

VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOSOFIA Y CIENCIES DE L'EDUCACIÒ



PROGRAMA 3117-RD99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÒN
DEPARTAMENTO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÒN, EVALUACIÒN,
ORIENTACIÒN Y DIAGNÒSTICO EN EDUCACIÒN

**EVALUACIÒN DEL MODELO EDUCATIVO DE
FORMACIÒN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS
EN CHILE: UNA PROPUESTA CENTRADA EN
LA MEJORA DE LA COHESIÒN SOCIAL.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

M. Valeska Concha Díaz

Dirigida por:

Dr. Jesús Jornet Meliá

Dra. Margarita Bakieva Karimova

Valencia, febrero de 2023

INFORME DE DIRECTORES/AS PARA EL DEPOSITO DE TESIS

Dr. D. Jesús Jornet Meliá, profesor catedrático de universidad del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València y Dra. D^a. Margarita Bakieva Karimova, profesora titular de universidad del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València

CERTIFICAN:

Que la presente memoria titulada “**EVALUACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN CHILE: UNA PROPUESTA CENTRADA EN LA MEJORA DE LA COHESIÓN SOCIAL**” corresponde al trabajo realizado por la Mtra. D^a. Marjoire Valeska Concha Díaz, para la realización del depósito y la defensa de la tesis y dan su visto bueno a la propuesta de expertos presentada en el Programa de Doctorado 3117-RD99/2011 en Educación de la Universitat de València.

Y para que conste firman el presente certificado en Valencia, a 9 de febrero de 2023



Fdo.: Jesús Miguel Jornet Meliá



Fdo.: Margarita Bakieva Karimova

“Uno de los secretos de la vida es que lo que realmente vale la pena es lo que hacemos por los demás”

Lewis Carrol

RECONOCIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral ha sido llevada a cabo gracias a las Ayudas Predoctorales proporcionadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID PFCHA/BCH<72200165> del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e innovación del Gobierno de Chile.

Asimismo, el proceso de investigación ha sido llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación para el desarrollo e innovación denominado “Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social-UNIVECS-”, con referencia EDU2016-78065-R, gracias a la financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, y la cofinanciación de los fondos europeos de desarrollo FEDER.

Acerca del estilo

Es necesario concretar que en este documento se hace uso del masculino plural (P.ejº: el hombre, los profesores, los niños, los docentes, etc.) de manera inclusiva, haciendo referencia a ambos sexos, de acuerdo con las recomendaciones de la Real Academia Española y en virtud de la ley lingüística de la economía expresiva, aspecto que se hace explícito de aclarar e indicar que esta decisión no es guiada ni elegida con intenciones discriminatorias; por el contrario, con ello se pretende evitar que existan reiteraciones que dificulten la comprensión del discurso y/o entorpecer su lectura. Por otra parte, los textos de los artículos publicados se ajustan a las normas editoriales de redacción de cada revista y pueden utilizar otras normas de redacción de textos.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es producto del trabajo de muchos años; de momentos de deleite y alegría, así como de otros no tan buenos y un tanto agotadores y muchas horas de soledad. Pero también de muchas conversaciones compartidas con personas que han dejado una huella en mi trayectoria profesional, que me apoyaron, me animaron a continuar y a seguir en este camino. Les agradezco y agradeceré siempre por todas las palabras de ánimo y comprensión.

Los más importantes ya que me permitieron iniciar todo este proceso; mis directores, Margarita y Jesús. Es incalculable todo lo que aprendí de ustedes, gracias por darme la oportunidad de comenzar este camino, me lo hicieron fácil y ameno. Sin sus consejos y reflexiones todo hubiera sido más complejo.

Marga, sin ti creo que no lo hubiera logrado. Admiro cada paso que has dado en este mundo académico, espero algún día poder aprender, aunque sea un cuartito de todo lo que sabes, estoy muy feliz de haber podido trabajar contigo y que me hayas dado la oportunidad de aprender, muchas gracias.

Jesús; noble y apacible. Jamás olvidare tus consejos, atesoro cada una de tus anécdotas y tu enorme sabiduría es una fuente de inspiración para el día de mañana ser una mejor docente, voy a recordar siempre tu manera cálida y dedicada de traspasar tus conocimientos, que honor haber podido aprender de ti, infinitas gracias.

A mi familia, por todo su amor, ustedes son el motor que impulsa mis sueños. A mi mamá, que jamás dejo de confiar en mí. Si tuviera que contar la cantidad de veces que he sentido que no soy lo suficientemente capaz de hacer algo -consciente de mis falencias- y como ella con esa confianza casi absoluta que tiene en mí, me da razones para seguir. A mi papá, que en silencio me ha acompañado desde lejos, y que con su perseverancia y dedicación me ha enseñado lo que significa hacer las cosas bien, que el trabajo dedicado en algún momento entrega grandes recompensas. A mi hermana, que siempre me ha ayudado cuando lo he necesitado. A Alfonso, que sin serlo, pasó a ser

parte de mi familia más cercana durante muchos años y estoy segura que sin su compañía este camino hubiera sido mucho más duro, gracias.

A mis abuelitos, ellos desde donde estén siempre me acompañan...

Laurita y Noemi, culminando esta maravillosa aventura no puedo dejar de recordar cuantas horas dedicaron en ayudarme y apoyarme cuando se los pedí. Gracias por estar siempre.

Agradecer a cada persona que he tenido la oportunidad de conocer en mi permanencia en España, que, con sus gestos, favores o simplemente con su tiempo hicieron este camino más llevadero, haciéndome recordar que *“la buena compañía ayuda a cultivar cualidades”*, gracias a todos/as por su presencia.

También, creo oportuno agradecer a las 483 educadoras de párvulos que con toda su voluntad me ayudaron a llevar a cabo mi investigación y colaboraron respondiendo mis encuestas cuando se los solicité, por su cálida acogida y ayuda desinteresada, mi gratitud es inmensa.

Por último, agradecer a cada niño y niña que la vida ha puesto en mi camino, todos y cada uno han sido el motor que me ha impulsado en aprender y conocer sobre la infancia, sobre la educación, el amor y la vida, me han dado la convicción en seguir creyendo en ese tan anhelado poder transformador de la educación, ustedes son los protagonistas principales de esta historia, les dedico mi trabajo y mis ganas de lograr una verdadera *“educación de calidad”* para todas y todos.

Eternamente agradecida...

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

INDICE DE ABREVIATURAS	15
RESUMEN	17
RESUM	21
ABSTRACT	24
INTRODUCCIÓN	27
<i>Justificación y planteamiento del problema.....</i>	<i>28</i>
<i>Objetivos de la investigación</i>	<i>33</i>
<i>Estructura del informe</i>	<i>36</i>
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	41
1. LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.....	42
1.1. <i>El concepto de EAPI: breve contextualización histórica</i>	<i>42</i>
1.2. <i>La situación de la EAPI en América Latina y el Caribe.....</i>	<i>49</i>
1.3. <i>Características de la EAPI en Chile.....</i>	<i>55</i>
1.4. <i>Instituciones de EAPI en Chile.....</i>	<i>58</i>
1.5. <i>La relación de la EAPI con la cohesión social.....</i>	<i>61</i>
1.6. <i>Desafíos y logros de la AEPI en ALyC y Chile.....</i>	<i>64</i>
2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	68
2.1. <i>La Formación inicial del profesorado a nivel internacional.....</i>	<i>68</i>
2.2. <i>La Formación Inicial de los docentes de EAPI en Chile.....</i>	<i>74</i>
2.3. <i>Atribución de una Identidad Profesional Docente.....</i>	<i>78</i>
2.4. <i>Atribución de la Identidad Profesional Docente del profesorado de EAPI en Chile....</i>	<i>82</i>
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	87
<i>Metodología.....</i>	<i>88</i>
<i>Fase 1: Elaboración del cuestionario</i>	<i>91</i>
<i>Fase 2. Instrumento final y validez de constructo</i>	<i>93</i>
<i>Fase 3: Validación por juicio de expertos.....</i>	<i>98</i>
<i>Fase 4: Estudio métrico.....</i>	<i>104</i>
CAPÍTULO 3: RESULTADOS.....	107
<i>Revisión documental.....</i>	<i>108</i>
<i>La formación inicial del profesorado de EAPI y la relación con el VSO de la educación</i>	<i>109</i>
<i>La formación inicial del profesorado de EAPI en ALyC.....</i>	<i>110</i>
<i>La formación inicial del profesorado de EAPI en Chile y la situación actual de quienes ejercen</i>	<i>111</i>

<i>Aplicación de la escala a una muestra</i>	112
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES	115
<i>Conclusiones generales</i>	116
<i>Consideraciones finales</i>	132
REFERENCIAS	139
ANEXO 1: COMPENDIO DE PUBLICACIONES	155
<i>ARTÍCULO 1. Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)</i>	155
<i>ARTÍCULO 2. La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación</i>	181
<i>ARTÍCULO 3. La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) en América Latina y el Caribe (ALyC)</i>	208
<i>ARTÍCULO 4. Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile</i>	234
<i>ARTÍCULO 5. Percepción del Profesorado de EAPI chileno sobre su Formación Inicial y Empleabilidad</i>	254
ANEXO 2: INDICIOS DE CALIDAD	274
<i>ARTÍCULO 1.</i>	275
<i>ARTÍCULO 2.</i>	276
<i>ARTÍCULO 3.</i>	276
<i>ARTÍCULO 4.</i>	277
<i>ARTÍCULO 5.</i>	278
ANEXO 3: OTRAS PUBLICACIONES Y COMUNICACIONES A CONGRESOS	280

Índice de abreviaturas

ALyC: América Latina y el Caribe

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

CVC: Coeficiente de Validez de Contenido

EAPI: Educación y Atención a la Primera Infancia

ENDFID: Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente

FID: Formación Inicial Docente

INTEGRA: Red de salas cunas y jardines infantiles de Chile

JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Educación

MINEDUC: Ministerio Nacional de Educación de Chile

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PIB: Producto Interior Bruto

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes

REDUCA: Red Latinoamericana de Organizaciones de la sociedad civil por la Educación

SIMCE: Sistema de medición de la Calidad de la Educación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNIVECS: Validación de un Sistema de Evaluación de Titulaciones Universitarias basado en un Modelo de Cohesión Social

V DE AIKEN: Coeficiente de validación de Aiken

VSO-E: Valor Social Objetivo de la Educación

VTF: Jardines Infantiles vía Transferencia de Fondos

Resumen

La tesis doctoral titulada “¿Qué opinan el profesorado de EAPI chileno sobre su Formación Inicial Docente?: Una Propuesta Centrada en la Mejora de la Cohesión Social”, se presenta como una tesis por compendio de publicaciones que tiene la finalidad de conocer la percepción del profesorado del nivel de Educación y Atención de la Primera Infancia en Chile (EAPI), sobre su formación inicial docente (FID) adquirida en las distintas instituciones de educación superior.

Esta investigación surge como una respuesta a la llamada que ha existido en los últimos años de parte de las instituciones de educación superior por intentar mejorar la calidad de la educación a nivel global, considerando la importancia que se le atribuye a esté; tanto desde una percepción social, grupal e individual, teniendo en cuenta que con cualquier contribución se puede avanzar hacia sociedades más justas y equitativas.

Se esbozan algunas concepciones del nivel de EAPI dentro de un contexto macro latinoamericano, para poder comprender el funcionamiento a nivel nacional chileno del mismo, haciendo énfasis en el horizonte y sentido que consideran las políticas que definen y orientan la educación, el cuidado y la protección de los menores, centrándose en la calidad del proceso en particular.

Cuando se habla de calidad del proceso, se tiene en consideración que existen una serie de interacciones diarias de los niños dentro de sus entornos; tanto como con otros niños, con el espacio, con los materiales, con el personal encargado de atenderles, familias y comunidades. El proceso pedagógico juega un rol fundamental en promover de manera pertinente el desarrollo integral de los niños, haciéndolos portadores de saberes y prácticas socioculturales y siendo agentes relevantes dentro de las mejoras.

Siendo coherentes con la idea de influenciar con cambios positivos que ayuden a la mejora de la calidad educativa y sus procesos de aprendizaje, se debe tener en cuenta que las prácticas pedagógicas dentro del aula son en parte producto del nivel formativo que tengan sus docentes, por lo que su formación inicial sería el principal camino para ello.

La formación de los docentes es considerada como una actividad académica universitaria que debe asegurar que cada futuro docente sea capaz de responder a los

diferentes requerimientos de los distintos sistemas escolares. Con el paso de los años se ha reconocido cada vez más que la calidad de la enseñanza contribuye a elevar los aprendizajes de los niños, por lo que resulta interesante poder conocer cómo piensan los docentes que ejercen dentro de las aulas sobre las herramientas y experiencias que adquirieron dentro de su formación inicial.

Para ello, se ha seguido con un camino delimitado por fases que ha guiado el curso de la investigación, en base a comprender los significados conceptuales que se encuentran presentes en lo relacionado al nivel, construyendo un panorama global sobre cómo se fundamenta dentro de un contexto general siendo el escenario latinoamericano el que lo rige, analizando tanto las perspectivas sociales como las que cada institución prioriza en su trabajo, asociando los elementos curriculares que permiten conocer el tipo de formación que recibe el profesorado que atiende el nivel, pudiendo identificar las características principales, similitudes y diferencias presentes.

En este sentido y luego de haber comprendido mejor sobre cómo se presenta el nivel de EAPI dentro de la región, se ahonda en la situación específica de Chile, se plantea como estrategia metodológica la creación y aplicación de un instrumento que permita evaluar y conocer cuál es el nivel de percepción que tiene el profesorado sobre la formación que recibieron en sus instituciones de educación superior y como ese nivel formativo les ha permitido desarrollar su práctica docente en las aulas, pudiendo identificar las competencias desarrolladas y las que carecen.

En el entendido que las percepciones y creencias son características que se van construyendo y deconstruyendo, a partir de las experiencias personales y los espacios de formación académica, en este trabajo se han correlacionado con los significados que los docentes atribuyen a las competencias más desarrolladas y mejor valoradas con las que menos lograron desarrollar en su proceso de formación y por ende, evalúan peor.

La recolección y análisis de la información, no trasciende de un análisis descriptivo de la información, en el cual se consideran las posibilidades que los participantes representen parcialmente a una muestra representativa.

Las conclusiones que manan de los hallazgos de esta investigación dan cuenta sobre la visión que se presenta en cada uno de los estudios que la conforman, identificándose principalmente que cada uno de los países de la región ha encaminado su nivel de EAPI respondiendo a mejorarlo a través de las estrategias y esfuerzos que consideran

elementales para que el nivel tenga mejoras, donde se pudieron identificar notables diferencias sobre como los países priorizan tanto en términos de tasas de matrícula, estructura, inversión y gobernanza, existiendo países que muestran mayores potenciales de desarrollo y bienestar; elevando sus indicadores en la cobertura de los niveles educativos, acceso y mayor inversión, pero que para otros y lamentablemente sigue siendo un nivel que básicamente debe cumplir con la satisfacción de las sociedades, implicándose medianamente y con el objetivo de cumplir las normativas, dejando de requerir una mayor preparación de quienes opten por dicha formación, lo que resulta cuestionable, ya que sin un profesorado preparado no se pueden lograr resultados educativos satisfactorios en los niños, quedando en evidencia las particularidades culturales, sociales, económicas y políticas que han sido preponderantes en la región y que con el paso del tiempo han contribuido a cristalizar cualquier tipo de reforma educativa.

Así mismo, curricularmente se visualizan importantes diferencias en las estructuras formativas en las titulaciones que atienden el nivel y son ofertadas por la diversidad de instituciones de educación superior de la región, en este caso, se cuenta con el análisis a 111 mallas curriculares que permitieron evidenciar la importante desarticulación existente entre las titulaciones de la región, las que a pesar de intentar cumplir con un objetivo pedagógico común; contemplan asignaturas con poca concentración específica, investigativa o donde se desarrollen competencias pedagógicas, dejando de manifiesto un notorio desequilibrio entre la disciplina, la práctica y las asignaturas genéricas, detonando una sobrecarga en algunas mallas y evidentes carencias en otras.

En el caso particular de Chile, queda de manifiesto como el profesorado percibe positivamente su formación inicial, otorgando una gran relevancia a elementos relacionados con los conocimientos pedagógicos y curriculares del profesorado de EAPI y el trabajo que se desarrolla en este nivel educativo; asociados a la sostenibilidad de sus conocimientos y bienestar social que los mismos le brindan, identificándose un fuerte sentido de pertenencia sobre las instituciones donde estudiaron y los elementos de participación social que pudieron adquirir en ellas. En contraparte, se observa una menor valoración respecto a las competencias asociadas a elementos de inclusión, diversidad educativa y dominio de otras lenguas. Por lo que se sugiere el fortalecimiento de la profesión, a través de la profundización de saberes en esas áreas y una mayor

preparación, relevancia y profundidad en el desarrollo de aquellas competencias percibidas débilmente.

Resum

La tesi doctoral titulada “Què opinen el professorat de EAPI xilé sobre la seua Formació Inicial Docent? Una Proposta Centrada en la Millora de la Cohesió Social”, es presenta com una tesi per compendi de publicacions que té la finalitat de conèixer la percepció del professorat del nivell d'Educació i Atenció de la Primera Infància a Xile (*EAPI), sobre la seua formació inicial docent (*FID) adquirida en les diferents institucions d'educació superior.

Aquesta investigació sorgeix com una resposta a l'anomenat que ha existit en els últims anys de part de les institucions d'educació superior per intentar millorar la qualitat de l'educació a nivell global, considerant la importància que se li atribueix a estiga; tant des d'una percepció social, grupal i individual, tenint en compte que amb qualsevol contribució es pot avançar cap a societats més justes i equitatives.

S'esbossen algunes concepcions del nivell de *EAPI dins d'un context macro llatinoamericà, per a poder comprendre el funcionament a nivell nacional xilé d'aquest, fent èmfasi en l'horitzó i sentit que consideren les polítiques que defineixen i orienten l'educació, la cura i la protecció dels menors, centrant-se en la qualitat del procés en particular.

Quan es parla de qualitat del procés, es té en consideració que existeixen una sèrie d'interaccions diàries dels xiquets dins dels seus entorns; tant com amb altres xiquets, amb l'espai, amb els materials, amb el personal encarregat d'atendre'ls, famílies i comunitats. El procés pedagògic juga un rol fonamental a promoure de manera pertinent el desenvolupament integral dels xiquets, fent-los portadors de sabers i pràctiques socioculturals i sent agents rellevants dins de les millores.

Sent coherents amb la idea d'influenciar amb canvis positius que ajuden a la millora de la qualitat educativa i els seus processos d'aprenentatge, s'ha de tindre en compte que les pràctiques pedagògiques dins de l'aula són en part producte del nivell formatiu que tinguen els seus docents, per la qual cosa la seua formació inicial seria el principal camí per a això.

La formació dels docents és considerada com una activitat acadèmica universitària que ha d'assegurar que cada futur docent siga capaç de respondre als diferents requeriments

dels diferents sistemes escolars. Amb el pas dels anys s'ha reconegut cada vegada més que la qualitat de l'ensenyament contribueix a elevar els aprenentatges dels xiquets, per la qual cosa resulta interessant poder conèixer com pensen els docents que exerceixen dins de les aules sobre les eines i experiències que van adquirir dins de la seua formació inicial.

Per a això, s'ha seguit amb un camí delimitat per fases que ha guiat el curs de la investigació, sobre la base de comprendre els significats conceptuals que es troben presents en el relacionat al nivell, construint un panorama global sobre com es fonamenta dins d'un context general sent l'escenari llatinoamericà el que el regeix, analitzant tant les perspectives socials com les que cada institució prioritza en el seu treball, associant els elements curriculars que permeten conèixer el tipus de formació que rep el professorat que atén el nivell, podent identificar les característiques principals, similituds i diferències presents.

En aquest sentit i després d'haver comprés millor sobre com es presenta el nivell de *EAPI dins de la regió, s'aprofundeix en la situació específica de Xile, es planteja com a estratègia metodològica la creació i aplicació d'un instrument que permeta avaluar i conèixer quin és el nivell de percepció que té el professorat sobre la formació que van rebre en les seues institucions d'educació superior i com aqueix nivell formatiu els ha permés desenvolupar la seua pràctica docent a les aules, podent identificar les competències desenvolupades i les que manquen.

En l'entés que les percepcions i creences són característiques que es van construir i desconstruint, a partir de les experiències personals i els espais de formació acadèmica, en aquest treball, s'han correlacionat amb els significats que els docents atribueixen a les competències més desenvolupades i millor valorades amb les quals menys van aconseguir desenvolupar en el seu procés de formació i per tant, avaluen pitjor.

La recol·lecció i anàlisi de la informació, no transcendeix d'una anàlisi descriptiva de la informació, en el qual es consideren les possibilitats que els participants representen parcialment a una mostra representativa.

Les conclusions que ragen de les troballes d'aquesta investigació, donen compte sobre la visió que es presenta en cadascun dels estudis que la conformen, identificant-se principalment que cadascun dels països de la regió ha encaminat el seu nivell de *EAPI responenent a millorar-lo a través de les estratègies i esforços que consideren elementals

perquè el nivell tinga millores, on es van poder identificar notables diferències sobre com els països prioritzen tant en termes de taxes de matrícula, estructura, inversió i governança, existint països que mostren majors potencials de desenvolupament i benestar; elevant els seus indicadors en la cobertura dels nivells educatius, accés i major inversió, però que per a uns altres i lamentablement continua sent un nivell que bàsicament ha de complir amb la satisfacció de les societats, implicant-se mitjanament i amb l'objectiu de complir les normatives, deixant de requerir una major preparació dels qui opten per aquesta formació, la qual cosa resulta qüestionable, ja que sense un professorat preparat no es poden aconseguir resultats educatius satisfactoris en els xiquets, quedant en evidència les particularitats culturals, socials, econòmiques i polítiques que han sigut preponderants a la regió i que amb el pas del temps han contribuït a cristal·litzar qualsevol tipus de reforma educativa.

Així mateix, curricularment es visualitzen importants diferències en les estructures formatives en les titulacions que atenen el nivell i són oferides per la diversitat d'institucions d'educació superior de la regió, en aquest cas, es compta amb l'anàlisi a 111 malles curriculars que van permetre evidenciar la important desarticulació existent entre les titulacions de la regió, les que malgrat intentar complir amb un objectiu pedagògic comú; contempnen assignatures amb poca concentració específica, *investigativa on es desenvolupen competències pedagògiques, deixant de manifest un notori desequilibri entre la disciplina, la pràctica i les assignatures genèriques, detonant una sobrecàrrega en algunes malles i evidents mancances en unes altres.

En el cas particular de Xile, queda de manifest com el professorat percep positivament la seua formació inicial, atorgant una gran rellevància a elements relacionats amb els coneixements pedagògics i curriculars de les educadores de *párvulos i el treball que es desenvolupa en aquest nivell educatiu; associats a la sostenibilitat dels seus coneixements i benestar social que els mateixos li brinden, identificant-se un fort sentit de pertinença sobre les institucions on van estudiar i els elements de participació social que van poder adquirir en elles. En contrapart, s'observa una menor valoració respecte a les competències associades a elements d'inclusió, diversitat educativa i domini d'altres llengües. Pel que se suggereix l'enfortiment de la professió, a través del'aprofundiment de sabers en aqueixes àrees i una major preparació, rellevància i profunditat en el desenvolupament d'aquelles competències percebudes feblement.

Abstract

The doctoral thesis entitled "What do Chilean ECEC teachers think about their Initial Teacher Education? A Proposal Focused on the Improvement of Social Cohesion" is presented as a thesis by compendium of publications that aims to know the perception of teachers of Early Childhood Education and Care (ECEC) in Chile, on their initial teacher training acquired in different institutions of higher education.

This research arises as a response to the call that has existed in recent years on the part of higher education institutions to try to improve the quality of education globally, considering the importance attributed to it; both from a social, group and individual perception, taking into account that with any contribution we can move towards fairer and more equitable societies.

Some conceptions of the level of ECEC are outlined within a macro-Latin American context, in order to understand how it functions at the Chilean national level, with emphasis on the horizon and meaning considered by the policies that define and guide the education, care and protection of minors, focusing on the quality of the process in particular.

When we talk about the quality of the process, we take into consideration that there are a series of daily interactions of children within their environments, with other children, with the space, with the materials, with the staff in charge of their care, with families and communities. The pedagogical process plays a fundamental role in promoting children's holistic development in a relevant way, making them bearers of socio-cultural knowledge and practices and relevant agents of improvement.

Consistent with the idea of influencing positive changes that help to improve the quality of education and their learning processes, it should be taken into account that pedagogical practices in the classroom are partly a product of the level of training of teachers, so that their initial training would be the main way to achieve this.

Teacher training is considered a university academic activity that should ensure that each future teacher is able to respond to the different requirements of the different school systems. Over the years, it has been increasingly recognised that the quality of teaching contributes to improving children's learning, so it is interesting to find out how teachers

who work in the classroom think about the tools and experiences they acquired during their initial training.

To this end, we have followed a phased approach that has guided the course of the research, based on understanding the conceptual meanings that are present in relation to the level, building an overview of how it is based within a general context, the Latin American scenario being the one that governs it, analysing both the social perspectives and those that each institution prioritises in its work, associating the curricular elements that allow us to know the type of training received by the teachers who attend the level, being able to identify the main characteristics, similarities and differences present.

In this sense, and after having a better understanding of how the level of ECEC is presented within the region, the specific situation in Chile is explored in greater depth, and the creation and application of an instrument is proposed as a methodological strategy to evaluate and find out what level of perception the teaching staff have of the training they received at their higher education institutions and how this level of training has enabled them to develop their teaching practice in the classroom, and to identify the competences developed and those they lack.

On the understanding that perceptions and beliefs are characteristics that are constructed and deconstructed on the basis of personal experiences and academic training spaces, in this work, they have been correlated with the meanings that teachers attribute to the most developed and best-valued competences with those that they were least able to develop in their training process and which they therefore evaluate less highly.

The collection and analysis of the information does not go beyond a descriptive analysis of the information, in which the possibilities that the participants partially represent a representative sample are considered.

The conclusions that emerge from the findings of this research show the vision presented in each of the studies that comprise it, identifying mainly that each of the countries in the region has directed its level of ECEC, responding to improve it through the strategies and efforts they consider essential for the level to improve, where notable differences could be identified on how the countries prioritise in terms of enrolment rates, structure, investment and governance, with countries showing greater potential for development and well-being; In some countries, there are countries that show greater

potential for development and well-being, raising their indicators in terms of educational coverage, access and greater investment, but for others, unfortunately, it continues to be a level that basically has to meet the satisfaction of societies, with only moderate involvement and with the objective of complying with regulations, while not requiring greater preparation of those who opt for such training, This is questionable, since without prepared teachers it is not possible to achieve satisfactory educational results for children, which highlights the cultural, social, economic and political particularities that have been predominant in the region and which, over time, have contributed to crystallising any type of educational reform.

Likewise, curricularly, there are important differences in the formative structures in the qualifications that attend the level and are offered by the diversity of institutions of higher education in the region, in this case, we have the analysis of 111 curricular grids that allowed to evidence the important existing disarticulation between the qualifications of the region, which in spite of trying to fulfil a common pedagogical objective; These include subjects with little specific or investigative concentration or where pedagogical competences are developed, revealing a notorious imbalance between discipline, practice and generic subjects, leading to an overload in some curricula and evident deficiencies in others.

In the particular case of Chile, it is clear that teachers perceive their initial training positively, giving great relevance to elements related to the pedagogical and curricular knowledge of early childhood educators and the work that is developed at this educational level, associated with the sustainability of their knowledge and the social welfare that it provides, identifying a strong sense of belonging to the institutions where they studied and the elements of social participation that they were able to acquire in them. On the other hand, a lower valuation is observed about competences associated with elements of inclusion, educational diversity and command of other languages. It is therefore suggested that the profession should be strengthened through the deepening of knowledge in these areas and greater preparation, relevance and depth in the development of those competences that are perceived as weak.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo introduce la tesis. Su finalidad es brindar un acercamiento al objeto de estudio: la formación inicial del profesorado y la percepción que tienen los docentes que ejercen en el nivel de primera infancia sobre ella. En este capítulo se describen los tópicos que se relacionan con el objeto de estudio y también la estructura que se considera para presentar la investigación completa. Se divide en tres apartados: en el primero describe el problema de investigación que se busca resolver con el desarrollo de la investigación, que, a su vez, permite presentar los objetivos del mismo y describir las decisiones metodológicas; en el segundo apartado se presenta la estructura lógica seguida en el transcurso de la investigación; por último, se expone la justificación de este trabajo, en el cual se detallan algunas aportaciones teóricas, metodológicas y formativas que se buscan brindar con esta investigación, describiendo algunos estudios que lo anteceden.

Justificación y planteamiento del problema

Los últimos años del siglo XXI han estado marcados por los innumerables descubrimientos y progresos científicos que ha permitido que muchos países hayan logrado salir del subdesarrollo y sus niveles de vida hayan progresado con ritmos muy diferentes. La necesidad del hombre por poder explicar y comprender su entorno próximo ha repercutido en que las sociedades tiendan a buscar el conocimiento necesario para dar respuestas a sus inquietudes individuales y sociales (Hernández, 2017), aquella necesidad ha generado vertiginosos cambios en las ciencias, la tecnología, las actitudes, percepción, prácticas docentes y los nuevos escenarios sociales y culturales han repercutido en nuevas imposiciones hacia la educación, convirtiéndose en el medio donde fluyen y se articulan los conocimientos e información. Producto de lo mismo y con el fin de poder incorporar un capital humano más avanzado, las exigencias al profesorado apuntan a la adquisición de nuevas competencias y destrezas profesionales donde la formación inicial y el desarrollo profesional continuo son considerados los elementos centrales de las políticas educativas y las estrategias más valoradas para implementar mejoras.

A nivel mundial, las políticas educativas han situado el énfasis en garantizar una educación de calidad. Por su parte, en los últimos años los países latinoamericanos han presentado programas, reformulaciones y distintas iniciativas frente al mejoramiento de

las políticas de formación docente, señalando y coincidiendo con importantes estudios que el factor docente es clave para cualquier mejora (Barber y Mourshed, 2008). A pesar de ello, los esfuerzos e intentos no han sido suficientes, pues todavía existe poco de lo esperado y quedan muchas aristas que mejorar, sobre todo, teniendo en consideración que dentro de la región se exige más y mejor formación de los agentes educativos y comunitarios encargados de atender los diversos niveles educativos.

En el caso puntual de Chile, se han propuesto una serie de estrategias apuntadas a atender este ámbito, desarrollándose a nivel gubernamental, la creación de un Marco para la Buena Enseñanza y Evaluación docente. En el año 2009 la Ley General de Educación (LGE, 2009) establece principios y obligaciones que promueven la manera en que los estudiantes del país deben recibir su educación dentro de los establecimientos. Desde este punto, la educación superior juega un rol fundamental y así como lo estipula la Declaración Mundial sobre Educación Superior (de la cual Chile es firmante), es el momento formativo donde se debe educar, formar y fomentar la investigación en los estudiantes, además de contribuir al desarrollo sostenible y mejora de las sociedades, teniendo la misión de formar profesionales cualificados y responsables, con altas capacidades para combinar competencias, destrezas teóricas y prácticas que respondan a los requerimientos de las sociedades actuales.

Sin embargo, el país no ha logrado alcanzar los niveles esperados respecto a las mejoras de la calidad de su educación. Esto puede entenderse al observar los resultados de las distintas evaluaciones a las que se someten los estudiantes. Por una parte, según los últimos reportes nacionales de la prueba del Sistema de medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que, siguiendo el plan de evaluaciones en el año 2019 tenía que evaluar el rendimiento del alumnado de 4to básico, 8vo básico y II medio, pero, debido a los incidentes de octubre de ese mismo año (productos del estallido social), muchos establecimientos se vieron comprometidos y se alteró la asistencia a dicha evaluación. La evaluación de 8vo básico se llevó a cabo con normalidad, la aplicación de 4to básico enfrentó alteraciones en varios establecimientos y la evaluación de II medio no pudo realizarse.

Los resultados de la prueba para los estudiantes de 8vo básico (222.353 estudiantes, equivalente a un 94% de asistencia) arrojó un puntaje promedio de 241 puntos para Lengua y Literatura, 263 puntos para Matemática y 250 puntos para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, resultados similares al promedio de la medición anterior llevada a

cabo en el año 2017; para Lengua y Literatura con 244 puntos y Matemáticas con 260, y 2014 para Historia, Geografía y Ciencias con un puntaje de 261 puntos.

Por otra parte, a escala internacional los resultados de la última versión de la Prueba PISA (7ma versión) arrojaron que Chile se sitúa en un nivel más bajo que el promedio de la OECD en las tres pruebas (Lectura, Matemáticas y Ciencias), pero logran ser punteros a nivel latinoamericano. En Lectura, el 68% de los estudiantes chilenos alcanzó al menos el nivel 2, mientras que un 3% muestra dominio en tareas de nivel de desempeño superior (contrastando el 9% del promedio mundial PISA). En la prueba de Matemáticas, Chile se ubica en segundo lugar y un 48% de sus estudiantes alcanza el nivel 2 de desempeño, contrastando con el 76% OCDE, solamente el 1% de los estudiantes alcanzó el nivel superior en comparación al 11% OCDE. Finalmente, en ciencias el 65% de los estudiantes alcanzó el nivel 2 y solamente el 1% llega a los niveles más altos (OECD, 2019).

Otros datos relevantes muestran que los estudiantes chilenos tienen bajas expectativas en relación con su desempeño académico, donde uno de cada diez estudiantes con bajos resultados y uno de cada 30 estudiantes con buenos resultados no espera terminar la educación superior, así también un 81% de los estudiantes considera que sus profesores parecen disfrutar mientras enseñan.

Considerando este pronóstico, es evidente el complejo camino que queda por recorrer, donde una de las variables fundamentales recae en la calidad de los docentes encargados de traspasar sus conocimientos al aula y, en parte, cómo las instituciones de educación superior deben centrar su acción en proporcionar las herramientas que permitan al futuro profesorado comprender el entorno en el que desarrollara su docencia, apropiarse de su cultura y poder dar respuestas críticas y reflexivas a los cambios que van sucediendo en ella.

La formación inicial profesional es el proceso en que los futuros docentes se apropian de su manera de aprender, es caracterizada por tener innumerables formas de analizarla y existen muchas discusiones sobre cuáles son los elementos mínimos que debe contemplar; ya sean explícitos e implícitos sobre el perfil profesional, los resultados que se esperan, los elementos que debe contener el currículo, la presencia pedagógica o el peso de las especialidades dentro de las mallas curriculares, cómo deben contemplarse las estructuras internas según cada institución, cuánta carga investigativa debe

considerar, los niveles de flexibilidad en la oferta de sus asignaturas y, así, un sinnúmero de factores que deben articularse. Justamente este último punto es el que recae en manos de las instituciones de educación superior; su rol fundamental es poder incorporar diversas estrategias metodológicas para producir conocimientos en todo el proceso formativo inicial.

En el año 2016 Chile aprueba la Ley 20.903, conocida como la Nueva Política Nacional Docente, que entre sus medidas incluye la realización obligatoria de una evaluación diagnóstica al ingreso de todas las carreras del área educativa y una evaluación final al momento de egresar. Al igual que la exigencia de la acreditación de los programas de pedagogía bajo criterios formativos y de excelencia, que administra la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Ley 20.903 de 2016. Art. 2º, BCN).

La primera de estas evaluaciones es aplicada por cada una de las universidades y la Ley señala que su propósito es que las instituciones cuenten con más información referencial, esperando con ello que se desarrollen acciones de nivelación y acompañamiento, en el caso de ser necesario (BCN, 2016). Si bien las estrategias de las evaluaciones han permitido comprender los perfiles de los estudiantes, sus resultados no han logrado crear concordancia con el diseño o ajuste de los planes de acompañamiento y nivelación de estos, por lo que sus propósitos siguen sin ser claros y no han logrado ocupar un lugar relevante dentro de un sistema integral de FID. Esta situación deja en evidencia la constante desconexión entre el mundo académico y los desafíos reales que se impone a los docentes, repercutiendo en una considerable brecha entre las instituciones formadoras del profesorado y el sistema escolar, siendo uno de los aspectos más urgentes por corregir (Gaete *et al*, 2016).

Como producto del planteamiento anterior, en esta investigación se pretende arrojar luces sobre esa área, y más concretamente poder conocer la opinión de los docentes que atienden el nivel de primera infancia: ¿Cuáles son los conocimientos que se han abordado y no se han abordado (o se abordan de manera inadecuada) dentro de los programas de FID?

Por ello esta investigación, que a su vez forma parte de una línea de investigación más amplia¹, desarrollada en colaboración con el Grupo de Evaluación y Medición GEM-

¹ Este trabajo se ha llevado a cabo bajo el marco del proyecto de investigación UNIVECS, denominado “Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias” el cual a su vez está basado en un modelo de cohesión

Educo² de la Universitat de València, propone el estudio de opiniones del profesorado del nivel infantil sobre su FID, lo que implica, por un lado, el diseño y validación de un instrumento que permita evaluar la percepción del profesorado que atiende al nivel de educación y atención de la primera infancia, y por otro lado aplicar el instrumento para explorar las opiniones de las personas implicadas en cuanto a su nivel de FID y sus fortalezas y deficiencias. Finalmente, se pretende establecer algunas líneas de acción para poder remediar la situación señalada.

Todo el estudio se puede plantear como respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo percibe el profesorado de EAPI chileno la formación inicial entregada en sus centros de estudios de educación superior?*

Teniendo en cuenta los resultados de diversos estudios realizados en los últimos años (Martínez-Rizo, 2018; Escribano, 2018), se puede visualizar cómo los países mejor posicionados educativamente han logrado demostrar su alto compromiso con la profesionalización docente, considerando rigurosos procedimientos que aseguren una calidad formativa, sobre todo en el proceso de formación inicial de la profesionalización (Lauzano y Moriconi, 2014, Giaconi *et al*, 2022). Sin embargo, la situación en ALyC apunta a tener que hacer mayores esfuerzos para poder identificar si los programas de FID son realmente los esperados y efectivos.

Uno de los puntos importantes es poder conocer los nudos críticos y el nivel formativo del profesorado que egresan de sus estudios de profesorado, pudiendo identificar cuáles son los elementos de los programas y los procesos formativos que no han permitido que existan mejoras en la calidad, ya que los propios docentes son los que reconocen no manejar como lo esperarían. Programas que, además, con su insuficiente regulación no han logrado estandarizar las estrategias de enseñanzas que permitan disminuir las brechas sociales e incluir a los grupos más vulnerables.

De lo antes propuesto, existen una serie de inquietudes que principalmente apuntan a conocer y comprender sobre la manera en la que se preparan los docentes y como conseguir que además su aprendizaje logre fundamentarse a favor de la equidad y la justicia social, por ello, esta investigación buscar aportar a un vacío de evidencias

social, con referencia EDU2016-78065-R y financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, cofinanciado por fondos FEDER.

² Véase: <https://www.uv.es/gem/gemeduco/>

empíricas, específicamente en el nivel de EAPI y con ello poder comprender aspectos que no son abordados en un aula común, y contribuyen a profesionalizar la labor docente, ya que dota de sentido al conocimiento teórico y permite la adecuación de nuestro actuar, considerando de manera concreta como la reflexión del propio ejercicio docente permite considerar cambios y crear mejoras (Lizana y Burgos, 2022).

En este sentido, la perspectiva individual y percepción que tienen los docentes en ejercicio sobre cómo fueron formados en sus centros de educación superior, condiciona el desarrollo final de un instrumento de evaluación que permita comprender la situación y con ello tener bases empíricas sobre las deficiencias y mejoras que pueden realizarse a nivel de educación superior. Es importante contar con un instrumento válido que permita demostrar que lo que se quiere conocer puede ser comprobado a partir de las puntuaciones obtenidas después de la aplicación a un colectivo de profesionales.

