), por el que recibe su correspondiente financiamiento.

La escuela busca, según su visión y misión (CORMUP, 2011), “alcanzar el desarrollo de un sujeto dotado de una inteligencia emocional, pensamiento crítico y valores que le permitan integrarse de manera positiva a una sociedad cada vez más competitiva” (p. 3). También hace un énfasis en lo valórico y religioso, destacando una orientación de carácter católica.

La Escuela se ubica en un contexto de escasos recursos económicos de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana, con problemas sociales y culturales. La matrícula total de alumnos es de 865 y el promedio de alumnos por curso es de 43 niñas y niños de la comuna. La escuela es de carácter gratuito, tanto en su pago mensual como en la matrícula de incorporación.

Según la información presentada en el sitio “Más información, mejor educación” (MIME) del MINEDUC, el Grupo Socioeconómico del Establecimiento

(GSE) de las familias que pertenecen a la comunidad educativa corresponde al segmento “medio bajo”. La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$230.001 y \$370.000. Mientras que entre 63% y 81% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social, según los datos que recoge el Ministerio de Educación.

Dentro de los programas de formación, según lo informado por el Proyecto Educativo (2011), la Escuela cuenta con diversos programas de intervención, entre ellos se encuentran programas de orientación, de convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol; educación sexual, promoción de la vida sana y actividades de acción social. Además, existe un apoyo al aprendizaje con reforzamiento en materias específicas, psicopedagogo y orientador.

Por su parte, en cuanto a idiomas diferentes al español enseñados en la escuela, La escuela cuenta con inglés en su nivel básico desde la etapa preescolar. Y, como la mayoría de los establecimientos, cuenta con una biblioteca, un laboratorio de ciencias, una sala de usos múltiples, tecnología en el aula (proyector, computador, telón) y cancha de deportes.

El Censo Digital 2012 (Eduglobal, 2012) determinó que la escuela cuenta con una sala de computación con internet con un total de 124 computadores para los alumnos; es decir, la tasa de alumnos por equipo es de 5, y 2 horas de uso semanal del laboratorio para las clases respectivas. En los tres índices que mide este estudio -índice de gestión, índice de uso e índice de infraestructura- se determinó que la escuela posee condiciones aceptables en un nivel intermedio, pero que requiere gestión para potenciar fortalezas. En los tres casos, las cifras están más cerca del nivel avanzado que del básico.

El equipo docente de la escuela está compuesto por 33 profesores, de los cuales 26 son mujeres, equivalente a un 78,8% del profesorado. De acuerdo a la última Evaluación Docente a la que se sometieron 24 docentes -según las condiciones que exige la ley para realizarla- 12 de ellos alcanzaron el nivel “competente” (38,7%), mientras que otros 10 alcanzaron el nivel “básico” (32,3%). En los extremos, en el nivel “insatisfactorio” se ubica sólo un profesor y en el “destacado”, otro más.

De acuerdo al Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) -que se aplica cada dos años y que mide resultados educativos, iniciativas, funcionamiento del establecimiento, igualdad de oportunidades e integración y participación de profesores, padres y apoderados en la formulación del proyecto educativo-, la Escuela ha tenido un retroceso desde 2007 a la fecha.

Ese año, el establecimiento recibió subvención por desempeño de excelencia; sin embargo, en las dos siguientes evaluaciones (2009 y 2011) no alcanzó ese rango. Cabe mencionar que todavía no existen datos disponibles de las evaluaciones correspondientes a 2013 y 2015.

Por otro lado, los resultados del Simce a 4to. básicos de la escuela, informados por la Agencia de Educación (2016), son positivos. Desde 2010 a la fecha, estos han ido al alza sostenidamente, aunque sin grandes saltos. En Comprensión de Lectura, el año 2010 la escuela obtuvo 243 puntos, al año siguiente retrocedió a 232, en 2012 aumentó a 245, luego en 2013 se mantuvo en 248, en 2014 subió a 257 y en 2015 esa cifra se mantuvo tangencialmente con 256 puntos. En Matemáticas las cifras son más positivas: 211 en 2010, un salto a 232 en 2011, 235 en 2012, 244 en 2013, 261 en 2014, mientras que, en la medición de 2015, la escuela obtuvo su mejor resultado: 263 puntos. En comparación con otros establecimientos de igual GSE, la escuela obtuvo 18 puntos más.

