



Perspectiva Educacional, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

Pizarro Laborda, Paulina; Espinoza Velasco, Victoria  
¿CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE? ANÁLISIS DE LOS NUEVOS  
ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN CHILE  
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 55, núm. 1, enero, 2016, pp. 152-  
167  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ¿CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE? ANÁLISIS DE LOS NUEVOS ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN CHILE

QUALITY IN INITIAL TEACHER TRAINING? NEW STANDARDS ANALYSIS FOR EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION IN CHILE

Paulina Pizarro Laborda (\*)

Victoria Espinoza Velasco

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

*Chile.*

### Resumen

El principal objetivo de este artículo es analizar y prever el impacto en la carrera de Educación de Párvulos, de los Estándares Orientadores publicados en Chile el año 2012 sobre la formación inicial que reciben las futuras educadoras en nuestro país. Para comprender los Estándares nacionales de Educación de Párvulos, se presentan los aportes esenciales de las políticas públicas nacionales en el área, de los últimos años, y, un análisis descriptivo respecto a lo que proponen los nuevos Estándares. Finalmente, se presentan las principales conclusiones a partir de esta propuesta, como aporte a la política pública en este segmento de la educación escolar.

**Palabras clave:** Estándares de educación de párvulos, calidad, conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, formación inicial, políticas públicas.

### Abstract

The main objective of this article is to present an analysis of guiding standards for early childhood education degree programs published in Chile in 2012. To understand national early childhood education standards, the main contributions of public policies in the area in recent years are outlined and a descriptive analysis regarding the proposed new standards is provided. Finally, the main conclusions from this proposal as a contribution to public policy in this segment of school education are presented.

**Keywords:** Standards for early childhood education, quality knowledge of the subject, pedagogical knowledge, teacher learning, public policies.

(\*) Autor para correspondencia:

Paulina Pizarro Laborda  
Doctora en Ciencias de la Educación  
Facultad de Educación, Campus San Joaquín  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago  
de Chile  
Correo de contacto: ppizarro@uc.cl

© 2010, Perspectiva Educacional  
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

Recibido: 10 de julio de 2015  
Aceptado: 30 de noviembre de 2015  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación preescolar ha sido reconocida internacionalmente como una etapa fundamental dentro del sistema escolar, debido al impacto que tienen los aprendizajes que se adquieren en esta sobre el desempeño posterior de los estudiantes (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Mashbur et al., 2008). En Chile, existe una concepción similar, por lo que durante los últimos veinte años, se han generado políticas gubernamentales orientadas a fortalecer el sistema de Educación Parvularia, con el objetivo de aumentar tanto la cobertura como la calidad de la misma (Centro de Estudios Mineduc, 2013).

En relación a la cobertura, entre los años 1990 y 2011, la cobertura total de la educación preescolar, pasó desde un 15% a un 40% aproximadamente (Arzola y Camhi, 2013). Sin embargo, este incremento no se relaciona necesariamente con un aumento en la calidad de las prácticas educativas a las que se encuentran expuestos los niños, y es justamente la calidad de los programas de educación preescolar, la que determina el impacto de esta etapa sobre el desarrollo de los estudiantes (Rolla y Rivadeneira, 2006).

Frente a este panorama y teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer el sistema de educación pública, el MINEDUC presenta en el año 2012 los Estándares Orientadores para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2012b). Estos estándares describen los conocimientos que deben saber, qué deben saber hacer y qué actitudes profesionales deben desarrollar las educadoras de párvulos durante su formación inicial. Según Alexander (2010), los estándares para los estudiantes y para los profesores, se relacionan con la medición de los logros esperados que ellos debieran alcanzar, y establece una diferencia entre estándares de resultado y de proceso. En el caso de los estándares orientadores de párvulos, son estándares de resultado, ya que es lo que se espera que deban saber y saber hacer los estudiantes de educación de párvulos al finalizar su carrera (MINEDUC, 2012b).

Estos estándares debieran suponer un cambio en las prácticas educativas que se desarrollan en las salas de clases de nuestro país, sin embargo, es importante cuestionarse ¿los estándares de educación de párvulos son un aporte a la calidad de la formación inicial? ¿Esto es lo que necesita la educación de párvulos para mejorar la calidad de sus prácticas docentes? Para responder estas preguntas se recurrió a la revisión de la literatura nacional e internacional sobre políticas de formación inicial y formación en servicio. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar y prever el impacto de los Estándares Orientadores para la carrera de educación de párvulos publicados en Chile el año 2012, sobre la formación inicial que reciben las futuras educadoras en nuestro país.