Con la construcción y posterior validación del instrumento se hace posible contar con una herramienta que permita considerar la evaluación pretendida, contando con el marco global del modelo de evaluación para la mejora de cohesión social en educación (CEPAL, 2012; Consejo de Europa, 2005; Jornet-Meliá, 2012) y con sus resultados se permitirá conocer de manera específica la percepción que el profesorado tiene sobre su proceso de formación, invitando a estudiar cómo esto se asocia con la identidad profesional y esta a su vez, con los modelos sociales impuestos, identificando la apropiación y percepción de las competencias y habilidades activas dentro del ejercicio pedagógico.

Los objetivos de investigación que implica el planteamiento del problema identificado en el contexto del sistema educativo chileno se plantean a continuación.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es:

1. Conocer la percepción del profesorado que atiende el nivel de primera infancia en Chile, respecto a su formación inicial a través de:
 - o Conocer el sistema educativo de Chile y de la región de América Latina y el Caribe, con el fin de detectar las dinámicas, tendencias y perspectivas

de la formación inicial del profesorado de atención de la primera infancia, así como su situación profesional, modelos de evaluación y calidad que exigen las instituciones de formación inicial y las de desempeño profesional.

- A partir de la información recogida, proponer el diseño del instrumento para recoger las opiniones del profesorado, de acuerdo con el marco contextual, la temática del estudio y el marco del modelo de evaluación de mejora de la cohesión social.
- Reunir las evidencias de validez de constructo (teórico y operativo) mediante las técnicas de revisión lógica y métrica del instrumento para evaluar la percepción del profesorado de educación y atención de la primera infancia respecto a la formación recibida en sus instituciones de educación superior, aplicando dicho instrumento en el grupo de profesorado de atención a la primera infancia para reunir las opiniones de las personas en activo sobre el ajuste entre la FID y la práctica profesional que desarrollan sus instituciones formativas.

De esta manera, como objetivos específicos, se plantean:

- Realizar una revisión documental sobre el estado del nivel de primera infancia en el contexto de la región latinoamericana y caribeña, con el fin de poder comprender el grado de implantación de la AEPI en ALyC, teniendo en cuenta la cobertura con indicadores del grado de escolarización, el nivel de inversión/gasto que cada país de la región Latinoamericana y del Caribe destinan al nivel de educación inicial, la dedicación de docentes en cada país y las condiciones en cuanto al número de alumnado que atienden, además de identificar las estructuras de los sistemas educativos presentes en la región específicamente lo que ocurre en el nivel de EAPI, identificando los indicadores condicionantes y las características generales de cómo se oferta.
- Realizar un esquema general sobre la situación genérica de cómo se atiende el nivel en la región latinoamericana se plantea revisar cual es el Valor Social que se le entrega a la educación, desde un punto de vista Objetivo (VSE-O) y analizar cómo ello repercute en la organización de sus sistemas educativos, teniendo en cuenta la capacidad económica de cada país y su gasto/inversión en educación,

como indicadores básicos, aportando evidencias con respecto a diversas variables que considera la investigación.

- Estudiar la situación del nivel de EAPI dentro de la región y analizar las estructuras curriculares y formativas que recibe el profesorado del nivel en su formación inicial, específicamente analizando las mallas curriculares de las instituciones de educación superior que ofertan el nivel de EAPI en la región. Realizar comparaciones entre ellas, permitiendo comprender la manera en que las instituciones desarrollan las estructuras curriculares. Identificar las similitudes y diferencias, establecer criterios de mejora para que exista una visión homogénea de impartir la formación inicial.

Conociendo la situación general de como se ha desarrollado el nivel de EAPI dentro de los sistemas educativos en ALyC y siguiendo con la línea anterior, se persigue:

- Conocer la pertinencia de los contenidos presentes en las mallas curriculares de los programas de la titulación del nivel de EAPI presentados por las instituciones de educación superior en Chile. Revisar las instituciones que ofertan el nivel y vinculando los contenidos y las áreas de conocimiento que incluyen los programas académicos, determinando categorías y realizar posteriores análisis comparativos de las estructuras.
- Valorar la percepción del profesorado de EAPI chileno sobre su formación inicial y empleabilidad a través de un cuestionario de autoevaluación, validado lógicamente y métricamente, consultando la opinión a un colectivo de docentes en ejercicio que deseen participar voluntariamente. Estudiar las variables contextuales relacionadas con las características de FID recibida y averiguar las necesidades educativas en función de la situación y necesidades profesionales que manifiestan.

A partir de lo antes señalado, esta investigación se presenta como compendio de publicaciones³, en la cual, algunos de los capítulos se conforman como artículos científicos publicados en diversas revistas de investigación educativa.

³ La normativa de la Universitat de València respecto a tesis doctorales por compendio de publicaciones se puede consultar en la siguiente dirección web: <http://www.uv.es/uvweb/escuela-doctorado/es/tesis-doctoral/requisitos-tesis-uv/tesis-compendios-1285957206010.html>

Estructura del informe

A partir de la información presentada anteriormente en este apartado, podemos especificar que la presente investigación se estructura en diferentes fases, descritas en cinco capítulos de este informe, los cuales dan respuesta a los objetivos planteados anteriormente de la siguiente manera:

1. En el primer capítulo se realiza una FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA y revisión sobre el estado del arte del nivel de educación infantil en América Latina y el Caribe. Para ello, se realiza una subdivisión en la que se plantean DOS PUNTOS DIFERENCIADOS. En el PRIMERO, se desarrolla la evolución del concepto de educación y atención a la primera infancia desde una visión histórica y a su vez, desde el desarrollo en la región. Además, se revisa la evolución y contextualización de la temática, teniendo en cuenta la influencia de este nivel en la mejora de la calidad y equidad a nivel de sistemas educativos. Dentro del mismo apartado se ahonda en la estructura del nivel de educación infantil en Chile, considerando las características principales e institucionalización del nivel en el país latinoamericano.

Para finalizar este apartado, se retoma con el nivel de manera genérica y como se relaciona con el concepto de cohesión social, dando paso a la última parte de la subdivisión; con la identificación de los logros y desafíos pendientes del nivel educativo.

En el SEGUNDO PUNTO, se expone por un lado y de manera general cómo la formación inicial de los docentes orienta a la comprensión de las realidades educativas de los diversos sistemas y por otro lado, cómo su influencia juega como una pieza fundamental en el proceso de enseñanza, siendo considerada la llave para que crear mejoras a nivel de calidad, justicia social y equidad. Por lo que se ofrece un panorama general sobre cómo se concibe a nivel internacional la formación inicial de los docentes, especificando con la situación de Chile.

Desde la consigna que los docentes son fundamentales para poder realizar cambios significativos dentro de los sistemas educativos, se identifica que uno de los elementos fundamentales para tener buenos docentes es la motivación y

compromiso de los estudiantes para culminar sus estudios, en ese proceso se puede identificar y realizar una construcción de la identidad profesional que es totalmente relevante para aprender a ser profesor y poder influir de manera pertinente dentro los contextos en que se desarrollen.

2. En el segundo capítulo, se presenta de manera detallada la METODOLOGÍA utilizada en el desarrollo del trabajo completo, así como también la descripción del GRUPO DE ESTUDIO voluntario implicado en el trabajo empírico.
3. En el tercer capítulo, se realiza una síntesis de los principales RESULTADOS y hallazgos obtenidos en las diferentes fases de la tesis. Para ello, se hace referencia a las publicaciones, siendo esta manera, la forma de consultar los resultados de manera completa en cada caso.

3.1. Esta fase del estudio estuvo centrada en conocer cómo se estructuran los sistemas educativos de los países de América Latina y la Región de El Caribe respecto al tramo de la atención y educación de la primera infancia. Se llevó a cabo el análisis de diversos informes internacionales y documentos oficiales sobre los avances de los programas en cuanto a cobertura, inversión, regulaciones, entre otros. La naturaleza de carácter documental de este trabajo permite una aproximación comparada entre los países acerca del modo en que aborda la escolarización de la primera infancia en cada país de la región. Uno de los logros más destacados es el vinculado a la expansión del primer nivel educativo y a la cobertura alcanzada, donde se permite identificar que cada vez, las sociedades están conscientes de la función esencial que tiene la educación infantil en el bienestar de los niños y cómo está influye en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Aunque se reflejan disparidades considerables entre un país y otro, la universalización del nivel juega como un factor determinante para hacer frente a las desigualdades sociales y favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes. Los resultados fueron expuestos en el artículo “SISTEMAS DE ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN INFANTIL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (ALyC)”.

3.2. Posteriormente, por medio del artículo “UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN INFANTIL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: SU VALOR SOCIAL OBJETIVO” se explicita en cómo los países de la región

han logrado organizar y estructurar las titulaciones universitarias de educación y atención de la primera infancia (EAPI), para ello, se llevó a cabo un análisis de diecinueve países de la región, considerando los requisitos de acceso y características generales que cada país ha integrado dentro de sus sistemas de educación superior. Además, se asociaron indicadores de Valor Social Objetivo (VSE-O), los cuales influyen de manera directa en la conformación de dichas estructuras, para identificar los perfiles de los grupos de formación y sus variables se utilizó un análisis de conglomerados K-medias y contrastes no paramétricos (ji-cuadrado), permitiendo observar las diferencias de formación inicial que existen entre los países de la Región y poder así entregar una visión general sobre como desarrolla la formación de los futuros docentes.

3.3. Por otro lado, en cuanto a la organización y estructuras de las titulaciones universitarias que preparan al profesorado de educación de la primera infancia en ALyC. Se llevo a cabo un artículo, denominado “LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (ALYC)” y presenta los resultados de un análisis de carácter exploratorio descriptivo, en el cual se revisaron 111 mallas curriculares de universidades de la región, las cuales fueron seleccionadas de manera representativa en función de sus características contextuales. Los currículums se categorizaron en función de las características comunes y se analizaron las diferencias entre los países y los grupos de países formados en función del valor social objetivo de la educación. Para identificar grupos de perfiles de formación y variables que los caractericen, se utilizó el análisis de conglomerados de k-medias y contrastes no paramétricos (ji-cuadrado).

Luego de haber llevado a cabo una fase de recogida de información sobre la situación actual del nivel de EAPI en ALyC, se enfatiza en la construcción de la realidad que sucede de manera concreta en Chile, referente a la formación inicial de los docentes del nivel de primera infancia. De igual manera, se enfocó desde una perspectiva donde se vinculen elementos de cohesión social.

Para dar respuesta a ello, se presentan los resultados de la siguiente manera:

- 3.4. El cuarto artículo “PANORAMA GENERAL SOBRE FORMACIÓN INICIAL Y EMPLEABILIDAD DE DOCENTES DE EAPI EN CHILE”, a través del estudio de carácter exploratorio, se da a conocer de manera macro como está estructurada la formación inicial de los docentes encargados de desarrollar el aprendizaje del nivel de primera infancia. De esta manera, se pretende analizar cómo se contempla el nivel formativo que brindan las instituciones de educación superior chilenas y la situación que viven luego de su egreso, con el fin de reconocer las condiciones de entrada y procesos que pueden asociarse a la calidad profesional. Al tener contemplado esos puntos base de investigación, se pueden identificar los elementos a mejorar y los procesos dinamizadores que se desarrollan para conseguirla.
- 3.5. En el artículo “PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EAPI CHILENO SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL Y EMPLEABILIDAD” Posterior a esa validación, se presentó el diseño de la escala psicométrica que permite medir la percepción que tiene el profesorado de EAPI chileno, referente a su formación inicial docente (FID). El instrumento consta de 30 ítems y se evalúan 8 sub-dimensiones correspondientes al modelo de evaluación UNIVECS, se aplicó a una muestra de 462 educadores/as de párvulos de Chile y su aplicación permitió además de realizar la validación métrica del instrumento, conocer la percepción sobre las competencias, habilidades y conocimientos disciplinares que recibieron en formación inicial docente (en Adelante FID).
4. En el capítulo cuatro de este trabajo, se presentan una serie de ideas y reflexiones finales, a modo de CONCLUSIONES. En este apartado, se exponen diferentes dificultades, limitaciones, propuestas de mejora y las líneas de investigación de interés que permitan continuar de manera prospectiva esta temática y seguir aportando al campo de estudio.
5. Dentro del ANEXO 1 se puede realizar la consulta completa de los cinco artículos que forman parte de la tesis doctoral. Asimismo, en el ANEXO 2 se presentan los indicadores de calidad y los factores de impacto de las revistas en las cuales se publicaron los resultados de esta investigación. Por último, el ANEXO 3 contempla otras publicaciones y participación en congresos relacionados dentro de la misma intencionalidad investigativa.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. La Educación y Atención de la Primera Infancia

1.1. El concepto de EAPI: breve contextualización histórica

La atención y educación de la primera infancia constituye una de las etapas fundamentales dentro del proceso de desarrollo y formación de los seres humanos. En este caso el término de educación y atención de la primera infancia comprende todos los acrónimos que lo relacionan, tales como; Educación Infantil, Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Parvularia, Educación de la Primera Infancia, etc. Regidos por la Clasificación Internacional de la Educación CINE y que comprende de los 0 a los 6 años de edad, independiente de su denominación se cuenta con suficiente evidencia científica de que niños que han asistido de manera temprana a este nivel logran mejores resultados en su desarrollo integral y que los beneficios de su escolarización son sostenibles en el tiempo (Murillo y Duk, 2021).

Muchos pedagogos, psicólogos y demás profesionales comparten importantes teorías sobre como el cerebro de los niños en sus primeros años tiene la capacidad de plasmar diversas experiencias y posibilidades para el establecimiento de nuevas conexiones neuronales que sirven de base y fijación de un sinnúmero de estímulos (López, 2021), donde la estructura misma del cerebro estaría poderosamente influenciada por las primeras experiencias (Berman *et al.* 2016).

Al respecto, la literatura sostiene que la AEPI se concibe como un proceso de desarrollo y aprendizaje de carácter continuo, que se inicia incluso antes de la gestación, hasta los seis años -o en algunos casos, hasta que se integran a la educación primaria- y es considerado como un período de la vida donde el aprendizaje de los seres humanos se desarrolla a través de una variedad de estímulos; enriqueciéndose o empobreciéndose según las experiencias vividas (UNESCO, 2021).

Además, se considera como el período de desarrollo donde los infantes comprenden de mejor manera las relaciones humanas (Gevaux *et al.*, 2020), donde aprenden a relacionarse con otras personas, adquieren habilidades de percepción emocional y establecen reciprocidad en sus vínculos (Wee *et al.*, 2021), por lo que el tener un contacto positivo con adultos genera mejores instancias en su desarrollo. Como es sabido, los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social, así

como tampoco de las pautas de cuidado, siendo estas, características fundamentales de la educación (Marco, 2014).

En este punto, se considera relevante comprender que las múltiples interacciones que tienen los niños están regidas por importantes sistemas de apegos que regulan la conducta hacia las personas adultas con las que se relacionan, incluso con quienes conocen mínimamente realizando distinciones operacionalizadas (Shonkoff y Garner, 2012).

Antes de seguir argumentando la relevancia de la asistencia a los niveles de primera infancia, es necesario comprender que las distintas concepciones y consideraciones han sido diferentes en otros momentos históricos, “la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido apreciaciones en la historia, su concepción depende del contexto cultural de la época” (Jaramillo, 2007, p. 110). Donde, si bien es cierto, la existencia del interés por educar y criar a los niños es bastante antigua, las ideas de cómo llevarlo a cabo son construcciones relativamente actuales, pues durante muchos siglos de historia de la humanidad, el concepto de infancia no consideraba con mayor relevancia a los niños, en la mayor parte del Siglo IV hasta el XV fueron clasificados como ciudadanos de segunda clase, indefensos y que dependían del exclusivo cuidado de sus padres, pasando a ser parte de su propiedad, por lo que podían maltratarlos, abandonarlos, eliminarlos, etc. sin que tuvieran la penalización que hoy en día existe (Linares, 2012).

Sin embargo, en el siglo XII existió una re-consideración de la percepción de la niñez, se fundaron los primeros centros de acogida que además de amparar y entregar techo tenían el propósito de enseñar algún tipo de oficio a los niños y a servir de criadas a las niñas (Ariès, 1962).

A lo largo de la Edad Media, las concepciones van evolucionado y se defiende la necesidad de escolarizar principalmente a hombres, por tener un rol social superior al de la mujer, la educación liberal va perdiendo relevancia, y existe una focalización en la formación de buenos oradores, que para los romanos y griegos era un asunto que solo concernía a varones, producto de ello se fueron realizando categorías y la educación cada vez estuvo más controlada por instituciones anexas al estado (iglesia), producto de lo mismo queda de lado la idea de educación bajo consignas de formar a seres humanos libres, sino que el objetivo se centró en preparar al “niño” para servir a Dios ya que fue

visto como un ser perverso que debía ser redimido y socializado, tal como lo expreso Bérulle quien enfatizaba en creer que “no había peor estado, más vil y abyecto, después del de la muerte, que la infancia”.

Las pre-concepciones de la infancia estaban totalmente ligadas a tener que reformar desde un estado inferior a la adultez, donde solamente el tiempo podía curar las imperfecciones de la edad. Se debe tener en cuenta que los índices de mortalidad infantil eran muy altos y gran parte de los niños morían antes de alcanzar su edad adulta, por lo que finalmente la crianza estaba enfocada más en sobrevivir que en el propio trato, siendo una fase totalmente carente de importancia, invisibilizada socialmente y silenciada.

Concretamente en los siglos XV y XVI, se comienza a mirar al niño como un “ser humano” pero carente de habilidades. El niño, por tal razón, es asumido como un adulto pequeño, por lo que su concepción sigue siendo la de ciudadano de segunda clase, considerado como un ser indefenso, algo inacabado, una propiedad particular del adulto (Jaramillo, 2007) que respondían a la misma categoría que los despreciados, enfermos, impedidos, pobres, mujeres, ancianos y vagabundos (Le Goff, 1985).

Avanzado en el tiempo, en el siglo XVII, surge el reconocimiento del niño desde una perspectiva de bondad e inocencia, Rousseau fue uno de los encargados de entregar nuevas y mejores concepciones teóricas sobre la idea de los niños, relacionándolos e identificándolos con seres que contemplan una “bondad innata”, siendo incluso considerados “seres espirituales”. Aunque con la llegada de la Revolución Industrial y la edificación masiva de fábricas en Occidente, las sociedades comienzan a contemplar a sus niños como una mano de obra fácil de explotar, persistiendo la idea del “niño” como algo inacabado, un ser al que le faltaba ser, algo así como un “ser primitivo”.

En los siglos XVIII y XIX las observaciones al comportamiento del niño/a se hacen cada vez más sistemáticas y pedagogos y filósofos del momento enfatizaron en la necesidad de establecer escuelas preescolares (kindergarten), donde la escuela-hogar y comunidad se tornan esenciales para poder crear sociedades más estables. El niño es categorizado y clasificado como infante, discriminando el término en un faltante para ser alguien dentro de la sociedad.

Existiendo un auge en observar las conductas y comportamiento de los niños, causando un nuevo interés por el desarrollo infantil, logrando aproximarse al concepto que hoy se

entiende por infancia, introduciendo ideas sobre las necesidades infantiles, concediéndole gran importancia al aprendizaje desde los primeros meses de vida, focalizando en la necesidad de responder a los servicios básicos o a potenciar la autonomía de los niños, inclusive, autores como Comenius entregan un papel relevante tanto al nivel, como a la figura femenina, considerando que las mujeres debían empezar a ser educadas y ser también las primeras educadoras de sus hijos/as.

A partir del siglo XX y hasta la actualidad, el concepto de infancia comienza a suscitar cambios, la evidencia permitió transformar y respetar el espacio que merecen dentro de las sociedades y se comenzó a considerar a los niños como sujetos sociales de derecho, con una identidad personal, dignidad y libertad. Esto en parte, gracias a las reivindicaciones sociales e investigaciones académicas defensoras de la infancia (Jaramillo, 2007).

En la primera mitad del siglo, las experiencias educativas del nivel comienzan a ser influidas por diversos precursores de la educación infantil, entre los que destacan el Padre Manjón (1846-1923) y María Montessori (1870-1952), quienes toman como punto de inicio pedagógico las ideas de Montesino y Froebel, mismas que desarrollaban la importancia del juego y de realizar experiencias significativas de aprendizaje en espacios al aire libre. Esta revolución pedagógica, fue conocida como la Escuela Nueva y tuvo su mayor expansión durante la época de la República, conservándose hasta el período de guerras, que es cuando vuelve el concepto de educación asistencial y benéfica.

En la segunda mitad del siglo, ya los agentes educativos que prestaban servicios a la comunidad tienen la esperanza y necesidad de renovar sus prácticas pedagógicas y elementos como la naturaleza y la experimentación establecen y sientan las bases para las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje.

Organizaciones como la Unesco y la Convención Internacional de los Derecho del Niño han estado presentes y activas de acuerdo a los movimientos modernos y contemporáneos, para redefinir al niño como sujeto de derecho y otorgarle un lugar especial dentro de la organización social, como persona y como ciudadano (Jiménez y Quintana, 2020).

Asumiendo una asociación entre la conceptualización de la infancia con el nivel educativo que tiene la misión de atenderla, se han instaurado marcos de orden legal, jurídicos y financieros dentro de gran parte de las sociedades, asegurado la ejecución de

políticas que puedan suplir las necesidades del nivel, focalizando la prioridad en el aumentar la cobertura ya que es un derecho de todos los niños acceder a ella, por ser la base de su desarrollo.

De esta manera, la AEPI con su interminable evolución ha tenido como fin principal el apoyar la supervivencia, crecimiento y desarrollo del aprendizaje de los niños, prestando atención a todas las áreas del bienestar social como; salud, nutrición, higiene, desarrollo cognitivo, social y afectivo desde el momento que nacen hasta el ingreso a la educación obligatoria (UNESCO, 2007).

Se agrega a esto, los reportes estadísticos que demuestran que existen una serie de beneficios y efectos positivos generales y de equidad tras una asistencia progresiva al nivel de EAPI, creando importantes ventajas a la población general (Melhuish y Barnes, 2012) e igualándose los accesos a la educación, especialmente considerando que si existe una educación de la primera infancia universal, los padres de alto nivel socioeconómico no se ven en la necesidad de enviar a sus hijos/as a instituciones privadas, promoviéndose un acceso igualitario para todos los niños, repercutiendo evidentemente en una mayor equidad social (Raudenbush y Eschmann, 2015).

Así mismo y en consonancia con investigaciones anteriores (Hirsch, 2004; Becker, 2011; Raudenbush y Eschmann 2015 y Sierens, 2021) queda de manifiesto que los niños que comienzan a asistir al nivel de EAPI desde más temprana edad, tienen mejores resultados académicos que los niños que pasaron menos años en el nivel.

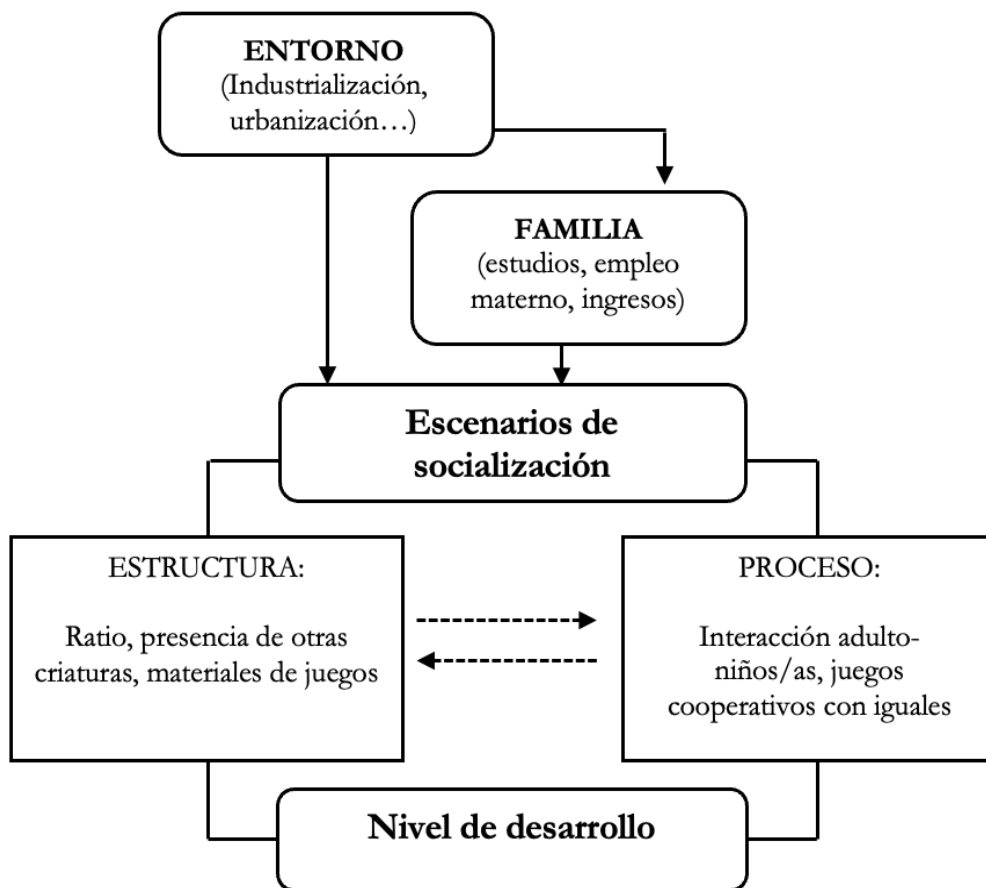
Por ende, el nivel de EAPI constituye una de las inversiones más rentables y eficientes para emprender un camino de aprendizaje que dura toda la vida (UNESCO, 2014), tal como lo corroboran los estudios de costo-beneficio realizados por el Perry Preschool (proyecto Abecedarian Chicago Parents Centers) donde se sostiene que los efectos de los programas de intervención preescolar de calidad tienen una alta tasa de retorno social, alcanzando cifras de hasta ocho veces la inversión realizada, siendo los estudiantes de menos nivel socioeconómico quienes tienen mayores beneficios.

Para el caso, Tietze (1987) realizó propuestas donde planteó y propuso la existencia de estructuras evaluadoras de los efectos de la asistencia al nivel de primera infancia en los niveles posteriores, estos hallazgos coinciden con síntesis de otras investigaciones relacionadas a las ventajas de los programas de EAPI.

Siguiendo esa línea, se observan ciertos elementos relevantes destacándose el entorno y los procesos que intervienen dentro de los niveles de desarrollo de los niños (Arrillaga y Martínez, 2020) como las consignas sustanciales respecto a la manera de generar aprendizajes realmente significativos (ver Figura 1). Lo que se traduce en la necesidad de abordar el nivel de manera holística, ya que convergen varias aristas que focalizan un enfoque complejo, dinámico y contextual que responde a la variabilidad e identidad propia tanto de la infancia como del nivel que se encarga de atenderle.

Figura 1.

Un modelo estructural para la evaluación de los efectos de la asistencia al nivel de EAPI.



Nota: Modelo Modificado de Tietze (1987). A structural model for the evaluation of preschool effects. Early Childhood Research Quarterly.

Asumiendo estos planteamientos, y teniendo en cuenta la naturaleza conceptual polisémica que posee tanto el nivel de primera infancia como la construcción de una definición social que enmarca la infancia en sí, se hace difícil crear un abordaje idéntico para todas las sociedades, imposible de universalizar y uniformar las políticas o

estrategias que cada país considere relevante para prestar el servicio. En este sentido y tal como lo sostiene García (2018) la inversión en AEPI que realiza la región latinoamericana está justificada desde una noción productiva e instrumental, que emerge desde la concepción de la teoría del capital humano (Gómez *et al.*, 2019) y se fortalece con el discurso de las neurociencias (Presno *et al.*, 2019) donde la asignación de recursos tiene la misión de disminuir las desigualdades, aumentar la capacidad productiva, aumentar las tasas de graduación, reducir las tasas de delincuencia y de embarazo adolescente, en sí, transformar las sociedades (Tirado, 2016; CERLAC, 2018), sobre todo cuando elementos como la inclusión son los principales rectores (UNESCO, 2021). Por lo mismo, la importancia de estandarizar las prestaciones de cuidado se vincula estrechamente con la calidad de lo que se ofrece (Marco, 2014).

En el año 2015, la comunidad internacional basa su compromiso educativo en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, la meta 4.2 instó a los países a “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (ODS-4).

En este sentido, la sostenibilidad del desarrollo de la primera infancia se refiere a que no solo se deben satisfacer las necesidades actuales, sino también asegurar el desarrollo armónico y duradero del cuerpo y la mente, y finalmente lograr el desarrollo integral a largo plazo y en beneficio de los niños, así como de la sociedad (Ancheta, 2022).

Respecto a la equidad en la primera infancia se toma como punto de partida que al no estar presente un sentido claro de lo que implica, se acentúan de manera significativa las desigualdades económicas y sociales (Burger, 2013) que en un largo plazo supone grandes diferencias en el desarrollo vital y provocan un riesgo de exclusión social de los grupos más desfavorecidos (Pérez-Escamilla, *et al.*, 2017; Ancheta, 2019).

Considerando lo anterior, el que exista una atención especial y de calidad hacia los niños de edades tempranas trae importantes beneficios, que no solo ayudan a la adquisición de nuevos aprendizajes, sino que también a compensar las experiencias negativas a la que algunos niños se someten por carencias sociales, familiares o afectivas como resultado de las importantes inequidades que existen a nivel mundial.

En general, la AEPI ha sido uno de los niveles educativos más inestables que ha tenido que avanzar de la mano de transformaciones sociales, innovación, cambios rápidos e

incluso nuevas tecnologías que han influido y generado importantes desafíos en las familias, teniendo que intentar ofrecer las herramientas necesarias para equilibrar los requerimientos (Sánchez, 2020) donde profesionales del nivel sean quienes se encargan de orientar y brindar las estrategias pertinentes a las familias, las mismas que tienen la misión de fomentar la estimulación adecuada en todos los hitos de desarrollo de la infancia.

1.2. La situación de la EAPI en América Latina y el Caribe.

En la región latinoamericana, dentro de los últimos diez a 15 años ha habido un aumento significativo en la cobertura de los servicios de EAPI, tal es así que la región es la tercera con mayor esfuerzo de financiamiento en educación infantil, direccionando el 8,1% de sus recursos educativos a ese nivel educativo, siendo superada solamente por Europa y Asia Central (11,3% en ambos casos) (Itzcobich, 2013; UNICEF, 2019). Los planes pedagógicos del nivel son considerados la fase inicial de casi todos los sistemas escolares, constituyendo una parte fundamental de ellos (Woodhead y Moss, 2007).

El que exista una universalización del nivel, permitirá atacar principalmente a las disparidades sociales y generar mejores instancias de aprendizaje, evolucionando el concepto de “derecho a la educación” por uno más amplio que es el “derecho a aprender”, planteamiento en el que los estudiantes son los sujetos activos de sus propios procesos (REDUCA, 2018).

En general, los contextos de los países latinoamericanos han estado determinados por entornos débiles que han creado un sub-sector en educación infantil casi inexistente, las políticas públicas no han logrado atacar los problemas fundamentales relacionados con los bajos niveles de financiación, existiendo poca convergencia entre los logros que se esperan alcanzar y el escaso compromiso de los gobiernos en aumentar las mejoras (UNICEF, 2018).

A pesar de ello, el nivel de EAPI ha logrado avanzar en varios aspectos, sobre todo en la implementación de políticas de cuidado y educación para los niños, a través de planes de mejora focalizados en la aplicación de programas coherentes. Sin embargo, el mayor reto está centrado en poder llegar a las poblaciones vulnerables desde lo inclusivo y de calidad.

En este escenario se ha logrado que los países establezcan visiones transformadoras apuntadas al desarrollo sostenible, social e incluso ambiental, ligado fuertemente a los planteamientos establecidos por las agendas civilizadoras, donde la dignidad e igualdad de los ciudadanos son el centro del cambio (CEPAL, 2019; Peirano, 2019; Concha-Díaz *et al.* 2023).

En este escenario, muchos gobiernos han apostado por políticas que focalizan de lleno a todos los aspectos de la educación, en busca de una reducción vertiginosa de la pobreza y crecimiento económico, con énfasis en aumentar la cobertura de los niveles -sobre todo el inicial y superior- lo que no quiere decir que la adquisición de los conocimientos y procesos de enseñanza-aprendizaje sean los óptimos (De Sousa, 2011).

De igual forma, resulta importante tener en cuenta que existen resultados de evaluaciones nacionales e internacionales que han logrado demostrar que la región no solo ha quedado rezagada en comparación con el resto del mundo, sino que también lo está haciendo respecto a sus propios estándares. Esto puede deberse a que para la mayoría de los países de ALyC el énfasis de sus políticas ha estado basado en la cantidad más que en la calidad (Lagos & Zedillo, 2016).

En la fundamentación de los documentos de políticas y principalmente en los de organismos internacionales, los niños, las familias y las comunidades son priorizados como beneficiarios de sus acciones, por considerarse en situación de vulnerabilidad social. En relación a las formas de selección, se identifica una producción que analiza la elaboración de índices de vulnerabilidad, contruidos desde el análisis y la medición de la situación socio-económica y las posibilidades de acceder a determinados derechos (Colacce & Tenenbaum, 2018).

En este sentido, las propuestas científicas han intentado desarrollar e incorporar una comprensión de las normas prácticas culturales en las familias y comunidades, facilitando y apoyando en la expansión y el fortalecimiento de la AEPI en la región (Yoshikawa y Kabay, 2015), teniendo en consideración estos aspectos, resulta necesario abordar la calidad del nivel dentro de los países latinoamericanos y caribeños, por lo que UNICEF considera propicio proponer un marco conceptual que apoye una aplicación integral y de buen desempeño con focos comunes para la región.

Como se visualiza en la Figura 2, existen una serie de elementos sub-sectoriales que permitirán el fortalecimiento del nivel, identificándose las áreas de acción esenciales para

el desarrollo y el mantenimiento de una educación de la primera infancia de calidad. A través de una serie de políticas y programas que puedan garantizar la prestación equitativa y eficiente de los servicios, los que a su vez permitirá el desarrollo de planes de estudios diversos a los que un contexto amplio de estudiantes pueda acceder.

Para poder ejecutar de buena manera estas acciones, es necesario contar con la participación de un profesorado competente, que posean los atributos esenciales para brindar las oportunidades de crecimiento y apoyo a sus estudiantes, promoviendo la mejora continua de los programas de desarrollo.

A su vez, se focaliza la participación activa de las familias que a través de la colaboración en las comunidades educativas permitirá el fortalecimiento esperado en los programas de primera infancia. Por último, el establecimiento de normas y objetivos de calidad en todo el sistema permitirá garantizar la existencia de marcos coherentes que establezcan patrones de calidad eficientes que se conecten estrechamente entre sí e influyan de manera positiva en las mejoras que se esperan alcanzar.

Figura 2.

Marco conceptual de UNICEF para la EAPI



Fuente: UNICEF, Conceptual Framework on Building a Strong Pre-Primary Sub-Sector, 2018.
<https://www.unicef.org/media/67191/file/Build-to-last-framework-universal-quality-pre-primary-education.pdf>

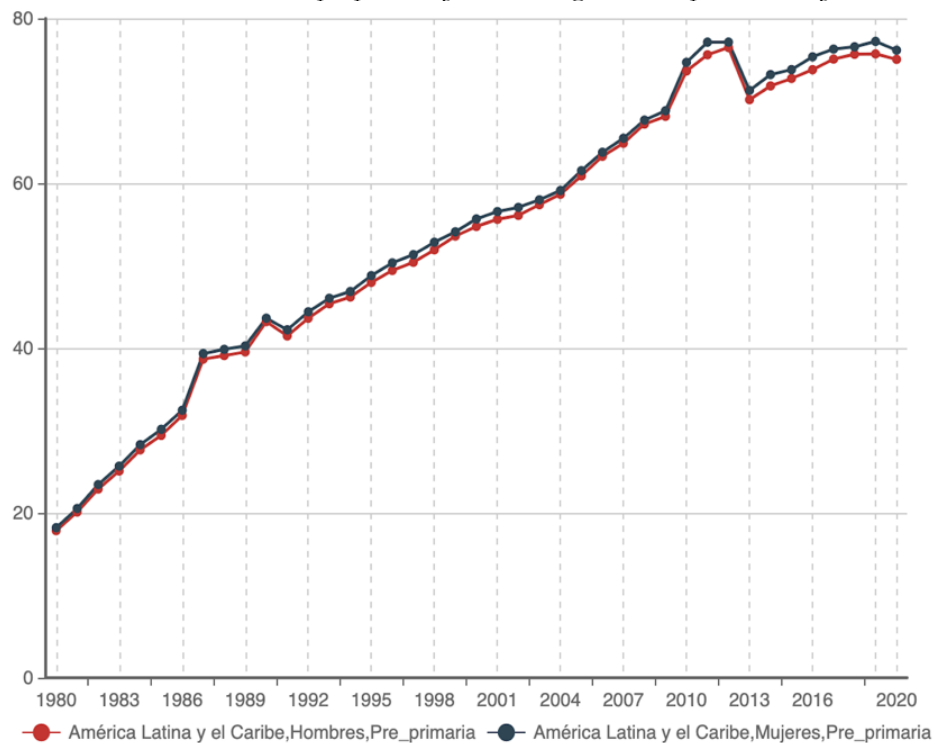
En la actualidad, se habla de una alta tasa de matriculación para los primeros años escolares que ha ido en aumento progresivo con el transcurso de los años, la que en los últimos 20 años ha logrado un acceso escalonado aún no universalizado, pero con niveles de cobertura bastante altos, se debe tener en consideración las amplias diferencias según los ciclos: para el desarrollo educativo de la primera infancia (de cero a dos años) la cobertura en el año 2019 era de apenas el 18,6%, mientras que en la educación preprimaria (desde tres años y hasta el inicio de la primaria) la tasa bruta era del 77,5%, la evolución de este indicador muestra un crecimiento constante en los últimos veinte años -Ver Figura 3- (UNESCO, 2022).

Sin embargo, más allá de los avances, todavía no existe un indicador que permita medir los niveles de calidad del nivel y si bien el ritmo de crecimiento se muestra acelerado, para el 2030 se alcanzará a cubrir apenas una cuarta parte de la población, con servicios

de calidad más bien pobre (Berlinski & Schady, 2015; Concha-Díaz, *et al.* 2019), lo cual trae como resultado que muchos de los niños aprendan poco y su desarrollo no sea el apropiado.

Figura 3.

Tasa bruta de matrícula de nivel pre-primario y terciario, según sexo en países de ALyC



Fuente: CEPAL- CEPALSTAT- Naciones Unidas (2022)
<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Dentro de la oferta de los servicios, se debe considerar que existen similitudes importantes entre los países, si bien la región ha demostrado tener una alta capacidad para desarrollar opciones de educación inicial, tal como se señaló anteriormente, su principal distinción es la diferenciación de las etapas que conforman el nivel; donde de 0 a 3 años, la preocupación principal es el bienestar y desarrollo integral de los niños y el período entre 3 y 6 años, tiende a estar focalizado en aspectos de carácter más pedagógico (UNESCO, 2007; CEPAL, 2011; Concha-Díaz *et al.*, 2019).

En este sentido y tal como se plantea en Concha-Díaz *et al.* (2019) dentro de los currículos oficiales de los niveles de educación infantil, se identifican considerables carencias pedagógicas, el tratamiento de los servicios educativos a los menores de tres años tiende a ser de un carácter más bien limitado, que cuenta con una cantidad mínima de elementos formativos y un desarrollo curricular poco coherente, teniendo muy

presente aquel carácter asistencial que se ha intentado evolucionar progresivamente por uno más integral (Trujillo *et al.*, 2021).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que existen pocos estudios que han logrado sistematizar la información sobre el diseño, la gestión y la calidad de los programas de primera infancia en ALyC (Araujo y López-Boo, 2015; Concha-Díaz *et al.*, 2021). Y si bien es cierto, el concepto de calidad educativa está asociado a diversos criterios de funcionamiento e involucra marcos de evaluación, monitoreo, reformas, programas educativos, autoridades, agentes educativos, procesos de planificación, organización, gestión curricular, proyectos educativos y pedagógicos, además de las diversas estrategias didácticas propuestas por las actuales políticas de los países (OCDE, 2020), no existen escenarios que denoten de manera más rigurosa el concepto dentro de la educación infantil, haciendo que su naturaleza este fuertemente influenciada por el entorno sociocultural en el que se desarrollan los estudiantes (Jiménez y Quintana, 2020).