En el caso de “Historia y Geografía y Ciencias Sociales”, en 2010 tuvieron 211 puntos en la prueba, pero para 2012 esa cifra aumentó a 234. En las tres pruebas mencionadas, los resultados, sin embargo, son siempre menores que los de establecimientos similares.

De acuerdo a los resultados de los “Indicadores de desarrollo personal y social”²², también presentados en los resultados Simce por la Agencia de Calidad de la Educación (Resultados Educativos 2015), las cifras de esta escuela son positivas, aunque se mantienen de manera similar respecto de mediciones anteriores. No obstante, estas cifras están virtualmente por debajo de establecimientos del mismo GSE.

En el ámbito de “Autoestima académica y motivación escolar”, que considera la valoración y percepción personal de la capacidad de aprender y el interés por el aprendizaje, la escuela obtuvo 73 puntos en la última medición, un punto más que la medición anterior pero aún un punto menos que a establecimientos del mismo grupo socioeconómico.

En “Clima de convivencia escolar” en tanto, donde se busca medir las percepciones en torno al grado de respeto e inclusión, el tener normas claras y un ambiente considerado seguro, alcanzaron 70 puntos, uno menos que la medición anterior y 3 puntos menos que escuelas del mismo grupo.

²² Estos indicadores fueron incluidos con el fin de hacer una evaluación externa más integral, que no solo evaluara resultado de logros académicos, sino también áreas que influyan en los resultados directa o indirectamente y en los que los establecimientos tengan la capacidad para trabajar. Los Indicadores de desarrollo personal y social, anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad, son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico (Agencia de Calidad de la Educación).

En “Participación y formación ciudadana” que contempla la participación de los estudiantes y apoderados, sentido de pertenencia de los estudiantes y vida democrática en el establecimiento, obtuvieron 75 puntos. En este índice es donde más bajan respecto a la medición anterior: 3 puntos menos; a la vez están dos puntos más bajo que sus similares. Finalmente, en “Hábitos de vida saludable”, que considera los hábitos alimenticios, los hábitos de vida activa y los hábitos de autocuidado de los estudiantes, obtienen 66 puntos (lo más bajo de toda la medición). La cifra es idéntica que el estudio pasado, pero siguen estando tres puntos más abajo que establecimientos del mismo GSE.

Estas cifras se refieren a ámbitos donde la escuela tiene capacidad para influir y existen oportunidades de mejora en la mayoría de los indicadores. Según lo que declara la Agencia de Educación:

Estos indicadores proporcionan a los establecimientos información relevante con respecto a distintas áreas de desarrollo de los estudiantes y entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la información integral de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

A partir de estos datos se observa que la escuela es un establecimiento de características normales dentro de su grupo socioeconómico, que cuenta con infraestructura, recursos humanos y económicos que lo ponen en una trayectoria de potencial mejora. En este escenario, los datos arrojados por la prueba estandarizada Simce dan cuenta de un fortalecimiento en el ámbito académico, según los resultados de 4to básico, lo que ubica a este establecimiento en un rango particular de trayectoria, considerando el GSE en el que se ubica. En este sentido, es un caso que se escapa de la norma, cuando se establece que este factor es determinante en el resultado académico y hay un supuesto de que la escuela es la

que aporta la mayor cantidad de elementos para que se den estos resultados en los estudiantes.