## 2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE

A nivel nacional, se ha observado que las prácticas pedagógicas, especialmente en instituciones públicas presentan un bajo nivel de calidad (Domínguez, Moreno, Narvaez, Herrera, Mathiesen, 2007). Un estudio que evaluó, según criterios internacionales, la calidad de la educación de párvulos en 120 centros en Chile, determinó que independiente del tipo de centro y de las diferencias socioeconómicas existentes entre estos, todos presentaron un promedio de calidad dentro del rango mínimo (Villalón, Suzuki, Herrera y Mathiesen, 2002). Además, se ha observado que, en contextos urbanos, no existen diferencias significativas en

el desarrollo cognitivo de niños que asisten a kínder o prekinder respecto de aquellos que no lo hacen (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Por otra parte, investigaciones realizadas en salas de educación parvularia, han evidenciado que las experiencias de aprendizaje que ofrecen las educadoras no están centradas en lo instruccional, sino que los tiempos en su mayoría son destinados a reforzar actividades cotidianas de la rutina diaria, como colación y recreo, más que a potenciar el fortalecimiento de habilidades fundamentales en los párvulos (Strasser, Lissi, y Silva, 2009). Por ejemplo, se ha observado un bajo nivel de frecuencia y calidad de experiencias relacionadas con la alfabetización inicial (Strasser et al. 2009; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Además, se ha registrado que pese a presentar niveles medios de apoyo emocional y de organización de la clase, los niveles de apoyo pedagógico son bajos (Treviño, Toledo y Gemp, 2013). Lo anterior, plantea la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas de educación parvularia, sobre todo tomando en cuenta que estas son uno de los factores más importantes asociados al éxito o fracaso escolar (Barnett, 2004; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Sanders & Rivers, 1996), así como también a la comprensión lectora y oral en años posteriores (Dickinson & Porche, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Así, la relación existente entre los aprendizajes adquiridos en la etapa preescolar y la calidad de las prácticas pedagógicas a las que se ven expuestos los niños es directa, y pone de manifiesto la importancia de la labor que realizan las educadoras de párvulos dentro del sistema educativo, como base fundamental para un adecuado desempeño académico posterior por parte de los estudiantes.

### **3. POLÍTICAS NACIONALES ENFOCADAS A MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

La formación inicial docente es uno de los temas debatidos en el nivel de formulación de políticas públicas y su eficacia está altamente cuestionada. Es todo un desafío preparar y formar a profesores, ya que ellos llevarán a cabo las funciones previstas en relación con el aprendizaje de los estudiantes (Ávalos, 2002). Asimismo, la preocupación por la calidad del aprendizaje impartida a los estudiantes que están en su formación inicial para ser profesores, pasa a ser el eje central de la política educacional de las últimas décadas. El aprendizaje de los docentes, en este caso, las educadoras de párvulos, es sin duda un proceso complejo que requiere no solo el involucramiento cognitivo, sino también emocional tanto de modo individual como colectivo (Ávalos, 2011).

Pese a esto, en nuestro país, existe escasa regulación respecto de la formación de los educadores de párvulos, siendo cada institución formadora la responsable de definir las orientaciones curriculares y los contenidos sobre los que basarán su proyecto educativo (Pardo y Adlstein, 2015). Es así, como existe una formación muy heterogénea, que no permite determinar parámetros para medir la calidad de la formación inicial a la que se ven expuestos los futuros educadores.

Como respuesta a esta situación, durante los últimos años, el MINEDUC ha desarrollado diversos instrumentos y programas que intentan garantizar la calidad de la Educación Parvularia. Así es como en el año 2001, se publicaron las Bases Curriculares de la Educación

Parvularia (BCEP) (MINEDUC, 2001), que marcan los lineamientos curriculares fundamentales para el trabajo de las educadoras de párvulos y que entregan aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas para trabajar con los niños en edad preescolar: un primer ciclo de 0 a 3 años y un segundo ciclo de 3 a 6 años. Para ambos, se proponen tres grandes ámbitos del aprendizaje, como ejes fundamentales de los cuales se desprenden diversas habilidades que las educadoras deben desarrollar y potenciar en los párvulos: ámbito formación personal y social; de comunicación y de relaciones con el medio natural y social.

Posteriormente, con el objetivo de entregar diversos elementos tanto conceptuales como procedimentales respecto al proceso de la planificación y al mejoramiento de la didáctica de la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje, se propone la Planificación en el Nivel Transición de Educación Parvularia (2006). Además, en un esfuerzo por potenciar la información que contienen Bases Curriculares se generaron en el año 2008, los Programas Pedagógicos para el Primer y el Segundo Nivel, los cuales consideran todos los ámbitos formativos, y otorgan continuidad a la educación integral que se pretende entregar a los niños y niñas del país. Por otra parte, también en un intento de facilitar el proceso de evaluación de la práctica educativa de las educadoras de párvulos en servicio, se generó la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2 (2008).