Tras los lineamientos antes mencionados, se debe tener en cuenta que la atención directa a los niños de EAPI está a cargo de un personal que cuenta con una variedad de perfiles, que varía enormemente dentro de un país, como entre países, lo que repercute en las experiencias de los niños en la EAPI (OECD, 2022). Las funciones llevadas a cargo por el personal de los centros educativos, pueden ser de docencia; que está a cargo del profesorado que atiende el nivel, como también una labor de asistencia, que está a cargo del cuerpo técnico. Los profesionales que poseen el grado de educación infantil, son los encargados de llevar a cabo las propuestas pedagógicas, por lo que deben contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desarrollo óptimo de la praxis educativa (Magro, 2019).

Resulta importante reconocer que los docentes del nivel adquieren las habilidades docentes necesarias en diversas instituciones educativas, las cuales no presentan una heterogeneidad en la entrega de los contenidos y tienen poca regulación de las normativas. Haciéndose necesario redefinir los programas de formación inicial; así como también los procedimientos en que se llevan a cabo, los recursos, la sistematicidad y los criterios de evaluación de las metodologías que se desarrollan a nivel regional (Vila, 2016).

Se hace necesario entender que en la sociedad del conocimiento actual existen exigencias hacia los docentes, requiriéndose una formación establecida por estándares, que contemplen un currículum integral que no solo estipule reglamentos, sino que también cambios culturales y micro-políticas de las propias instituciones formadoras (Marcelo y Vaillant, 2018a).

De igual manera, se han definido los contenidos curriculares específicos para realizar las precisiones del nivel y trayectos de formación profesional, considerando que en muchos casos no existe una alta cualificación y formación, sobre todo en los programas no formales que se imparten dentro de la región (Ancheta y Lázaro, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta necesario considerar que en ALyC existen determinadas instituciones y programas de infancia que responden a las denominaciones de “no formales”, las cuales intentan asumir dinámicas y sentidos propios y compartidos con el resto de instituciones formales, las que conceptual y metodológicamente tienden a ser cuestionadas por pedagogos, académicos, gestores de la política pública, legisladores, etc. porque bajo esta identidad se agrupa una amplia variedad de instituciones, programas y políticas que dirigen sus intervenciones a niños desde su nacimiento y durante los primeros años de vida, a sus familias y comunidades; pero que finalmente terminan siendo servicios y programas heterogéneos, fragmentados institucionalmente, con profunda desigualdad y a cargo de un personal que contempla una formación mínima (Rozengardt, 2020).

Asumiendo las disparidades sociales presentes en la región, uno de los logros más destacados es el vinculado a la expansión y a la cobertura que el nivel ha alcanzado en cada uno de los países, se ha logrado aumentar de manera significativa las tasas de matriculación y los propios gobiernos han implementado nuevas políticas públicas, articulando los métodos tradicionales con lo nuevo (CERLALC, 2018; Concha-Díaz *et al.* 2021), lo que permite suponer que las sociedades están cada vez más conscientes de los beneficios de la escolarización del nivel y como éste repercute en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, sin dejar de lado que el personal que se desempeña en el nivel debe contemplar una serie de competencias específicas para atender a su alumnado (OCDE, 2022).

1.3. Características de la EAPI en Chile

En Chile, el nivel de educación y atención de la primera infancia, es denominado y conocido como; educación parvularia y corresponde al primer nivel educativo del sistema escolar; el rango de edad que atiende el nivel es de los 84 días (0 años) hasta los 6 años de edad y presenta como carácter obligatorio solamente al último nivel de transición (NT2; 5-6 años de edad) el cual es un requisito para el ingreso al primer año de enseñanza básica, siendo aprobado el año 2013 en un mandato constitucional. En la Tabla 1 se presentan los niveles que contemplan la educación parvularia en Chile, clasificados según edad.

Tabla 1

Niveles de educación parvularia en Chile

Ciclo	Edad	Nivel	Sub-división nivel	Denominación popular
Primer ciclo	0 a 11 meses	Sala cuna	Sala cuna menor	Sala cuna
	1 año a 1 año 11 meses		Sala cuna mayor	
	2 años a 2 años 11 meses	Nivel medio	Medio menor	Jardín infantil
3 años a 3 años 11 meses	Medio mayor			
Segundo ciclo	4 años a 4 años 11 meses	Nivel transición	Primer nivel de transición (NT1)	Pre-kinder
	5 años a 5 años 11 meses		Segundo nivel de transición (NT2)	Kinder

Fuente: Ministerio de educación Chile (MINEDUC, 2014).

La Ley General de Educación 20.370, establece que el nivel tiene como fin principal “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos” (Art. 18).

En el título II de ley antes mencionada, específicamente en el art. 26 se especifica que la educación no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni constituirá antecedente obligatorio para ingresar a la educación básica. Por su parte, en el art. 28 se señala que:

“La educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a. Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b. Apreciar sus capacidades y características personales.

- c. Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d. Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e. Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f. Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g. Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h. Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
- i. Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j. Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k. Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l. Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
- m. En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen” (Subsecretaría de Educación parvularia, 2019, p.5).

Paralelo a ello, dentro del marco de la reforma educacional actúan como marco curricular orientador las bases curriculares de la Educación Parvularia, consideradas como el referente principal para orientar los procesos de aprendizaje integral de los niños del país. Dentro de su estructura, integran elementos que favorecen la

organización y significancia del proceso educativo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). Planteando lo siguiente:

(...) la Educación parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos de derecho a una vida plena, protagonista de los contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes (MINEDUC-BCEP, 2018, p.21).

En este contexto, se puede visualizar que las líneas de acción chilenas están enfocadas en la atención y protección del niño y niña desde su nacimiento, integrando perspectivas de derecho y comprometidos con una educación que potencie las capacidades y el rol de la familia como uno de los agentes educativos más importantes (MINEDUC, 2018).

1.4. Instituciones de EAPI en Chile

Para entender el panorama actual de la educación parvularia en Chile, se debe tener en cuenta que los primeros centros que ofertaban el nivel datan desde inicios del Siglo XX, concretamente el día 6 de agosto del año 1906 se abrieron las puertas del primer jardín infantil con dependencia estatal chileno y estaba dirigido para niños de entre 3 y 6 años, mientras que cinco años más tarde se abrió el primer kindergarten popular que estaba destinado a niños de escasos recursos.

En el año 1948 existió la creación de los primeros planes y programas de estudio del nivel y todas las facultades educativas fueron traspasadas al ministerio de educación, siendo el ente regulador y orientador de las escuelas de párvulos, para el año 1974 existió la elaboración de programas educativos para el segundo nivel de transición (NT2: 5-6 años) y un par de años más tarde, en 1979 se ofrecieron los programas pedagógicos para el primer ciclo (sala cuna), mientras que los programas destinados al primer nivel de transición (NT1: 4-5 años) fueron creados en el año 1981.

Paralelo a estas acciones, fue en el año 1970 donde se crea la Junta nacional de Jardines Infantiles (en adelante JUNJI), que desde su creación ha sido una institución operada por el Ministerio de Educación y que nace con el propósito de atender a los niños que

se encontraban con rezago, falta de atención familiar y en situación de pobreza, su fin principal era poder entregar un espacio físico donde se proporcionaran cuidado, estimulación y alimentación, siendo por muchos años la institución encargada además, de supervisar y de certificar los jardines infantiles que se abrían ofertando el nivel.

Con la buena acogida que estaba teniendo la apertura de nuevos centros, la década del 90 estuvo marcada por la creación de los centros abiertos los que atendían de manera meramente asistencial a niños de 3 a 4 años, con el paso de los años y con el fomento de nuevas aperturas, estas instituciones se transformaron en jardines infantiles, pasando a ser parte de la Red de salas cunas y jardines infantiles de Chile más conocida como Fundación Integra, creada como consecuencia de este mismo auge y que establece como fundamentos el dirigir su trabajo desde una arista asistencial pero con carácter educativo (Hermosilla, 1998).

En el mismo año de la creación de la Fundación Integra, y a través de la Ley Orgánica Constitucional de Educación 18.962 (LOCE-1990), el nivel de educación parvularia fue reconocido como el primer nivel del sistema educativo de Chile, con carácter no obligatorio pero que contempla la atención integral para todos los niños desde su nacimiento hasta primer año de enseñanza básica.

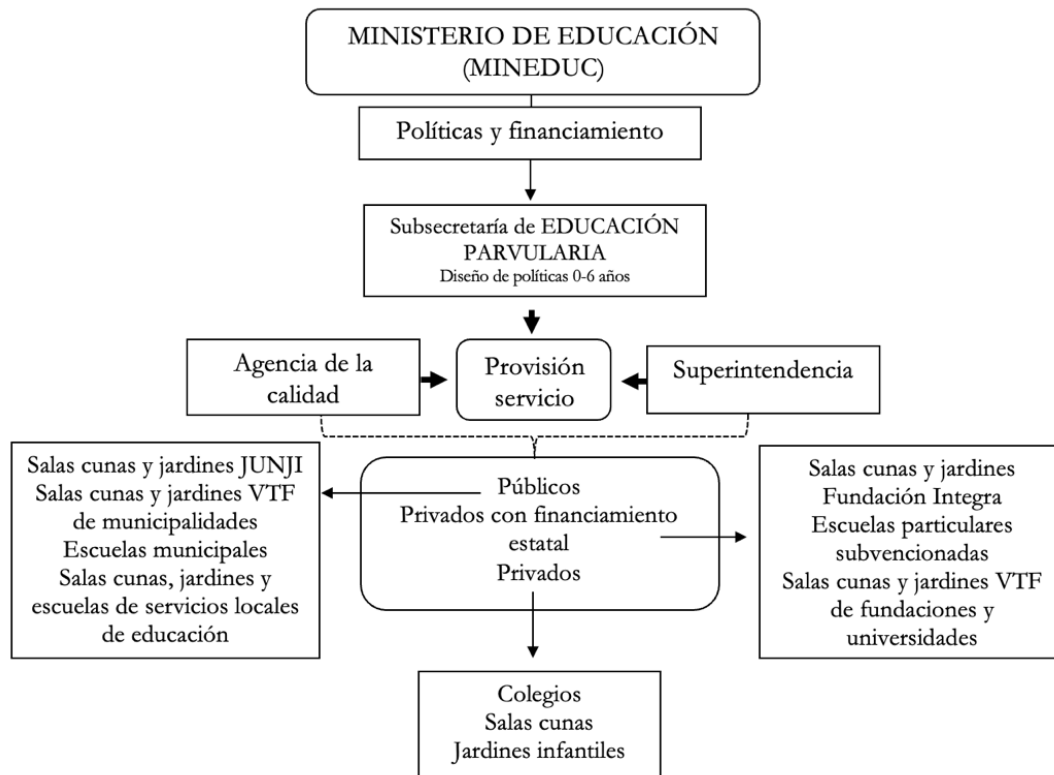
En el año 2007 se promulgo la Ley 20.162 y el estado chileno se comprometió a garantizar la cobertura y el financiamiento del nivel de kínder en todos los establecimientos educativos y para el 2013 la Ley 20.710 lo establece como el nivel educativo obligatorio para el ingreso a la enseñanza básica, siendo este uno de los hitos más importantes en lo que respecta al sistema de educación del país, ya que además de la incorporación legal del nivel de EAPI dentro del sistema educacional se asume como un derecho para todos los niños que tienen la edad de cursar el nivel.

En la actualidad, el nivel está presente en una alta variedad de instituciones educativas, con diversas modalidades de financiamiento; en su mayoría estatales, siendo JUNJI y Fundación Integra las principales. También existen establecimientos educativos con dependencia municipal que ofertan el nivel y ese financiamiento corresponde a las municipalidades, los establecimientos educativos subvencionados, que se caracterizan por recibir recursos de forma privada como estatal y finalmente, existen una gran

cantidad de jardines infantiles, salas cunas y colegios particulares que solamente funcionan y se financian de particulares (Elige Educar, 2018). En la Figura 4 se muestra cómo se configura institucionalmente el nivel de educación parvularia en Chile.

Figura 4

Estructura general de la institucionalidad de la educación parvularia en Chile



Fuente: Elaboración propia, en base a MINEDUC (Mineduc, 2015).

Es importante tener en cuenta, que en Chile la provisión de educación parvularia es muy diversa en cuanto al tamaño de los establecimientos, edades de los niños que atienden, tipo de financiamiento, institución que los administra y tipo de educación que entregan. En total para el año 2019 existían casi 13.000 establecimientos que ofertaban el nivel, con una importante diversidad de financiamiento y diversificación de la labor que en ellos se ejercen, ya que no es lo mismo el trabajo pedagógico que se instaura en las aulas de pre-kinder o kinder que en los centros de sala cuna, donde el servicio tiende a ser más asistencial y de cuidado, que en muchas ocasiones tiene vinculación con otros programas sociales (Elige Educar, 2018).

Además, debido a alta demanda social del nivel en el año 2017 se promulgó la ley que permitió la creación de la nueva institucionalidad del nivel, creándose la Subsecretaría específica para este sector educativo y tal como se puede observar en la Figura 3, es esta entidad la que se encarga de controlar y fiscalizar la calidad de los programas, de llevar a

cabo la elaboración de políticas y normativas que lo regulen, además de desarrollar un conjunto de procesos y estrategias claves que han permitido la instauración de políticas integrales que promueven el derecho de todos los niños a una educación gratuita y de calidad (Subsecretaría de educación parvularia, 2019).

En general Chile por sus decisiones políticas ha logrado destacar frente a los demás países de la región por ser uno de los que más recursos económicos destina al nivel educativo, alcanzando inversiones que alcanzan el 1,14% del Producto Interno Bruto (PIB), superando inclusive la media de los países OCDE que solamente alcanza un 0,84 del producto, si bien estas medidas han logrado mejorar las condiciones del nivel, existen todavía una serie de mejoras que lograr (MINEDUC, 2017).

1.5. La relación de la EAPI con la cohesión social

Tal como se estableció anteriormente, la región de América Latina y el Caribe sigue marcada por un conjunto de brechas estructurales y un sinnúmero de demandas y desafíos que los gobiernos no han logrado suplir, siendo en gran medida lo que ha impedido que existan sociedades más inclusivas (Maldonado, *et al*, 2020).

Es evidente que el desarrollo social inclusivo se ve interrogado por una serie de nudos emergentes; diversas formas de violencia, migraciones, transiciones demográficas, epidemiológicas, además de una invasiva revolución tecnológica, que se suman a otro conjunto de nudos estructurales aún no resueltos, como la pobreza y las desigualdades (CEPAL, 2019).

La integración, inclusión y cohesión social son conceptos polisémicos que en el último tiempo se han vuelto de uso común dentro de los nuevos discursos sociales, al ser parte de un campo abierto de debate no se logran definiciones consensuadas, por lo que se hace necesario revisar los elementos vinculantes y cuáles son sus limitaciones.

Dentro de lo que implica la cohesión social, se implican mecanismos dentro de los empleos y educación con importantes déficits y donde la valoración social ha sido deficiente.

Socialmente, desde una perspectiva política, social y económica surge por primera vez en el Consejo Europeo de 1997 la preocupación por el desarrollo de la Cohesión Social, donde se identifica que este concepto es una de las necesidades principales de Europa y

como un complemento esencial en la promoción de los derechos y dignidad humanos (CEPAL, 2007).

Evidentemente, los modelos aplicados en la Unión Europea (UE) no son replicables en América Latina, pero sí de ellos se han logrado extraer distintas metodologías y experiencias que pueden actuar como importantes ejemplos para la región, dando pie a que se puedan identificar esquemas de integración y la necesidad de reestructurar los enfoques y las políticas nacionales.

Por su parte, en cuanto a la relación entre cohesión social y educación, Cox *et al.* (2014) sostienen que el contexto latinoamericano post-dictaduras, ha permitido una mayor facilidad de oportunidades para buscar los ideales democráticos, donde los derechos civiles, políticos y sociales estén vigentes en los distintos grupos sociales, y el punto central de las políticas y reformas estaría focalizado en el poder reducir las brechas de acceso a la educación pública y organización sociales determinadas, donde se consideran como ejes centrales el acceso de los grupos tradicionalmente más desventajados y que provoquen aumentos significativos en la matrícula y los años de escolaridad.

En el año 2018 la UNESCO organizó la conferencia internacional denominada “Atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social” enfocadas en las metas 2030 y donde se hizo presente el compromiso en mejorar y desarrollar la AEPI en el mundo, sacando provecho, impulsando e intentando sensibilizar a la comunidad internacional sobre las prácticas idóneas para la materia, aportando perspectivas en las que se desarrollen estrategias tanto para los estudiantes como para los formadores y así lograr construir sociedades más equitativas.

Jornet *et al.* (2012) consideran que las acciones de las sociedades son concebidas en su totalidad y logran reconocer a todas y todos los sujetos por el simple hecho de haber nacido como seres que tienen los mismos derechos que cualquiera se logra hablar de civilizaciones más armónicas y homogéneas, en derechos y oportunidades y grados de bienestar, atendiendo que toda la población tuviera acceso equitativo a recursos y derechos y que ello se pudiera mantener a lo largo de todo su desarrollo vital, lo que educativamente se traduciría en oportunidades equitativas, inclusivas, apuntadas a la diversidad (sea étnica, de género, de origen multicultural) formando estudiantes más preparados, motivados en aprender y con mejores herramientas de desarrollo.

En esta línea de valorización del nivel, se reconoce la vital importancia de contar con docentes competentes que puedan garantizar aquellos logros académicos que las sociedades exigen y esperan desarrollar con sus estudiantes. La evidencia ha logrado demostrar que los sistemas educativos con mejores desempeños a nivel mundial lo han logrado por el impulso positivo y fortalecimiento de la calidad de los profesionales (UNESCO, 2020) , siendo éste uno de los grandes desafíos para la región, teniendo el cometido de atraer, preparar y apoyar a docentes efectivos y comprometidos con el desarrollo de las competencias impuestas por las sociedades del siglo XXI.

El accionar de los docentes está completamente asociado al poder potenciar entornos y situaciones motivadoras, donde los estudiantes realicen sus propias construcciones sobre los distintos elementos asociados al medio que conocen, pudiendo aplicar sus propios esquemas de conocimiento reflexivo y objetivo de condiciones.

En el caso de los profesionales que ejercen en el nivel de EAPI se presentan particularidades complejas dentro de los procesos educativos donde la interacción entre los adultos y los niños requiere de un contacto seguro y respetuoso que debe ser fomentado por las familias (Llanos-Zuloaga, 2019).

De este modo, el campo formativo de los docentes de EAPI queda estipulado y delimitado con orientaciones claras donde se establecen dimensiones y herramientas cognitivas, afectivas, políticas, entre otras, que les permitirán a partir de las políticas públicas, poder enfocar una práctica pedagógica más reflexiva y contextualizada a los requerimientos de las sociedades que cada vez más exige un profesorado crítico, participativo y con liderazgo (Ruiz *et al.*, 2020).

Se debe tener en cuenta que a pesar de las diferencias implicadas en los distintos aspectos inherentes a cada país de la región, la función preparatoria y cuidadora ha pasado a planos secundarios y se ha posicionado como un nivel con carácter propio, específico y diferenciado que entregan bases sólidas para el futuro social de cada individuo (Llorent, 2013).

Desde otra visión, el valor de la cohesión social para la región se enmarcaría mayormente en currículos que enfatizan la convivencia y las bases culturales de relación con “los otros” como comunidad, mientras otros currículos, como el chileno, coloca el énfasis en la integración social y la justicia distributiva, en relación con un “otros” más

abstracto y genérico, estableciéndose una categoría social más que personal (Sánchez, et.al, 2020).

Desde el punto de vista de Ana Sojo existe una integración del concepto el campo de la política y del espectro micro-social. La autora releva la importancia de resignificar la dimensión subjetiva de la cohesión social plasmada en el sentido de pertenencia de las personas respecto de una sociedad, indicando que ese sentido de pertenencia está mediado por múltiples factores, por lo que la cohesión social no necesariamente está asegurada, incluso si se instituyen políticas o mecanismos concretos de inclusión y no.

En este sentido, las escuelas serían el producto de muchos elementos que interacción entre sí, tales como; las ciudades, los barrios, los proyectos escolares propios de cada institución, el clima escolar, las relaciones entre los distintos componentes de la comunidad, entre otros, si convergen y se tienen interacciones positivas pueden garantizar resultados académicos pertinentes, que a su vez permitirán mejorar los requisitos imprescindibles para alcanzar sociedades desarrolladas y con posibilidades para todos y se debe comenzar lo más tempranamente posible.

1.6. Desafíos y logros de la AEPI en ALyC y Chile.

Para que los diversos programas de EAPI tengan un impacto positivo dentro de las sociedades, debe existir el aseguramiento de que presentan una alta calidad. La creación de programas no necesariamente conduce a los resultados y expectativas que se esperan, pues aquellos programas que no contemplan la financiación pertinente o que aseguren contemplar los elementos básicos para su puesta en marcha, difícilmente podrán tener éxito en lo que contempla al desarrollo y al aprendizaje.

En este sentido, cada uno de los países estipula sus logros e intenta crear las políticas que considera pertinentes para poder conseguirlo, en este sentido, entra en juego lo que estipula Vegas y Santibáñez (2010) quienes aseguran que para que una política nacional sea coherente, debe estar bien definida y que facilite la sostenibilidad de los programas existentes, sobre todo si están mediados a través de procesos.

Las necesidades detectadas en el nivel, en conjunto con el reconocimiento de sus beneficios ha permitido definir nuevas medidas orientadas a incrementar la cobertura, pero también lograr mejoras en la calidad educativa. Un reto importante en casi todos los países es asegurar suficientes fondos públicos para el sector y la coordinación

adecuada de las muchas agencias involucradas en los servicios para los niños y la integración de sus familias

Desde esa consigna, se destaca la coordinación existente entre los niveles de gobernanza de los sistemas educativos del nivel de EAPI, con sus contextos sociopolíticos, culturales, locales que están regidos por medidas y políticas subnacionales y nacionales que tienen como objetivo principal poder mejorar la calidad educativa. En sí, muchos países logran demostrar que tienen políticas definidas, pero no logran implementarlas de una manera pertinente en la práctica, ya sea por las limitaciones de recursos, prestaciones deficientes o falta de mecanismos que no aseguran ni son garantes de calidad.

Evidentemente en los países de América Latina el fenómeno de desigualdad se puede visibilizar en la permanencia y finalización de los estudios, lo que depende principalmente de factores asociados al acceso, los contextos y circunstancias en las que los estudiantes se desenvuelven, los mismos que se ven afectados por la distribución de los ingresos (Fajardo, 2018).

En este sentido, los desafíos existentes para la región están asociados principalmente a los nuevos paradigmas establecidos por las sociedades actuales, compuesta por una amplia variedad de modelos, programas y estrategias que están apuntados a poder crear igualdad y equidad en las condiciones de enseñanza, la cual está estrechamente relacionada con el principio de Rectitud (Ducoing, 2018), comprendiendo una amplia variedad de modelos, programas y estrategias educativos que podrían considerarse justos, más no necesariamente iguales.

De alguna forma, y considerando las palabras de Schmidt (2015) que las inequidades serían el producto de políticas, programas, prácticas o situaciones que carecen de rectitud e igualdad en el desempeño, resultados y logros educativos, la situación de ALyC respondería a ello.

La evidencia ha logrado aumentar el interés dentro de la región por desarrollar modelos de educación infantil, basados en la función esencial que el nivel desempeña tanto a nivel de bienestar personal, desarrollo cognitivo y socioemocional, que además contribuye al favorecimiento de la inclusión y la mitigación de la desigualdad social sobre todo de grupos más vulnerables (OCDE, 2017) 2017d).

Lamentablemente la irrupción de la pandemia por COVID en 2020 marco un negativo impacto en la prestación de servicios en educación infantil, debido a que los centros cerraron a causa de los confinamientos y dado que la fuente de financiación es esencialmente privada en muchos países de la región, las matrículas sufrieron importantes reducciones, además de los problemas de salud, muchas personas perdieron sus empleos por lo que las tasas de participación de los niños se vieron afectadas y lo más probable es que existan consecuencias en el futuro.

Ante ello, el aumento de la cobertura y la universalización de la calidad en el primer ciclo (0-3 años) debe ser una de las prioridades de las agendas educativas de los gobiernos, ya que no se han propiciado las condiciones suficientes para ello, no se han focalizado las inversiones en el aseguramiento de plazas suficientes y tampoco se ha exigido un mayor compromiso en la cualificación de los recursos humanos a cargo del nivel, muchos de los países no han adoptado las decisiones políticas necesarias para poder atender al alumnado y se ha contemplado que las familias y el sector privado son responsables de atender y educar a ese grupo de niños (Jiménez y Quintana, 2020).

Si bien, los documentos normativos de los países de la región que rigen el nivel, no han logrado crear una definición explícita de la calidad que esperan con las intervenciones pedagógicas, si han focalizado su atención en definir indicadores y estándares de calidad que orienten la evaluación de programas y servicios que suelen ser de carácter sectorial, teniendo como premisa que las propuestas tienden a centrarse en los insumos y procesos, más que en los resultados o el impacto que tiene la asistencia al nivel y lo que eso implica tanto a nivel de bienestar de los propios estudiantes como de sus familias.

Tal como lo viene recalando la UNESCO desde el año 2010, las políticas y planes educativos de la mayoría de los países de la región no se ciñen a un enfoque holístico de la AEPI, donde se integren la atención, salud, nutrición y la educación como elementos coexistentes (UNESCO, 2010) si no que más bien, se han focalizado sectorialmente y por tramos de edad.

Por último, se considera uno de los retos más urgentes de atender el de la baja inversión en la cualificación docente desde su formación inicial, los países de la región no han logrado formar a sus educadores de manera pertinente según las necesidades actuales, lo que no se condice con los bajos resultados de los sistemas en general.

Por su parte, en Chile se han establecido y logrado importantes avances en el nivel, específicamente en lo que respecta a la cobertura de jardines infantiles y el financiamiento estatal que ha permitido importantes logros, permitiéndose reformular una serie de marcos legales tanto para quienes asisten al nivel como también para quienes ejercen como docentes dentro del mismo.

Si bien se han alcanzado metas en diversos aspectos, existen otros que es urgente de atender, sobre todo los relacionados con los estándares de calidad de los programas para niños de 0 a 3 años, siendo relevante cambiar la visión asistencial, ampliar la cobertura y aumentando los recursos para el ciclo, a su vez se hace necesaria una mayor profesionalización de quienes ejercen dentro del aula e inclusive una mayor valorización de su trabajo (Bertoglio, 2020; Arzola y Camhi, 2013; Villalón *et al.* 2002).

Según datos del último CENSO en Chile más de un 70% de niños de entre 0 y 6 años asiste al nivel de EAPI, ubicándose por encima de muchos países del continente (Concha-Díaz *et al.* 2019) cifra que es antepone con que a nivel menor socioeconómico es menor la asistencia al nivel (Elige educar, 2018) por lo que claramente, las acciones deben estar apuntadas a contrarrestar esa situación.

En cuanto a la calidad, actualmente se cuentan con nuevas iniciativas en la creación y puesta en marcha de estándares que evalúan la calidad y que han sido propiciados por las entidades responsables de impartir el nivel, además de responder a principios y fundamentos que aspiran a desarrollar dentro de sus procesos (Cortázar y Falabella, 2015), como punto negativo es que este tipo de mecanismo no han sido consensuados y cada programa vela por evaluar sus propios criterios, por lo que en sí, la tarea pendiente se centra en establecer acuerdos comunes y donde existe un establecimiento igualitario que asegure la calidad del nivel de manera unificada (Cortázar y Vielma, 2018).

Para finalizar y tal como sucede en la región de manera genérica, Chile tampoco ha logrado la profesionalización pertinente del nivel, este aspecto está estrechamente con la baja calidad de la formación inicial que reciben los docentes y con la continua formación que deberían mantener dentro de su quehacer pedagógico, como también lo son las condiciones laborales. Tal como se dejó entrever en uno de los trabajos pertenecientes a esta investigación, la oferta formativa de los docentes presenta un escaso perfil científico, con mallas curriculares heterogéneas que repercuten en que los recién egresados no logran adquirir los conocimientos necesarios y sus niveles de

competitividad, preparación intelectual y eficacia no son altos (Concha-Díaz, *et al.* 2022) por lo que se hace necesario fortalecer los saberes esenciales y las competencias mínimas con las que deberían formarse para más tarde poder ejercer de manera eficaz en las aulas.

Si bien, las instituciones de educación superior han logrado retener a sus estudiantes, la escasez de nuevos estudiantes se está haciendo cada vez más severa, esto producto de las condiciones laborales en las que se ejerce, ya que si bien la Ley 20.903 ha logrado incrementar los incentivos monetarios a docentes de alto desempeño no son lo suficientemente motivadoras para quienes inician el proceso de educación superior.

Por lo que además de regular el estatus de la profesión docente, se hace necesario seguir fortaleciendo los avances en materia de formación inicial, la aplicación de evaluaciones a quienes estudian la titulación y recién egresadas, permite comprender como se constituyen los procesos tanto de formación, como de calidad y acreditación de la misma.

2. La formación inicial del profesorado

2.1. La Formación inicial del profesorado a nivel internacional

Diversos autores y estudios a nivel internacional han permitido comprender el estado de diferentes programas formadores de docentes, la importante misión de preparar al profesorado para un aprendizaje profundo y equitativo está basada en el desarrollo de una visión clara de lo que un docente debe enseñar, por lo que la coherencia entre; los planes de estudios, la comprensión de cómo deben enseñar y los contextos sociales, son los principales elementos considerados a la hora de establecer los contenidos pedagógicos mínimos para ejercer en la docencia.

Las disciplinas y formas de presentar los contenidos son fundamentadas en un amplio repertorio de estrategias de enseñanzas que permiten diferenciar y personalizar la instrucción según el contexto, ya que conocer y comprender la cultura en la que están inmersos, permitirá la creación de prácticas pedagógicas perfeccionadas y reforzadas sobre lo que se intenta enseñar (Darling-Hammond y Oakes, 2019).

Al hablar de contextos sociales, se debe considerar que cada sistema educativo presenta distintas realidades, pero sí algo tienen en común es intentar satisfacer las nuevas

demandas y requerimientos del mundo cambiante, configurando desde ahí las nuevas reformas. Producto de ello, la unificación de un modelo de enseñanza a los futuros docentes, se torna complejo de lograr, independiente de ello, la priorización de la enseñanza, la capacidad y resolución de problemas, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades interpersonales, la colaboración y transmisión de conocimientos son elementos claves que se intentan conseguir y así poder reafirmar la educación para crear sociedades más justas y equitativas.

Debido a esta variabilidad, la investigación enfocada en el área ha logrado identificar las diferencias en los resultados de los docentes y los estudiantes de los distintos tipos de programas (Darling-Hammond, 2021), quedando de manifiesto que la calidad y eficacia de dichos programas de formación del profesorado debe ser regulada y medida.

Desde la década del 2000, la experiencia internacional ha ofrecido distintos reportes que han permitido replantearse las decisiones metodológicas implementadas en los procesos de formación inicial, reconociendo las deficiencias y orientando pautas enfocadas en las competencias profesionales que los docentes deberían poseer al momento de ejercer en las aulas (Guerrero, 2017).

Tal como se muestra en la Tabla 2, los documentos han permitido prestar atención a las acciones realizadas referente a la formación docente, su creación ha logrado que se reevalúe la manera en que las políticas educacionales han estado dirigiendo la manera de formar al profesorado.

Tabla 2.

Trayectoria de informes centrados en la figura de la formación inicial docente.

Año	Informe	Finalidad
2000	Asamblea general de InEs-Tokio: <i>Proyecto InEs (Indicadores de Sistemas educativos).</i>	Se considera que los docentes son esenciales en procesos de aprendizaje del alumnado
2001	UNESCO: <i>Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the World Education Indicators</i>	Profesión Docente es enfocada desde perspectivas económicas de crecimiento social
2002	John Coolahan: <i>Teacher Education and the teaching career in an Era of Lifelong Learning</i>	Énfasis en el papel y perfil del profesorado, de la profesión y su quehacer docente
2005	Teachers Matter: <i>Attracting, developing and retaining Effective teachers</i>	Intercambio de buenas prácticas entre países permite dirigir y definir conceptos que mejoren la FID (mejorar imagen docente)
2008	Anaiadou y Claro: <i>Century Skills and</i>	Importancia de las competencias que manejan

	<i>Competences for new Millennium Learners in OECD</i>	los docentes y permiten formar a los estudiantes
	Barber y Mourshed: <i>How the world's best-performing school systems come out on top</i>	El objetivo de este documento fue saber por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no.
	OECD: <i>Teaching and Learning International Survey (TALIS)</i>	Conocer aspectos importantes de la profesión docente, tales como actitudes, creencias y prácticas de los maestros y directivos, así como los mecanismos de retroalimentación y reconocimiento de su trabajo.
2011	OECD: <i>Building a High-Quality Teaching Profession</i>	Definición transversal sobre un perfil competencial profesional en formación inicial
2013	OECD: <i>Teaching and Learning International Survey (TALIS)</i>	Los objetivos del estudio a examinar los sentimientos de satisfacción laboral y autoeficacia de los docentes.
2017	Guerriero: <i>Pedagogical Knowledge and the changing Nature of the Teaching Profession</i>	Los contenidos de la FID deben especializar al profesorado para crear entornos de e/a efectivos para todos/as los estudiantes
2018	OECD: <i>Teaching and Learning International Survey (TALIS)</i>	Examinar el nivel de profesionalismo en la enseñanza y en qué medida los docentes consideran que su profesión ofrece titulaciones relevantes y atractivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica.

Los informes Teacher Matter y posterior McKinsey han sido importantes referentes que marcaron los primeros pasos para la creación de nuevas pautas de reclutamiento, formación y evaluación docente en gran parte de los sistemas educativos a nivel internacional, ya que sus reportes ayudaron a identificar la debilidad existente en los modelos y con sus recomendaciones se lograron elaborar indicadores de calidad con estándares mínimos que permitirían las mejoras en el campo de la formación inicial.

Desde esas consignas, se comenzaron a plantear nuevas condiciones docentes que dieron paso a la integración de nuevos enfoques; culturales, curriculares, organizativos y prácticos (Marcelo y Vaillant, 2018a) que según las propuestas de Darling-Hammond (2006) comenzaron a desarrollarse nuevas estrategias evaluadoras de los procesos formativos, permitiendo legitimar la efectividad de lo que se está llevando a cabo.

Con el paso del tiempo, los focos formativos del profesorado no estaban reducidos solamente al acto de enseñar, sino que se ampliaron los espectros de atención y las

competencias relacionadas con los agentes educativos y el entorno en el que se desenvuelven los docentes. Con los reportes establecidos en *Building a High-Quality Teaching Profession*, se identificaron nuevas deficiencias relacionadas con la falta de integración de “perfiles profesionales competenciales” acorde con su rol dentro de las escuelas y su contexto (Valle y Álvarez, 2019).

De esa manera y con la integración de las encuestas realizadas en *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* la OCDE propone nuevas definiciones, y el concepto de “Desarrollo profesional”, paso a abarcar de lleno a la cuestión de la formación inicial del profesorado (Batres y Cárdenas, 2019).

Ya para el año 2017, se lograron definir terminologías que anteriormente habían sido difíciles de consensuar por sus características polisémicas, permitiendo la estructura de ideas comunes sobre el concepto de “competencias” estableciéndolo como “la capacidad continua y progresiva para satisfacer demandas complejas en un contexto definido, movilizando los recursos cognitivos, funcionales, personales y éticos necesarios” (Guerrero, 2017, p. 77). La OCDE consideró que los contenidos de la formación inicial y/o desarrollo profesional, se orientarán a los “conocimientos pedagógicos” y redefine el concepto como aquellos “conocimientos especializados del profesorado para crear entornos de enseñanza y aprendizaje efectivos para todos los estudiantes independientemente del tema”, así se han logrado acentuar las diferencias entre el rol del docente como profesional y las funciones que se le atribuyen a su ejercicio.

Se han podido conocer las diferentes perspectivas y vías de análisis centradas en la FID, en su calidad y la manera de enseñar a los estudiantes (Darling-Hammond, 2017; Hernández-Ramos y Martínez-Abad, 2021) teniendo en cuenta la transición hacia lo local, donde cada institución y docente en particular debe priorizar las dimensiones compatibles con su realidad y contexto, una conexión que se hace fundamental en los requerimientos de las sociedades actuales (Marcelo y Vaillant, 2018b).

Los principales organismos han logrado definir normas y regulaciones internacionales que permiten medir la eficacia del quehacer pedagógico de los docentes, si bien existen diferentes modelos que postulan las múltiples características que debe cumplir el profesorado para realizar una mejor enseñanza, las investigaciones han logrado mostrar un pluralismo en la manera de agruparlas y de llevarlas a la práctica docente, tal como lo

postula Pedroza (2016) quien define que los estándares de desempeño, los marcos de enseñanza y los listados de competencias son los principales mecanismos que han guiado la acción del profesorado y marcado a su vez, las características que debería tener un docentes eficiente.

Por una parte, los estándares y los marcos para la buena enseñanza son modelos muy similares, ya que se basan en la identificación de un conjunto de aspectos que un docente debe saber y poder hacer, describiendo y orientando la esencia de la práctica, son dos mecanismos que tienden a ser comparables y han sido creados por instituciones o sistemas de evaluación de los determinados países.

Por otra parte, y según los planteamientos de Tejada (2005) reiterados en las investigaciones de Bertoglio años después (2020) las competencias son la parte fundamental en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las mismas que deben ser incorporadas durante el proceso de formación del docente, siendo estos tres tipos de competencias las más comunes:

- I. Competencias conceptuales, son aquellas que logran integrar el saber relativo de la profesión y el saber hacer, teniendo en cuenta el tratamiento de la información que se enseña y los procesos cognitivos que se implican para adquirir el aprendizaje.
- II. Competencias psicopedagógicas y metodológicas, integran el saber y el saber hacer a través de una planificación de la formación y se implementan la metodología de enseñanza y la evaluación.
- III. Competencias de carácter social, permiten establecer las relaciones interpersonales con los diversos agentes de la comunidad educativa, basado en un marco de valores y disposiciones acordes al ámbito en el que se desarrolla el proceso de formación.

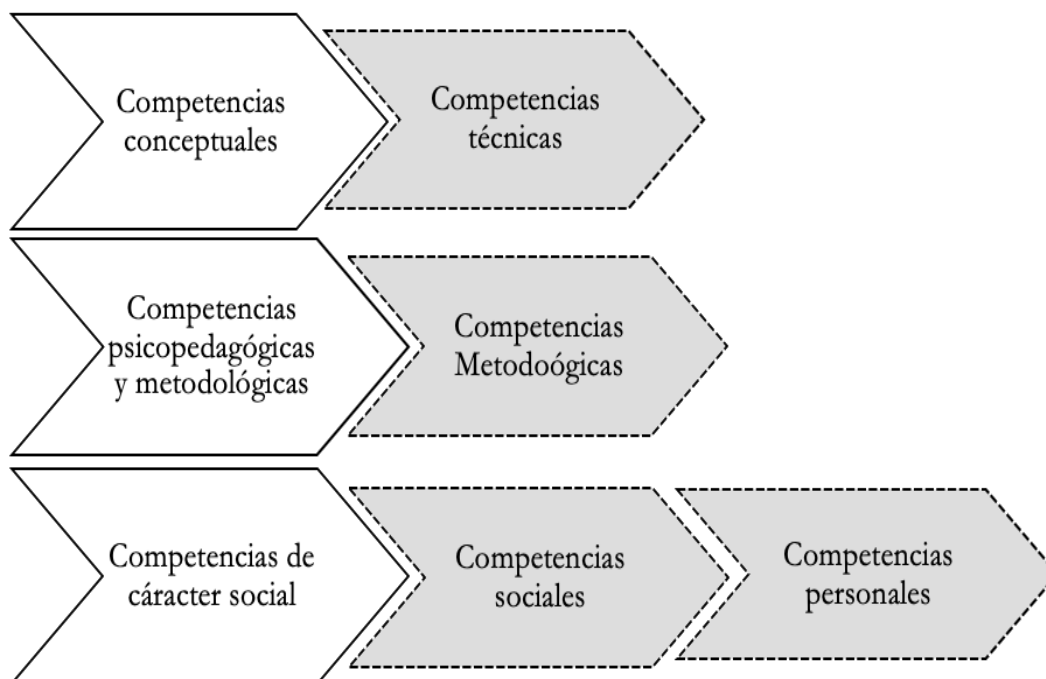
Según la propuesta de Garín (2011) (ver Figura 5) existe una diversidad de tareas más complejas a las que un/a docente debe responder, por lo que esta clasificación resulta simple. Desde su perspectiva es necesario ampliar el conjunto de competencias, basándose principalmente en las funciones observadas dentro del aula y tras el contacto que existe con la comunidad educativa.