En el marco de esta investigación, estos datos resultan relevantes, puesto que hemos observado prácticas pedagógicas en las salas de clases de preescolar e indagado las expectativas sobre el rol de las educadoras. Todos estos elementos resultan críticos para el rendimiento académico, si tomamos en cuenta lo planteado en los antecedentes de este documento, en los que se declara que la estimulación temprana y la formación inicial son trascendentales para el futuro desarrollo académico y social de niños y niñas (Shonkoff & Phillips, 2000; Dickinson, 2006; Picazo et al., 2013; Elacqua et al., 2013.; Sammons et al., 2004; Bucarey et al., 2014).

Anexo 2: Pauta de entrevistas

PAUTA DE ENTREVISTA EDUCADORAS

Nombre:

Género:

Edad:

1. ¿Cuáles son sus estudios formales?
2. ¿Qué cargo desempeña en la escuela?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en el colegio?
4. A su juicio ¿Por qué es importante la educación parvularia?
5. ¿Considera que es importante para los futuros resultados académicos?
6. A su juicio ¿En qué se diferencia la educación parvularia la educación escolar?
7. ¿Cuál cree usted que son las expectativas del equipo directivo del establecimiento respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
8. ¿Cuál cree usted que son las expectativas de los apoderados respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
9. ¿Con qué habilidades o conocimientos espera que salgan los niños al terminar la educación parvularia?
10. ¿Qué habilidades deberían tener los niños al momento de ingresar a la formación escolar (NB1)?
11. ¿Qué rol juega la educadora en la formación parvularia?
12. ¿Qué conocimientos debe tener la educadora de párvulos?
13. ¿Qué habilidades debe tener la educadora de párvulos?
14. ¿Con qué formato se diseñan las clases a realizar? Indagar si en estas se explicitan:
 - Objetivos.
 - Actividades.
15. ¿Con qué estrategias enfrenta el proceso de enseñanza y aprendizaje?

16. ¿Qué elementos se deberían observar en la sala de pre-escolares para obtener los resultados esperados?
17. ¿Qué elementos considera que tienen mayor debilidad en torno a las prácticas?
18. ¿Se utiliza evaluación formativa para la toma de decisiones en la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes?
19. ¿De qué se tratan estas evaluaciones? ¿Qué mide?
20. ¿Con qué instrumentos se realizan estas evaluaciones?
21. ¿Qué instancias de reflexión pedagógica se generan para la mejora de sus prácticas? Indagar en instancias individuales o con pares.
22. ¿Existe una articulación entre NT1 y NT2? ¿De qué manera se vinculan?

PAUTA DE ENTREVISTA DIRECTORA

Nombre:

Género:

Edad:

1. ¿Cuáles son sus estudios formales?
2. ¿Qué cargo desempeña en la escuela?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en el colegio?
4. A su juicio ¿Por qué es importante la educación parvularia?
5. ¿Considera que es importante para los futuros resultados académicos?
6. A su juicio ¿En qué se diferencia la educación parvularia a la educación escolar?
7. ¿Cuál cree usted que son las expectativas de los profesores del establecimiento respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
8. ¿Cuál cree usted que son las expectativas de los apoderados respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
9. ¿Con qué habilidades o conocimientos espera que salgan los niños al terminar la educación parvularia?
10. ¿Qué rol juega la educadora en la formación parvularia?

11. ¿Qué conocimientos debe tener la educadora de párvulos?
12. ¿Qué habilidades debe tener la educadora de párvulos?
13. ¿Qué instancias de reflexión pedagógica se generan para la mejora de sus prácticas? Indagar en instancias individuales o con pares.

PAUTA DE ENTREVISTA JEFE DE UTP

Nombre:

Género:

Edad:

1. ¿Cuáles son sus estudios formales?
2. ¿Qué cargo desempeña en la escuela?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en el colegio?
4. A su juicio ¿Por qué es importante la educación parvularia?
5. ¿Considera que es importante para los futuros resultados académicos?
6. A su juicio ¿En qué se diferencia la educación parvularia a la educación escolar?
7. ¿Cuál cree usted que son las expectativas de los profesores del establecimiento respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
8. ¿Cuál cree usted que son las expectativas de los apoderados respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
9. ¿Con qué habilidades o conocimientos espera que salgan los niños al terminar la enseñanza parvularia?
10. ¿Qué rol juega la educadora en la formación parvularia?
11. ¿Qué conocimientos debe tener la educadora de párvulos?
12. ¿Qué habilidades debe tener la educadora de párvulos?
13. ¿Con qué formato se diseñan las clases a realizar? Indagar si en estas se explicitan:
 - Objetivos.
 - Actividades.