Prácticamente de manera paralela a las publicaciones mencionadas anteriormente, en el año 2008 se comienza a implementar el Programa Inicia, basado en antecedentes de la OCDE (2004), del Informe Comisión Formación Inicial (2005) y Consejo Asesor Presidencial (2006). Este programa se desarrolló, con el objetivo de crear Estándares para la Formación Inicial Docente (primero se crearon los de la carrera de Educación General Básica), una evaluación diagnóstica, conocida actualmente como Prueba Inicia, y líneas de apoyo para instituciones formadoras (MINEDUC, 2009b).

El año 2012, se publicaron los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia con el objetivo de definir los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera cuenten las educadoras de párvulos al finalizar su formación profesional inicial (MINEDUC, 2012b). Sin embargo, no existe evidencia que permita garantizar el nivel de transferencia de dichas orientaciones a las prácticas educativas que los docentes realizan en el aula, por lo que el impacto de estos instrumentos y programas sobre la calidad de la educación es desconocido.

#### **4. ANÁLISIS DE LOS ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

Los estándares orientadores de la Educación Parvularia están estructurados en dos categorías, estándares pedagógicos y estándares disciplinarios (Tabla 1). Los estándares pedagógicos se refieren principalmente a cuatro ejes centrales del proceso enseñanza y aprendizaje, tales como la planificación, la enseñanza, la evaluación y la reflexión. Por su parte, los estándares disciplinarios, se refiere “a los conocimientos sobre el contenido sustantivo de las experiencias pedagógica propuestas para favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y niños” (MINEDUC, 2012b, p. 43). Los estándares

disciplinarios se refieren más bien a un quehacer práctico y rutinario, entendiendo la toma de decisiones que día a día deben realizar las educadoras de párvulos.

Estructuralmente, tanto los estándares pedagógicos como disciplinarios tienen indicadores, que aluden a lo que la futura educadora debe cumplir al finalizar la carrera universitaria. Estos indicadores varían enormemente en su cantidad, dependiendo del estándar. Solo a modo de ejemplo, el estándar pedagógico “mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajos”, solo tiene tres indicadores para lograrlo, mientras que el estándar “sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo a un contexto” tiene quince. ¿Por qué habría tanta diferencia en la cantidad de indicadores para lograr un estándar? ¿Tienen más importancia unos estándares que otros?

**Estándares Pedagógicos.** Cada estándar pedagógico tiene una descripción de lo que se espera de él y además cuenta con indicadores. Estos indicadores, están planteados para lograr cumplir con el estándar propuesto. A modo de ejemplo, se analizará en mayor profundidad el estándar pedagógico número 4, “sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto” (MINEDUC, 2012b, p. 26). Este estándar específico, cuenta con 15 indicadores. Los tres primeros indicadores se refieren principalmente al diseño de la planificación, enfocada al logro de aprendizajes, considerando el currículo de Educación Parvularia y elaborando estrategias de enseñanza y aprendizaje. En general resultan muy redundantes estos tres indicadores, pues se repite la información. En detalle, estos indicadores dicen (MINEDUC, 2012b):

1. Diseña planificaciones para el logro de objetivos de aprendizaje, con clara coherencia de los objetivos con el currículo de Educación Parvularia vigente, y con la edad y nivel educativo de las niñas y niños a los que se orienta la planificación.
2. Diseña planificaciones de alcance temporal, para lograr los aprendizajes esperados de acuerdo al currículo en los distintos ámbitos de aprendizaje.
3. Elabora planificaciones donde las estrategias de enseñanza, las actividades, los recursos y la evaluación son apropiados para el logro de los objetivos.

Otros de los indicadores de este estándar número 4, mencionan diversas habilidades que solo es posible de evaluar y observar en la sala de clases, y que sería muy difícil de evaluar como resultado de la formación inicial. Por ejemplo, el indicador 4, dice “planifica e implementa experiencias de aprendizaje integral que involucran aprendizajes cognitivos, motores, sociales y afectivos” (MINEDUC, 2012b, p. 26), así también como el indicador número 6 “desarrolla estrategias pedagógicas que acogen los conocimientos previos de los párvulos” (MINEDUC, 2012b, p. 26).

En síntesis, los estándares pedagógicos, entrega lineamientos generales que guían el quehacer de una educadora, desde conocimientos respecto al desarrollo del niño, hasta que conozca herramientas para el involucramiento de la familia y el mantenimiento de relaciones positivas al interior de un establecimiento educativo.