Lo más importante según esta propuesta es que el docente tenga la capacidad de gestionar su desarrollo profesional y de esta manera pueda valorar los contenidos y las propuestas curriculares que utilizara para interpretar, decidir y actuar en su quehacer educativo (Sanhueza-Henríquez, *et al.*, 2021).

Cabe destacar que la implementación de variadas estrategias durante el proceso de formación inicial, permite integrar los conocimientos que posteriormente son ejecutados en las aulas y que están condicionados fuertemente por la reflexión constante de cómo desarrollar su práctica docente.

Figura 5

Competencias profesionales extendidas



Fuente: Elaborado a partir de Garín 2011 y Bertoglio (2021).

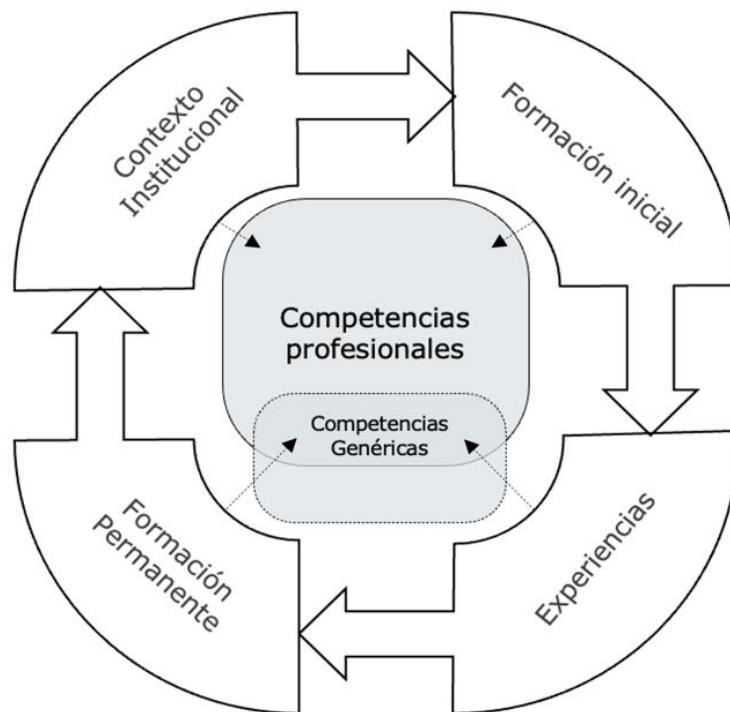
En sí, los distintos instrumentos y repertorios que plantean de manera explícita las competencias asociadas a la manera en la que debe desempeñarse un docente al interior del aula, interfieren de manera directa en la vinculación que debe existir en la gestión formativa del profesorado, desde esa mirada el desarrollo de procesos de educación inicial, permiten construir de manera interdisciplinaria respuesta a las problemáticas y desafíos que la sociedad actual plantea.

La constante evaluación permite comprender como los docentes ejercen dentro de los escenarios institucionales, sin embargo, para que esta evaluación sea realmente efectiva y logre implicar a quienes desarrollan sus prácticas pedagógicas, es necesario conocer

ciertas características que poseen como formadores, las herramientas con las que cuenta para poder adaptarse a los diversos contextos incluyendo la calidad y la eficacia con la que cuentan y que les entregaron sus instituciones en su formación inicial, siendo la base para la concepción y actitud de cómo enfrentarse en el aula, en la Figura 6, se presenta un conjunto de elementos, que son considerados los esenciales para que los docentes adquieran las competencias propicias que permitan el ejercicio óptimo dentro del aula.

Figura 6

Esquema resumen de aspectos que convergen en el desarrollo de las competencias profesionales de las y los docentes.



Fuente: Adaptado de Bertoglio, 2021.

2.2. La Formación Inicial de los docentes de EAPI en Chile

Chile es un país latinoamericano, que durante los últimos años ha logrado demostrar importantes avances en su desarrollo económico, además de un escenario de estabilidad política y social (Mieres, 2020). Por su parte, las políticas sociales han logrado enfocarse en la disminución de la pobreza de forma equitativa en todas sus regiones, permitiéndolo ubicarse dentro de la lista de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sumándose a la lista de los 34 países más avanzados que proporciona el 70% del mercado a nivel mundial (Moreno y 2017).

No obstante, siguen existiendo desafíos pendientes para el país, dentro de ellos se encuentra uno de los más importantes, que es el poder reducir las brechas de desigualdad existentes, pero teniendo como dato los resultados estadísticos de los últimos años los ingresos del 20% de la población más rica es 10 veces mayor que los del quintil más pobre (OCDE, 2018).

Es evidente que existe una estrecha relación entre el desarrollo social que existe en un país con la calidad de su educación, haciendo peso algunas afirmaciones que manifiestan que toda inversión en educación, genera grandes avances en términos de progresión social y económica, siendo la base de un futuro próspero e inclusivo (OCDE, 2020).

Recientemente los resultados de las pruebas PISA (2018), arrojaron que en la prueba de lectura el rendimiento de los estudiantes chilenos se posiciono por debajo de 41 países (con 452 puntos) encontrándose muy por debajo del promedio de la OCDE (Agencia de la calidad, 2020; OCDE, 2019; Javier, 2022). En términos generales, Chile logra ubicarse sobre los países latinoamericanos, pero sigue estando dentro de los países que obtienen más bajos resultados, demostrando los bajos niveles que presenta la educación a nivel nacional.

El impacto de los resultados, ha logrado determinar que la educación en Chile no está teniendo el progreso correspondiente, una de las causas es que el gasto fiscal se ha concentrado en mejorar y dar acceso a la educación superior, dejando de lado iniciativas para otros niveles. Por ello, dentro de los últimos años, los esfuerzos apuntan a modernizar la subvención escolar y subvención de los niveles medios de Educación Parvularia, siendo una de las decisiones que apunta a ir en la dirección correcta donde focalizar los recursos, ya que es el nivel que se considera más efectivo realizar inversiones por sus beneficios a nivel social, cultural y económicos dentro de una sociedad (Agencia de la calidad, 2020).

Paralelo a ello, existe diversa literatura que da cuenta del impacto que tienen los docentes dentro de la formación educativa de sus estudiantes, siendo los impulsores de las variantes del aprendizaje, que también influyen de manera negativa si ellos presentan un bajo desempeño, sobre todo en los primeros años de escolaridad (Barber y Moushed, 2008).

Desde los años 90 y con el fin del gobierno autoritario militar (1973-1990) y la vuelta a la democracia, Chile ha intentado crear instancias de mejora en su sistema educativo,

realizando múltiples esfuerzos para mejorar la calidad de sus docentes, focalizando el diseño e implementación de diversas políticas orientadas a la mejora de los programas de estudio, propiciando una serie de programas que han sido referentes para el mejoramiento docente, por ejemplo; dentro de los que más destacan se encuentra el programa implementado durante los años 1997 a 2002 denominado “Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente” (FFID), este programa tenía como objetivo la instauración de prácticas progresivas en varias instituciones formadoras (Gaete *et al.*, 2016), se otorgaba financiamiento competitivo a instituciones que quisieran mejorar sus programas. No obstante, durante la década del 2000 la FID fue parte de una expansión fuertemente desregulada dentro del sistema de educación superior, existiendo una creación no contemplada de múltiples programas, muchos de los cuales ofrecían procesos formativos insatisfactorios (Ávalos, 2014). La necesidad de contar con un profesorado mejor preparado hace que el centro de las regulaciones este en la implementación de políticas de fortalecimiento, paralelo al programa FFID se propuso gubernamentalmente la oferta de una Beca Vocación de Profesor, que tenía el principal objetivo de mejorar los ingresos de quienes decidían estudiar titulaciones de pedagogía a través de atraer estudiantes con puntajes PSU (prueba de selección universitaria, hoy denominada PTU) más altos a dichas titulaciones, a su vez existió una reformulación sobre los requisitos mínimos para el ingreso a las carreras de pedagogía, incrementando sus puntajes de corte.

Otra de las políticas llevadas a cabo fue la creación de la prueba Inicia que su objetivo ha sido desde su puesta en marcha poder abrir el camino para un sistema de habilitación profesional, lamentablemente y coincidiendo con Bastías *et al.* (2022) no ha tenido ni el éxito esperado ni consenso del mismo.

Posterior a la implementación del FFID, se han instaurado otras políticas abiertas a la posibilidad de crear mejoras, entre ellos se encuentra el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP); el rol del Consejo Nacional de Acreditación de pregrado (hoy conocida como CNA); y el por último el Programa Inicia.

La creación de este último ha llevado a cabo la implementación de una evaluación y certificación de los estudiantes que están a punto de egresar, la implementación de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (ENDFID) creada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

(por sus siglas, CPEIP) (CPEIP, 2018) no es habilitante para el ejercicio de la profesión, pero si permite que las instituciones de educación superior puedan hacerse cargo de estudiantes que podrían no estar suficientemente preparados para el ingreso, además de permitir mejorar la calidad de sus programas de FID, ya que las evaluaciones diagnósticas entregan información que puede permitir ajustar los planes de estudios y las estrategias de enseñanza (Gómez, *et al.* 2022).

Si bien todas estas medidas han creado cambios y producido un impacto positivo en lo que respecta a la educación superior, no se han logrado alcanzar los niveles deseados.

En lo que respecta al nivel de EAPI, el primer punto que se debe considerar es que en la actualidad la fuerza laboral de la educación inicial en Chile es casi en su totalidad femenina (Ovando y Falabella, 2021), siendo representada por un 97% del total de profesionales que se desempeñan en el nivel de educación infantil, siguiendo la tendencia mundial (Pardo y Adlerstein, 2016; Concha-Díaz, 2022) y considerando que en los países participantes de la OCDE fluctúa entre un 87,1% y un 99% (OCDE, 2017), por lo que sus estudiantes también responden al mismo patrón. Estudiantes que al igual que la mayor parte de quienes ingresan a estudiar titulaciones de pedagogía superan escasamente el puntaje mínimo requerido por las universidades públicas.

Por una parte, las políticas públicas chilenas alusivas a la educación infantil están plenamente relacionadas con garantizar el derecho a una educación de calidad, siendo las salas cunas, los jardines infantiles y las diversas modalidades de atención las que permitan un acceso a una educación de calidad, en que niños puedan desarrollarse plenamente (Fundación Integra, 2017). Pero por otra, la formación de sus docentes no está rigurosamente regulada, tampoco cuenta con mejores incentivos y no ha logrado reclutar a los mejores estudiantes (Concha-Díaz *et al.* 2022), lo que se traduce en uno de los más importantes desafíos que diversos actores sociales deben responder, ya que el cuidado, educación y atención de los niños durante sus primeros años de vida es una actividad compleja, que debe ser ejecutada y desempeñada por los profesionales idóneos que respondan a un marco y estructura que garanticen una mayor cobertura de calidad (Pardo & Adlerstein, 2016).

Desde estas consignas, la cuestión central que se trata de resolver en esta investigación, es poder examinar elementos que garanticen dicha calidad educativa como un eje fundamental dentro de la formación inicial de los docentes del nivel, los cuales cumplen

un rol trascendente para el nivel educativo ya que son considerados los actores garantistas encargados de guiar el proceso educativo que ocurre en las distintas modalidades de enseñanza (Muñoz, 2013; MINEDUC-BCEP, 2018; Marco, 2019). Teniendo en cuenta qué al dignificar las condiciones laborales de los profesionales de la educación infantil, tanto para hombres como para mujeres, existirá una consideración plena como sujetos de política y corresponsables de su construcción y mejora social, el que existan espacios de organización y promoción de la profesión puede incidir en mejoras en la formulación y en el desarrollo de políticas públicas que a su vez, permitirá que estudiantes de mayores puntajes se motiven para estudiar la titulación y con ello también poder mejorar los procesos formativos.

2.3. Atribución de una Identidad Profesional Docente

Teniendo como base, la multiplicidad de factores que intervienen y confluyen dentro de la concepción de calidad educativa en la educación inicial, el elemento que se identifica como eje articulador principal es el de la calidad de los procesos que se desarrollan dentro del aula (Cortázar y Falabella, 2015; Elige Educar, 2018), siendo los indicadores curriculares y el tiempo de formación de los profesionales que atienden el nivel los que promueven y determinan un mayor grado de calidad (Ver tabla 111).

Tabla 111.

Variables	Indicadores	
Educadora	Calidad estructural	Calidad procesal
	Años de formación de educadoras	Interacciones entre la educadora y los niños/as
	Planificación de actividades	Estilo de comunicación con niños y niñas.
	Sistema de supervisión de educadoras	Demostración de empatía y refuerzo
	Coficiente técnico que establece la relación entre número de niños y número de adultos que se encuentran a cargo.	
Currículo		Flexibilidad de acuerdo a las características de los niños y niñas.
		Flexibilidad en la rutina diaria de

acuerdo a las características de niños y niñas

Fuente: Adaptado de *Variables e indicadores de calidad*, Elige Educar, 2018.

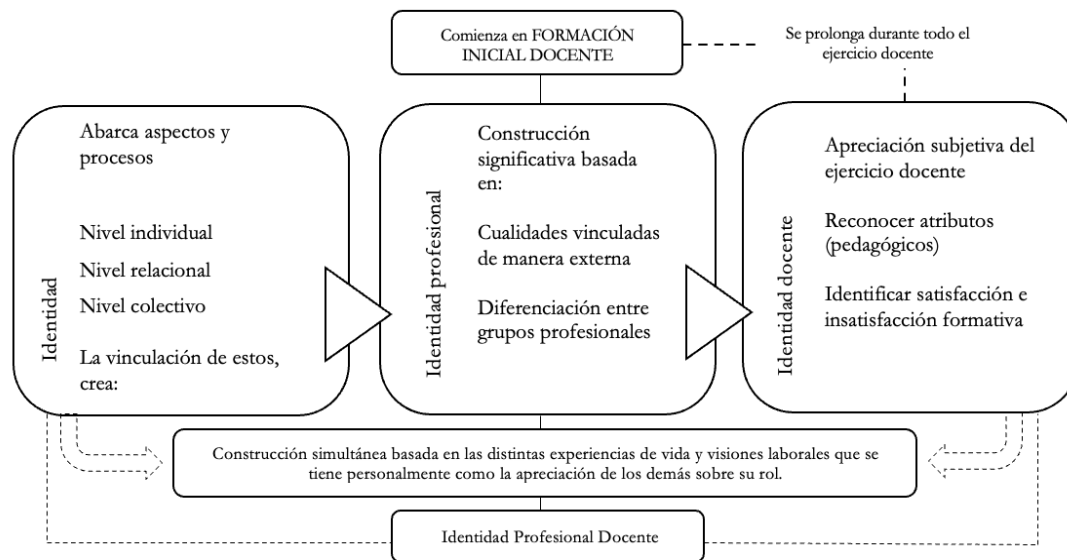
Siguiendo esta línea, existen propuestas como las aportaciones de Brito (2011) que estipulan que la calidad de las interacciones entre el profesorado-niños-familias y comunidad están en gran parte sustentadas por el nivel de conocimiento de las temáticas metodológicas de enseñanza que poseen los docentes y tal como lo plantea Flett (2008) quien manifiesta que estas están sujetas a las condiciones en que se desempeñan los docentes y su motivación para la enseñanza y para el aprendizaje propio, sus cualidades humanas, valores y actitudes con los demás, son los elementos principales que influyen en mejorar las prácticas, teniendo a la reflexión crítica y los procesos de autoevaluación, como los medio más relevantes para mejorar la calidad, ya que les permite implicarse en el proceso de “planificar, hacer, reflexionar”.

Producto de ello, es necesario ahondar en el tema de identidad docente, porque es una de las temáticas que más se relaciona con la atribución y el rol pedagógico que cumple cada profesional dentro de un contexto laboral, comprendiendo esto, se asocian los conceptos personales que cada profesional tiene sobre su quehacer -en este contexto es el docente- y como esto se relaciona con la construcción y búsqueda de las herramientas óptimas para desenvolverse dentro de su rol específico.

Autores como Guzmán (2017) sostienen que existen distintos acercamientos que pueden definir el concepto de identidad profesional, que comprende una serie de niveles que componen la definición y se asocian entre sí.

Figura 7.

Estructura conceptual sobre identidad profesional docente.



Como se observa en la Figura 6, destacan el nivel de identidad individual, relacional y colectivo, los cuales si bien se distinguen entre unos y otros tienen conjeturas entre sí.

Respecto al nivel de identidad individual existe relación con una auto-definición personal que existe sobre las representaciones propias que cada individuo tiene acerca de sus propósitos, valores y convicciones personales que permite que exista un descubrimiento de sí mismo, tanto a nivel personal como profesional.

Mientras en lo que respecta a la identidad relacional, se refiere a la manera en que un individuo se relaciona con otras personas y como se definen ante ellas. Por último, la identidad colectiva tiene que ver con la contemplación de las personas con colectivos y grupos sociales, es decir, la pertenencia que existe dentro de una esfera social.

Teniendo en consideración estas definiciones, se reconoce a la identidad profesional como un conglomerado de muchas de las cualidades antes mencionadas, que se vinculan de manera externa y que permiten distinguir a un grupo de profesionales de otro, cualidades que finalmente son atribuidas por los sujetos que componen los colectivos.

De esta premisa, existen una serie de patrones que establecen la formación de una identidad profesional docente, que tal como lo sostiene Vaillant (2008) existe una estrecha relación entre la identidad profesional y la identidad docente, pues la primera comienza a gestarse en los inicios de su formación profesional y la segunda es la

consecuencia de ello y se prolonga en el tiempo. Este prolongamiento temporal está plenamente asociado a la subjetividad de su trabajo y donde existen elementos de satisfacción e insatisfacción sobre como lo llevan a cabo.

Es evidente que existe las experiencias condicionantes que influyen en la visión y la concepción que se tiene sobre el ejercicio docente y la valoración que tienen los demás es una percepción o juicio personal que cada individuo se plantea sobre como realiza las acciones profesionales, y donde los ideales, las metas y los propósitos forman parte del proceso de construcción de su identidad docente, conectando las experiencias personales y profesionales y permitiendo tener una determinada conciencia sobre el desempeño que llevan a cabo (Cuevas y Covarrubias, 2018).

De igual manera, así como existe la apreciación que tienen los docentes sobre su desempeño, también existen aspectos mínimos que determinan el inicio del proceso de identidad profesional docente, en los que destaca la elección que se realiza sobre la titulación del área, la que pasa a convertirse en la acción principal en la que comienza la trayectoria docente y que da pie a la actividad educativa (Avalos y Sotomayor, 2012).

Por otro lado, se debe dejar en claro que la identidad docente no es algo que sea inerte en el tiempo, si bien comienza con la formación inicial no se mantiene de la misma manera al transcurrir los años, ya que las experiencias, las interacciones y vivencias que se tienen en el tiempo influyen en como los docentes perciben la labor que desarrollan.

En tal sentido, las herramientas y saberes que los docentes utilizan dentro de su práctica pedagógica, son producto del conocimiento que poseen sobre el área que enseñan, las metodologías que implementan, el contexto educativo, los agentes inmersos en él y el autoconocimiento reflexivo sobre como lo llevan a cabo.

El concepto de identidad profesional docente es una cuestión compleja, dinámica y relacional (Olave, 2020) que se organiza a partir de las vivencias individuales y la conexión con las experiencias laborales configuradas en el tiempo y los conocimientos que adquirieron en todos sus procesos formativos, siendo la formación inicial (uno de los más relevantes Sánchez y González, 2019). Donde los procesos de percepción, de autoconocimiento y de reconocimiento profesional permiten la conformación de una construcción identitaria más compleja y amplia (Figuroa-Céspedes, *et al.* 2022).

2.4. Atribución de la Identidad Profesional Docente del profesorado de EAPI en Chile.

La situación que ocurre con el profesorado de EAPI y la función de la identidad profesional, esta influenciada por distintos factores; principalmente están los relacionados con las políticas públicas y marcos educativos nacionales rigentes en el país, según López (2013) el rol de quienes ejercen en el nivel está fuertemente influenciado por concepciones categorizadoras que ha encasillado al profesorado como agentes que llevan a cabo una simple aplicación creativa de las tareas pedagógicas, lo que ciertamente ha invisibilizado durante mucho tiempo el verdadero rol que tienen dentro de la práctica pedagógica, construyendo docentes pasivos que se rigen por las estandarizaciones impuestas por el sistema (Moloney, *et al.* 2019).

En esta línea, existen aspectos de la labor que están condicionados por los perfiles que establece el MINEDUC, a través de sus normativas y documentos orientadores; entre los que destacan; Estándares orientadores para las diversas carreras de pedagogía, el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes, donde principalmente el rol de los docentes es cumplir con un perfil ético que tenga la capacidad de vincularse con las demás comunidades educativas, pudiendo demostrar un compromiso con los niños a través de prácticas que favorezcan el proceso integral en cada menor siendo consciente del rol y tareas que deben cumplir (MINEDUC, 2019).

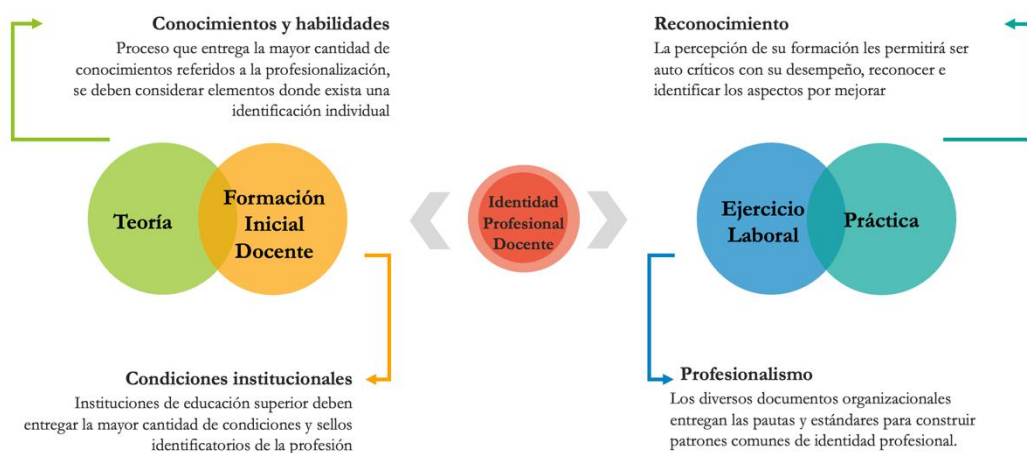
Dentro de lo que especifican los Estándares Orientadores para la titulación de EAPI en Chile, hace referencia a como el proceso de FID debe finalizar con una comprensión del quehacer pedagógico que implique la participación y el liderazgo en diversos contextos y con diferentes equipos de trabajo, asumiendo que el trabajo en equipo es la mejor herramienta para propiciar un funcionamiento armónico. Para lograrlo, deben asumir el fuerte compromiso de liderazgo que les permita tomar las decisiones apropiadas que contribuirán a mejorar los programas educativos en los que se desarrollan (MINEDUC, 2012).

De igual manera, la documentación ministerial indica que el profesorado de EAPI debe resguardar su identidad docente en cualquier momento de tensión que pueda ser causado por la organización escolar, teniendo la capacidad de articularse adecuadamente en las transiciones correspondientes (MINEDUC, 2018).

En cuanto a lo que respecta al desarrollo profesional, se debe integrar la relevancia del sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903) que entrega recomendaciones dirigidas a contextualizar la labor docente desde la formación inicial hasta el ejercicio docente, teniendo como premisa el trabajo colaborativo y donde el perfeccionamiento sea constante.

Figura 8.

Esquema articulador de elementos asociados a la identidad profesional del profesorado de EAPI en Chile.



Por una parte, y tal como se visualiza en la Figura 8, existen una serie de conceptos que determinan la progresión de la identidad profesional de un docente. Dentro de la formación inicial del profesorado, existen una serie de elementos teóricos que deben ser adquiridos y puestos a prueba, siendo un proceso rico en contenidos que permite iniciar una construcción identitaria cargadas de experiencias personales y profesionales comenzando con la llamada vocacional, que es la primera acción de elección de una titulación específica y la que permitirá el descubrimiento de nuevas habilidades y conocimientos relacionados con los intereses personales, donde la auto-concepción profesional será una de las más relevantes al momento de gestionar los conocimientos adquiridos y los que deben seguir desarrollando con el tiempo y con otras estrategias.

Por otra parte, como se pudo evidenciar en una investigación chilena realizada por Pardo y Opazo (2019) que tenía por objetivo el poder conocer la percepción que tienen el profesorado de EAPI sobre su identidad profesional, se mostraron coincidencias en la concepción de su formación pedagógica, la que está plenamente vertebrada con la centralidad del concepto de niño, los resultados de esta investigación mostraron una tendencia en las respuestas sobre la preocupación que existe de parte del profesorado sobre la reducción del propósito del nivel, viéndolo amenazado por una avasalladora

escolarización. De igual manera, existe una visión común sobre la poca influencia que sienten tener dentro del ámbito de políticas públicas, sintiéndose fuera de cualquier decisión macro.

Así mismo, otros estudios que consideraban las concepciones y creencias de los estudiantes de educación parvularia en Chile, lograron determinar que existía una baja percepción sobre el impacto de su formación, la manera de ver y pensar los procesos de aprendizajes y el rol que tendrían como docentes de aula posteriormente (Guerra y Sebastián, 2015).

Resultados similares, arrojo el estudio de DiCaudo (2009), que tenía como premisa identificar la percepción de las estudiantes de educación parvularia en torno a su identidad y los elementos que las instituciones iban entregándoles en su trayectoria, evidenciándose de manera reiterada un discurso asociado a la alta valoración por la paciencia, la vocación, el concepto de profesor y el dinamismo que deben tener dentro de su practica docente. Opiniones contrarias a las que entregaron los docentes encargados de llevar a cabo su formación, quienes señalaron que las estudiantes tenían una capacidad limitada sobre la conceptualización de niñez, además de no tener opiniones críticas sobre dimensiones sociales, políticas, económicas o de orden cultural.

A su vez, el estudio de Zapata y Ceballos (2010) realizado a comunidades educativas de Chile y Colombia, permitió identificar como los encargados de las instituciones educativas consideraban el rol que debían cumplir los profesionales dentro del aula, coincidiendo en que el personal encargado de atender al nivel debía contar con el grado de educación infantil y tener una formación específica sobre infancia, mientras que los padres y madres de ambos países coincidieron en valorar principalmente la actitud que las profesionales deben presentar con los niños dentro de las aulas, siendo el cuidado, amor, alegría y paciencia los elementos fundamentales (Zapata y Ceballos, 2010).

Bajo la luz de estos resultados, la propuesta de Rubilar (2015) que estudio la percepción de las educadoras de párvulos sobre su formación inicial en el área de enseñanza y aprendizaje de matemáticas y donde se presenta una triangulación de entrevistas realizadas a educadoras de párvulos del NT2 y los resultados de los test de conocimiento en la disciplina de las matemáticas específicamente de aprendizajes claves, arrojaron como resultados una clara falencia en conceptos y lineamientos correctos a la hora de abordar los aprendizajes claves de matemáticas en sus estudiantes, generando

como consecuencia el bajo rendimiento y desarrollo oportuno y adecuado de habilidades y competencias matemáticas posteriores (Rubilar, 2015).

No es menos relevante, tener en cuenta los resultados propiciados en la investigación de Moreno (2017) quien luego de llevar a cabo una asociación entre la percepción que las educadoras de párvulos tienen sobre los conocimientos profesionales (disciplinares y pedagógicos) y el nivel de conocimientos que realmente tienen, obtenidos tras la aplicación de dos instrumentos de recogida de datos, previamente validados. El primero; un cuestionario diseñado sobre la Encuesta Nacional Docente realizada por el Ministerio de Educación de Chile y el segundo los resultados de la prueba INICIA (Ministerio de Educación de Chile, 2013), aplicada anualmente a los alumnos egresados de las carreras de educación parvularia. Los resultados indican que el nivel de conocimientos técnicos y pedagógicos de las educadoras de párvulos es extremadamente bajo, lo que se ve agravado por una tendencia de parte de las profesionales en percibir un mayor nivel de conocimientos y una mala disposición a la formación permanente.

En definitiva, es necesario comprender cual es el tipo de requerimiento profesional que se considera óptimo para el personal que atiende el nivel, existiendo una polaridad entre la relevancia de poseer un título profesional y el que cuenten con actitudes afectivas, excluyéndose competencias, herramientas y saberes que tendrían mucho más impacto sobre la calidad de los procesos educativos.

Como se explicó anteriormente, la complejidad de identificar los elementos que interaccionan en la construcción de una práctica profesional están muy ligadas a la reflexión y auto-crítica del quehacer educativo, de esta manera se permite una toma de decisiones consciente y pertinente en cuanto a los comportamientos profesionales, al poder identificar los aspectos positivos y negativos se permitirá articular las habilidades y competencias profesionales, así como identificar las falencias y realizar una mayor profundización de su profesión.

Sin duda, no se puede olvidar que existen una serie de condicionantes insertos en los contextos laborales de los docentes que tensionan la motivación profesional, una de ellas es como deben enfrentarse a múltiples exigencias laborales (Marcelo y Vaillant, 2013), la baja valoración que se confiere socialmente a la profesión, bajos salarios en comparación con otras profesiones, habitual soledad, exceso de trabajo individual, escaso sentido de la evaluación como un camino para su desarrollo profesional e

insuficiente acompañamiento durante el período de inserción laboral durante los primeros años de profesión (Bertoglio, 2020) son algunos de los ejes que provocan un desgaste de identitario, repercutiendo negativamente en su tarea docente (Prieto, 2004).

Es por ello, que nace la necesidad de ahondar en la percepción que tiene el profesorado que atiende el nivel de primera infancia y profundizar en cuestiones relevantes relacionadas en cómo consideran que fue su formación inicial dentro de sus instituciones de educación superior, es relevante identificar si dichas herramientas y competencias les han permitido desarrollarse laboralmente y si su identidad profesional está vinculada con el ideal actual de docente y si consideran que lograron adquirir los conocimientos mínimos respecto a la especialidad de educación en la primera infancia, abordando las predisposiciones y los significados más profundos de la profesión, integrando aspectos emocionales, sociales y cognitivos, y siempre teniendo en cuenta que las concepciones y creencias son construidas a partir de la experiencia y que éstas se encuentran condicionadas en gran medida por el momento histórico y sociocultural en el que cada individuo se encuentra.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

Metodología

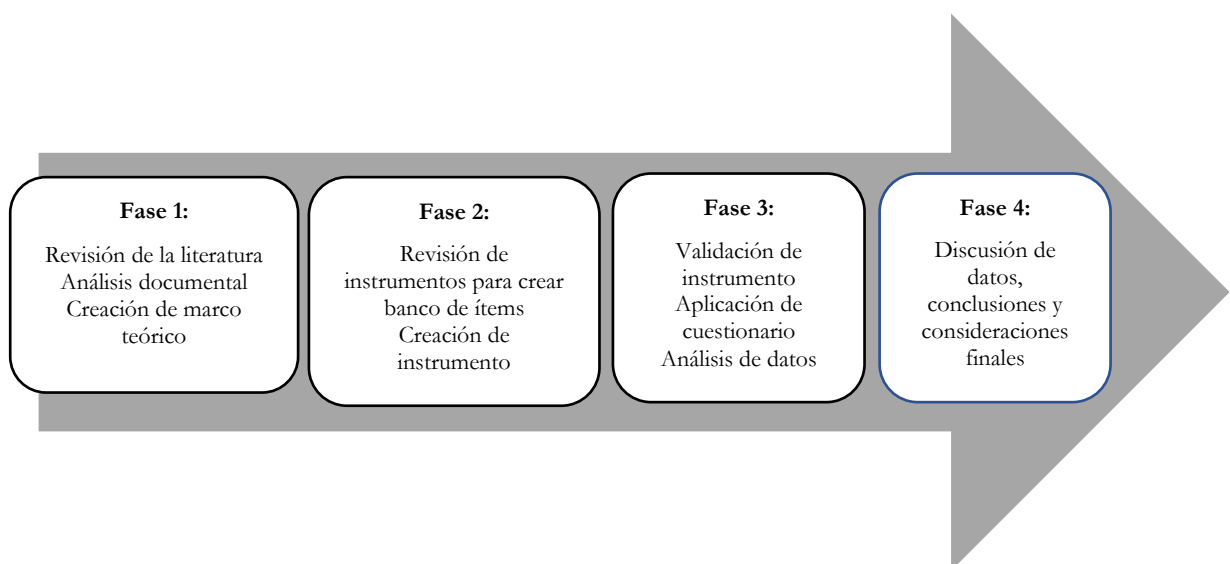
La metodología del estudio pretende globalmente abordar de manera complementaria los enfoques cualitativo y cuantitativo, en función de su utilidad en cada fase del trabajo. Las publicaciones presentadas dentro de la tesis por compendio de publicaciones configuran una unidad científica que dan respuesta metodológica para responder al objetivo general del trabajo y de igual manera a los específicos presentados en cada uno de los manuscritos.

Cada uno de los artículos presentados desarrolla diferentes aspectos clave para crear una asociación coherente de la temática, por lo que cada uno debe cumplir con la rigurosidad científica de los resultados, permitiendo su posterior difusión.

Existe la consideración que una tesis por compendio tiene una doble importancia, este caso, se estudian los procesos educativos de un nivel y contexto poco investigado, y en segunda parte, se toma como sujeto de estudio al profesorado en formación, que como es sabido, es una de las piezas necesarias e imprescindibles dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (junto a otros elementos igual de relevantes, tales como las familias y sociedades). La figura 8 presenta esquemáticamente las fases seguidas en la metodología de investigación global.

Figura 8.

Procedimientos desarrollados en la investigación

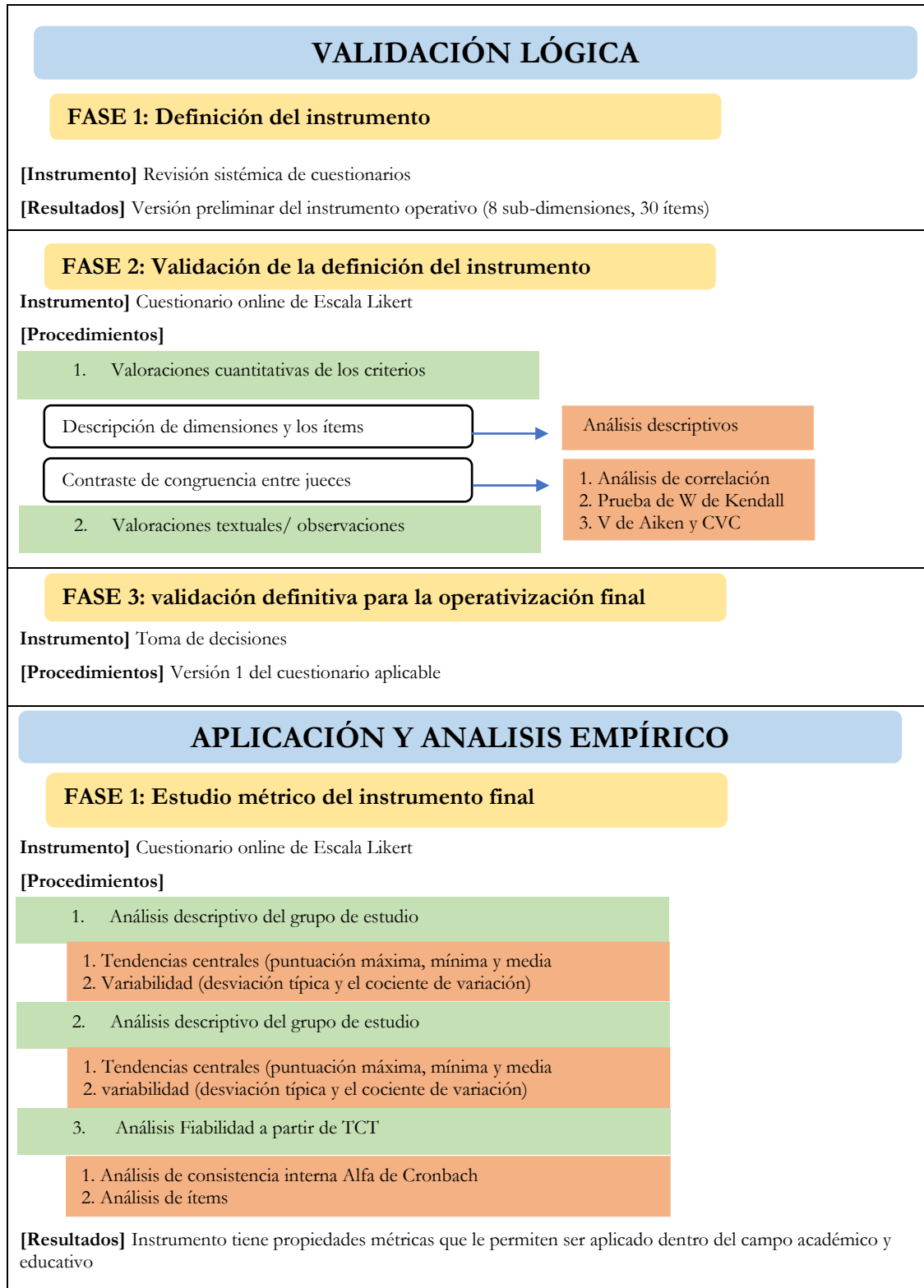


Como referentes para la metodología seguida, podemos señalar tanto los manuales de APA, AERA y NCME (2014), como los trabajos de Bakieva et al. (2018, 2019), Jornet-Meliá et al. (2011, 2012, 2013, 2015, 2017, 2020a y b), Llorens et al. (2018) y Sancho et al. (2016).

El esquema general del proceso metodológico seguido en la tesis se puede observar en la Figura 10.

Figura 10

Esquema general de las decisiones metodológicas



Participantes

Se debe tener en cuenta se trabajó con dos grupos de educadoras de párvulos. El primero, compuesto por 21 participantes, tuvo la misión de actuar como juezas expertas y evaluar de manera objetiva la operativización de las dimensiones e indicadores que comprenden la escala creada para evaluar la percepción de los docentes de EAPI, respecto a su formación, aportando una primera evidencia cruzada de validación.

En segundo lugar, se realizó un estudio que tenía como fin principal el poder conocer la opinión de un grupo correspondiente al profesorado que atiende el nivel de EAPI en Chile, contando con la participación de un grupo de 462 docentes que atienden el nivel, pudiéndose además identificar el buen funcionamiento de la escala, la cual se enmarca dentro de una investigación de tipo diferencial-correlacional orientada al diseño de instrumentos de medición.

Por la relevancia metodológica que este tipo de trabajos presenta e intentando atender a las evidencias de validez de contenido y consistencia interna del cuestionario, se explicaran por fases las tareas empleadas en su diseño, posterior a ello se describirá el proceso de validación, en el que se empleó el coeficiente de validez (CVC) (de Hernández-Nieto) y V de Aiken (Aiken), además de realizar análisis de consistencia interna (Alfa de Cronbach) y análisis de Congruencia (W de Kendall).