14. ¿Con qué estrategias enfrenta el proceso de enseñanza y aprendizaje?
15. ¿Qué elementos se deberían observar en la sala de educación parvularia para obtener los resultados esperados?
16. ¿Qué elementos considera que tienen mayor debilidad en torno a las prácticas?
17. ¿Se utiliza evaluación formativa para la toma de decisiones en la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes?
18. ¿De qué se tratan estas evaluaciones? ¿Qué mide?
19. ¿Con qué instrumentos se realizan estas evaluaciones?
20. ¿Qué instancias de reflexión pedagógica se generan para la mejora de sus prácticas? Indagar en instancias individuales o con pares.
21. ¿Existe una articulación entre NT1 y NT2? ¿De qué manera se vinculan?

PAUTA DE ENTREVISTA PROFESORES NB1

Nombre:

Género:

Edad:

1. ¿Cuáles son sus estudios formales?
2. ¿Qué cargo desempeña en la escuela?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en el colegio?
4. A su juicio ¿Por qué es importante la educación parvularia?
5. ¿Considera que es importante para los futuros resultados académicos?
6. A su juicio ¿En qué se diferencia la educación parvularia a la educación escolar?
7. ¿Cuál cree usted que son las expectativas del equipo directivo del establecimiento respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
8. ¿Cuál cree usted que son las expectativas de los apoderados respecto al trabajo de las educadoras en torno a la enseñanza?
9. ¿Con qué habilidades o conocimientos espera que salgan los niños al terminar la educación parvularia?

10. ¿Qué habilidades deberían tener los niños al momento de ingresar a la formación escolar (NB1)?
11. ¿Qué rol juega la educadora en la formación parvularia?
12. ¿Qué conocimientos debe tener la educadora de párvulos?
13. ¿Qué habilidades debe tener la educadora de parvularia?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de Investigación “Prácticas pedagógicas en la sala de clases: educadoras de párvulos y expectativas sobre su rol”

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Prácticas pedagógicas en la sala de clases: educadoras de párvulos y expectativas sobre su rol”. Su objetivo es la de caracterizar las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulo y la relación que tienen con las expectativas sobre su rol de parte de los diferentes actores de sistema escolar. La escuela fue seleccionada para el estudio, participando tanto en entrevistas a distintos actores del establecimiento como en la observación de una jornada de clases en los cursos preescolares.

La investigadora responsable de este estudio es la señorita Valeska Nuñez, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en participar de una entrevista semiestructurada. La entrevista individual o grupal tiene una duración estimada de 45 minutos y abarcará varias preguntas en torno a los temas profundizados en el proyecto. La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente. Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando lo desee.

Riesgos: El presente estudio no tiene riesgos para su persona.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información valiosa para incrementar el conocimiento en torno al tema.

Voluntad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, puede tomar contacto con la investigadora a cargo.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Nombre Investigadora Responsable: Valeska Nuñez.

Teléfonos: +56992779962

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: vpnunez@uc.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité del Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Prácticas pedagógicas en la sala de clases: educadoras de párvulos y expectativas sobre su rol.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo 4: Certificación CLASS

Proof of Certification



Certified K-3 CLASS™ Observer

Valeska Nunez

may conduct classroom observations as a Certified K-3 CLASS™ Observer.

This Certified CLASS Observer has demonstrated proficiency in observing and coding classroom interactions reliably using the CLASS measure.

Date: June 12, 2016

Certificate is valid through January 05, 2017