**Estándares Disciplinarios.** Cada uno de los estándares disciplinarios, cuenta con sus respectivos indicadores y estos a su vez son divididos en nociones teóricas y en la didáctica

(MINEDUC, 2012b). De hecho, cada estándar disciplinario está referido a un ámbito de experiencias para el aprendizaje propuestos por las bases curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001) (ver Tabla 2). De un modo u otro, estos estándares responden al conocimiento que debieran tener las educadoras de párvulos al ingresar a trabajar a un centro educativo, conocimientos que debieran haber adquirido durante su formación inicial.

Para ejemplificar el desarrollo de los indicadores de contenido y de didáctica, se presentará el estándar disciplinario referido al lenguaje oral, que es el número 5 “maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal” (MINEDUC, 2012b, p. 39). Efectivamente, los indicadores de este estándar se mencionan aspectos claves que tienen que ver con contenidos o nociones teóricas, en este caso específicamente los cinco primeros indicadores. Si se revisa el indicador número 5 “conocer obras de la literatura nacional y universal adecuadas para potenciar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la primera infancia” (MINEDUC, 2012b, p. 52), se observa que los contenidos serían obras de literatura nacional y universal propias para niños pequeños, es decir, los contenidos se encontrarían explícitos en los estándares orientadores de la Educación Parvularia. Así, cada indicador de nociones teóricas, se refiere a algún aspecto fundamental del lenguaje verbal.

Todos los indicadores de contenido tienen su representación didáctica, sin embargo algunos indicadores cuentan con una representación más explícita que otros. Los indicadores de manejo didáctico responden al cómo enseñar cada contenido, pero en algunos casos de un modo muy general. Para el ejemplo que hemos descrito anteriormente, en el manejo de la didáctica se encuentra el siguiente indicador “reconocer y seleccionar obras de literatura infantil nacional e internacional de acuerdo con criterios de calidad gráfica, de formato y contenido” (MINEDUC, 2012b, p. 53). Con esto, queda manifestado que no basta con “conocer” literatura nacional, sino además es fundamental identificar otros aspectos que influirán en el aprendizaje de los párvulos.

Sin embargo, algunos de los indicadores referidos a la didáctica, parecen confundirse respecto a cuáles contenidos abarca, porque de una u otra manera, se repiten, lo que resulta redundante. Tanto en el indicador 6 se menciona que la futura educadora maneje “estrategias didácticas para promover el lenguaje verbal y en especial el desarrollo de vocabulario...” (MINEDUC, 2012b, p. 53); como, el indicador 7, dice que se deben manejar estrategias “para favorecer las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita...” (MINEDUC, 2012b, p. 53); y el indicador 9 alude a “manejar estrategias didácticas para favorecer la iniciación a la lectura en la primera infancia”, se refieren a aspectos similares. Estos tres indicadores corresponden a los contenidos del indicador 3 “conoce los procesos fundamentales para la iniciación de la lectura y la escritura en la primera infancia (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, escritura y lectura emergente, conocimiento de los impresos)” (MINEDUC, 2012b, p. 52). En forma redundante, se alude a que si la educadora favorece habilidades de comprensión oral y escrita, con eso se está desarrollando la iniciación a la lectura, o dicho al revés, si favorece estrategias para la iniciación a la lectura, está favoreciendo el desarrollo de habilidades de comprensión oral. Por su parte, al promover estrategias para el lenguaje verbal, especialmente vocabulario, también está desarrollando habilidades de comprensión oral y de iniciación a la lectura. De hecho, cuando un currículum implementado por educadoras en servicio que recibieron programa de desarrollo profesional docente, el cual promueve estrategias de lenguaje oral, conciencia

fonológica y conocimiento de lo impreso, tiene un impacto positivo en las habilidades de alfabetización de niños preescolares, en relación a otros currículum que trabajan estas habilidades de forma general (Lonigan, Farver, Phillips & Clancy-Menchetti, 2011). Es posible esperar, que si educadoras que recibieron formación inicial donde se les enseñó, y por ende aprendieron a desarrollar estas habilidades en niños de 4 a 6 años, tal como se promueve en los estándares, se esperaría que pudiera lograr resultados similares al estudio de Lonigan et al., con niños de prekinder y kínder.

Los estándares orientadores para la carrera de Educación Parvularia, como su nombre lo indica, son precisamente ‘orientadores’, vale decir, es una propuesta pública en la cual se incluyen los aspectos curriculares más relevantes que las instituciones que imparten esta carrera debieran considerar en la Formación Inicial Docente.