Fase 1: Elaboración del cuestionario

Con el fin de poder identificar los elementos relevantes de los instrumentos que evalúen la relación existente entre la percepción de la formación inicial de los docentes y la calidad de esta, se realizara una revisión de los instrumentos aplicados en otros estudios, determinando y contemplando si se presentan de manera específica:

- Metodología utilizada
- Resultados
- Selección de instrumentos
- Y proceso de validación correspondiente

Se llevó a cabo la realización de una búsqueda sistemática de instrumentos que permitan el inicio de la investigación, utilizando diversas bases de datos, tales como; Web of Science (WOS-Kopernio), Dialnet, Scopus y google Scholar. La revisión de los instrumentos se desarrolló utilizando diferentes términos de búsqueda (tesauros), a través de distintas fórmulas y patrones, siempre en idioma español. Los términos que se utilizaron fueron: “cuestionario”, “encuestas”, “validación”, “formación-inicial”, “docentes”, “formación-profesorado”, “educación-infantil”, “maestros”, “percepción”, entre otros que respondan a la misma temática.

Los resultados obtenidos de dicha búsqueda fueron revisados a través de tres criterios:

1. Se considera que el documento revisado en cuestión, considere de manera explícita la aplicación de un instrumento,
2. El instrumento debe hacer referencia a la formación inicial de los docentes y la relación con sus conocimientos formativos y
3. Desarrollar el proceso de validación del instrumento

Entonces, con los requisitos antes mencionados como criterios de exclusión los estudios que no cumplieran con lo anterior fueron descartados para una posterior fase de revisión.

Para realizar un seguimiento de los estudios y sus correspondientes cuestionarios analizados, se utilizó una hoja de cálculo de Excel, <https://drive.google.com/file/d/1yjEncVjuX1sKUJXzYmDCIp6qyH4Zc6Zw/view?usp=sharing>, como hoja de ruta del análisis, se estipularon los criterios observados y se ordenaron según; el título del documento, el autor o los autores- según corresponda-, si el cuestionario fue validado o no, si se hace mención a la temática específica del estudio y una columna con anotaciones que ayudo a registrar si existe algún elemento determinante del estudio que pueda ser importante de considerar para una posible aplicación posterior, esta etapa del estudio corresponde a la fase 1.

Diseño

De acuerdo con Jornet *et al.* (2017), la metodología de este trabajo está enfocada en la validación de constructo teórico mediante el juicio de expertos. Según el planteamiento de Gable y Wolf (1993), revisado por Mccoach *et al.* (2013) y citado por Jornet *et al.* (2015), existen ocho pasos para el desarrollo de instrumentos.

- 1) Desarrollo de la definición conceptual
- 2) Desarrollo de la definición operacional
- 3) Selección de la técnica de puntuación
- 4) Revisión de ítems por jueces expertos
- 5) Selección de formato de respuestas
- 6) Redacción de instrucciones de respuestas claras
- 7) Preparación del borrador del instrumento y recogida de datos mediante aplicación piloto
- 8) Preparación del instrumento final. Adaptado de Gable y Wolf (1993) y revisado por Mccoach *et al.* (2013), citado por Jornet *et al.* (2015)

Estos pasos se adaptaron y de ello se consideran solamente cuatro fases:

Tabla 3:

Fases para creación de ítems

Objetivo	Fase
Analizar bases de datos con el fin de identificar diversos instrumentos que estén enfocados en conocer el nivel formativo inicial del profesorado	Revisión y consulta de bases de datos
Diseñar un instrumento a partir de la revisión de otros y consiguiente validación por parte de juicio de expertos.	Análisis de las dimensiones, indicadores e ítems, selección y modificación de indicadores Validación por el juicio de expertos Definición operativa (Validación de los indicadores)
Averiguar a través de elementos esenciales la percepción que las docentes de EAPI chilenas tienen sobre su FID	Aplicación del cuestionario en su versión final

Fuente: Adaptado de Bakieva *et al.* 2018.

Fase 2. Instrumento final y validez de constructo

Se entiende por validez de un instrumento al atributo que dota de utilidad a este mismo desde un punto de vista científico y siguiendo los planteamientos de Lawshe (1975) y las

consideraciones de Sireci (1998) quienes estipulan que la validación de los ítems de manera estadística entrega los fundamentos para aceptar que los criterios de trabajo son adecuados. Actualmente, la validez de contenido se considera una condición necesaria - aunque no suficiente- para poder realizar interpretaciones de las puntuaciones de los test (Kane, 2009).

La finalidad del instrumento es conocer la percepción que el profesorado que atiende el nivel de EAPI en Chile tiene sobre su formación inicial y como está ha influido en su desempeño laboral. Para ello, se determinó una estructura realizada a partir de contenidos relevantes delimitados previamente por una búsqueda de información de diversas referencias consultadas. Dentro de ello se destaca el análisis de 71 cuestionarios, la mayoría de los instrumentos encontrados corresponden a artículos científicos, pero también destacan tesis doctorales dentro de la búsqueda, registradas con su nombre para la identificación posterior.

De los 71 resultados, muchos de ellos compartían el mismo instrumento; cuestionario destinado a conocer el desarrollo de las Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación, este se aplicó en 5 de los estudios analizados con modificaciones, siendo el único que cumplía esta característica, por lo tanto, la supresión en el análisis posterior fue de 65, 34 no fueron útiles para la investigación, porque no consideraban la formación inicial docente ni especificación en el diseño, la primera característica fue una de las más importantes limitaciones, ya que el campo de la investigación pretendía limitar al nivel de educación infantil, pero la búsqueda arrojó que solamente cinco cuestionarios cumplían con ese criterio, por lo que se decidió contemplar la formación inicial docente (general) como base del estudio y hacer las adecuaciones correspondientes.

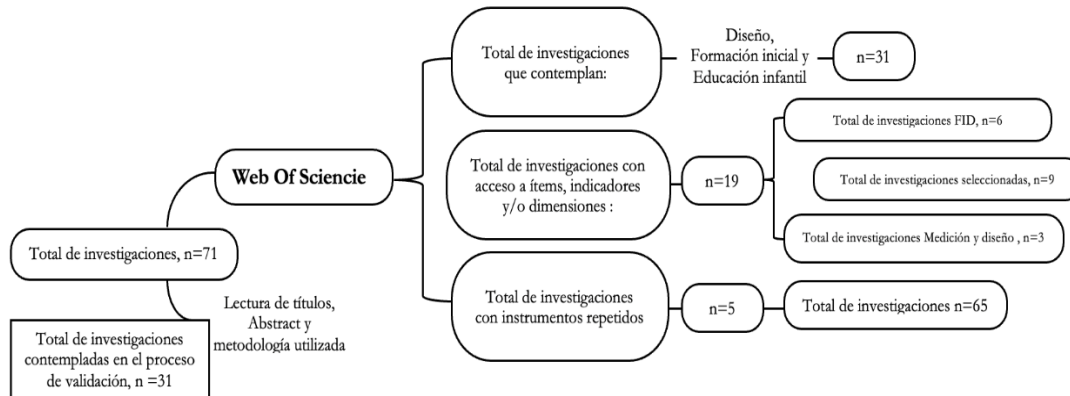
De esta manera, se obtuvieron 31 estudios que contemplan la formación inicial, de los cuales todos indicaban ser validados, pero solamente 19 proporcionaban de forma explícita el acceso a los ítems del cuestionario, esta condición repercutió en el acceso a los cuestionarios mismos. De los instrumentos definitivos, se hizo una última clasificación y se determinó que solo se utilizarían los cuestionarios que tuvieran correspondencia directa con la formación inicial del profesorado, las competencias que estos deben adquirir en ella y el proceso de diseño, estos fueron utilizados para la

construcción del cuestionario piloto, se utilizaron los ítems como un banco de datos de ítems, siendo el punto de partida para el primer diseño de las escalas.

Tras esta revisión, se seleccionaron, adecuaron y modificaron los ítems que se consideraron más adecuados para una primera escala, misma que se elaboró en base al desarrollo de instrumento de en el dominio afectivo antes señalado (Figura 9).

Figura 9.

Selección de instrumentos



Posterior a ello, se llevó a cabo la fase de organización, construcción y definición de las dimensiones que se esperan evaluar, por lo que se analizaron las respectivas dimensiones, indicadores e ítems correspondientes de los instrumentos que resultaron más apropiados, teniendo como resultado los ítems expuestos en la Tabla 4.

Finalmente, este instrumento recogió información sobre 24 variables, agrupadas en tres categorías, las cuales servirán para crear una propuesta de dimensiones e indicadores que se valorarán en las siguientes etapas. La clasificación realizada en el Cuadro 3, da el pie inicial para crear y realizar una propuesta de indicadores que evalúe la percepción del profesorado de EAPI referente a su formación inicial, los mismos que serán revisados posteriormente por un juicio de expertos y se validaran las inferencias relativas al uso específico del test, con el fin de indicar las limitaciones presentes en él y a su vez concretar su uso valido concreto (Pedrosa *et al.* 2014).

Por ende, se hace imprescindible conocer la terminología de cada uno de los términos encontrados en la búsqueda anterior, con el fin de identificar los elementos más importantes de la percepción de los educadores frente a su formación inicial y plantear la cuestión de estudio. Además, cabe señalar que cada una de las definiciones está dentro

de un contexto específico que nos servirá como guía para la construcción de la posterior herramienta de evaluación.

A partir de la búsqueda y sus resultados, se procedió crear el instrumento que permita conocer la percepción de los docentes de Primera Infancia chilenos sobre su formación inicial, el cual se diseñó en tres módulos; variables demográficas, conocimientos disciplinares y específicos de la profesión docente y percepción de su formación, subdividido en dimensiones y sub-dimensiones según sea el caso.

Las dimensiones operativas propuestas del Modelo de evaluación UNIVECS, que se rige bajo la definición de Cohesión Social -básica para agrupar las dimensiones- las que fueron valoradas y puntualizadas como la capacidad de la sociedad para garantizar la “sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluidas la inclusión, la autonomía personal, para promover el sentido de pertenencia, confianza, la movilidad social y la participación responsable”. De todas ellas, este trabajo intenta realizar una vinculación entre la literatura clasificada y la propuesta del proyecto. Por lo que se realiza una fusión de conceptos y dimensiones que permite evaluar y comprender la percepción de los docentes de infantil sobre su FID.

Tabla 4

Dimensiones e ítems del instrumento que evalúa el nivel de PERCEPCIÓN de la FID de maestros de EAPI en Chile vinculados con las Dimensiones del Modelo CS

Dimensiones Modelo Univecs	Sub-dimensión	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN
Sostenibilidad	Conocimientos pedagógicos	1. ¿Considera que su institución formadora le entregó enfoques que le han permitido lograr un dominio de los contenidos y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar las competencias de los aprendizajes en los niveles de educación infantil, considerando las características de los estudiantes?
	Conocimiento sobre currículo	2. ¿A lo largo de su FID se han proporcionado las habilidades que le permiten integrar las diversas áreas educativas del currículum y aplicar estrategias e instrumentos de evaluación en función de los objetivos que se esperan lograr, reconociendo su nivel de interdependencia? 3. Desde su opinión, ¿Piensa que en su FID se entregaron las herramientas que le permiten tomar las decisiones pedagógicas correspondientes y gestionar los tiempos de la clase de manera fluida y organizada?
Bienestar social	Dominio de la clase	4. ¿Se entregaron las capacidades para organizar y motivar diversas situaciones estimulantes para el aprendizaje en variados contextos?

Dimensiones Modelo Univecs	Sub-dimensión	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN
Inclusión	Valor social y subjetivo de la Educación	5. ¿Considera que dentro de su proceso de formación inicial la institución promovió su bienestar personal? 6. Considera que ¿En su FID adquirió valores que le permiten diferenciar la importancia de la educación en el ámbito personal, laboral y social? 7. ¿Cree que su formación fue establecida a partir de factores sociales que favorecieron la percepción positiva de la educación?
	Conocimiento sobre currículo	8. Dentro de su formación, ¿se les formó en cómo atender la diversidad educativa, es decir, enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales?
	Creencias Formación reflexiva y dialógica	9. ¿Con la formación obtenida, usted considera que cuenta con la capacidad de integrar estrategias para trabajar en diversos contextos sociales y culturales? 10. ¿Considera que en su formación inicial se integraron valores que permitan desarrollar el respeto a la diversidad?
Autonomía personal	Conocimientos instrumentales	11. ¿Piensa que en su FID se desarrollaron conocimientos relativos al uso y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación relacionados con el ámbito de educación preescolar?
	Buenas prácticas	12. ¿Considera que la FID entregada contribuyó a mejorar su innovación en los procesos educativos de los estudiantes?
	Intereses y expectativas	13. ¿Piensa que dentro de su FID se desarrollaron estrategias sistematizadas y experimentales que contribuyeron a mejorar su desempeño en el aula? 14. ¿La formación inicial le dio las herramientas para sentirse preparado en su inserción socio-laboral?
	Autopercepción de sus competencias	15. ¿Considera que en su FID adquirió el nivel de preparación requerido para dar respuesta a cualquier desafío demandado por la sociedad y de la profesión docente?
	Satisfacción de formación universitaria	16. ¿Considera que su formación le ha permitido desarrollar un compromiso y desarrollo profesional estableciendo relaciones de colaboración con la comunidad educativa donde se desempeña? 17. ¿Piensa que con la FID recibida ha logrado desarrollar una reflexión crítica constante sobre su desempeño profesional docente? 18. En su FID ¿la ayudaron a formarse para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación y desarrollar procesos de innovación educativa?
	Sentido de pertenencia	Elementos intrapersonales
Confianza		Conocimientos instrumentales
	Competencias específicas de la profesión docente	22. ¿Se desarrollaron conocimientos referidos a los distintos campos del saber de la educación Parvularia chilena?
	Elementos intrapersonales	23. ¿Considera que en su formación adquirió la capacidad para manejar su conducta y emociones?

Dimensiones	Sub-dimensión	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN
Modelo Univecs	Competencias para empleabilidad	24. ¿En su formación usted obtuvo información pertinente sobre la postulación a becas o ayudas de movilidad?
	Colegialidad docente	25. ¿Considera que su titulación la ha capacitado para el desarrollo de diferentes puestos y funciones profesionales? 26. ¿Considera que dentro de su FID se proporcionaron vías efectivas de colaboración con diferentes colectivos socio-profesionales: colegio profesional, asociaciones profesionales, red de centros de prácticas y centros de investigación? 27. Usted, ¿piensa que la titulación es una buena base para el desarrollo de su carrera profesional?
Movilidad social	Creencias	28. ¿Usted piensa que en su FID adquirió habilidades que le permiten reconocer y valorar a cada persona, conectando de manera permanente con cada integrante de la comunidad educativa y estableciendo sentimientos de compañerismo y confianza?
	Competencias para empleabilidad	29. ¿Cree que en su FID se lograron desarrollar habilidades comunicativas para una inserción respetuosa, cooperativa y solidaria dentro de un grupo de trabajo? 30. ¿Considera que tiene la formación idónea para tomar decisiones profesionales que beneficien a toda la comunidad educativa?

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía para el proceso de validación lógica por expertos.

A continuación, se presentan otras evidencias de validez de constructo, basadas en los procedimientos complementarios.

Fase 3: Validación por juicio de expertos

Tal como lo propone Abad *et al.* (2011) el método de validación basado en el juicio de expertos se caracteriza por contar con un número de expertos. Se proponen ítems creados por el investigador y son evaluados en función de los criterios que se consideren pertinentes, para el caso fueron elegidos los de relevancia y representatividad, a través de una escala tipo Likert, dejando de manifiesto los juicios sobre el grado de emparejamiento que existe entre los elementos y los contenidos evaluados.

Al margen de los análisis cualitativos de parte de los expertos para cada uno de los ítems, se hace necesario e imprescindible que estos aporten una valoración cuantitativa sobre los mismos, lo que, a su vez, permitirá aplicar alguno de los métodos empíricos pertinentes para cuantificar este grado de acuerdo.

El método de coeficiente de validez de contenido (CVC) (Hernández-Nieto, 2002) sostiene que la valoración de parte de los expertos debe ser a cada uno de los ítems y al instrumento en general. Para ello, la escala Likert permitió obtener la media de cada uno

de los ítems y en base a esta, calcular el coeficiente de validez para cada uno. Así mismo, calcular la puntuación máxima que el ítem podría alcanzar como también el error asignado, reduciendo los posibles sesgos que pudiesen introducir alguno de los jueces, se tienen en cuenta las recomendaciones de interpretación del autor, que estipulan que se deben mantener aquellos ítems con un CVC superior a ,71 ya que tienen una validez y concordancia aceptable, mayor a ,80 y menor a ,90 tienen una validez y concordancia buena y sobre ,90 son consideradas como excelentes. Mientras que bajo 0,70 las concordancias son deficientes e inaceptables, esto se condice con la propuesta de Balbinotti (2007) quien estipula que sobre ,70 los ítems deben seguir siendo considerados en la escala.

De igual manera, a los análisis estadísticos aplicados para la revisión de los ítems mediante el coeficiente de validación V de Aiken se considera que los valores V de Aiken inferiores a ,7 (equivalentes a puntuaciones medias de la escala inferiores a 3) o que su nivel de confianza sea de 95% es igual o inferior a ,5 (Martin-Romera y Molina, 2017) que existen diferencias significativas en las valoraciones entre los jueces cuando $p < 0,05$, por lo que existe la necesidad de mejorar o eliminar el ítem.

Además, se tomó como referencia el Modelo de Consistencia Interna (α de Cronbach), el cual permite medir la fiabilidad de la escala de medición y, por consiguiente, sus ítems; como covarían entre sí y además permitir identificar los ítems defectuosos (con ello mejorar el funcionamiento métrico de la escala).

Así pues, siguiendo el procedimiento comentado anteriormente se presentaron los ítems y su correspondiente escala tipo Likert, la que tendrá la misión de solicitar la valoración de ciertos aspectos como la utilidad, relevancia, importancia, etc. de cada uno de los elementos presentes y como se ajustan al constructo de interés (Drauden y Peterson, 1974).

En este estudio específico el grupo de expertos fue conformado por un solo colectivo, formado por un grupo de docentes pertenecientes al nivel de primera infancia en Chile. En total se contó con un total de 21 participantes, de las cuales todas son de sexo femenino, con un promedio de edad de 34 años; con 28 años la menor y la mayor 49. Todas cumplen el requisito de haber ejercido al menos un año como educadora de párvulos, siendo un año el tiempo mínimo de experiencia y 18 el máximo. Las educadoras participantes cuentan en un 100% con la licenciatura, seis de ellas con un

grado de master y una con estudios de doctorado. Todas ejercen laboralmente en algún tipo de institución que oferta el nivel de educación infantil (doce en colegio, tres en Fundación Integra, tres en instituciones VTF y una en MINEDUC), con la excepción de dos participantes que actualmente se dedican a realizar estudios de postgrado.

Tabla 5. Estadísticos de frecuencia y coeficientes de validez (CVC-V de Aiken).

Dimensiones	Ítem	N	Relevancia			Susceptibilidad de cambio			CVC	Validez		
			x	Desv.	C.V.	x	Desv.	C.V.		Relevancia	V de Aiken	
											Sus. Cambio	Total ítem
Dimensión 1: Sostenibilidad	i.1	21	3,38	0,497	0,24	2,90	0,88	0,79	0,78	0,59	0,47	0,53
	i.2	21	3,33	0,577	0,33	2,81	0,98	0,96	0,76	0,58	0,45	0,52
	i.3	21	3,23	0,700	0,49	2,76	0,99	0,99	0,77	0,55	0,44	0,50
Dimensión 2: Bienestar social	i.4	21	3,42	0,507	0,25	2,81	0,98	0,96	0,77	0,6	0,45	0,53
	i.5	21	3,38	0,740	0,54	2,61	1,02	1,04	0,75	0,59	0,4	0,50
	i.6	21	3,42	0,597	0,357	2,52	1,03	1,06	0,74	0,6	0,38*	0,49
Dimensión 3: Inclusión	i.7	21	3,23	0,768	0,59	2,81	0,98	0,96	0,75	0,55	0,45	0,50
	i.8	21	3,28	0,78	0,61	2,57	0,87	0,75	0,73	0,57	0,39*	0,48
	i.9	21	3,42	0,59	0,35	2,71	0,84	0,71	0,76	0,6	0,42	0,51
Dimensión 4: Autonomía personal	i.10	21	3,66	0,48	0,23	2,71	0,95	0,91	0,79	0,66	0,42	0,54
	i.11	21	3,38	0,58	0,34	2,71	0,95	0,91	0,76	0,59	0,42	0,51
	i.12	21	3,38	0,58	0,34	2,90	0,99	0,99	0,78	0,59	0,47	0,53
	i.13	21	3,19	0,74	0,56	3,09	0,94	0,89	0,78	0,54	0,52	0,53
	i.14	21	3,14	0,72	0,52	3,09	0,88	0,79	0,77	0,53	0,52	0,53
	i.15	21	3,28	0,90	0,81	3,28	0,71	0,51	0,82	0,57	0,57	0,57
	i.16	21	3,57	0,59	0,35	3,14	0,91	0,82	0,82	0,64	0,53	0,59
Dimensión 5 Sentido de pertenencia	i.17	21	3,47	0,51	0,26	3,09	0,88	0,79	0,82	0,61	0,52	0,57
	i.18	21	3,47	0,60	0,36	3,04	0,86	0,74	0,81	0,61	0,51	0,56
	i.19	21	3,71	0,46	0,21	2,52	1,12	1,26	0,77	0,67	0,38*	0,53
Dimensión 6: Confianza	i.20	21	3,33	0,79	0,63	2,66	0,96	0,93	0,75	0,58	0,41	0,50
	i.21	21	2,42	0,96	0,93	2,38	1,02	1,04	0,6*	0,35*	0,34*	0,35
	i.22	21	3,42	0,50	0,25	2,71	0,90	0,81	0,76	0,6	0,42	0,51
Dimensión 7: Movilidad social	i.23	21	3,00	0,83	0,70	2,66	0,96	0,93	0,7	0,5	0,41	0,46
	i.24	21	2,81	0,98	0,96	2,38	1,02	1,04	0,64*	0,45	0,34*	0,40
	i.25	21	3,49	0,50	0,25	2,57	1,12	1,25	0,75	0,6	0,39*	0,50
	i.26	21	3,09	1,04	1,09	2,47	1,03	1,06	0,69*	0,52	0,36*	0,44
Dimensión 8: Participación	i.27	21	3,57	0,67	0,45	2,66	1,11	1,23	0,77	0,64	0,41	0,53
	i.28	21	3,57	0,59	0,35	2,76	1,04	1,09	0,79	0,64	0,44	0,54
	i.29	21	3,66	0,57	0,33	2,7	1,10	1,21	0,79	0,66	0,42	0,54
	i.30	21	3,76	0,43	0,19	2,76	1,13	1,29	0,81	0,69	0,44	0,57
Total			3,34	0,65	0,46	2,7	0,97	0,95	0,76	0,59	0,45	0,51

Nota:*= CVCHernández-Nieto $\leq 0,80$ /Balbinotti $\leq 0,70$; V de Aiken con límite del intervalo de confianza score al 95%

Veintiún jueces valoraron los dos criterios propuestos, las valoraciones medias aportadas para cada uno fueron superiores a 2.00, siendo para relevancia 3.34 y para susceptibilidad de cambio 2.7; los dos criterios han sido valorados con el mismo nivel de homogeneidad relativamente alto por el conjunto de jueces, a pesar de que existen algunas puntuaciones atípicas por un círculo junto al número de identificador de los jueces.

La magnitud del coeficiente de validez de Hernández-Nieto, arroja que como escala general existe una fiabilidad aceptable, con una puntuación de 0.77 para los 30 ítems. Mientras que la V de Aiken determina que fue “adecuada” con una puntuación de .52 ($IC > .5$) aunque se pueden percibir valores más bajos para el criterio de susceptibilidad de cambio. Según las puntuaciones de CVC, existen tres ítems que no responden con los valores mínimos para mantenerlos dentro de la escala y según los valores de V de Aiken, se deben eliminar (o adecuar) siete ítems.

Por ese motivo, se decide considerar los puntajes de las pruebas de magnitud de coeficientes de validez y eliminar los tres ítems en los que coinciden ambos resultados, siendo los siguientes ítems que deberían ser suprimidos.

- i.21. [Dimensión: confianza]: ¿Cree que en su formación adquirió altos conocimientos y dominios de una lengua extranjera (capacidad de comunicarse en otra lengua)?
- i.24. [Dimensión: Movilidad social]: ¿En su formación usted obtuvo información pertinente sobre la postulación a becas o ayudas de movilidad?
- i.26. [Dimensión: Movilidad social]: ¿Considera que dentro de su FID se proporcionaron vías efectivas de colaboración con diferentes colectivos socio-profesionales: colegio profesional, asociaciones profesionales, red de centros de prácticas y centros de investigación

De igual manera y tal como se estableció anteriormente, los instrumentos de medición deben presentar una validez y confiabilidad que permita demostrar que los resultados están libres de error, para ello y poder determinar de mejor manera los ítems con los que se formara el cuestionario final, se realizaron análisis de consenso inter-subjetivo de jueces, los que permiten determinar estadísticamente las respuestas sobre los resultados (Jornet *et al.* 2017), aplicándose dos procedimientos; a) análisis de consistencia interna y b) análisis de concordancia. Se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach como también

el de W de Kendall para cada uno respectivamente y así dar pie a que existan garantías suficientes para valorar el grado de consenso.

Los valores de consistencia interna aportados por el estadístico Alfa de Cronbach sobre el cuestionario; conformado por los dos criterios y los 30 ítems es de .772 siendo un puntaje adecuado para el conjunto de las secciones del cuestionario en la muestra analizada, lo que permite observar la existencia de diferencias significativas entre la distribución de frecuencias. Para analizar la congruencia de los 21 jueces participantes respecto a la valoración de los 30 ítems, con cada criterio y dimensión se tendrá en consideración los valores entre 0 y 1, siendo más cercano a 1 mayor congruencia.

Tabla 6.

Estadísticos consistencia interna y concordancia

	Comité total		Comité depurado		Comité total	Comité depurado
	Corr. elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach	Prueba w de Kendall (rangos)	Prueba w de Kendall (rangos)
J1	-,190	,784			15,25	
J2	,456	,755	,435	,806	6,17	5,05
J3	,046	,774	,035	,822	16,25	13,27
J4	,107	,795			13,47	9,92
J5	,299	,768	,265	,823	12,15	9,92
J6	,464	,757	,459	,806	13,27	10,87
J7	,063	,777			9,03	
J8	,373	,761	,402	,809	10,70	8,80
J9	,381	,761	,420	,807	9,92	,817
J10	,109	,775			6,55	
J11	,395	,759	,431	,808	8,58	7,02
J12	,499	,753	,589	,797	11,17	9,15
J13	,690	,740	,770	,786	15,10	12,33
J14	,582	,749	,542	,801	10,43	8,55
J15	,379	,760	,417	,808	10,17	8,35
J16	,519	,751	,545	,799	8,72	7,17
J17	,621	,743	,617	,794	12,83	10,48
J18	,161	,772	,206	,817	8,67	7,17
J19	,102	,775	,108	,822	13,47	11,03
J20	,356	,763	,347	,815	5,85	4,82
J21	,504	,755	,445	,807	13,27	10,87

El resultado es medio y significativo a nivel 0,01 entre todas las dimensiones, lo que permitió confirmar un buen nivel de fiabilidad compuesta (0,894) y poder tomar la referencia total de la escala UNIVECS como puntuación para la escala.

Fase 4: Estudio métrico

Con la escala ya validada, se lleva a cabo el proceso de evaluación de la percepción del profesorado chileno de EAPI sobre su FID, desde aquí en adelante la escala será denominada UNIVECS-PARV-CH, y específicamente se realizó:

- El análisis de las propiedades métricas y las valoraciones de la escala por parte del profesorado de EAPI en Chile.
- Se identificó la influencia de las diferentes variables contextuales sobre las valoraciones de la escala y se estudiaron las asociaciones/diferencias existentes.
- Se llevaron a cabo análisis de los perfiles dimensionales multivariados de percepción a través del análisis de conglomerados k-medias, asociando las variables claves de formación inicial y empleabilidad.

En la encuesta han participado 462 docentes, de los cuales trabajan en centros públicos (n=254, 55%), privados (n=59, 12,8%), subvencionados (n=84, 18,2%), tipo fundacional (n=56, 12,1%) u otros (n=9, 1,9%). El profesorado posee en promedio 13 años y medio de experiencia docente en general (DT=8 años y medio) y llevan trabajando en promedio unos 8 años en el último centro docente (DT=6 años y medio). De los centros educativos mencionados, 218 personas (47%) trabajan en Colegios, 147 personas (31%) en Jardines Infantiles, 51 (11%) en Sala Cuna, 40 (8,7%) en otro tipo de centros o están estudiando, 7 personas (1,5%) no trabajan. En cuanto a la zona en la que se sitúa el centro, 349 personas (85,3%) trabajan en zona urbana y 68 (14,7%) en zona rural. En cuanto a la evaluación docente, 292 personas (63,2%) no han participado en ella y sólo 169 personas (36,6%) sí lo han hecho. Asimismo, de la muestra total, de 88 docentes han trabajado en centros de educación superior (19%).

La muestra fue reunida mediante la técnica de snowball sampling (Goodman, 1961; Frey, 2018) entre la comunidad de docentes de EAPI chilenos, durante el año 2022, utilizando un cuestionario online Google Forms. El tamaño de la muestra empleada se basa en una fórmula que permite determinar la confianza y la probabilidad, en el primer caso con un valor de 0 a 1, e idealmente superior a 0,95 y en el caso de la probabilidad que contemple valores entre 0 a 1 del evento a evaluar.

Los análisis incluyen un estudio descriptivo, de fiabilidad y consistencia interna (alfa de Cronbach y omega de McDonald) para establecer el nivel de calidad del instrumento.

Para estudiar las asociaciones y diferencias entre variables se utiliza el contraste mediante ANOVA de un factor y correlaciones entre variables. El análisis de perfiles multidimensionales de percepción utiliza análisis clúster de k-medias con el método de codo para determinar la solución óptima (Syakur et al., 2018; Jornet *et al.* 2022), en combinación con los criterios de parsimonia, diferencia significativa entre grupos y la escalabilidad entre perfiles, así como la distribución de sujetos por grupo no menor del 5% del grupo total. Finalmente, en base a la solución óptima de clúster de k-medias (k=3), se analiza la asociación de pertenencia de agrupo con las variables que han resultado significativas en los análisis realizados previamente de contraste de hipótesis. En este caso, se utilizaron pruebas no-paramétricas (ji-cuadrado y Kruskal-Wallis).

Todos los resultados mencionados anteriormente, se desarrollan de manera específica en el último estudio (tipo artículo científico)⁴ que conforma esta tesis.

⁴ Ver Concha-Díaz, V. Jornet, J, y Bakieva, Percepción del profesorado de EAPI chileno sobre su formación inicial y empleabilidad.
Enviado REVISTA EDUCACIÓN (FECYT)

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Revisión documental

El propósito de este artículo se centra en conocer cómo se estructuran los sistemas educativos de los países de América Latina y la Región del Caribe respecto al nivel de atención y educación de la primera infancia. Para ello, se analizaron diferentes estudios, informes y diversos materiales que permitan conocer el estado del arte sobre la temática de interés. Producto de lo cual, se realiza la primera publicación:

Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (ALyC). *Publicaciones*, 49(1),113–136.

En este caso, tal como ya se mencionó, se llevó a cabo el análisis de diversos informes internacionales y documentos oficiales sobre los avances de los programas en cuanto a cobertura, inversión, regulaciones, entre otros, además se analizaron desde el grado de implantación de la educación infantil en la región y se tomó en cuenta la cobertura con indicadores del grado de escolarización, permitiendo crear un análisis basado en la inversión/gasto que cada país destina al nivel educativo. Por último, se analizó el grado de implicación y de dedicación de docentes en cada país y las condiciones en cuanto al número de alumnado a atender como marco general en que desarrollan su labor.

Los análisis realizados fueron de carácter exploratorio y se basaron en síntesis estadísticas de la información recabadas de las diferentes fuentes documentales y estadísticas, nacionales e internacionales, permitiendo crear como resultados síntesis descriptivas-comparativas.

Como principales resultados se reseña la organización del nivel educativo en la región, que a su vez permitió identificar el VSE-O, expresado en función de la cobertura e inversión en este nivel educativo de los países de la región, considerando las expectativas políticas que se tienen acerca del nivel educativo que espera que alcance la población. Asimismo, permitió valorar el modo en que la introducción de ciclos obligatorios repercute directamente en los niveles de expansión de los sistemas educativos.

La formación inicial del profesorado de EAPI y la relación con el VSO de la educación

Luego de realizar un análisis sobre el estado actual del nivel de la atención y educación para la primera infancia, se realiza un segundo estudio, que tiene como propósito el poder conocer la organización y estructura de las titulaciones universitarias del nivel de EAPI y con ello crear las asociaciones correspondientes al Valor Social Objetivo (VSO) que cada país de la región contempla, para obtener ese panorama se realiza la segunda publicación

Concha-Díaz, Jornet y Bakieva (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26 (89), 369-394.

Con el análisis llevado a cabo a 19 países que componen la región y en el que se consideraron los requisitos de acceso y características generales de los sistemas, se pudieron realizar las asociaciones correspondientes con los indicadores de Valor Social Objetivo que influyen de manera directa en sus estructuras, además para identificar los grupos de formación y sus variables se realizó un análisis de conglomerados K-medias y contrastes no paramétricos (ji-cuadrado), que permitieron observar las diferencias de formación inicial existentes entre los países de la región y así, poder una visión general sobre la formación de los futuros docentes.

De los 19 países de ALyC analizados en este estudio uno de los principales hallazgos encontrados es que la formación inicial de los docentes de EAPI está a cargo de una gran diversidad de instituciones de educación superior, con una variedad de ofertas para la formación inicial de este tipo de docentes. En todos los países existe formación universitaria para formar a los futuros profesionales de EAPI, pero, que en general presentan estructuras heterogéneas, requisitos de ingreso diferentes y se han destacado por la plena autonomía con la que cuentan, que les ha permitido desarrollar la formación según sus propios intereses.

Con ello, se tiene en cuenta que el impacto y relevancia de la educación en un país está condicionado por los esfuerzos económicos que los gobiernos y particulares realizan para que se desarrollen las acciones educativas, en este sentido el indicador central del

VSE-O, permite identificar la inversión que realizan los países y los resultados conseguidos.

Tras haber realizado una agrupación en función del gasto público en educación; como porcentaje del PIB, como porcentaje de gasto estatal y tomando la tasa de alfabetización se calcularon los conglomerados de k-medias para 2, 3 y 4 conglomerados, siendo la de cuatro grupos la que ofrecer modelo más ajustado y satisfacía claramente los criterios, alineados a los objetivos del estudio. Permitiendo establecer diferencias estadísticamente significativas entre los centroides de los elementos asignados a cada grupo, identificar el número de casos por grupo sin crear ningún grupo residual y poder identificar una cierta escalabilidad entre los centroides de los cuatro grupos, de forma que puede asumirse que hay una gradación entre los grupos en las variables consideradas.

Los cuatro grupos de países se caracterizan por mayor o menor eficiencia de los sistemas educativos, existen evidentes diferencias en el grupo 1 (ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY) que presenta cierta eficiencia del gasto en educación, obteniendo resultados altos en la alfabetización a partir de menor porcentaje de inversión en educación. En el otro extremo se encuentra el grupo 3 (GTM, NIC), con mayores niveles de inversión y peores tasas de alfabetización. El grupo 2 (SLV, HND) tiende a aproximarse al perfil del grupo 3, obteniendo una menor eficiencia y, finalmente, el grupo 4 (CHL, CRI, MEX, DOM, VEN) presenta el segundo mejor dato en inversión en educación como gasto estatal y mayor tasa de alfabetización.

La formación inicial del profesorado de EAPI en ALyC

Para seguir con la misma línea de los estudios anteriores y poder conocer más a fondo sobre el estado actual de la formación inicial del profesorado de (EAPI) en América Latina se llevó a cabo una tercera publicación:

Concha-Díaz, V. Bakieva, M. y Jornet, J. (en edición). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) en América Latina y el Caribe (ALyC). *Revista colombiana de educación*.

Estudio de carácter exploratorio descriptivo, en el que se revisaron 111 mallas curriculares de distintas universidades de la región que fueron seleccionadas en función de sus características contextuales, la elección de las instituciones fue de manera estratificada y se tuvieron en cuenta características contextuales, socioeconómicas,

demográficas y de titularidad, con el fin de poder establecer una representatividad de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información que se encontrara vía internet.

Los currículums fueron categorizados en función de elementos comunes y los análisis fueron principalmente teniendo en cuenta las diferencias entre los países y contemplando los grupos de países formados anteriormente en función del valor social objetivo de la educación.

Como principal conclusión de este trabajo, fue poder observar que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes y futuro profesorado dentro de la región presentan notables diferencias en todas las categorías analizadas salvo, la proporción de la oferta optativa, las que a pesar de intentar cumplir con el mismo objetivo pedagógico, desarrollan asignaturas que tienen poca concentración de formación educativa, dejando de lado importantes mecanismos de investigación o desarrollo de competencias pedagógicas, mismas que se entienden como una composición de habilidades cognitivas y prácticas, conductuales y sociales.

Con los datos analizados, se puede afirmar que los países de ALyC remite a la formación inicial del profesorado los repertorios específicos y verticales de la profesión, sin considerar muchos factores asociados a la extensa red que la compone en sí, dejando fuera elementales contenidos como la propia construcción de una identidad docente, que a su vez, permite el desarrollo de un empoderamiento profesional que a la larga conlleva a mejorar dentro del aula y conseguir las herramientas propicias para la toma de decisiones pertinentes respecto a la especialidad.

La formación inicial del profesorado de EAPI en Chile y la situación actual de quienes ejercen.

Para poder conocer mejor sobre la situación actual de Chile, se realiza la cuarta publicación:

Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75–93.

La que se centró en el análisis del nivel formativo que alcanzan las universidades chilenas contrastándolo con la situación laboral de sus egresados. De esa manera poder identificar las condiciones de entrada y procesos que se asocian a la calidad profesional. Al tener un carácter exploratorio, se examinaron las características de la FID y los criterios asociados a la empleabilidad, arrojando resultados categóricos sobre la deficiente formación que presentan los profesionales.

Dentro de principales resultados luego de haber realizado la comparativa de las mallas curriculares de las diferentes instituciones que forman a los docentes de EAPI en Chile, se logró identificar la autonomía que presentan las instituciones y el rol que tienen al establecer las estrategias de aprendizaje actuales. Finalmente, cada institución tiene la autonomía de decidir sobre el camino formativo de sus estudiantes, lamentablemente se han quedado atrás con muchos saberes que hoy son fundamentales dentro de las sociedades.

De este estudio, se puede concluir que es necesario ahondar en contenidos específicos dentro de la formación inicial, además de revalorizar la profesión, aumentar el prestigio social y mejorar las oportunidades con incentivos de entrada a la educación superior, económicos y simbólicos.

Aplicación de la escala a una muestra

A partir de lo revisado anteriormente se tomó como decisión metodológica crear una escala de tipo cuestionario que pudiera medir la percepción que los docentes en ejercicio tienen sobre su formación inicial.

Producto de ello se realizó la quinta publicación (enviada a la editorial, en evaluación):

Concha-Díaz, V. Jornet-Meliá, J, y Bakieva-Karimova, M. (en prensa). Percepción del profesorado de EAPI chileno sobre su formación inicial y empleabilidad.

El propósito de este estudio es conocer la percepción de docentes del nivel de educación y atención de la primera infancia chilenos sobre su formación inicial y el grado de preparación que recibieron en sus instituciones de educación superior. Se diseñó, válido y aplicó un cuestionario compuesto por una cantidad de treinta ítems y ocho sub-dimensiones, fue aplicada a una muestra de docentes del nivel de primera infancia chilenos (n=462).

Los resultados del instrumento arrojaron unos valores de bondad de ajuste y fiabilidad buenos, haciendo que su uso sea pertinente para el ámbito académico y educativo.

Asimismo, se visualizaron diferencias estadísticamente significativas en las subdimensiones del instrumento UNIVECS. Dentro de los hallazgos más relevantes se puede visualizar que los docentes en general tienen una valoración positiva de la formación recibida. Por un lado, otorgan mayor importancia a elementos asociados a la sostenibilidad, nivel de bienestar social, sentido de pertenencia a lo que estudiaron y nivel de participación dentro de sus casas de estudios, y por otro perciben que debe existir una mayor relevancia y profundidad en el desarrollo elementos asociados a la inclusión, diversidad educativa y otras lenguas.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

Conclusiones generales

Es interesante observar de manera global, la evolución que ha tenido el proceso de investigación a partir de los resultados obtenidos. Existe un consenso generalizado acerca de la importancia de la educación en los primeros años de vida de una persona, por lo que esta investigación tuvo como foco principal, poder arrojar luces sobre cómo percibe el profesorado que atiende el nivel de educación de la primera infancia en Chile su formación inicial docente, qué elementos no se abordan o se hace de manera no adecuada dentro de los programas que los prepara para su desempeño profesional. En este capítulo se recogen las principales conclusiones extraídas de la investigación realizada en torno a dos bloques; en primer lugar, se propuso crear un panorama general sobre la situación actual del nivel de primera infancia en la región, que serviría de base para poder comprender las decisiones políticas, económicas y sociales que contemplan en la actualidad los países pertenecientes al contexto latinoamericano, y a su vez, comprender y analizar los puntos débiles y recalcar aquellos logros que se han alcanzado. En segundo lugar, y luego de comprender el funcionamiento del nivel en el contexto general de la región, se profundizó sobre la situación del mismo en la educación chilena, analizando el nivel formativo que alcanzan las instituciones de educación superior, así como la situación laboral de quienes ejercen dentro del nivel, pudiendo identificar las condiciones de entrada y los procesos que se asocian a la calidad profesional, esto ha permitido avanzar en la comprensión de lo que el profesorado pide a sus programas a partir de las problemáticas que enfrentan en su ejercicio profesional, intentando poder disminuir la distancia entre el medio académico y el quehacer pedagógico.

La situación del nivel de atención y educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe

En primer lugar, respecto a la situación actual del nivel dentro de la región, se debe tener en cuenta que, gracias a los avances vertiginosos de la tecnología y la globalización, las sociedades a nivel mundial han experimentado progresos sustanciales dentro de sus condiciones de vida y han logrado influir en una gran parte de la población, evidentemente existiendo importantes rezagos dentro de la población más vulnerable.

Indudablemente y gracias a la mejora de muchos servicios sociales y el incremento de las inversiones para mejorar las prestaciones públicas se han podido dilucidar importantes

avances en lo que respecta la educación de manera general y también dentro del nivel de primera infancia.

A pesar de los esfuerzos, Latinoamérica todavía sigue acarreando numerosas carencias y desequilibrios que la siguen definiendo como una de las regiones más desiguales e inequitativas del mundo, donde múltiples y complejas dimensiones de desigualdad se entrecruzan, se potencian e influyen a lo largo de todo el ciclo de vida de las personas, provocando el estancamiento social y donde las oportunidades de ascender siguen estando condicionadas a la cantidad de recursos con los que se cuente, siendo este uno de los desafíos más importantes para los gobiernos (CEPAL, 2017).

Como consecuencia de esta situación, las oportunidades educativas siguen estando distribuidas de manera desigual. Ejemplo de ello, son las últimas cifras presentadas por la UNESCO (2021) que evidencian que indicadores como el coeficiente de Gini siguen mostrando disparidades, el cual a pesar de haber bajado de 0,527 -que llegó a alcanzar en 2003- a 0,456 en 2018 sigue siendo el más bajo del mundo, donde el 10% más rico tiene el 30% del ingreso total, mientras que el 20% más pobre, solamente tiene un 6%. En definitiva, esto se traduce en que a pesar de que los diferentes países latinoamericanos han logrado llevar a cabo importantes avances, sobre todo en la cobertura e inversión de los diferentes niveles educativos, las brechas siguen siendo amplias.

No obstante, gran parte de las investigaciones revisadas insisten en la insuficiencia de los recursos invertidos para lograr las metas y aspiraciones sociales conjuntas, la orientación y tendencia de los esfuerzos económicos realizados por cada país que cubrirían las brechas e intentarían alcanzar las metas nacionales e internacionales, principalmente las referidas al derecho a la educación y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 siguen siendo deficientes.

Tal como se intentó dejar estipulado en el primer estudio de esta investigación, el gasto público destinado al área educativa se considera uno de los elementos más activos en el alcance del desarrollo social y es la herramienta perfecta para poder intervenir de manera oportuna, eficiente y equilibrada en las políticas públicas dentro de los sistemas educativos, jugando como el gran condicionante del PIB.

En cuanto a los datos analizados, se pudieron comprobar las grandes dispersiones que existen en los montos totales del gasto público respecto al PIB que hacen los diversos estados de la región, y que en todos los casos se refiere al gasto que se realiza en

instituciones de los distintos niveles educativos, en la administración, subsidios o transferencias a entidades privadas y que están plenamente vinculados a la eficacia con la que son aprovechados.

En este sentido y teniendo en cuenta la tradicionalidad de las políticas sociales que ALyC ha desarrollado a lo largo de los años para poder proteger a sus habitantes más desfavorecidos, debe existir un replanteamiento de los presupuestos y desarrollar programas progresivos que contemplen un diseño y evaluación sobre lo que se está llevando a cabo. Por otra parte y considerando que el PIB no es una medida suficiente para comprender el desarrollo de una sociedad y no refleja adecuadamente aspectos esenciales, como la sostenibilidad de las inversiones, las desigualdades en el acceso a los beneficios del crecimiento económico o la calidad de las instituciones, se hace necesario contar con mejores pactos sociales vinculados al desarrollo exclusivo hacia las metas incluidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS-4), persistiendo en la necesidad de comprometerse con el mejoramiento de cada uno de los niveles, donde el nivel de primera infancia adquiere protagonismo, por ser considerado uno de los más relevantes dentro de los sistemas, y como se ha intentado visibilizar en todos los puntos de la investigación, cuanto más tempranas sean las inversiones económicas dentro de una sociedad el retorno será más alto.

En esta investigación, específicamente en el segundo estudio se quiso identificar y comprender cómo los sistemas reconocían la importancia del nivel a través de sus diferentes prácticas y políticas públicas, identificando las estrategias que permitan alcanzar las metas propuestas, obviamente considerando la prevalencia de la alta heterogeneidad que presentan las decisiones educativas dentro de la región, se pudieron identificar los países que muestran mayores potenciales de desarrollo y bienestar, elevando sus indicadores en la cobertura de los niveles educativos, acceso y mayor inversión. No obstante, existen otros países como Guatemala u Honduras que necesitan centrar de manera urgente los mecanismos de acción social que permitan reducir las brechas y lograr encaminarse a alcanzar las metas impuestas.

En sí, los países de ALyC están cerca de alcanzar el acceso universal o casi universal de al menos un año de EAPI, lo que evidentemente constituye el principal avance de la región hacia las recomendaciones de los ODS, la mayoría de los países siguen la tendencia de aumentar las matrículas a la edad de cinco años (Concha Díaz *et al.* 2019) y

coincidiendo con la OCDE (2017) genera que los aprendizajes sean organizados antes de la edad oficial de entrada a la educación primaria.

En consecuencia y como acuerdo compartido, la mayoría de los países intentado seguir las recomendaciones internacionales, han centrado sus mejoras en aumentar la calidad del proceso, lo que se refiere a la atención en la experiencia cotidiana de los niños, que implica una serie de situaciones pero donde el personal que atiende juega a ser los agentes principales para posibilitarlas, por ello nace el cuestionamiento sobre como son las interacciones que se llevan a cabo y más a fondo como son las estrategias y las herramientas que estos poseen.

Teniendo en cuenta lo que se estableció en Concha-Díaz *et al.* (2023) el personal a cargo esta principalmente regido por profesionales específicos dedicados al área, donde la figura de docente juega el rol fundamental, además de hacerse acompañar de técnicos y/o ayudantes a los que también se les pide una formación específica para ejercer en el nivel, este no quiere decir que la composición de los equipos sea homogénea dentro de toda la región, ya que como se ha comentado anteriormente esta tiende por adaptar sus políticas a los contextos locales, lo que vuelve a insistir en la tendencia a la desigualdad de los países.

En este caso, se intentó profundizar en las características que los docentes del nivel poseen, al ser los profesionales que mayor perfeccionamiento tienen. Cómo se dejó en evidencia en Concha-Díaz *et al.* (2021), gran parte de los países han ido adaptando sus requerimientos por profesionalizar el nivel, intentando especificar nuevas exigencias en los perfiles de ingreso de quienes optan por formarse en las titulaciones que atienden el nivel de EAPI. Podría decirse que la mayoría de los países cuentan con normativas y sistemas de control que determinan las características del profesorado y sus estructuras, así como el abanico de prácticas de estos mismos.

Dentro de la búsqueda de cumplir con estándares internacionales, gran parte de los países han buscado atraer mejores estudiantes de la titulación, integrando estrategias que premien la excelencia a través de becas, realizando una serie de pruebas de acceso y buscado diversas maneras de poder contar con un personal mejor preparado, en países como Chile, se realiza una prueba de selección universitaria como requisito de ingreso a cualquiera de las instituciones que ofertan la titulación y según la puntuación obtenida, se permite el ingreso a las distintas instituciones de educación superior que oferta la

titulación, Nicaragua por su parte pide como requisito de acceso la participación en actividades comunitarias, Paraguay solicita la realización de una entrevista y examen propedéutico, Perú establece diferentes requisitos dependiendo de la institución: en institutos de formación docente, se exige ingreso ordinario, que se basa en concurso público, el que a su vez evalúa tres áreas (conocimientos generales, vocación y aptitud). La otra modalidad de ingreso es la exoneración, donde participan egresados de secundaria que pertenecen a categorías predefinidas.

Por su parte en Uruguay se exige haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria o tercer ciclo de educación técnica profesional, tener menos de 30 años cumplidos y haber superado los concursos de oposición y/o méritos (sin prueba de admisión), o lo que se sucede en Colombia, Cuba, Honduras y Paraguay que se llevan a cabo exámenes de conocimientos, complementados con la aplicación de un examen o entrevista de aptitudes, en general cada uno de los países y de manera heterogénea ha establecido sus propios criterios de entrada (Concha-Díaz *et al.* 2021), así como también algunos otros países siguen contemplando el nivel como una etapa asistencial que no estipula mayores requisitos, ni a los profesionales que atienden el nivel ya que solamente se rigen por satisfacer a las sociedades, implicándose medianamente y exigiendo menos requerimientos, punto que se puede comprender con los planteamientos de Jornet *et al.* (2011) quienes señalan que *“la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida”* (p. 67) va a condicionar el rol de agente transformador y posibilitador para mejorar una sociedad.

Para concluir este tema, se debe dejar en claro que para que una educación infantil sea de calidad y eficiente no puede ser considerada como un mero paso dentro de los sistemas educativos, los gobiernos tienen que tomar medidas para que la ampliación de la cobertura sea para todos los niños, priorizando a aquellos que viven en sectores de mayor vulnerabilidad y pobreza, basándose en criterios de calidad y considerando elementos base como los contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se deja claro que todo tipo de educación debe ser regulada bajo políticas públicas que garanticen el derecho de cada niño a desarrollarse *“hasta el máximo de su potencial”*.

En sí, como conclusión general sobre la situación del nivel de atención y educación para la primera infancia dentro de ALyC se identifica la necesidad de seguir ampliando la

gama de políticas y prácticas que permitan promover el aseguramiento de la calidad y mejorar las prestaciones del nivel, las que deben ser integrales y cubran los aspectos estructurales del nivel, además de contar con instituciones y sistemas que proporcionen datos sólidos de manera periódica, permitiendo así comprender los avances, fortalezas y debilidades de cada uno de los servicios que posee.

El siguiente paso de la investigación, fue poder comprender el funcionamiento de la fuerza laboral que atiende el nivel dentro de la región, poniendo énfasis en los docentes, los que luego de revisar las características principales, siguen la tradicionalidad del contexto con la tendencia a presentar diversos perfiles formativos, variando de un país a otro, según las necesidades locales (OCDE, 2019; 2022) donde se sigue observando poca heterogeneidad y diferencias entre un servicio y otro, en función de los criterios considerados en cada caso (Mayor-Lassalle *et al.*, 2020).

Examinar los mecanismos asociados a la calidad del proceso formativo del profesorado es una tarea compleja, ya que este tipo de formación está inmerso en una conceptualización más amplia que incluye una serie de otros elementos, el funcionamiento y la eficacia de la formación del profesorado es solamente una arista de otros aspectos que conforman el quehacer de un docente, y en este caso de los que atienden un nivel específico (Slot, 2017).

Partiendo de la premisa que un profesorado de AEPI altamente cualificado está en mejores condiciones para crear entornos enriquecidos y estimulantes e impartir enseñanza de alta calidad asociada a la mejora del aprendizaje y el bienestar, se posiciona la situación del profesorado que atiende los centros de EAPI dentro de la región, los cuales cuentan con una serie de elementos comunes focalizados para promover el desarrollo de los niños dentro del aula, potenciar sus competencias y habilidades, por lo que se requiere contar con un profesorado que tenga las herramientas propicias para ello. En este contexto, la situación formativa es elemental, cada uno de los programas de formación inicial y continua del personal se funda como los mecanismos habituales en el desarrollo de un trabajo exitoso.

Dentro de esta investigación, el poder comprender las estructuras formativas iniciales con las que cuentan los docentes, entrega una posterior idea sobre cómo otros elementos convergen en la calidad de las experiencias educativas, que, a su vez, ayudan a mejorar los sistemas. Los análisis comparativos llevados a cabo entre la formación

recibida en las instituciones de educación superior pertenecientes a la región permiten identificar las diferencias y similitudes entre un país y otro.

Se contó con una cantidad de 111 mallas curriculares y se establecieron criterios comunes de análisis, detectándose importantes diferencias en las estructuras formativas, ya que cada institución de educación superior establece sus propias organizaciones, siendo las entidades de oferta pública las que presentan mayores diferencias genéricas, mientras que las instituciones privadas tienden a homogeneizar sus estructuras. De igual manera, se deja en claro que los contenidos de las mallas curriculares de cada una de las instituciones evidencio una importante desarticulación entre una y otra y a pesar de que existen objetivos pedagógicos comunes, no existen mayores similitudes. Lo que sí se puede considerar un patrón general es que las instituciones desarrollan asignaturas que tienen poca concentración de formación educativa, sobrecargadas de asignaturas generales entre una malla y otra, dejando de lado escasos mecanismos de investigación o desarrollo de competencias pedagógicas, que tal como lo plantean Carvalho *et al.* (2021) se entienden como la composición de habilidades cognitivas, prácticas, conductuales y sociales, así como la integración de asignaturas que fortalezcan las habilidad de empleabilidad, las normativas de inclusión, gestión educativa, convivencia escolar, uso y manejo de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), el inglés como segunda lengua u otras que ayuden a la integración eficaz dentro de las aulas y proporcionen así mayores contenidos a sus estudiantes, logrando alcanzar a las metas impuestas.

Dentro de lo más relevante que se pudo debelar con los análisis de las mallas curriculares, es que los países de ALyC deben privilegiar e influenciar sus programas de formación mayormente profesional, realizando construcciones más complejas y no solamente desde una concepción técnica, entregándole el poder de decidir al profesorado, reconociéndolos como agentes que tienen la capacidad de tomar decisiones respecto a su especialidad.

Al acabar esta temática y teniendo en cuenta la multiplicidad de contenidos más que pueden ser analizados dentro de la composición y estructura formativa de la formación inicial dentro de las titulaciones de la región, se tomó como decisión ahondar en la situación de Chile, considerando que la gran motivación de esta investigación gira en poder aportar de manera eficiente al nivel de primera infancia y comprender cuáles son los elementos faltantes dentro de las políticas educativas

La situación del nivel de atención y educación de la primera infancia en Chile.

En esta fase de la investigación y tomando como punto de inicio la contextualización sobre la situación del nivel dentro de la región, se centró la atención en examinar como se encuentran estructurados curricularmente los programas de formación del nivel dentro de Chile, en este caso conocido como educación parvularia, para lo que se realizó el mismo ejercicio que lo llevado con las titulaciones de la región, considerando además la situación de quienes ya ejercen. Con el fin de identificar las condiciones de entrada y los procesos que se llevan a cabo y coincidiendo con lo que propone Pedró (2000), la formación inicial es uno de los elementos más influyentes para mejorar los índices de calidad docente y que posteriormente influye en otros aspectos como la mejora de las condiciones laborales y la valoración social de la profesión.

Dentro de los análisis realizados a 39 instituciones de educación superior que ofertan la titulación de educación parvularia del país latinoamericano se pudo observar dentro de las mallas curriculares no existe una concordancia entre lo que se desarrolla en lo que dura la formación inicial, con lo que se exige en los perfiles de egreso a los profesionales, existiendo a su vez, poca concordancia con las exigencias sociales del país que tras años de esfuerzos ha intentado mejorar el bienestar económico y social de sus habitantes para poder alcanzar cifras de países desarrollados.

Hay consenso en afirmar que Chile ha logrado realizar una serie de acciones que apuntan a mejorar la calidad de sus docentes con el fin de mejorar la calidad de su sistema, a través del establecimiento de estrategias y políticas que han ayudado a atraer a mejores estudiantes dentro de las titulaciones de pedagogía, se han mejorado las ayudas, se han establecido evaluaciones que permiten tener un control en los avances y falencias, pero no hay una verdadera vinculación con la oferta de la titulación con sus componentes curriculares, por lo que no existe una homogeneidad en lo que cada institución ofrece, siendo la autonomía de estas la que rige dentro de los procesos de formación inicial, lo que se suma a interminables disputas por llegar a consensos entre sí privilegiar una unificación de los currículos para los programas de formación o seguir con la ya tradicional libertad académica con la que cuentan las instituciones, que según lo revisado con esta investigación, esa autonomía debería centrarse y mantenerse dentro de marco generales que aseguren la calidad de los procesos de formación, creando objetivos académicos conjuntos (Latorre, 2006; Gómez *et al.* 2014). Producto de ello se considera relevante que exista una reorganización y revisión sobre las herramientas con

las que los estudiantes egresan y que finalmente les permiten el desempeño dentro de las aulas, pero no desde una valoración cuantitativa (como puede ser la evaluación docente), si no desde la visión que cada docente considera relevante cuestionar dentro de su quehacer pedagógico.

Con relación a los resultados anteriores, en la actualidad se cuenta con poca investigación relevante sobre cuál es la percepción que tiene el profesorado de EAPI sobre su formación inicial, por lo que se consideró importante comprender y ahondar en esas opiniones para poder conocer los puntos ciegos de cómo las instituciones han estado preparando a sus docentes, permitiendo identificar si aquellas acciones que se han llevado a cabo en los últimos años tienen coherencia con los desafíos reales dentro de las aulas y sociedades. Considerando esto, se creó un instrumento que permitió conocer justamente cuestiones relacionadas a la formación inicial del profesorado de EAPI, contemplando las tendencias actuales en el ámbito de estudio, donde las necesidades sociales, económicas, culturales y pedagógicas que orientan esta formación fueron la base para su aplicación.

La opinión del profesorado resulta valiosa, debido a que son los encargados de proporcionar información derivada de vivencias concretas, fundamentales para conocer y explorar las diversas visiones relacionadas con las deficiencias o aspectos positivos que su formación les ha entregado para desempeñarse con mayor seguridad en las aulas.

Dentro de los hallazgos más relevantes obtenidos de la aplicación del instrumento creado para conocer la percepción del profesorado de EAPI referente a su formación inicial; por una parte, los puntos mejor valorados por las participantes apuntan a las áreas que hacen alusión a la entrega de conocimientos asociados a la sostenibilidad, bienestar social, el sentido de pertenencia a la titulación y el nivel de participación dentro de la sociedad, lo que en parte tiene relación con el importante rol social que tiene la profesión dentro de los contextos actuales, visibilizando un escenario positivo, ya que las participantes consideran que cuentan con la formación idónea para tomar las decisiones profesionales propicias.

Por otra parte, las valoraciones más bajas se observan en el nivel de inclusión dentro de la formación inicial, donde la Autonomía personal que aporta; Confianza y Movilidad social son las que sienten conocer menos, por lo que se puede inducir que las instituciones formadoras deberían corregir.

Dentro de los resultados más bajos de toda la encuesta, se encuentra el comprendido dentro de la dimensión “Confianza” el cual está asociado al conocimiento y manejo de una segunda lengua (inglés), ratificando la necesidad de integrar en los programas formativos una preparación pertinente y adecuada para el conocimiento de dicha habilidad que se ha hecho cada vez más requerida en los contextos sociales actuales, que producto de la avanzada globalización se torna como una herramienta que no solo proporciona mejoras competitivas dentro del mundo laboral, sino que también permiten abrirse a mejores experiencias culturales, por lo que para dar coherencia a los fundamentos que sustentan la formación inicial de los docentes de EAPI se hace necesario repensar y reflexionar sobre esta importante carencia y necesidad formativa.

Misma situación se ve reflejada en la valoración referente a la información entregada por las instituciones respecto a actividades de participación y perfeccionamiento en otras instituciones, donde las ayudas de movilidad social; como becas o programas de pasantías no son consideradas y no se entrega la información propicia y correspondiente, teniendo en cuenta que este tipo de actividades nutren la formación profesional. Ejemplo de ello es el que puedan acceder a pasantías o becas en el extranjero, que al ser actividades de alto costo, que implican un traslado y la permanencia por un periodo de tiempo de los profesionales en otros lugares requiere de apoyo económico, por lo que el manejar información beneficiaria a un colectivo mayor de profesionales en la participación en este tipo de actividades; les permitiría posicionarse mejor dentro de su campo laboral, aportando mayores conocimientos al ámbito académico y productivo del país, además de adquirir el dominio de nuevas lenguas y conocer el funcionamiento de otras culturas dentro de su área de especialidad.

Otras de las áreas valoradas muy por debajo de lo esperado, es la referente a las competencias en el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Las cifras se tornan críticas al considerar que los sistemas de educación son los encargados de responder a las nuevas necesidades sociales y sus transformaciones, mismas que coinciden con un periodo de rápida evolución del universo digital, por lo que gran parte de los países más desarrollados están poniendo cada vez más atención al desarrollo de las habilidades referentes a esta materia. Para poder atacar los patrones existentes de la formación tradicional en el país, se debe potenciar una formación específica en el tema, el apoyo y desarrollo en las etapas iniciales disminuiría la poca preparación con la que los docentes entran al sistema laboral, este punto es importante

de destacar, ya que además de lo percibido por los docentes, en los dos trabajos realizados que estuvieron centrados en profundizar sobre los componentes curriculares de las titulaciones, se evidenciaron falencias en la cantidad de asignaturas referidas al área, por lo que se torna interesante considerar ambos resultados y apuntar en trabajar en la mejora de ese sector.

Esto coincide con el estudio TALIS 2018 (OECD, 2019) el que en sus resultados indica que, aunque muchos profesores participan de forma activa en el desarrollo profesional, suelen denunciar la enorme falta de oportunidades que existe en ciertos ámbitos, concretamente este es uno de ellos. Mismo escenario que se puede contrastar en los resultados de dos de las investigaciones que hacen alusión al análisis de los planes curriculares (Concha-Díaz *et al.* 2022; 2023) donde se visualiza la casi nula o muy poca integración de asignaturas que atienden el área.

Otro aspecto por considerar es la baja valoración que las participantes manifiestan a la hora de enseñar a los niños con necesidades educativas especiales. En Chile, los datos de la encuesta modelo, parte de la colaboración entre la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial que arrojó que el 12% de las personas adultas tenía una discapacidad de leve a moderada, y el 8% una discapacidad grave, donde las personas sin discapacidad habían completado 11,6 años de educación, las que tenían discapacidad moderada 9,6 años, y las que tenían una discapacidad grave 7,1 años (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2016). Si bien, en estos datos no se consideran debidamente las discapacidades de desarrollo de la niñez, se puede vislumbrar la importancia del rol educativo dentro del bienestar social de aquellas personas que se encuentran en evidentes diferencias de oportunidades. En este caso, la educación inicial se convierte en un periodo clave para la detección de necesidades de los estudiantes, ofreciendo una respuesta educativa pertinente y cumpliendo con su objetivo de intervenir tempranamente y garantizando, fortaleciendo y promoviendo una educación de calidad para todos/as.

Por ello, es necesaria la formación específica del profesorado en esta área y si bien existen docentes encargados de atender a los estudiantes que presentan alguna demanda diferente, los encargados del nivel de primera infancia deben dar respuestas educativas pertinentes a aquellos niños que las requieran dentro de las aulas.

Los estudios realizados en esta investigación que se centraron en analizar las mallas curriculares ofrecidas por las distintas instituciones que forman al profesorado de EAPI, coinciden en que existe muy poca cantidad de asignaturas que preparan a los docentes en el ámbito, responsabilidad que recae principalmente en las universidades, ya que como se dejó en entrecer, Chile forma un 86,1% de sus profesionales en instituciones de educación superior universitaria con una alta predominancia de modalidad presencial (99%) (Concha-Díaz *et al.* 2022).

Con los resultados, también se puede concluir que el profesorado del nivel asiste poco a actividades de perfeccionamiento, la valoración de estas respuestas presenta una media bastante inferior a lo esperado, lo que puede estar asociado al poco conocimiento de actividades de formación extra que existen, falta de motivación para desarrollar programas formativos o de recursos económicos para costearlo. De igual manera si se considera la modalidad de estudios de post-títulos (que incluye magister/master/diplomado) -la cual concentra los mejores índices-, no supera el 31%. A nivel nacional, el porcentaje de profesionales que tiene alguna especialidad es de un 9,6% mientras que los que no presentan ningún tipo de especialidad es de 90,4% (Concha- Díaz *et al.* 2022).

En lo que respecta al cargo que ejercen, a nivel nacional se puede observar que el 85,5% lo hace ocupando la función de docente de aula y solamente un 14,5% del total ejerce alguna otra función (Concha- Díaz *et al.*, 2022), lo que se condice con los resultados del instrumento aplicado que demuestra que un 44,7% de las participantes ejerce sus labores dentro de colegios, un 30,5% lo hace en jardines infantiles y el restante 24,8% lo hace en otras instituciones.

Después de analizar la relación de la puntuación total de la escala, definida como la Cohesión Social (CS) que aporta la titulación de FID, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la CS de la misma, arrojando que el profesorado que participa en la formación continua presenta un mayor nivel de CS respecto a los que no han participado, pero tienen interés en hacerlo; las personas que han participado al menos una vez al año en la formación señalan mayor nivel de CS que los que no han podido participar, pero tienen interés en hacerlo o las personas que no contestan a la pregunta. Asimismo, la participación en la organización o dirección del centro muestra relación con el nivel de CS, las personas que tienen en actualidad un cargo señalan mayor nivel de CS que los que no lo tienen y no quieren tenerlo.

Finalmente se identificaron diferencias en el nivel de CS en cuanto a la participación o no en la evaluación docente. Así, el profesorado que participa en la evaluación docente señala un mayor nivel de CS y el profesorado que no lo ha hecho, menor.

Se determinó que los años de experiencia laboral están asociados con que a mayor nivel de CS menor nivel de experiencia laboral general, el poseer algún cargo dentro de la organización donde se desempeñan suelen tener mayor nivel de CS y quienes tienen la motivación de llegar a tenerlo tienen menos nivel de CS, misma situación que sucede con quienes participan en la formación profesional, ya que quienes presentan mayor CS tienden a tener mejor predisposición a realizar formación durante su carrera docente.

En sí, para romper con los patrones tradicionales de la formación inicial que se ha llevado a cabo en Chile, se debe reflexionar sobre los comportamientos y resultados a nivel de sistemas educativos. El nivel de EAPI en el país no ha logrado adquirir altos estándares, por lo que el repensar la construcción formativa debe hacerse considerando la potenciación de elementos que respondan específicamente a la especialidad y desde la generalidad.

Ahondar en las percepciones del profesorado sobre su formación inicial, permitió constatar la escasa cantidad de estudios enfocados en conocer y comprender las necesidades y experiencias que tienen quienes están ejerciendo, teniendo en cuenta que su visión es totalmente relevante ya que es la pieza clave para poder conectar la perpetua disociación que ha existido por años entre el mundo académico y los desafíos reales dentro de las aulas, que en gran parte son impuestos por los mismos docentes producto de las presiones sociales a las que son sometidos constantemente.

Al asociar lo que los docentes perciben sobre cómo ha resultado su desempeño tras su formación inicial, se lograron identificar las carencias más significativas, lo que además coincide con las deficiencias curriculares observadas, lo que a su vez y coincidentemente son asuntos muy poco explorados por la investigación, en parte, porque el nivel sigue conservando la tradicionalidad formativa mantenida por años.

Luego de realizar los análisis más relevantes sobre las características del grupo de profesionales que participó en la encuesta, se puede inferir que los resultados nos muestran principalmente dos cosas. Primero, que la cantidad de años en ejercicio no es factor de manejar mayores conocimientos, existe poca participación en actividades formativas de parte de las educadoras que están en ejercicio, por lo que la adquisición de

las herramientas para enseñar y potenciar el desarrollo infantil debe ser una cuestión que se atienda en sus estudios iniciales.

La profesión tiene la misión de implicarse en la enseñanza dentro de un proceso donde el desarrollo del ser humano es vital, por lo que el poseer mayores conocimientos y tener desarrolladas mayores competencias, propiciará un aprendizaje mucho más completo a sus estudiantes, a través de una constante adaptación y mirando más allá de sus fronteras, trabajando desde una perspectiva transversal holística, evolucionando y creciendo a medida que las sociedades también se transforman, anticipándose a los cambios y encontrando soluciones pertinentes para atender desde una diversidad a todos los niños, considerando sus características personales.

El segundo punto que se puede observar está relacionado con la manera en cómo la percepción de cada profesional puede ayudar a determinar su desempeño, tal como queda de manifiesto en las investigaciones de Darling-Hammond *et al.* (2006), la eficacia docente estaría estrechamente relacionada con la satisfacción que los profesionales tienen de su preparación formativa y está va a variar según los programas elegidos. Por lo que, los programas de pregrado finalmente, terminan entregando concepciones asociadas a la identidad profesional de cada docente, facilitando la búsqueda del equilibrio entre los diferentes conocimientos que se tienen y los que son necesario profundizar en el momento de ejercer, donde las experiencias y realidades a las que se someten crearan nuevas necesidades, por tanto, la práctica de reflexionar y permitir la auto-crítica permite que exista un orden consciente de aquellas falencias y el poder cuestionarlo permitirá plantearse un compromiso por transformar su práctica; distinguiendo lo necesario y esencial para llevarla a cabo, siendo la formación continua y estudios de post-gradados las estrategias pertinentes para conseguirlo.

La capacidad de un profesional de demandar aquellos elementos no adquiridos y reconocer los que sí, permite identificar el rol articulador que poseen las instituciones de educación superior sobre los nuevos profesionales, el abordaje pertinente de conocimientos que responden a los requerimientos sociales actuales, les permitirá implicarse mucho más dentro de su rol dentro de la sociedad, la capacidad de descubrir las falencias y la auto-definición ayuda a vincularse de manera pertinente dentro de las esferas sociales y laborales en las que se desarrolla, entregando sellos, sentido de pertenencia, bienestar a nivel individual y social, abriendo paso a las miradas pasivas tradicionales con las que se han formado a los

docentes a miradas mucho más activas, reflexivas, críticas y empoderadas sobre cómo deben desempeñarse dentro de las nuevas sociedades (Moloney *et al.*, 2019, Figueroa-Céspedes *et al.* 2022)

Todo lo anterior, hace sentido a la luz de los cambios y transformaciones sociales que se están viviendo a nivel universal, dentro de la región y específicamente en las sociedades que la componen, en el caso de Chile se pueden vislumbrar los importantes avances a nivel gubernamental sobre una serie de elementos que han permitido crear mejoras dentro de sus sistemas educativos. Sin embargo queda aún mucho por hacer, lamentablemente la deuda formativa que se observa dentro de los docentes de EAPI implica la necesidad de las instituciones de educación superior en reflexionar sobre su rol articulador, criticar el funcionamiento de sus actuales programas de formación e implicarse en las sugerencias actuales que sugieren que toda formación inicial docente se aborde desde la perspectiva de la *educación para el desarrollo sostenible* Pegalajar *et al.* (2022) y (González-Such *et al.*, 2022), donde exista una integración al currículo de elementos propios de la responsabilidad social, instaurando elementos que se adapten al cambio social continuo y entendiendo la evolución de las sociedades y del propio desarrollo humano, estableciendo vínculos sociales y de construcción de comunidades humanas más justas, a partir de la instauración de fuertes compromisos sociales, formando docentes que se identifiquen como ciudadanos comprometidos, capaz de liderar retos sociales nuevos para construir sociedades equitativas a través de la acción pedagógica teóricamente fundamentada (Alsina *et al.*, 2019), donde existan fuertes procesos de acreditación que potencien el vínculo entre los elementos adquiridos dentro del proceso de formación inicial y el desarrollo profesional docente de las educadoras de párvulos (Espinosa, 2016) creando fuertes vínculos entre una práctica más receptiva y pertinente a los contextos y subjetividades de la misma.

Esto último constituye un desafío ético para el sistema educativo y las instituciones de educación superior, ya que el abordaje multidimensional de la formación inicial permitirá crear relaciones más estables entre la formación docente, su desempeño y la visión de cada profesional sobre su propio desempeño.

Los cambios deben ser profundos y transformadores, respondiendo a las demandas de las nuevas sociedades, la especificidad de aquellas áreas más débiles se deben abarcar interdisciplinariamente y la tradicionalidad academicista con la que se considera a los docentes debe ampliarse, no puede seguir existiendo la creencia que cualquier persona

que domine bien una disciplina puede llegar a cumplir el rol tan importante como es el de educar, basándose en que las habilidades de transmisión de los contenidos se desarrollan con el ejercicio de la práctica (Moreno, 2017). Tampoco es justo mantener aquellos modelos tecnicistas que conceptúan a los profesionales como los encargados de transmitir un currículo pensado y establecido por otros.

El profesorado es el actor más importante dentro de cualquier cambio que se quiera realizar dentro de los sistemas educativos, la autonomía con la que sustentan su práctica debe estar ligada con una serie de conocimientos que le permitan sentirse agentes capaces de transformar las sociedades, siendo; la reflexión, los pensamientos críticos y la responsabilidad social son los elementos que lo permitirán.

De este modo, este trabajo se ha sustentado en la convicción de que el nivel de EAPI es una de las profesiones que tiene gran responsabilidad dentro de los cambios sociales, la misión de educar, de orientar y de cuidar la infancia de un ser humano permitirá crear fuertes cimientos en su desarrollo posterior, la estructura individual de cada persona está determinada por sus experiencias y las interacciones en los primeros años brindará mejores oportunidades.

Si bien quedan muchos elementos, teorías, planteamientos, reflexiones, investigaciones y autores fuera de este trabajo, se debe comprender que no es posible abarcar tan amplias aristas, por lo que cualquier sugerencia y aporte para mejorar será bien recibida, en ningún caso esta investigación nace con la finalidad de validar el juicio propio.

Sin embargo, el objetivo de conocer la percepción del profesorado de EAPI sobre su formación inicial y los elementos principales que se relacionan con ello fue en gran parte logrado, la necesidad de visibilizar la reflexión y la manera en que este colectivo (aunque sea una pequeña parte) valora sobre su desempeño, sus procesos formativos, la identificación de sus carencias y el descubrimiento de sus potencialidades entrega una amplia información para orientar de manera útil en lo que se está realizando y lo que se puede construir, siempre desde la mirada solidaria de aportar para mejorar, teniendo en cuenta que existen una diversidad de ángulos (administrativos, pedagógicos, sociales, universitarios, políticos, gubernamentales, y muchos otros...), pero al menos en una primera instancia el permitirse descubrir sus percepciones y reflexiones, acerca a un proceso de dignificación de la profesión que con el tiempo puede ser garante de una mejor profesionalización.

Consideraciones finales

Por otra parte, con los resultados y conclusiones de este trabajo se considera pertinente atender a algunas cuestiones que podrían ser relevantes y nacen como una propuesta de mejora, se destacan:

- Fortalecer la coordinación entre países y departamentos que atienden el nivel de EAPI dentro de la región, permitiendo desarrollar una cobertura completa del sector adoptando un enfoque común, contemplando una constante supervisión y fiscalización.
- Desarrollar mecanismos para apoyar una comunicación y una alineación más fluida entre los responsables de los sectores formales y no formales, profesionalizando estos últimos y unificando las pretensiones.
- Prestar especial atención y enfocarse en los procesos de calidad, garantizando que los organismos supervisores cumplan con estándares mínimos y quienes tengan la misión de evaluar sean profesionales especializados en la función.
- La apuesta por la atención y educación a la primera infancia es sinónimo de desarrollo, por lo que debe seguir siendo considerada un aspecto prioritario en las agendas de los organismos internacionales y locales, intentando superar las dificultades comunes dentro de la región.
- Las características de la financiación junto con otras estructurales de los países deben enfocarse en mejorar los programas de formación del personal y las disposiciones de supervisión, creando un patrón de factores comunes.
- Crear mayores asociaciones entre los currículos y las realidades contextuales, abordándolo de manera más coherente, comprendiendo los matices y estableciendo criterios de contenido que contribuyan a apoyar la aplicación en las aulas.
- Las interacciones entre el personal con las familias y comunidad son de suma importancia, sobre todo para examinar la calidad de la EAPI prestada a niños y familias de diversos orígenes (por ejemplo, multiculturales, económicamente desfavorecidos y religiosos), o que aprenden dos o más lenguas, por lo que los

enfoques formativos deben apuntar a que los docentes cuentan con aquellas herramientas al momento de atender a sus estudiantes.

- En todos los casos, las políticas que atienden a la formación inicial deben integrar mejoras desde el contexto laboral, considerando las deficiencias formativas con las que los docentes se enfrentan en su ejercicio y que en sus instituciones no fueron integradas, o lo fueron débilmente.
- Se requiere mayor atención en lo que implica el prestigio social de los docentes, mediante mejores oportunidades de carrera docente, incentivos económicos y también simbólicos.
- La formación del profesorado de EAPI debe complejizarse incorporando curricularmente no solo conocimientos disciplinarios generales, sino que materias que permitan dominar los conocimientos cada vez más específicos que exigen los vertiginosos cambios sociales.
- En lo que respecta al nivel de EAPI en Chile, la orientación básica de sus políticas durante largos períodos ha creado un entorno poco estable, ya que la serie de cambios que se han llevado a cabo no han logrado alcanzar las metas propuestas.
- Se considera relevante modernizar la subvención escolar y subvención de los niveles medios de Educación Parvularia, con el fin de focalizar los recursos y permitir que la calidad del nivel mejore para todos los niños.
- En lo que respecta a la formación y orientación universitaria del profesorado de EAPI en Chile, se deben realizar mayores esfuerzos en la trascendencia de la profesión, donde se formen docentes comprometidos con su función que no solamente cumplan con las competencias suficientes para desempeñarse laboralmente, sino que también se sientan autorrealizados en su ejercicio, reduciendo los porcentajes de docentes frustrado, que abandonan su carrera o que en el tiempo van perdiendo su vocación de servicio.
- En sí, la intención al redactar este apartado es ofrecer ideas que puedan inspirar la innovación en instituciones de formación inicial docente con particular interés por Latinoamérica y Chile específicamente, ya que se

considera oportuno poder ampliar la base de conocimientos sobre los resultados.