Sin embargo, si los estándares disciplinarios incluyen las nociones teóricas y didácticas que deben saber y saber hacer las futuras educadoras de párvulos ¿qué proponen los estándares pedagógicos? Si bien se explicita en el documento que en la práctica interactúan estas dos categorías, pedagógicas y disciplinarias, es preciso establecer la distinción. Por ejemplo, el primer estándar pedagógico plantea “conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden” (MINEDUC, 2012b, p. 22), luego es preciso preguntarse ¿no es acaso una noción teórica conocer el desarrollo evolutivo? De hecho, si se vuelve sobre los estándares disciplinarios, algunos de ellos estarían incluidos en este primer estándar pedagógico. Por ejemplo, en el primer estándar disciplinario “maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía” (MINEDUC, 2012b, p. 44), el primer indicador hace mención a “comprender la tonicidad, equilibrio, noción de cuerpo, lateralidad...” (MINEDUC, 2012b, p. 44) serían aspectos propios del desarrollo evolutivo del párvulo que corresponden al desarrollo de la psicomotricidad (Palacios y Mora, 2008). Tal vez esto es un claro ejemplo de lo difícil que es en educación inicial, distinguir nociones teóricas, contenidos, didáctica, entre otros, y de lo articulado que están entre sí.

Por último, se manifiesta que la enunciación de los indicadores de los estándares pedagógicos es diferente de los disciplinarios. Con esto, se hace mención, a que los indicadores de los estándares disciplinarios parecen ser objetivos a lograr (por ejemplo, *comprender* la tonicidad, equilibrio, etc.) y los indicadores de los estándares pedagógicos parecen ser acciones concretas que efectivamente debe tener logrado al momento de egresar de la carrera (por ejemplo, *conoce* los conceptos y principios fundamentales...). Si bien esta es una diferencia de forma más no de fondo, sería interesante comprender por qué fueron diseñados de esta forma.

Además de servir para orientar la formación inicial de las educadoras de párvulos, estos estándares posibilitan la evaluación de los conocimientos y las competencias desarrolladas por las educadoras durante su formación inicial. Es así como se propone evaluar estos conocimientos a través de la prueba Inicia, que se aplica al finalizar la formación inicial de las educadoras. Los principales objetivos de la prueba Inicia son informar respecto a las instituciones de educación superior para mejorar su proceso de formación inicial, informar el desempeño de los estudiantes al finalizar sus carreras y ser un medio de información a la política pública, para el mejoramiento de la formación inicial (MINEDUC, 2012a). Sin embargo, es cuestionable si efectivamente estos estándares asegurarían la calidad de las



prácticas docentes que las educadoras desarrollarán en el aula durante su ejercicio profesional. En Chile aún no existe una política pública que informe respecto al proceso de la formación inicial.

La existencia de estándares podría generar mayor claridad respecto de lo que se espera tanto de las educadoras en formación como de las instituciones encargadas de su educación inicial. Permite a los educadores en formación contar con una línea de conocimientos sólidos en cuanto a lo profesional respecto a qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer (Cochran-Smith, 2001); y otorga información a las instituciones de educación superior respecto los conocimientos y las habilidades que deben desarrollar sus estudiantes para desempeñarse de manera adecuada en las salas de clases (Cochran-Smith, 2001).

La Política nacional docente actualmente discutida, plantea elevar los estándares de calidad de la formación inicial de profesores y de las instituciones, basándose en un sistema mixto de evaluación, con un componente centralizado, que permita evaluar conocimientos y habilidades a través de un sistema similar a la actual prueba Inicia, y un componente descentralizado, que involucre la evaluación dentro de las salas de clases. Así, la evaluación de la calidad de las prácticas docentes se estaría desarrollando sobre la base tanto de los estándares disciplinares como pedagógicos desde un punto de vista teórico y aplicado, lo que incorpora un elemento nuevo al anterior sistema evaluativo, donde solo se consideraban los contenidos y no las prácticas en contextos naturales (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

## 5. DISCUSIÓN

A nivel internacional, se ha definido el uso de estándares para la orientación de las prácticas profesionales y para la formación inicial de los docentes. El modelo basado en competencias, propone el establecimiento de criterios observables respecto al comportamiento de quienes se inician en la formación docente (Korthagen, 2004). A través de estudios de proceso-producto se identificó la correlación entre las habilidades de enseñanza de los docentes y el buen desempeño de los niños, para posteriormente identificar las competencias docentes promotoras de aprendizajes de buena calidad. Pese a esto, llevar este tipo de evaluación a la práctica es algo muy complejo, debido a que existen muchas variables externas que influyen en la labor docente y además, surge el cuestionamiento de si la calidad del profesor puede ser reducida a una lista de comportamientos esperados (Korthagen, 2004).