Limitaciones

- Una de las limitaciones que más se repitió en toda la realización de la investigación y todos sus estudios, se relaciona con la baja disponibilidad de estudios estadísticos de diferente rigor y actualidad en los países de América Latina, la debilidad de los estudios recae principalmente en la escases de datos pertenecientes al nivel, así como una deficiente actualización de la información estadística de cada país, por lo que se contó con información desequilibrada entre cada aspecto que quiso atenderse, no obstante, en cada caso, se indicaron las soluciones para cada caso.
- Referente a lo anterior, se pudieron presenciar importantes variaciones de análisis respecto al orden temporal de la información, ya que en varios países de ALyC los márgenes de tiempo de actualización eran demasiado antiguos, se espera que luego de las situaciones acontecidas en la pandemia exista una actualización de la información y las investigaciones futuras puedan aclarar mejor el contexto.
- Se considera relevante realizar ejercicios de actualización del nivel respecto a la situación llevada a cabo con los demás profesionales que se desempeñan dentro del nivel -tales como los asistentes- ya que tienen una formación inicial y desarrollo profesional diferente, pero sus experiencias cotidianas repercuten en los niños y niñas de sus centros educativos.
- Respecto al instrumento realizado para conocer la percepción del profesorado de EAPI chileno sobre su formación inicial, se desarrolló con información enfocada de manera específica para ello, por lo que no podría ser utilizado para cualquier fin o en otro nivel educativo, en el caso de querer utilizarlo se recomienda ajustar la información según el nivel de interés, contexto, lenguaje o contenido en que se desee replicar.

- La escala realizada no engloba todas las características que debe poseer un docente que ejerce en las aulas de EAPI, únicamente evalúa las características más significativas que fueron pertinente de conocer, ya que se pretendía identificar si estas características son parte de un modelo específico y genérico de todos los docentes.
- Lamentablemente, la limitación más importante de la aplicación de la escala es el alcance, al ser aplicada en una pequeña muestra no representativa se ve restringida su generalización, por lo que se sugiere ampliar su aplicación en colectivos más amplios, con una mayor cantidad de participantes.
- Por el cierre de más de dos años de los centros de educación superior en Chile a causa de la emergencia sanitaria producto de la COVID-19, no se logró contar con el apoyo de una mayor cantidad de participantes, debido al excesivo trabajo con el que contaban en ese momento

“El niño es el constructor del hombre y no existe ningún hombre que no se haya formado a partir del niño que alguna vez fue”.

María Montessori.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2020c). PISA 2018: Chile lidera resultados en América Latina en lectura, pero sigue bajo en promedio OCDE. Agencia de Calidad de La Educación de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/pisa-2018-chile-lidera-resultados-en-america-latina-en-lectura-pero-sigue-bajo-el-promedio-ocde/>
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Ancheta, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista latinoamericana de ciencias sociales*, 17 (1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Ancheta, A. (2022). Nuevas subjetividades de la primera infancia en el paradigma de la sostenibilidad. *Sociedad e infancias*, 6 (1), 5-14. <https://doi.org/10.5209/soci.81505>
- Ancheta, A. y Lázaro, L. (2013). “El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina”, *Revista Educación XXI*, 16, (1), 105-122. <http://doi.org/10.5944/educXXI.16.1.719>
- APA., AERA. y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Araujo, M. y López-Boo, F. (2015). Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe, *El Trimestre Económico*, vol. 82, núm. 326, pp. 249-275.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Random House.
- Arrillaga, A. y Martínez, M. (2020). El debate europeo sobre la calidad de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y formación profesional
- Arzola, M. y Camhi, R. (2013). *Educación preescolar: Evidencia y Desafíos para Chile. Serie Informe Social 138*. Libertad y Desarrollo. <http://www.veltec.cl/lyd1/pdf/s000138-1.pdf>
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.
- Bakieva, M., González Such, J., Jornet, J. M. & Leyva, Y. E. (2018). Colegialidad docente: evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre educación*, 34, 99-127. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.99-127>

- Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M. y González Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Bakieva, M., Jornet, J. M., González-Such, J. y Leiva, Y. E. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios Sobre Educación*, 34, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>
- Balbinotti, M., Benetti, C. y Terra, P. (2007). Translation and validation of the Graham-Harvey survey for the Brazilian context. *International Journal of Managerial Finance*, 3, 26-48.
- Barber, M. y Moushed, M. (2018). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago de Chile: PREAL.
- Bastías, L. e Iturra, C. (2021). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista educare*, 26 (1), <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Batres, A. y Cárdenas, J. (2019). La Formación Inicial del profesorado en la OCDE. TALIS y las competencias profesionales del docente del siglo XXI. En Valle, J. y López, G. *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (20-42). Dykinson, S.L.
- Becker B (2011) Disparidades sociales en el vocabulario de los niños en la primera infancia: ¿Ayuda la educación preescolar a cerrar la brecha? *Revista Británica de Sociología* 62(1). 69-88.
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y las políticas públicas*. Londres: Reino Unido: Palgrave MacMillan.
- Berman, I., Ortiz, O., Pineda, L., Richheimer, R. (2016). Los primeros mil días de vida. Una mirada rápida, *An Med (Mex)*, 61(4), 313-8.
- Bertoglio, M. (2020) Concepciones y creencias de estudiantes de la carrera de educación parvularia en torno a las competencias profesionales [Tesis de doctorado, Universidad autónoma de Barcelona]. Universidad autónoma de Barcelona.
- Burger, K. (2013). *Early childhood care and education and equality of opportunity: Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Wiesbaden.

- Carvalho, T., Fleith, D. y Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP (2018). Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2018. CPEIP.
- CEPAL (2011). Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2019). Acerca de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. CEPALSTAT. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/acerca-la-agenda-2030-desarrollosostenible>
- CEPAL (2022). Base de datos y publicaciones estadísticas. CEPALSTAT. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>
- CERLALC (2018). Educar antes de la escuela primaria en América Latina. Análisis de la educación para la primera infancia en Colombia, Honduras, Paraguay y Uruguay. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/Educar-antes-de-la-escuela-primaria-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Colacce, M. y Tenenbaum, V., (2018). *Las dimensiones del bienestar infantil y la focalización de los programas dirigidos a la primera infancia*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44389-dimensiones-bienestar-infantil-la-focalizacion-programas-dirigidos-la-primera>
- Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (ALyC). *Publicaciones*, 49(1), 113–136. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9857
- Concha-Díaz, V., Jornet, J. M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 26 (89), 369-394. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200369&script=sci_arttext
- Concha-Díaz, V., Jornet, J. y Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Cortázar, A y Falabella A. (2015). Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Agencia de Calidad de la Educación.

- Cortázar, A. & Vielma, C. (2018). Educación parvularia chilena: efectos por género y años de participación. *Revista Calidad en la Educación*, (47), 19-42. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.29>
- Cox, C., Bascopé M., Castillo, J., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 14, 1-41.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (2021). Definición de la calidad de la enseñanza en todo el mundo. *Revista Europea de Formación del Profesorado*, 44(3), 295-308. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Darling-Hammond, L. y Oakes, J (2019). *Preparando maestros para un aprendizaje más profundo*. Learning Policy Intitute
- Darling-Hammond, L., (2006). Assessing Teacher Education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- De Sousa, M. (2011) Educación para combatir la pobreza. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 12 (2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368001>
- Drauden, G. M. y Peterson, N. G. (1974). *A domain sampling approach to job analysis*. Test Validation Center. Min
- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27665>
- Elige Educar (2018). Educación Parvularia en Chile: Estado del Arte y Desafíos. Una propuesta de Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/estudios-y-politicas-educativas/investigaciones-realizadas/>
- Escribano, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista educación*, 42 (2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Espinosa, B. (2016). La formación docente inicial (FID) en educación parvularia: desatar nudos. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 69-80. <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2015.43446>
- Fajardo, E. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logro, desafíos e inclusión. *Cedotic*, 3 (1), 6-31.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/articloe/view/1953/2285>

- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Revista perspectiva educacional*, 61(2), 45-67. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Frey, B. (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vols. 1-4). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139>
- Fundación Integra (2017). *Política de calidad educativa. Santiago de Chile*. <http://www.integra.cl/wp-content/uploads/2018/03/POLITICA-DE-CALIDAD-EDUCATIVA-2017-2.pdf>
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). *Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile*. Centro de políticas públicas UC.
- García, R. (2018). *Hacia una escuela infantil de calidad. Estudio de los factores asociados a centros de educación y atención a la primera infancia (EAPI)*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid] Universidad Autónoma de Madrid.
- Garín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gevaux, N., Nilsen, E., Bobocel, D. y Gault, S. (2020). Children's reactions to inequality: Associations with empathy and parental teaching. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101-189. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101189>
- Giaconi, V., Gómez, G., Jiménez, D. Gareca, B., Durán, F. y Varas, M. (2022). Evaluación diagnóstica inicial en la formación inicial docente en Chile y su relación con los contextos institucionales. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 59 (1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.4>
- Gómez, M., García, L. y García, Á. (2019). “Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17109>
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M.P., Guerra, P., y Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 36 (144), 174-188.

- González-Such, J., Jornet, J., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (Coords.). (2022). *Fundamentos para la evaluación de titulaciones universitarias desde un modelo de cohesión social: el proyecto UNIVECS*. PUV.
- Goodman, A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Guerrero, S. (2017). *El conocimiento pedagógico y la naturaleza cambiante de la profesión docente*. Publicaciones de la OCDE.
- Hermosilla, B. (1998). La educación parvularia en la reforma: una contribución a la equidad. Ministerio de Educación.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández-Nieto, R. (2002), *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes de Venezuela.
- Hernández-Ramos, J.P. y Martínez Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1),59-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.414781>
- Hirsch, E. (2004). *Equity effects of very early schooling in France*. http://www.coreknowledge.org/mimik/mimik_uploads/documents/95/EquityEffectofVeryEarlySchoolinginFrance.pdf
- Itzcobich, G. (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. *Cuaderno 16*. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 1657- 2416. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Javier-Ninahuan, H. J. (2022). Sistema Educativo de Chile. *Alborada De La Ciencia*, 2(2), 9-16. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.985>
- Jiménez, A. y Quintana, L. (2020). Calidad en la educación preescolar: desafío aún pendiente en América Latina. *Revista Hallazgos*, 17 (33), 103-132. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>
- Jornet Meliá, J. M., González-Such, J. y Perales, M.ª J. (eds.) (2013). *Investigación evaluativa: una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Lima: CREA.

- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020a). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Jornet Meliá, J.M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020b). La Cohesión Social Como Objetivo De La Educación: ¿Podemos Especificar Un Modelo De Calidad Para Realizar La Evaluación De Sistemas Educativos?. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 9 (3), 239-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>.
- Jornet Meliá, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2022, *en prensa*). Analysis of Profiles of Family Educational Situations During Covid-19 Lockdown in the Valencian Community (Spain). *Societies*.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Bakieva, M. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. Enfoque teórico y metodología. Comunicación presentada en el 6º Congreso Ibero-Americano em investigação qualitativa and 2º International Symposium on Qualitative Research. Portugal.
- Jornet, J. M., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Jornet, J., Carmona, C. y Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de colegialidad docente. Estrategias metodológicas de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 179-185. http://www.rinace.net/ricee/numeros/vol5-num1_e/art12.pdf
- Jornet, J., González, J., Perales, M., Sánchez-Delgado, P., Bisquert, M., Bakieva, M., Sancho-Álvarez, C., Belda, A., Llorens, A., Bodoque, A. y Ortega, S. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. En A. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. Martín Cilleros (Eds.), *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*, 159-196. Ludomedia.
- Jornet, J., González-Such, J. y Perales, M.J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía Bordón*, 64(2), 89-110.

- Jornet, J., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2014). Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de cohesión social: intervención educativa y evaluación. *RAES*, 9, 110-145. http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art6.pdf
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77
- Kane, M. (2006). *Content-related validity evidence in test development*. En S. M. Downing y T. M. Haladyna (Ed.), *Handbook of test development* (131-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292721>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Le Goff, J. (1985). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente Medieval*. Barcelona: Gedisa.
- Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, de 8 de marzo de 2016. D.O.No.4.966.
- Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 10 de marzo de 1990. D.O.No.18.962
- Ley N° 20.162. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición, de 16 de febrero de 2007. D.O.No.42.123.
- Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación (LGE), de 17 de agosto de 2009. D.O.No.41.928.
- Ley N° 20.832. Crea la Autorización de Funcionamiento de los Establecimientos de Educación Parvularia, de 21 de junio de 2017. D. O. No.41.952.
- 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, de 11 de diciembre de 2013. D.O.No.43.183.
- Linares, C. (2012). *Atención Temprana, bases para un modelo de intervención familiar*. Down-España.

- Lizana, A. y Burgos, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25 (2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Llanos-Zuloaga, M. (2019). Interacciones significativas para el desarrollo humano. *Avances en Psicología*, 27(2), 123-134. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1792>
- Llorens, A. J., Jornet, J. M., & Sánchez-Delgado, P. (2018). Un Estudio de Validación de una Escala de Evaluación del Constructo de Justicia Social Percibida en Educación Primaria y Secundaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.009>
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298230>
- López, J. (2021). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial pueblo y Educación.
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente*. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. OREALC-UNESCO-CEPPE.
- Magro, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma social* (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683/3163>
- Maldonado, C., Marinho, M. y Robles, C. (2020). Inclusión y cohesión social en el marco de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina. CEPAL
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018a). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, (489), 27-32.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018b). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea de ediciones (Col. "Educación hoy estudios"). ISBN: 978-84-277-2475-4.
- Marco, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. CEPAL: Organización de la Naciones Unidas.
- Martínez-Rizo, F. (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, 20(2), 17-27. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01>

- Martin-Romera, A. y Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios pedagógicos* 63, (2), 195-220. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art11.pdf>
- Mayor Lassalle, M., G. Marzonetto y A. Quiroz (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años*, UNESCO-IIPE, <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/analisis-comparativos-politicade-educacion-inicial>
- Melhuish, E. y Barnes, J. (2012). *Programas preescolares para la población general*. En: Tremblay R, Boivin, M. y Peters, R. (eds) *Encyclopedia on Early Childhood Development* 19(6). <http://www.child-encyclopedia.com/preschoolprograms/according-experts/preschool-programs-general-population>
- Mieres, M. (2020). La dinámica de la desigualdad en Chile: una mirada regional. *Revista de análisis económico*, 35 (2), 91-133- <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000200091>
- MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para la carrera de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: LOM Ediciones Ltda.
- MINEDUC (2014). *Evaluación INICIA: Objetivos y contenidos de las pruebas*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA2014.pdf>
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf.
- MINEDUC (2019). *Marco para la buena enseñanza de Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EPFinal.pdf
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M. y Girlich, S. (2019). Resisting Neoliberalism: Professionalisation of Early Childhood. *Education and Care. Education*, 8(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ijeducu.20190801.11>.
- Moreno, F. (2012). *Diagnóstico del estado de la profesión de educador (a) de párvulos en Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Universidad Autónoma de Madrid.

- Muñoz, G. (2013). Niños y niñas como sujetos de derecho: desafíos en la formación de Educadores de la Primera Infancia. Proyecto de investigación FIBE N° 30-12: Un análisis crítico de los imaginarios de la infancia de las estudiantes en práctica profesional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE
- Murillo, J. y Duk, C. (2021). La segregación escolar comienza en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (1). <http://doi.org/10.406/s0718-73782021000100011>
- Navarro, J. (2019). La educación infantil en Chile. Un marco legal para garantizar el cumplimiento de los derechos universales en la primera infancia. En P. Rivera, J. Muñoz, R. Morales y S. Butendieck (Ed.), *Políticas públicas para la equidad social: Volumen II* (Vol.2, pp. 131-138). Editorial. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2019/209944/polpubequ_a2019v2iSPA.pdf
- OCDE (2013). Pisa 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132>
- OCDE (2017). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>.
- OCDE (2018). *OCDE Estadísticas. Indicadores claves de la OCDE* <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. En TALIS. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2020). *Quality early childhood education and care for children under age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018*.
- OECD (2022). *Staff teams in early childhood education and care centres*. <https://www.oecd-library.org/docserver/2b913691->
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innovación Educación*, 2(3), 378-393.
- Ovando, V. y Falabella, A. (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial. *Revista de estudios y experiencias en Educación REXE* 20, (44), 149-163. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009>

- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>.
- Pardo, M., y Opazo, M. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92.
- Pedro, F. (2020). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista española de educación comparada*, 37 (1), 129-152. <https://doi.org/10.5944/rec.37.2021.27880>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez J. y García-Cueto, E. (2014) Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista Acción psicológica*, 10 (2) 3-20.
- Pedroza, L. (2016). Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Baja California] Universidad Autónoma de Baja California.
- Pegalajar, M., Burgos, A. y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Peirano, C. (2019). Un marco de referencia para las políticas de niñez y adolescencia en América Latina y el Caribe. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14 (42), 153-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7411626>
- Pérez-Escamilla, R., Rizzoli, A., Alonso, A., y Reyes, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2017.01.007>
- Presno, M., López, R. y Moya, G. (2019). Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019. UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20de%20atenci%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20primera%20infancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20EA.pdf>

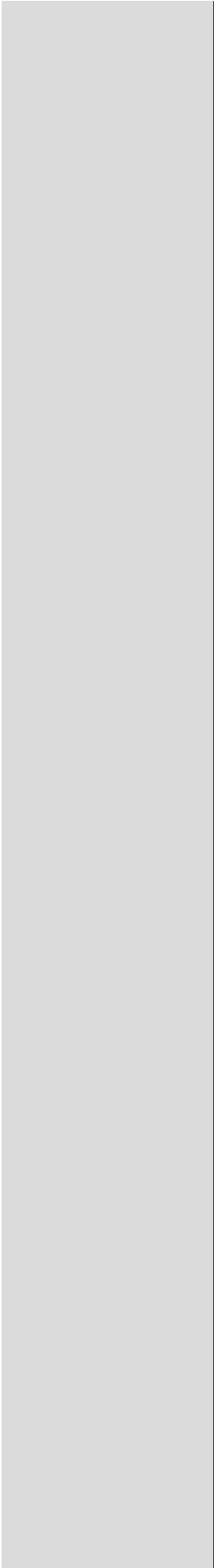
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Raudenbush, S. y Eschmann, R. (2015). ¿Aumenta o reduce la escolarización la desigualdad social? *Annual Review of Sociology* 41. 443-470.
- REDUCA (2018). Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina. Fundación SURA.
- Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia*. UNESCO, Argentina.
- Rubilar, E. (2015). "Percepción de las educadoras de párvulos en la formación disciplinar recibida en el área de educación matemática y resultados de logro de sus estudiantes en este sector de aprendizaje". Investigación diagnóstica y propuesta pedagógica. [Tesis de maestría] Universidad del Bío-Bío, Repobib.
- Ruiz, M., Bejarano, A., Núñez, C. y Rojas, M. (2020). Reflexión sobre la formación del educador de infancia con mirada prospectiva. PANORAMA, 14 (26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>
- Sánchez, A., Pérez, C. y Alexandre, O. (2020). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles educativos*, 41 (165). 114-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>
- Sánchez, A., y González, M. (2019, septiembre). La construcción de la identidad profesional del profesor de Educación Física durante la formación inicial. XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Congreso llevado a cabo en Ensenada, Argentina. <https://www.oei.es/historico/idie/modulo2.pdf>
- Sánchez, E. (2020). Papel de la educación en la primera infancia en una sociedad de cambio. *INFAD Revista de Psicología*, (2), 255-262. <https://click.endnote.com/viewer?doi=10.17060%2Fijodaep.2020.n2.v1.1975&token=WzIwODcyNzMsIjEwLjE3MDYwL2lqb2RhZXAuMjAyMC5uMi52MS4xOTc1Il0.KjW00qHk8hgI5fT1pvGDF3tfMKM>
- Sancho, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2016). El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sanhueza-Henríquez, S. Kaluf-Fuentes, C., Bertoglio, M. y Puentes, A. (2021, Junio). Concepciones que poseen los profesores universitarios chilenos sobre los

- procesos de innovación curricular basados en el modelo de competencias. IX Foro de evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. Foro Internacional llevado a cabo en Santiago de Compostela, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/62455401.pdf>
- Schmidt, W. (2015). *The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective*. www.jstor.org/stable/24571334
- Shonkoff, P., Garner, A. (2012) The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress, *Pediatrics*, 129 (1), 232–246, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22201156/>
- Sierens, S., Van Avermaet, P., Houtte, M. y Agirdag, O. (2021). Does pre-schooling contribute to equity in education? Participation in universal pre-school and fourth-grade academic achievement. *European Educational Research Journal*, 19(6), 564-586. <https://doi.org/10.1177/1474904120925981>
- Sireci, S. G. (1998a). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117.
- Slot, P. (2017). *Literature review on Early Childhood Education and Care quality: Relations between structural characteristics at different levels and process quality*, OCDE.
- Subsecretaría de educación parvularia. (2019). Informe de caracterización de la educación parvularia. Gobierno de Chile.
- Syakur, M.A., Khotimah, B.K., Rochman, E.M.S. y Satoto, B.D. (2018). Integration K-Means Clustering Method and Elbow Method for Identification of The Best Customer Profile Cluster. *IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng.*, 336, 012017. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/336/1/012017>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-35.
- Tietze (1987). A structural model for the evaluation of preschool effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (2), 133-153.
- Tirado, D. (2016). Tendencias y enfoques en las transformaciones de las políticas públicas orientadas a la primera infancia en Bolivia antes y a partir de la convención de derechos del niño. Salamanca, España: FCS - Universidad de Salamanca.
- Trujillo, C., Sierra, W. y Rincón, J. (2021). Educación y atención a la primera infancia: Concepción y síntesis histórica. *Revista Boletín REDIPE*, 10 (3), 159-176.

- UNESCO (2007). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Atención y educación de la primera infancia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>
- UNESCO (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226159>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Inclusión y educación: todas y todos sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>
- UNICEF (2018). *Para cada niño, todos los derechos. Informe anual*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/55871/file/Informe%20Anual%20de%20UNICEF%202018.pdf>
- UNICEF (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. <https://on.unesco.org/39i2eIw>.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-15.
- Valle, J. y Álvarez, G. (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (20-42). Dykinson, S.L.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M., y Mathiesen, M. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49–60.
- Wee, S., Kim, S., Chung, K. y Kim, M. (2021). Development of Children's Perspective-Taking and Empathy through Bullying-Themed Books and Role-Playing. *Journal of Research in Childhood Education*, 36, (1) 1-16. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523>
- Woodhead, M. y Moss, P. (2007). *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. La Primera Infancia en Perspectiva 2*. The Open University.
- Yoshikawa, H. y Kabay, S. (2015). The evidence Base on Early Childhood care and Education in global contexts. [http://www.education2030-africa.org/images/talent/Atelier_melqo/The Evidence Base on Early Childhood Care.pdf](http://www.education2030-africa.org/images/talent/Atelier_melqo/The_Evidence_Base_on_Early_Childhood_Care.pdf)



**ANEXO 1: COMPENDIO DE
PUBLICACIONES**



**ARTÍCULO 1. Sistemas de atención a la educación
infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)**

Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)

Systems of attention to childhood education in Latin America and The Caribbean (AL & C)

M. Valeska Concha Díaz
Universitat de València, España
marjoire@alumni.uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6425-8866>

Margarita Bakieva
Universitat de València, España
margarita.bakieva@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>

Jesús M. Jornet Meliá
Universitat de València, España
jornet@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-02-20
Aceptado: 2019-05-27
Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Concha, M. V., Bakieva, M., & Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). *Publicaciones*, 49(1), 113–136. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9857

RESUMEN

El propósito de este artículo se centra en conocer cómo se estructuran los sistemas educativos de los países de América Latina y la Región de Caribe respecto al tramo de la primera infancia. Se llevó a cabo el análisis de diversos informes internacionales y documentos oficiales sobre los avances de los programas en cuanto a cobertura, inversión, regulaciones, entre otros. La naturaleza de carácter documental de este trabajo permite una aproximación comparada entre los países acerca del modo en que aborda la escolarización de la primera infancia en cada país de la región. Uno de los logros más destacados es el vinculado a la expansión del primer nivel educativo y a la cobertura alcanzada. Cada vez más las sociedades están conscientes de la función esencial que tiene la educación infantil en el bienestar de los niños y niñas y cómo esta influye en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Aunque se reflejan disparidades considerables entre un país y otro, pero la universalización del nivel juega como un factor determinante para hacer frente a las desigualdades sociales y favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes. Por otro lado, los países que hacen mayores inversiones son los que tienen un mayor desarrollo social.

Palabras clave: educación infantil, párvulos, sistemas educativos, América Latina, Caribe

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe, from the comparative perspective, the structure of the education systems belonging to Latin America and the Caribbean Region countries about the early childhood segment. The analysis of various international reports and official documents on the progress of the programs in terms of coverage, investment, regulations, among others, was carried out. The documentary nature of this work allows a comparative approximation among the countries about the way in which it deals with early childhood schooling in each country of the region. One of the most outstanding achievements is that linked to the expansion of the first level of education and the coverage achieved. Increasingly, societies are aware of the essential role of early childhood education in the well-being of children and how it influences their cognitive and socio-emotional development. Although considerable disparities are reflected between one country and another, but the universalization of the level plays as a determining factor to deal with social inequalities and promote better overall student outcomes. On the other hand, the countries that make the greatest investments are those that have the greatest social development.

Key words: childhood education, kindergartens, education systems, Latin America, the Caribbean

Introducción

La investigación considera que en la etapa inicial de la vida se desarrollan las primeras características personales que acompañarán al ser humano durante todo su desarrollo vital. Efectivamente existen evidencias empíricas que muestran que el cerebro se desarrolla durante toda la vida, pero es en los primeros años cuando su evolución es más notable (Rubia, 2008). Durante esta etapa el potencial y la utilidad de las competencias básicas fundamentales se manifiestan con toda su fuerza (De Moya & Rondardo, 2015). Por consiguiente, estaríamos hablando de un periodo específico del desarrollo humano: la infancia.-Es una etapa evolutiva fundamental, separada de la edad adulta y en la que los niños y niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse (ONU, 2008, 2018; UNICEF, 2005). Sin embargo, no hay acuerdo acerca de las edades que definirían la infancia, por lo que tomamos como referencia la definición realizada por el Comité de los Derechos del Niño:

En su examen de los derechos en la primera infancia, el Comité desea incluir a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad (ONU, 2008, p. 3).

Asimismo, se considera el final de la primera infancia a los seis años de edad, justificado desde un punto de vista más metodológico que relacionado con el desarrollo del niño (UNESCO, 2008). Por ello, se asume, de manera general, que la etapa de educación infantil, a efectos de los sistemas educativos, es la comprendida entre los 0 y 6 años de edad.

Más allá de la delimitación de la etapa en cuanto a la edad, un problema que sigue presente en la investigación educativa es la repercusión que tiene en el logro educativo posterior el hecho de iniciar la escolarización a una edad más temprana o más tardía. Los resultados de las investigaciones al respecto no son concluyentes, porque parece que son diversos factores socio-culturales de las familias y las sociedades los que, dependiendo del país en que se realice el estudio, orientan a apoyar una escolarización más temprana o tardía. Lo que parece claro y, en gran medida está apoyado por los estudios de investigación y evaluativos realizados, es que la calidad de la formación del profesorado siempre es un factor clave (Barber & Mourshed, 2007; OCDE, 2005).

En este sentido, el estudio que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia, cuya finalidad es identificar diversos elementos presentes en la actualidad en América Latina y el Caribe (ALyC, en lo sucesivo), que nos ayuden a comprender el modo en que se aborda la educación infantil, los programas de formación y sus relaciones con diversos indicadores de calidad educativa, como expresión del valor social objetivo que se otorga a la educación (VSE-O, en lo sucesivo), tal como lo definen Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011).

Antecedentes y contextualización del problema

En ALC viven actualmente 193 millones de niños y niñas, de los cuáles 72 millones están en pobreza extrema, siendo las poblaciones rurales, periurbanas, indígenas y afrodescendientes quienes más sufren sus consecuencias.

Desde el año 90 del siglo XX las muertes de niños menores de cinco años han descendido en un 71%. No obstante, estas cifras indican que todavía existen alrededor de 3 millones 600 mil niños y niñas de la región sin tener un desarrollo adecuado para su edad, volviéndose a considerar como criterio común que los niños/as de hogares más pobres, con madres de menor nivel educativo y quienes viven en comunidades alejadas son aquellos que experimentan mayor riesgo de retraso en su desarrollo (UNICEF, 2018).

Actualmente en gran parte de los países del mundo, la educación comienza para muchos niños y niñas antes de los cinco años. Según datos de la OCDE, el 76% de los países pertenecientes a la organización tiene niños de tres años escolarizados (OCDE, 2018).

En este contexto, la región, ha centrado la educación y la atención de la primera infancia como principal prioridad en sus agendas político-educativas, pues como bien se sabe, son la primera instancia con la que se puede garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a educarse desde el nacimiento (UNESCO, 2008). Adicionalmente, tiene como fin principal apoyar la supervivencia, el crecimiento y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas (UNESCO, 2007).

A partir de diversos estudios estadísticos se observan resultados concordantes acerca de que la educación y el cuidado de la primera infancia constituye una de las inversiones más rentables y eficientes para emprender un camino de aprendizaje que dura toda la vida, considerando que todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de desarrollar al máximo posible su potencial, sin importar su condición social, su origen étnico, capacidades diferentes, género o el lugar en el que viven (UNESCO, 2017).

Desde la celebración del Foro Mundial de Educación en Dakar (Senegal, 2000), al margen de las diferencias nacionales e internacionales, los avances globales en el ámbito de la Educación en América Latina han sido significativos (Poggi, 2014). En especial respecto a la primera infancia, ya que se aprobó, como primera meta, el compromiso de... *extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos* (UNESCO, 2000, p. 16). En el año 2010, se da una mayor potenciación de este nivel, pues en la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia (en lo sucesivo AEPI), se aprobó el Marco de Acción y Cooperación de Moscú (2010), el que ha permitido que se creen orientaciones significativas para la construcción de políticas públicas de AEPI en todo el mundo y a su vez una consolidación mucho mayor. Más recientemente, en el año 2015, con la Declaración de Incheon y marco de acción *Educación 2030: marco de acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, se propone «velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad» (ODS-4.2, 2015, p. 20). Ello también se potencia en la Declaración de Buenos Aires E-2030: Educación y Habilidades para el siglo 21 (OREALC/ UNESCO, 2017), donde se reafirma el respeto de la educación de la primera infancia y el compromiso de continuar avanzando en la expansión de los programas de AEPI, priorizando a los grupos desfavorecidos, intentando asegurar una oferta de calidad que permita promover el desarrollo integral de niños y niñas (CLADE, 2018).

Desde esa perspectiva, es importante conocer la organización y expansión de la educación de la primera infancia en la región, porque puede resultar útil conocer las tendencias y orientaciones que han asumido los diversos gobiernos respecto a cómo estructurar, gestionar o financiar el nivel, que de todo el mundo en desarrollo ha logrado posicionarse como el continente que ha alcanzado el porcentaje más elevado de escolarización en el nivel preescolar (UNESCO, 2008), pese a que evidentemente no ha estado al margen de diversas situaciones sociales como son la desigualdad y exclusión social que caracterizan a la región (Ancheta & Lázaro, 2013).

El propósito de este artículo, se centró en conocer cómo se estructuran los sistemas educativos de los países de ALyC respecto al tramo de la primera infancia. Se llevó a cabo el análisis de diversos informes publicados por organizaciones internacionales, así como de documentos oficiales de los países con información sobre los avances de los programas en cuanto a cobertura, inversión, regulaciones, entre otros. La naturaleza de carácter documental de este trabajo, permite una aproximación comparada entre los países acerca del modo en que aborda la escolarización de la primera infancia en cada país de la región.

Metodología

Se trata de un análisis comparativo realizado a partir de estudios e informes nacionales e internacionales. Por tanto, es una aproximación documental. Las limitaciones

que encontramos en su realización están relacionadas con la disponibilidad de estudios estadísticos de diferente rigor y actualidad en los países analizados. No obstante, en cada caso, se indica si existe debilidad en algún país respecto a las informaciones que se trabajan en relación al tema que se trate en cada situación.

El objetivo principal de este estudio es aportar una visión comprehensiva del grado en que se ha ido desarrollando la implantación de la educación de la primera infancia en ALyC.

Como objetivos específicos, tenemos:

- a. Analizar el grado de implantación de la educación infantil en ALyC, teniendo en cuenta la cobertura con indicadores del grado de escolarización.
- b. Analizar el nivel de inversión/gasto que cada país destina a este nivel educativo.
- c. Analizar la dedicación de docentes en cada país y las condiciones en cuanto al número de alumnado a atender como marco general en que desarrollan su labor.

Los análisis realizados son exploratorios, basados en síntesis estadísticas de informaciones recabadas en diferentes fuentes documentales y estadísticas, nacionales e internacionales. De este modo, las síntesis descriptivas-comparativas y el tratamiento gráfico son de elaboración propia.

Resultados

Los resultados de este estudio los presentamos en dos grandes apartados: a) el nivel educativo dirigido a la primera infancia y su organización a nivel regional y, b) los docentes de AEPI en ALC.

El nivel educativo dirigido a la primera infancia y su organización a nivel regional

Para conocer cuál es el compromiso real que han realizado los países de la región, se comienza analizando el grado de obligatoriedad que tiene el nivel dentro de los sistemas educativos. Ello posibilita acercarnos a identificar el VSE-O, expresado en función de la cobertura e inversión en este nivel educativo de los países sobre las expectativas políticas que se tienen acerca del nivel educativo que se espera que alcance la población. Asimismo, permite valorar el modo en que la introducción de ciclos obligatorios repercute directamente en los niveles de expansión de los sistemas educativos. Al respecto, y como puede observarse en el Cuadro 1 y de manera sintética en la Figura 1 (para una mejor visualización), todos los países latinoamericanos se encuentran en diferentes etapas respecto al establecimiento de la obligatoriedad de la edad en que debe comenzarse la educación infantil. La mayoría establece el último tramo del nivel, con una universalización de cuatro y cinco años en porcentajes compartidos, pues en siete países, o sea un 35% del total (Argentina, Chile, Colombia, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana) se establece la obligatoriedad para la edad de cinco años, siete establecen la obligatoriedad desde los cuatro años (Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá, Uruguay), siendo de igual manera un 35%; y cuatro países (Ecuador, México, Perú, Venezuela), la establecen desde los tres años de edad, lo que corresponde a un 20% del total. Solamente Cuba, quien representa un 10% del total, lo hace a los seis años de edad.

País	Año*	Ley vigente	Obligatoriedad	Edades y niveles	Instituciones y programas	Dependencia administrativa
Argentina	2006	Ley de educación N°26206	5 años	0 a 3 años 3 a 6 años	Jardín maternal (0-1 años) Jardín de infantes (1-3 años) Escuela Infantil (3-6 años)	Por provincias
Bolivia (Estado Pluri. de)	2010	Ley Avelino Sifiani – Elizardo Pérez. Nro. 070, de 20 de diciembre 2010.	4 años	0 a 3 (comunitaria no escolarizada) 4 a 5 (comunitaria escolarizada)	Educación inicial en familia comunitaria escolarizada y no escolarizada. A través de; Centros de educación inicial, salas cuna y jardines de niños (mayormente privados)	Ministerios y Viceministerios en el nivel central (ministerio de justicia, salud y educación) y las entidades territoriales autónomas.
Brasil	1996	Lei de diretrizes e bases da educacao N°9394/96	4 años	0 a 3 (guarderías) 4 a 5 (preescolar)	Creches (0-2), Pré – escolas (3-6)	Municipios y gran parte sigue siendo administrada por el estado.
Chile	2009	LGE N° 20.370	5 años	0 a 2: Sala cuna menor y mayor 2 a 3: Medio menor y mayor 4 y 5: Transición 1 y 2	Jardines infantiles clásicos, familiar étnico; jardín infantil; Integra, JUNJI, VTF, privados; sala cunas, centros estacionales, sala cuna en cárceles, centros bilingües, veraneadas pehuenches; jardín sobre ruedas, arca de Sofía, jardín isla, cursos de párvulos anexados a escuelas.	Municipios e instituciones por medio de subvenciones estatales
Colombia	2001	LGE N° 115, año 1994. Ley N° 715, año 2001	5 años	3 a 4: Pre-jardín 4 a 5: Jardín 5 a 6: Transición El tramo de 0 a 3 años es cubierto por programas no formales	Modalidad Familiar e Institucional o Centros de Desarrollo Infantil, aulas de preescolares en centros de educación básica	Ministerio de educación, otros Ministerio de bienestar familiar y otros del departamento de bienestar social de cada distrito
Costa Rica	2000	Ley N°7739, año 1998. Código de educación Ley N°181, año 2000 y constitución política de la constitución	4 años	Nac. a 12 meses: Bebés 1 a 3 años, 6 meses: Maternal II 3 años, 6 meses hasta 4 años y 6 meses: Interactivo I 4 años, 6 meses hasta los 5 años, 6 meses: Interactivo II	Ciclo materno infantil, hogares comunitarios del Instituto Mixto de Ayuda Social, guarderías, casas cuna, jardines de infancia y centros infantiles privados.	Ministerio de Educación pública y la Educación Preescolar depende en el currículo técnico del Departamento de Educación Preescolar de la División de desarrollo curricular.
Cuba	1961 derogada en 1980 y 1981	Ley de nacionalización general y gratuita de la enseñanza del año 1961. Resolución 577 de 1980, Decreto 430 de 1981.	6 años	0 a 1 año: 1° ciclo (Via no Institucional). 1 a 3 años: 2° ciclo (círculo infantil). 3 a 5 años: 3° ciclo (círculo infantil). 5 a 6 años 4° ciclo (preescolar).	Círculos Infantiles y escuelas primarias. El Programa Educa a tu Hijo abarca toda la población infantil desde los 0 a 6 años incluyendo embarazadas.	Estatal

País	Año*	Ley vigente	Obligatoriedad	Edad y niveles	Instituciones y programas	Dependencia administrativa
Ecuador	2011	LODE intercultural, del año 2011. Acuerdo Ministerial 0042-14	3 años	0 a 2 años: Infantes I 3 a 4 años: Infantes II 5 años: Preparatoria	Jardines de infantes, centros de cuidado diario y de desarrollo integral, jardines integrados.	Municipios (dependientes del Ministerio de educación y cultura)
El Salvador	1996, derogada en 2000/2003 y 2005	LGE, decreto N°917 del año 1996, revisada 2000/03/05.	4 años	0 a 3 años: Inicial (Nivel Inicial lactante, inicial 1, 2 y 3) 4 a 6 años: Parvularia (Nivel parvulario 4, 5 y 6)	Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Bienestar Infantil del Instituto de Protección al Menor, centros de Atención Infantil (CAI), secciones de Educación Parvularia en Centros Educativos.	Ministerio de Educación a través de gerencias educativas y gobiernos municipales (Además de apoyo de fundaciones privadas).
Guatemala	1991, revisada en 2006	LGE nacional N°12-91 del año 1991, revisada en 2006.	4 años	0 a 3 años: Educación inicial 4 a los 6 años 11 meses: Preprimaria bilingüe (español - maya)	Centros no formales PAIN, hogares comunitarios, bienestar Social, Casas del Niño, casas cunas, OGS y ONGs, escuelas de párvulos, secciones anexas de pre-primaria bilingüe.	Presidencia y ministerio de educación
Honduras	2011	Ley fundamental de educación, decreto N°262 del año 2011	5 años	3 a 4 años: Pre-kinder 4 a 5 años: Kinder 5 a 6 años: Preparatoria	(Centros de Educación Preescolar no Formal CEPENF y Centros comunitarios de Iniciación Escolar)	Ministerio de educación en conjunto con el ministerio de Bienestar social.
México	1993, revisada en: 2000, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2013	LGE del año 1993, revisada el año 2000, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2013.	3 años	0 a 3 años Educación inicial (CENDI). 3 a 5 años: Educación preescolar	Centros de Educación Inicial Indígena, guarderías del IMSS y del ISSSTE; Jardines de niños con Servicio Mixto, Centros de Educación Inicial, Módulos de atención a madres y padres de familia.	La administración recae en la SEP, ya sea en programas de infancia temprana o en preescolar, además de instancias gubernamentales que ofrecen EAPI
Nicaragua	2006	LGE decreto N° 582 del año 2006.	5 años	3 a 4 años: 1° Nivel 4 a 5 años: 2° Nivel 5 a 6 años: 3° Nivel (preparatoria) (los niños de 0 a 3 años son atendidos solo por modalidades no formales)	Los niños de 0 a 3 años son atendidos solo por modalidades no formales. El ciclo de 3 a 6 años es atendido por modalidades formales y no formales.	La administración del nivel es de carácter centralizado, depende de la Dirección de Educación Preescolar adscrita a la Dirección General de Educación, que su vez depende del Ministerio de Educación.
Panamá	1995	LODE N°47 del año 1946, revisada en 1995. Ley N°34 del año 1995.	4 años	Nac. a 2 años: Parvulario 1 2 a 4 años: Parvulario 2 4 a 6 años: Parvulario 3	Jardines de Infancia (en escuelas); 4 a 6 años. Centros de Orientación Infantil (COIF); 4 a 6 años. Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACI); 4 a 6 años (no formal).	Desde el nivel parvulario 3 la responsabilidad recae en la Dirección Nacional de Educación Inicial coordina con la Dirección Nacional de Educación Básica General.