En Estados Unidos, existen los estándares National Association for the Education of Young Children (NAEYC), que son los estándares que rigen los Programas de Preparación Profesional para la Primera Infancia (Early Childhood Professional Preparation Programs), los cuales representan lo que se espera de la preparación de los futuros profesionales de la educación preescolar (NAEYC, 2009). Los NAEYC (2009), están basados en evidencia en investigación en el desarrollo infantil y abarca desde el nacimiento hasta los 8 años. Tanto los profesionales de educación temprana, así como los programas de formación inicial, tienen distintas especializaciones, que van desde infantes, lo que en Chile se conoce como sala cuna (0 a 2 años), prekinder y kinder hasta primeros años de escolarización. Si en este aspecto se comparan el NAEYC (2009) con los estándares orientadores de la carrera de educación de párvulos, es posible visualizar que son muy generales los estándares

nacionales, pues no diferencian ningún tipo de especialización según la edad de los niños, dando lineamientos generales que incluyen desde los 0 hasta los 6 años, excluyendo a los primeros años de educación básica.

Por otro lado, Kleinhenz e Ingvarson (2007) plantean que los estándares de docentes en servicio tienen tres componentes y etapas fundamentales: entregar los contenidos (qué debe saber y cómo debe hacer un docente), cómo evaluar los estándares y estándares de desempeño que indicarían cómo debiera desempeñarse un profesor en la evaluación. El proyecto de MET, Medición de Enseñanza Efectiva (según su sigla en inglés por Measures of Effective Teaching), se inició debido a la desigual en la calidad de prácticas que recibían los estudiantes de Estados Unidos, donde muchas veces, los niños obtenían resultados muy diferentes entre sí, incluso dentro de un mismo establecimiento (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012). Este proyecto, se realizó para establecer una relación entre la práctica instruccional y los resultados de los niños, el que se midió con diferentes instrumentos de observación de clases. El informe del año 2012, se basa sobre la observación de 1.333 profesores, de cuarto a octavo básico. Dentro de las conclusiones de este reporte, se destaca que todos los instrumentos utilizados para observar las clases fueron asociados positivamente con el rendimiento de estudiantes. Estos instrumentos fueron: Framework for Teaching (FFT), Classroom Assessment Scoring System (CLASS), Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO) y Mathematical Quality of Instruction (MQI). Al parecer, las pruebas estandarizadas sí darían cuenta de lo que ocurre con el aprendizaje de los niños. Con esto, se explicitaría la importancia del uso de estándares de calidad en la evaluación durante la práctica y cómo esto puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los niños.

Como se ha mencionado, la creación de los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Parvularia denota un aumento en el interés por la calidad de la Educación Preescolar. Además, constituyen un aporte para que las instituciones de formación inicial puedan asegurar un cierto nivel de calidad en sus propias prácticas formadoras. Sin embargo, estos estándares no son garantía de calidad en la formación inicial docente, ni tampoco pueden asegurar un aumento en la calidad de la Educación Parvularia.

Actualmente, la implementación de los estándares orientadores se están 'midiendo' a través de la prueba Inicia, que de momento es voluntaria, por lo que es sumamente difícil medir el impacto de la efectividad de los cambios que se quieran implementar. De hecho, es un proceso muy complejo el poder atribuir lo que el educador sabe y debe saber hacer debido a la formación inicial que recibió (Darling-Hammond, Newton y Wei, 2010). Como parte del actual proyecto de carrera docente, los profesores continuarán siendo medidos con una prueba inicial de excelencia, que reemplazaría a la prueba inicia. Además, serán evaluados en sus escuelas dentro del contexto natural de la sala de clases (MINEDUC, s/f).

En la actualidad, la evaluación del cumplimiento de estos estándares es medida a través de la prueba Inicia, que es de carácter voluntario, puede centrar la formación inicial de los docentes en la preparación de los aprendizajes necesarios para rendir en el test, que no corresponden necesariamente a la implementación de los conocimientos y las prácticas docentes dentro de la sala de clases. Además, este sistema de evaluación, responsabilizaría únicamente a los propios educadores respecto de la calidad de su formación inicial, limitando así la responsabilidad de las instituciones formadoras y generando un aumento en

la presión laboral y social que viven los docentes. Esto no solo es propio de una política a nivel nacional, ya que como lo propone Alexander (2010), en Inglaterra el sistema de medición a los docentes, genera presión sobre estos, asumiéndose un juicio a nivel personal más que laboral. Esto afecta la posición social de los educadores en la sociedad y la valoración que hace esta respecto de su rol. Habría que esperar unos años más, para analizar si efectivamente los estándares sirven de orientación para la carrera de educación de párvulos con la nueva propuesta de formación docente, siempre y cuando sea incluida la educación parvularia.

Sin duda, es importante contar con sistemas que permitan dar cuenta de la calidad de la educación que reciben las educadoras en formación, pero ¿es posible evaluar todas sus competencias docentes por medio de una prueba? Según Korthagen (2004) no hay un único camino para definir qué es un buen profesor, y la determinación de estándares fijos, evaluados en contextos artificiales puede constituir una mirada algo reducida respecto de lo que se espera de la formación inicial docente.

¿Será posible en Chile llegar a un sistema de medición mixto, en colaboración con los profesores?, o ¿es necesario este período estandarizado y de rendición de cuentas, que al menos en la escuela se vive desde hace más o menos 30 años en nuestro país?, si es así, ¿cuántos años más faltan para dar el salto a la contextualización y políticas que profesionalicen la práctica docente? Son respuestas que están en plena contingencia nacional y que se espera que tanto la investigación, la academia y las políticas públicas educativas puedan dialogar constructivamente con fines de una mejor calidad de educación para todos.

Los desafíos actuales para la educación de párvulos en Chile aún son enormes, sin embargo, no hay que desconocer los esfuerzos que se han realizado desde el Estado los últimos años. Mediáticamente, a nivel nacional se ha cuestionado el rol de la profesión docente, y es fundamental que esta deba continuar siendo interferida tanto en la formación inicial como en la educación continua, porque todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad, no solo los de las futuras generaciones, sino también los que hoy están en sus centros educativos, en muchos casos, en pocos períodos de aprendizajes de calidad. Tal como señala Rolla y Rivadeneira (2006) los estudios plantean que una educación de baja calidad recibida por prescolares afecta de forma negativa a su desarrollo, ya que daña aspectos cognitivos y socioemocionales de los párvulos, por lo tanto, la calidad de la educación inicial sí importa y sí es deber del Estado responsabilizarse por esto.

Los estándares actuales responden en cierta medida a la necesidad de mejorar la calidad de la educación inicial y se espera que así sea. Efectivamente, son un aporte y era un documento sumamente necesario. Como señala Shulman (1986; 2005), contar con estándares para evaluar a los docentes no es algo nuevo, más sí lo es para nuestro país. Dentro de los desafíos que se plantean con este documento, está el cómo las instituciones educacionales que forman educadoras de párvulos manipulan esta información. Ha de esperarse que se alineen las mallas curriculares y junto a ello se realice una revisión profunda del tipo de contenido que se está entregando y no solo eso, sino además de cómo se está entregando.

Según un modelo de estándares de la formación docente (OREALC/UNESCO, 2011), el Programa Inicia aún estaría comenzando. Este modelo consta de cuatro componentes esenciales: selección, formación, certificación y desempeño; a nivel transversal propone la evaluación docente. Según este modelo, los estándares estarían situados en la formación, donde se quiere asegurar la calidad de la formación inicial para lo cual “se requiere de un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones formadoras, basado en estándares que en valor a las certificaciones o títulos profesionales que se otorgan” (OREALC/UNESCO, 2011, p. 22). Desde este modelo, faltarían aspectos fundamentales para mejorar la Formación Inicial Docente, como atraer a los mejores estudiantes y que el sistema de selección sea más exigente para carreras pedagógicas así como también el componente relacionado con el desempeño: en Chile aún se ve lejano el desarrollo de una profesión docente comprometida, así como la valorización y reconocimiento social, o bien las condiciones de trabajo en el cual se desempeñan los profesionales de la educación. Sin embargo, se valora los avances que se detallaron respecto a las políticas públicas para mejorar la calidad de la educación de párvulos, particularmente, a través del mejoramiento de la carrera docente.

## 6. REFERENCIAS

- Alexander, R. (2010). Re-thinking pedagogy. In R. Alexander (Ed.), *Children, their World. Their Education* (pp. 279 - 310). Routledge: London and New York.
- Arzola, M.P. y Camhi, R. (2013). *Educación preescolar: evidencia y desafíos para Chile*. Informe N° 138. Libertad y Desarrollo.
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. [Versión electrónica]. *Revista Perspectiva*, 23, 1-9.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10 – 20.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe, Reporte N°41). Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Barnett, W.S. (2004). *Better, teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. *Preschool Policy Matters* (2). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Bill & Melinda Gates Foundations (2012). *Gathering Feedback for Teaching. Combining high-quality observations with students surveys and achievement gains*. MET Proyect.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Centro de Estudios MINEDUC (2013). *Impacto de asistir a Educación Parvularia. Evidencias para políticas públicas en educación*. Compilación Serie Evidencias 2012-2013. MINEDUC: Santiago de Chile.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives* 9(11).
- Consejo Asesor Presidencial (2006). *Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion%282006%29informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion%282006%29informefinal.pdf)
- Darling-Hammond, L. Newton, X. & Wei, R. (2010) Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369 — 388. DOI: 10.1080/02607476.2010.513844
- Dickinson, D. K. & Porche, M.V. (2011). The relation between experiences in preschool classrooms and children's Kindergarten and Fourth grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870 - 886.
- Domínguez, P., Moreno, L. Narvaes, L., Herrera, M.O., & Mathiesen, M.E. (2007). *Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final*. Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, B. y Le Founlon, C. (2001). *La calidad de la educación chilena en cifras*. Santiago: Estudios Públicos, 81.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007) *Standards for teaching, theoretical underpinnings and applications*, Australian Council for Educational Research. New Zealand: Teaching Council.
- Ley N°20.710. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de Diciembre de 2013.
- Lonigan, C. Farver, Phillips, J. Beth, F. & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Read Writ* 24, 305-337.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación (2006). *Planificación en el Nivel Transición de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008a). *Programa pedagógico primer nivel transición*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008b). *Programa pedagógico segundo nivel transición*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009a). *Nuevos instrumentos curriculares para la educación parvularia en el marco de una política de desarrollo curricular*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de: [http://portal.textos escolares.cl/imagen/File/proveedores/eventos/Presentacion\\_Parvularia\\_editoriales.pdf](http://portal.textos escolares.cl/imagen/File/proveedores/eventos/Presentacion_Parvularia_editoriales.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2009b). *Evaluación diagnóstica inicia: presentación resultados 2009*. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/Inicia2009.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012a). *Evaluación prueba inicia: presentación de resultados 2011*. CPEIP. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de: <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/INICIA06-05-12rva-VFi-GW.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012b). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. MINEDUC: Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/libroestandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (s/f). Proyecto de ley nueva carrera docente. Sistema de promoción y desarrollo profesional docente. MINEDUC: Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201206061802190.carrera%20docente.pdf>
- OREALC/OREALC/UNESCO (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Encuentro Preparatorio Regional 2011 Naciones Unidas – Consejo Económico y Social. Buenos Aires: Revisión Ministerial.
- National Association for the Education Early of Young Children (2009). *NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation*. Position Stament Approved by the NAEYC Governing Board.

- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Palacios, P. y Mora, J. (2008). Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los 2 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (179-200). Madrid: Alianza Editorial.
- Pardo, M. & Adlestein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO: Santiago.
- Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* Recuperado de: [http://www.expansiva.cl/media/en\\_foco/documentos/19062006104123.pdf](http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf)
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement* [Research Progress Report]. Knoxville, University of Tennessee. Value Added Assessment Center.
- Sénéchal, M., & Le Fevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445 – 460.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research* 5(2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Strasser, K., Lissi, M. R., y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas Chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, vol.18, 85-96.
- Strasser, K. & Lissi, M.R. (2009). Home and instruction effects on emergency literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204.
- Treviño, E., Toledo, g. & Gempp, R. (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. doi: 10.7764/PEL.50.1.2013.4
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O. y Mathiesen, M. E. (2002). Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *Internacional Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.

**Tabla 1.***Estándares orientadores de la Educación Parvularia*

| <b>Estándares Pedagógicos</b>  | <b>Estándares Disciplinarios</b>   |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y saben cómo ellos aprenden.</li> <li>2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</li> <li>3. Comprende el currículo de la Educación Parvularia.</li> <li>4. Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.</li> <li>5. Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.</li> <li>6. Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</li> <li>7. Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.</li> <li>8. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.</li> <li>9. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</li> <li>10. Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.</li> <li>11. Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.</li> <li>12. Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.</li> <li>13. Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.</li> <li>2. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.</li> <li>3. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.</li> <li>4. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.</li> <li>5. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.</li> <li>6. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las matemáticas.</li> <li>7. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.</li> <li>8. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias sociales.</li> </ol> |



**Tabla 2:***Comparación de los contenidos desde las Bases Curriculares y desde los Estándares Orientadores.*

| <b>Ámbitos de experiencias de aprendizaje. Desde el niño</b>  | <b>Estándares Disciplinarios. Desde el adulto</b>   |
|---|---|
| <p><u>Ámbito Formación personal y social</u></p> <p>Núcleo de aprendizaje autonomía<br/>Núcleo de aprendizaje identidad<br/>Núcleo de aprendizaje de convivencia</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.</li> <li>2. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.</li> <li>3. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.</li> </ol> |
| <p><u>Ámbito Formación de Comunicación</u></p> <p>Núcleo de aprendizaje lenguaje verbal.<br/>Núcleo de aprendizaje lenguajes artísticos.</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.</li> <li>5. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.</li> </ol>   |
| <p><u>Ámbito de aprendizaje Relación con el Medio Natural y Cultural</u></p> <p>Núcleo de aprendizaje seres vivos y su entorno.<br/>Núcleo de aprendizaje grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.<br/>Núcleo de aprendizaje relaciones lógico-matemáticas y de cuantificación.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las matemáticas.</li> <li>7. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.</li> <li>8. Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias sociales.</li> </ol>  |