País	Año*	Ley vigente	Obligatoriedad	Edad y niveles	Instituciones y programas	Dependencia administrativa
Paraguay	2010	LGE N° 1264 del año 1998 y Ley N° 4088 del año 2010.	5 años	0 a 3 años: Jardín Maternal 3 a 5 años: Jardín de Infancia 5 años en adelante: Primaria;	Jardines Infantiles. Guarderías.	Ministerio de Educación y Culto, que se estructura en una Dirección Superior que constituye el Gabinete del Ministro
Perú	2003	LGE N° 28044, registro oficial N° 417 del año 2003; constitución política del Perú.	3 años	0-3 años: Primer Ciclo 3-6 años: Segundo Ciclo	Forma escolarizada y no escolarizada, la primera a través de instituciones que pueden ser: cuna, jardín, cuna-jardín, PIET, Wawa Wasi. La no escolarizada tiene programas infantiles comunitarios, programas de educación integral dirigidos a niños menores de 3 años y a niños de entre 3 y 5 años.	MINEDU (servicios educativos), MINDES (programas de cuidado), MIDIS
República Dominicana	1997	LGE N° 66-97 del año 1997	5 años	0 a 2 años : 1° ciclo 2 a 4 años : 2° Ciclo 4 a 5 años: 3° Ciclo	Aulas de Preescolar en Centros de Primaria (5 años). Módulos de educación inicial (anexos a la Educación Básica).	La dependencia educativa es compartida, está a cargo del servicio público, privado y subvencionado.
Uruguay	2009	LGE N° 18.437 del año 2009	4 años	1° Nivel: 3-4 años. 2° Nivel: 4-5 años. 3° Nivel: 5-6 años. (El tramo etario de 0-3 años solo es cubierto por la educación privada y las modalidades no formales).	Modalidades formales y no formales en jardines de infantes comunes, jardines de tiempo completo, jardines de infantes de Ciclo Inicial (JICI) y jardines de infantes Granja, clases jardineras en escuelas primarias y centros de educación inicial privados.	El diseño institucional del sistema educativo coexiste con el Ministerio de Educación y Cultura. La atención educativa a la primera infancia en Uruguay es provista por entidades públicas privadas y mixta.
Venezuela	2009	LODE – G.O. N° 5929 del año 2009	3 años	0 a 2 años: Jardín maternal 3 a 5 años: Preescolar	Centros de Educación Inicial de Atención Convencional, Centros de Educación Inicial de Educación No Convencional, Centros de Educación Inicial funcionando como Simoncitos en todo el país	La administración es descentralizada. La Dirección de Preescolar del Ministerio de Educación es el órgano del Estado responsable de las políticas y lineamientos curriculares para el nivel inicial.

Cuadro 1. Organización de la educación inicial en AlyC

Fuente: Elaboración propia adaptada de SITEAL (2015). Leyes de los países latinoamericanos y el Caribe, UIS UNESCO, OEI

Nota: *año de promulgación. LGE – Ley General de Educación; LODE – Ley Orgánica de Educación

Prácticamente la totalidad de los países de la región analizados cuenta con programas de AEPI, donde se da acogida a los niños y niñas desde su nacimiento o bien desde el primer año de edad (Figura 1). Dentro de la oferta de los servicios, se dan considerables similitudes ya que la región ha demostrado tener una alta capacidad para desarrollar opciones de educación inicial. La principal distinción es la diferenciación de las etapas, donde de 0 a 3 años, la preocupación principal es el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas; y el período entre 3 y 6 años, tiende a focalizarse en aspectos de carácter más pedagógico (UNESCO, 2007; CEPAL, 2011).

	Edad (años)					
	0	1	2	3	4	5
Argentina	jardín maternal			jardín de infantes / Escuela infantil		
Bolivia (EPde)	Comunitaria no escolarizada			Comunitaria escolarizada		
Brasil	Creches			Pré- escuelas		
Chile	SALA CUNA		NIVEL MEDIO		NIVEL DE TRANSICIÓN	
	Menor	Mayor	Menor	Mayor	1° Nivel	2° Nivel
Colombia	Educación Inicial: Modalidad familiar, institucional o CDI			Pre Jardín	jardín	Transición
Costa Rica	Ciclo materno infantil: Guarderías, salas cuna, IMA			Kinder: CIP	Ciclo de Transición	
	Bebés	Maternal II	Interactivo I	Interactivo II	Preparatoria	
Cuba	Círculos infantiles: Educación Preescolar					Primaria
	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	4° Ciclo		
	Programa Educa a tu hijo abarca toda la población infantil (y embarazadas)					
Ecuador	Infantes I		Infantes II		Preparatoria	
	jardines de infantes, centros de cuidado y desarrollo integral, jardines integrados			Aulas Preescolar		
El Salvador	Nivel Inicial Lactante: (CDI, CBI, CAI)			Educación Parvularia - Secciones en Centros Educativos.		
	Inicial I	Inicial II	Inicial III	Parvulario I	Parvulario II	Parvulario III
Guatemala	Educación Inicial: PAIN, Hogares, casas del niño, casa cuna			Pre-Primaria Bilingüe: Escuelas de párvulos y secciones anexas		
Honduras	Educación Inicial			Educación Pre- Básica		
México	Educación Inicial (CENDI), centros de educación indígena, guarderías			Educación preescolar		
Nicaragua	Educación temprana			Educación preescolar		
Panamá	Parvulario 1		Parvulario 2		Parvulario 3	
	Educación Inicial			jardines de infancia en escuelas, COIF, CEFACEI		
Paraguay	Jardín de maternal: Guarderías			jardines de infancia: jardines infantiles		Primaria
Perú	Primer ciclo			Segundo ciclo		
	Cuna, jardín, cuna-jardín, PIET, Wawa Wasi		Programas de educación integral			jardines
Rep. Dominicana	1° Ciclo		2° Ciclo		3° Ciclo: Aulas de Preescolar	
				Módulos de educación Inicial		
Uruguay	Educación No formal			1° Nivel	2° Nivel	3° Nivel
	jardines privados					
	jardines de infantes comunes, de tiempo completo, de Ciclo Inicial (ICI), de infantes Granja, clases en escuelas primarias					
Venezuela	jardín Maternal			Preescolar		
	Centros de Atención No Convencional			Centros de Atención Convencional		


 Obligatoriedad
Programas no formales

Figura 1. Tipos de programas educativos en la infancia, edades comprendidas y obligatoriedad

Nos detendremos en este punto, ya que es uno de los que produce mayores tensiones y controversias en el desarrollo de la educación de la primera infancia de la región,

pues se evidencian importantes nudos problemáticos sobre el nivel formativo de quienes están a cargo de la educación infantil, sobre todo en la primera etapa de edad inferiores a 3 años.

Cuando se revisan los currículos oficiales de los diversos países de la región, se pueden identificar considerables carencias pedagógicas en ellos y como señala Peralta (2008), el tratamiento de los servicios educativos a los menores de tres años tiende a ser de un carácter más limitado, que cuenta con una cantidad mínima de elementos formativos y su desarrollo curricular poco coherente.

Aunque es necesario destacar que en ALyC se han realizado importantes avances educativos en el tiempo. Destacar el impulso a la alfabetización de la población desde el siglo XIX hasta hoy, con la expansión de los años de escolaridad, que ha permitido que más niños, niñas y jóvenes se incorporen a los sistemas educativos (Barro & Lee, 2013). Pero ese desarrollo educativo se centró en una universalización de tipo elemental, provocando que la educación inicial se desarrollara sin una definición política, institucional ni pedagógica, impulsando una expansión del nivel sin pautas homogéneas de organización y funcionamiento, sin mecanismos de control estatal ni supervisión (Harf et al., 1996, citado en Diker, 2001).

Ya en el siglo XX, los estados de la región en el marco de las políticas del estado benefactor, comienzan a expandir la oferta y sostener instituciones infantiles (Figura 2). Con mayor auge en la década de los 70, donde la incorporación de la mujer al mercado laboral y el rol de «salvaguarda» del estado en relación a la salud considerarían a la escuela como la institución privilegiada, tanto para potenciar la productividad de su población como la que preservaría las campañas sanitarias (Diker, 2001) lo que seguiría considerando la educación inicial más como un nivel netamente asistencial que pedagógico.

En la década del 2000, la expansión de la educación infantil había tenido considerables avances en todos los países, alcanzando un promedio regional del 48% de cobertura (UNESCO, 2003). En el año 2003, la región comienza a presentar un crecimiento económico considerable, se reducen los índices de pobreza y con más financiamiento se hizo más fácil expandir las políticas. Fue un tiempo de consolidación y renovación democrática que permitió afrontar nuevos desafíos educativos (Rivas, 2015). La educación inicial fue considerada como derecho fundamental y los gobiernos comenzaron a intervenir con mejores condiciones para que la población infantil fuera provista como tal, pero su condición asistencial y preventiva se mantuvo vigente (Rodríguez, 2003).

A pesar de los avances sociales y los cambios de paradigmas, los modelos de educación de la primera infancia siguen desarrollándose como en décadas pasadas. Las modalidades no formales han sido las grandes afectadas, ya que, tal como se plantea en la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), son el punto débil del nivel pues no dotan con los recursos necesarios, ni personal capacitado. Tampoco se establecen normativas o garantías pertinentes, lo que a su vez incide directamente en que los programas de educación inicial se vean fragmentados, sean poco sistemáticos y estén descoordinados, por lo que no llegan a tener un alcance igualitario para todos los niños y niñas de la región (2018).

Por estos motivos, es importante que la región desarrolle estrategias que reconozcan a los niños/as desde su integralidad y sean siempre el punto de partida. La prestación de servicios debe basarse en un enfoque sistemático que incluya a todos los menores y considere el cuidado y atención de los niños/as con la educación como elementos complementarios del desarrollo psico-social infantil.

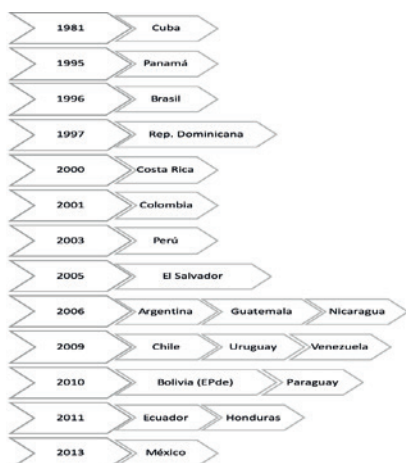


Figura 2. Año de entrada en vigor de la ley de educación

Cobertura

Antes de comentar los niveles de cobertura que se dan en AL y C es conveniente aclarar los conceptos de los indicadores de tasas bruta y neta de escolarización, pues los vamos a utilizar para describir la situación en la región. La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) y la Tasa Neta de Escolarización (TNE) se calculan del siguiente modo:

$$TBE = \frac{\text{Nº de Alumnos matriculados en curso o nivel diseñado para una edad teórica X}}{\text{Total de población con una edad real X}} \times 100$$

$$TNE = \frac{\text{Nº de Alumnos de una edad real X-matriculados}}{\text{Total de población de una edad real X}} \times 100$$

La diferencia entre ambos indicadores radica en lo siguiente: en la TBE se contabiliza el porcentaje total de alumnos que hay matriculados en un determinado nivel, con independencia de que tengan la edad apropiada para estar inscritos en él. Así, se integran en el cálculo del indicador sujetos que pueden ser de mayor edad a la que debe tenerse para estar matriculados en un nivel determinado; pueden ser repetidores o que los hayan inscrito con una edad superior a la que debían haberlo hecho. Por su parte, en la TNE se contabilizan tan sólo los sujetos que están en la edad en que debe cursarse el nivel para el que se calcula el indicador. Por ello, la TBE es mayor que la TNE pudiendo, incluso, sobrepasar el 100% de escolarización (debido a una escolarización tardía de algunos sujetos) respecto a la población correspondiente a la edad escolarizable en un nivel concreto.

Hay que destacar los avances importantes que existen en el aumento de las tasas de escolarización en la región. Cada vez, son más los países de ALyC que están imponiendo la obligatoriedad en edades más tempranas. Así, el promedio de la tasa bruta de escolarización se ha incrementado significativamente pasando desde un 13% en el año 1975, a un 56% en 1999 (EPT, 2007) llegando en la actualidad a alcanzar el 70.8 %.

En lo que respecta a la matrícula en los programas de atención y educación de la primera infancia, se reflejan disparidades considerables a nivel regional. Tal como se

puede observar en la Tabla 2, realizada con los datos disponibles del último año de cada país. Aproximadamente la mitad de los países analizados, superan el 65% en sus tasas brutas de escolarización, países como Brasil, Cuba, Perú y Uruguay superan el 80% mientras que, en algunos casos como Colombia, Guatemala, Nicaragua y Honduras, no alcanzan el 50%. Se debe tener en cuenta que las tasas de escolarización aumentan la probabilidad de matrícula en proporción con la edad del niño como es el caso de Colombia, Chile y Brasil (Hermida, Barragán, & Rodríguez, 2017) manifestándose así el modo en que la obligatoriedad juega un rol fundamental.

También se deben considerar avances puntuales de algunos países y retrocesos de otros. Por ejemplo, en el caso de México, en el año 2012 alcanzó un 102.62 % en su tasa bruta de escolarización en el nivel, disminuyendo considerablemente en los años posteriores alcanzando un 70.63% en el año 2016. Esta disminución indica una normalización de la situación, habiéndose producido ya la absorción en el sistema de los escolarizados extra-edad que se produjo en 2012 y años siguientes, dado que la nueva Ley de Educación se promulgó en 2013. Téngase en cuenta que la TBE y la TNE tienden a igualarse cuando se está en una situación de normalización en relación a la población escolarizada y escolarizable teniendo en cuenta la obligatoriedad que exista en cada país en cada nivel, si se trata de niveles iniciales donde no se creen embolsamientos de repetidores o matriculaciones extra-edad que incrementen la TBE. Esta el caso de Perú que desde 2011 ha logrado un crecimiento paulatino en su matriculación y ha logrado crecer de un 76.93% a un 89.31% en el 2017. Mientras que en Ecuador el crecimiento ha sido significativo ya que en el año 2009 solamente existía un 41.06% al 71, 61% que alcanzó en 2017. (UIS/UNESCO, 2019).

Por otra parte, respecto al tipo de titularidad de los centros en que se matricula a los niños/as en cada país, la teoría económica, plantea que la decisión de los padres de utilizar un tipo u otro de programa de AEPI, tiene plena relación con los recursos económicos de los que dispone la familia, el tipo de oferta, las motivaciones que se generan y el lugar de ubicación del centro (Behrman & Urzúa, 2013).

Los datos estadísticos expuestos en la Tabla 1, nos indican que en ALyC los servicios de enseñanza preescolar estatal predominan en la mayoría de los países, o sea el gasto para las familias sería nulo, con excepción de Chile, Uruguay y República Dominicana que presentan un alto porcentaje de matriculación privada respecto a la pública y en el caso de Uruguay donde el nivel de 0 a 3 años, solamente es cubierto por la oferta privada (Figura 3).

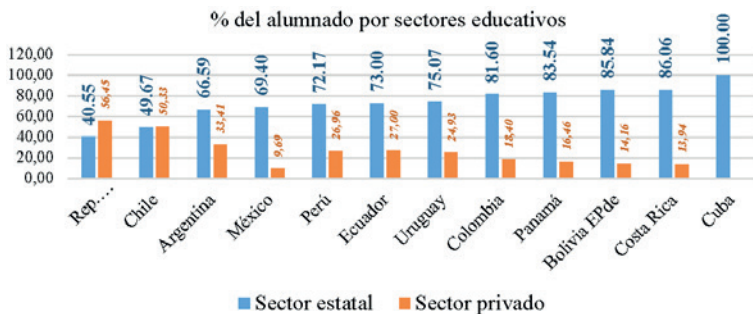


Figura 3. Distribución de los alumnos por sectores educativos (público vs. privado). Nota: solo se exponen los datos existentes, algunos países no ofrecen información para poder incluir en esta distribución.

Tabla 1

Tasa bruta/ neta de escolarización, cantidad total de alumnos EAPI

País	Total	Sector		Tasa bruta de escolarización (%)	Tasa neta de escolarización (%)
		Estatal	Privado		
Argentina	1,798,831	1,197,879	600,952	75.1	74.87
Bolivia EPde	349,876	300,324	49,552		
Brasil	4,519,477			95.67	85.79
Chile	785,368	390,088	395,280	84.91	78.43
Colombia	987,593	805,876	181,717	48	44
Costa Rica	145,700	125,396	20,304	77.9	77.31
Cuba	134,110 (2011)	Totalidad	0	102	99.2
Ecuador	854,380	623,697	230,683	71.61	67.08
El Salvador	225,427			65.22	54.8
Guatemala	531,645			45.22	43.72
Honduras	2,450,183			42.97	38.42
México	6,861,277	4,761,466	665,089	70.63	70.37
Nicaragua	S				
Panamá	108,524 Formal: 78,440 No formal:30,084	90,662	17,862	61.33	61.17
Paraguay	676,161 Formal: 671,794 No formal: 4,367	Formal: 553,271 No formal: 3,581	Formal: 118,523 No formal: 786		
Perú	1,714,096	1,237,062	462,041	89.31	89.06
Rep. Dominicana	281,008	113,960	158,638	44	43.2
Uruguay	115,320	86,572	28,748	91.49	91.31
Venezuela	1,166,429			66.74	65.4

Fuente: Elaboración propia tomada del Instituto Nacional de Estadística de cada país (último año disponible), UIS/UNESCO (último año disponible), Informes nacionales. Nota: Último año disponible; Argentina 2016-17, Bolivia 2017, Brasil 2016, Colombia 2017, Costa Rica 2017, Cuba 2011-15, Chile 2016, Ecuador 2016-17, El Salvador 2016-17, Guatemala 2016-17, Honduras 2017, México 2014-16, Nicaragua 2010, Uruguay 2015-16, Panamá 2017, Paraguay 2016, Perú 2017-18, Rep. Dominicana 2015, Uruguay, 2017)

Este hecho hace suponer que, independientemente de que la educación preescolar sea ofertada de manera gratuita, ya sea en los niveles obligatorios y no-obligatorios, el sector privado se ha desarrollado de forma paralela al público. No obstante, se pone de manifiesto que resulta crucial que el acceso a la AEPI sea completamente gratuito, porque es la única manera de que los ciudadanos puedan adquirir de igual forma todos los beneficios que el nivel brinda, sobretodo la alta rentabilidad personal y social que proporciona (EPT, 2015).

En la Figura 4 se presenta una visualización de datos existentes sobre el gasto en educación de los países. Asimismo, se presenta la distribución de las tasas de escolarización ordenadas en función de la tasa bruta.

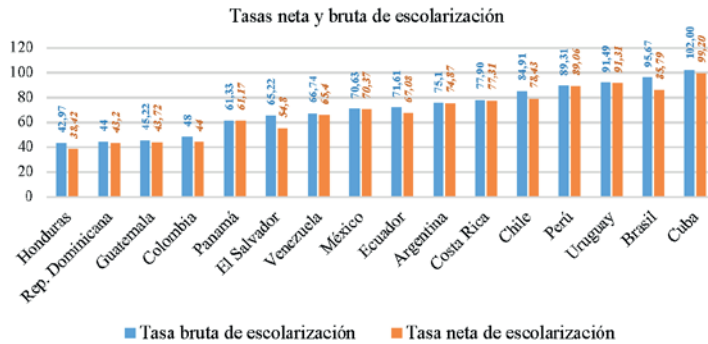


Figura 4. Tasa de escolarización

Inversión educativa en ALyC

Actualmente, las sociedades se desarrollan bajo las premisas de la economía globalizada y fuerte competitividad, el gasto público en educación se considera uno de los elementos más activos en el alcance del desarrollo social y herramienta perfecta para poder intervenir de manera oportuna, eficiente y equilibrada en las políticas públicas para los sistemas educativos (Molina, Amate, & Guarnido, 2011). Hay que mencionar, que el gasto público en educación se refiere a los desembolsos en los distintos niveles de enseñanza, este o la evolución de la economía de un país serán los que finalmente condicionan al PIB, que se considera un indicador porcentual y relativo contextualizado por los datos económicos anteriormente mencionados (Jornet, Perales, & Sánchez-Delgado, 2011).

La Tabla 2 permite apreciar la gran dispersión en el monto total del gasto público respecto al PIB que hacen los diversos estados de la región, teniendo en cuenta que en todos los casos se refiere al gasto que se realiza en instituciones educativas, en la administración, subsidios o transferencias a entidades privadas. Cuba encabeza la lista de los países de ALyC en cuanto a gasto público, con una inversión superior e un 12% del PIB, Costa Rica y Bolivia (estado plurinacional de) con un 7.43% y 7, 29% respectivamente.

Por detrás se encuentran Brasil (6.2%) Honduras (5.96%), Argentina (5.57%), Chile (5.4%), México (5.2%) cuyo gasto en educación supera a la media impuesta por la OCDE, estipulada en 5.2%. Con una dedicación igual o inferior al 5% se encuentran; Ecuador (5%), Paraguay (4.52%) Colombia (4.4%), Uruguay (4.3%), Nicaragua (4.3%), Perú (3.9%), El Salvador (3.87%), Panamá (3.2%) y en los últimos lugares se sitúan Guatemala (2.8%) y la República Dominicana (2.8%) siendo los países que menos porcentaje dedican a la educación (se excluyó del análisis a la República Bolivariana de Venezuela por poseer datos anteriores al 2010).

Considerando el porcentaje de inversión del PIB, se pueden observar el modo en que los países establecen un porcentaje para cada nivel educativo, en este caso el nivel que compete es el de AEPI y como se visualiza en la Tabla 2, los países que mayor porcentaje asignan son Guatemala (19.6%), Perú (16.6%) y Chile (15.5%), mientras que quienes lo hacen en menos medida son Panamá (3%) y Nicaragua (3.6%).

Dicho lo anterior, es preciso destacar que los recursos destinados a educación, se deben vincular con la eficacia que son aprovechados, para luego articularlos con la ampliación de los niveles educativos y obtener así, mejoras en la calidad (Ibagón & Gómez, 2018). Teniendo siempre en cuenta, que cuanto más temprana sea la inversión en capital humano el retorno será más alto (Heckman, 2008).

Tabla 2

Inversión en educación

Países	PIB, mil millones US\$	Como % del PIB	Como % del gasto estatal	Como % del PIB al nivel
Argentina	637.6	5.57	14.07	8.2
Bolivia EPde	37.5	7.29	16.84	5
Brasil	2,055.5	6.2	16.25	10.1
Chile	277.1	5.4	21.18	15.5
Colombia	309.2	4.4	15.32	5.7
Costa Rica	57.1	7.43	23.4	6.1
Cuba	87.1	12.84	Sin datos	6.8
Ecuador	103.1	5	12.79	4.8
El salvador	24.8	3.87	16.11	7.6
Guatemala	75.6	2.8	24.12	19.6
Honduras	23.0	5.96	21.69	7.3
México	1,149.9	5.2	19.02	10.4
Nicaragua	13.8	4.3	22.8	3.6
Panamá	61.8	3.2	13	3
Paraguay	29.7	4.52	18.15	6.1
Perú	211.4	3.9	17.6	16.6
Rep. Dominicana	75.9	2.8	20.65	4.2
Uruguay	56.2	4.3	14.93	Sin datos
Venezuela RBde	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos

Fuente: Elaboración propia tomada del Instituto Nacional de Estadística de cada país (último año disponible), UIS/UNESCO (último año disponible), Atlas mundial de datos. Nota: Último año disponible: Argentina 2016, Bolivia 2014, Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2016-17, Cuba 2010, Ecuador 2015-16, El Salvador 2016-17, Guatemala 2017, Honduras 2017, México 2014-15, Nicaragua 2010-2017, Panamá 2011 – 17, Perú 2015-17, Paraguay 2016, República Dominicana 2012

A continuación, en la Figura 5 se puede observar qué prioridad dan los países al gasto en educación como porcentaje del gasto total estatal.

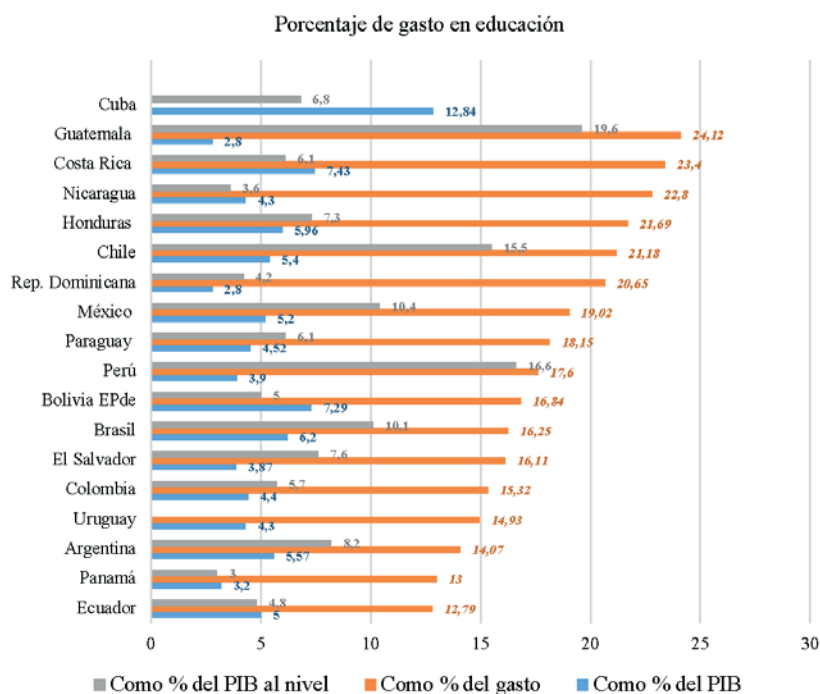


Figura 5. Gasto en educación como porcentaje de PIB

En lo que respecta a inversión económica, no podemos dejar de mencionar a los Programas de Transferencia Condicionada (en adelante PTC), que se han destacado por ser uno de los motores principales de las políticas sociales de la región durante las últimas dos décadas.

Poggi (2014) señala que desde mediados los 90, ALyC comienza a reestructurar sus políticas de protección social, creando diversos programas de asistencia social, donde se abordaron de manera multidimensional los graves problemas de pobreza que se habían desarrollado en la región.

Dichos programas fueron fortaleciendo los sistemas sociales y se articularon con distintos sectores, otorgando transferencias monetarias y no monetarias a quienes viven en extrema pobreza, bajo la condición de cumplir ciertos compromisos asociados al mejoramiento de sus capacidades humanas, principalmente en educación y salud (Cecchini & Madariaga, 2011).

Como contribución principal, los PTC han reorientado la protección social hacia la infancia y su desarrollo humano, sus efectos positivos están relacionados fuertemente con el acceso y asistencia a la educación y cobertura de salud de los niños, niñas y adolescentes de los hogares de la región (Cecchini & Atuesta, 2017).

El hecho de incorporar la educación dentro de políticas sociales, ayuda a que se consigan mayores avances. El impacto de los PTC ha repercutido favorablemente en las tasas de matriculación y asistencia escolar periódica, sobre todo en las familias más

Pobres y en países donde las barreras de acceso son mayores; aunque no se debe desconocer que la calidad de dichos servicios causa inquietudes (Poggi, 2014).

La evolución que han experimentado estos programas, desde 1996 hasta 2015 es altísima, con menos de un millón a 131.8 millones respectivamente, lo que representa que se ha beneficiado a un 20.9% de la población regional, considerando la homogeneidad que existe entre los países de la región (Cecchini & Atuesta, 2017).

Se debe señalar que estos programas en la actualidad han tenido evidentes avances como contar con registros de destinatarios y gestión informática, pero a pesar de ello han sufrido bajas tanto en inversión como en participación de la población, aunque es evidente que el rol social que desarrollaron ha permitido grandes avances e impacto positivo en servicios de desarrollo humano por un extenso período de tiempo.

Los docentes de AEPI en ALyC

Como se expuso anteriormente, la educación ha jugado un rol importante en las políticas sociales llevadas a cabo en los países de ALyC, mitigando y erradicando de forma importante los altos niveles de pobreza que llegaron a existir en la región.

Sin duda, la educación tiene el objetivo de crear personas independientes, capaces de obtener ingresos que le permitan sostener una vida digna y con acceso a bienes y servicios adecuados y, a la vez, crear ciudadanos que tengan la capacidad de comprender y ejercer sus derechos, y reclamarlos ante injusticias, en pocas palabras: la educación es la herramienta principal para eliminar la exclusión (Hallú, 2011).

Muchos países han apostado por políticas que apuestan de lleno por la educación, en busca de una reducción vertiginosa de la pobreza y crecimiento económico, con énfasis en aumentar la cobertura de los niveles, pero lo que no quiere decir que la adquisición de los conocimientos y procesos de enseñanza aprendizaje sean óptimos y de calidad (De Sousa, 2011).

Resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado que la región no solo ha quedado rezagada en comparación con el resto del mundo, sino que también lo está haciendo respecto a sus propios estándares. Esto puede deberse a que para la mayoría de los países de ALyC el énfasis de sus políticas ha estado basado en la cantidad más que en la calidad (Lagos & Zedillo, 2016).

Queda claro que ALyC ha logrado expandir el acceso a la educación infantil, pero eso no es suficiente si no se logra una verdadera educación de calidad (Sánchez, 2015) lo que sin duda es el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada (UNESCO, 2013).

Si bien es cierto, la clave del éxito educativo o del fracaso de este, es algo que no puede evidenciarse a primera vista y según el informe McKinsey de 2007 denominado *How the world's best performing schools systems come out on top*, factores como la inversión económica no son los que marcan la diferencia, sino más bien la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber & Mourshed, 2007); en ALyC por la urgencia de cubrir las plazas de maestros y maestras se ha dejado de lado la preocupación por la calidad de su formación y las condiciones laborales de estos (Gatti et al., 2011, citado en Vaillant, 2013).

Tabla 3

Docentes de AEPI y Primaria en ALC, y porcentaje de atención a estudiantes por docente

País	Docentes nivel inicial	Docentes nivel primaria	Nº estudiantes docente/ inicial	Nº estudiantes docente/ primaria	Fuente
Argentina	140.470	357.645	19,92	17	UIS/UNESCO
Bolivia EPde	10.612	66.686	33,6	19	Ministerio de educación
Brasil	303.707 (+262.503)	793.300	16,6	20	Ministerio de educación/ eAtlas of Teachers
Chile	22.965	106.046	26,83	18	UIS/UNESCO
Colombia	53.036	181.439	25,63	24	UIS/UNESCO
Costa Rica	9.339 (+1081)	39.700	11,93	12	UIS/UNESCO/ eAtlas of Teachers
Cuba		67.000	12,7	9	eAtlas of Teachers/Atlas mundial
Ecuador	32.271	77.700	21,4	25	UIS/UNESCO
El salvador	8.258 (+1008)	24.000	27,3	28	UIS/UNESCO
Guatemala	26.109	108.100	19,21	22	UIS/UNESCO
Honduras		43.900	19,34	26	UIS/UNESCO/eAtlas of Teachers
México	193.152	534.600	24,97	27	UIS/UNESCO
Nicaragua	6.236	30.600	21,2	30	eAtlas of Teachers
Panamá	6.203 (+938)	14.600	15,05	21	UIS/UNESCO/ eAtlas of Teachers
Paraguay	5.378	24.700	24	24	eAtlas of Teachers
Perú	84.343	197.600	19,11	18	UIS/UNESCO / eAtlas of Teachers
República Dominicana	14.954	69.500	19	19	eAtlas of Teachers
Uruguay	8.736	27.800	11	11	eAtlas of Teachers
Venezuela					Sin datos
Total	1.159.028	2.764.916	20,6	20,5	

Fuente: elaboración propia en base a datos extraídos de eAtlas of Teachers/UNESCO (último año disponible; alrededor de 2015). El último año disponible para los países: Argentina 2017, Bolivia, 2017, Brasil 2014-16, Chile 2015-16, Colombia 2017, Costa Rica 2016, Cuba 2017, Ecuador 2017, El salvador 2017, Guatemala 2012-16, Honduras 2017, México 2016, Nicaragua 2010, Panamá 2016, Paraguay 2017, Perú 2017, Republica Dominicana 2016, Uruguay 2016, Venezuela, sin datos. Brasil, Costa Rica, El Salvador y Panamá incluyen los últimos datos de docentes que participan en programas. Los datos referentes a la primera columna, entre paréntesis, se refieren a la cantidad de docentes vinculados laboralmente en el ámbito de educación no formal

A continuación, en la Figura 6 se puede observar cómo se ordenan los países en función de la ratio de alumno-profesor en el tramo de primaria y educación infantil. Se han ordenado los países en función de mayor número de datos existentes.

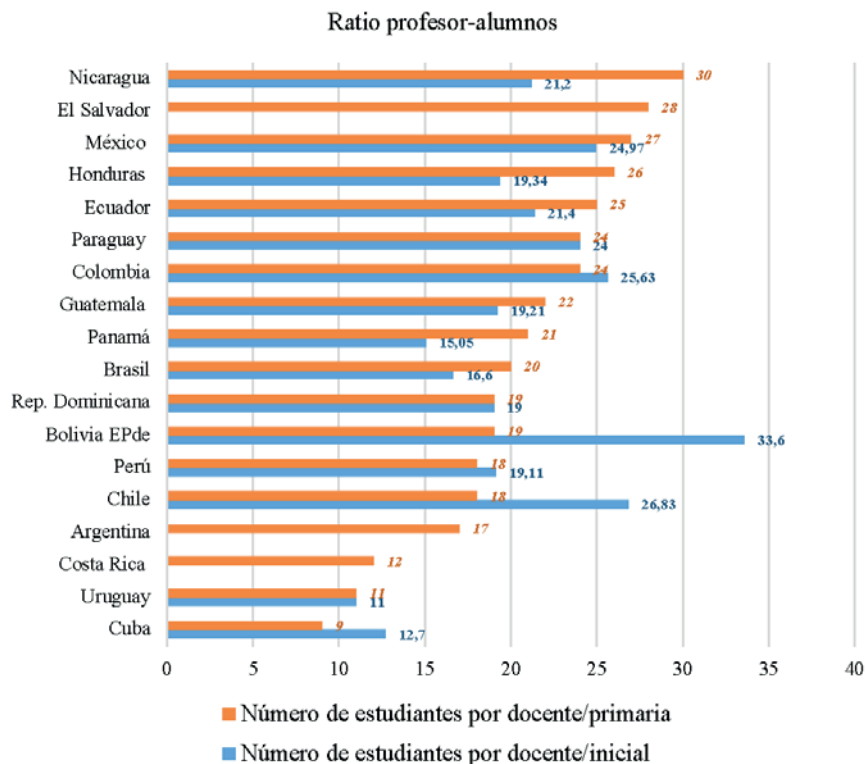


Figura 6. Ratio profesor-alumnos

Como se puede apreciar en la Tabla 3, actualmente en la región se cuenta con unos 1,159,028 maestros que atienden el nivel de educación preescolar. Si se compara la cantidad de profesores que atienden el nivel de AEPI con los profesores el nivel de primaria (básica o primer ciclo), se concluye que el ámbito de educación infantil cuenta con un número evidentemente menor a los 2,764,916 de profesionales que están a cargo de la atención del nivel.

Habría que decir también, que a los docentes que atienden el nivel de AEPI en ALyC, además de asignárseles tareas educativas, por las que se les exigen logros académicos, se les exigen múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, entre otras. Lo que obviamente dificulta o, al menos interfiere en, la tarea de enseñanza (Vaillant, 2013). Por lo que la cantidad de estudiantes dentro de la clase sería un condicionante acerca de hasta dónde se puede individualizar la atención a los estudiantes, dato que analizaremos a continuación.

En esta línea, resulta interesante analizar la variabilidad que existe entre los países de la región según el número de estudiantes que atienden los docentes en una clase.

En el primer lugar, se ubica Bolivia (33.6) seguido de El Salvador (27.3) Chile (26.83), Colombia (25.63), México (24.97), Paraguay (24), Ecuador (21.4), Nicaragua (21.2) que

superan el promedio de la región que es de 20.6. Argentina (19.92), Honduras (19.34), Guatemala (19.21), Perú (19.11), República Dominicana (19), Brasil (16.6) y Panamá (15.05) se ubican bajo la media. Quienes lo hacen con menos cantidad de estudiantes por docente, son Cuba (12.7), Costa Rica (11.93) y Uruguay en último lugar con 11.

En la Tabla 3 podemos observar que la cantidad de estudiantes que atienden los maestros de primaria y de AEPI tienen una diferencia marginal, de tan solo un punto decimal.

Se debe considerar que no existe una normativa internacional sobre cuál es el número de estudiantes por docente en el nivel, sino que cada país la instaure de acuerdo a su capacidad de inversión como respuesta a las necesidades.

Existe la percepción de que el tamaño de la clase, podría ser un indicador de calidad de los sistemas educativos, pues de esa manera se le permite al docente dedicar más tiempo a cada uno de sus estudiantes y menos a la gestión general del aula, proporcionando inevitablemente una enseñanza más oportuna y personalizada (OCDE, 2016).

Esta ha sido una estrategia utilizada por varios países y según lo que plantean Díaz y Caballero (2014), la reducción del tamaño de la clase favorece a los estudiantes más vulnerables y a quienes presentan más dificultades para lograr el seguimiento de los aprendizajes, sobre todo si existen estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Indiscutiblemente, el tamaño de la clase no es, por sí sola, una garantía suficiente para mejorar la calidad de la educación (OCDE, 2016), por lo que se sugiere ante todo priorizar en la calidad del profesorado.

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados en esta investigación son coherentes con los hallados en otros trabajos de similares características. Efectivamente, como lo establecen Murillo y Román (2010), Poggi (2010, 2014), UNESCO/UNICEF/WORLD BANK (2015) o Lázaro (2016), los resultados apuntan a que ALyC debe garantizar, fortalecer y promover una educación de calidad para todos; si bien se han logrado alcanzar avances, los retos y desafíos que aún quedan por superar tienen relación con ello.

Indudablemente, uno de los logros más destacados es el vinculado a la expansión del primer nivel educativo y a la cobertura alcanzada por cada uno de los países. Cada vez más las sociedades están conscientes de la función esencial que tiene la educación infantil en el bienestar de los niños y niñas y cómo esta influye en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Evidentemente se reflejan disparidades considerables entre un país y otro, como se da en el caso de Cuba, Brasil y Uruguay que poseen altas tasas de cobertura con más del 90%, mientras que Guatemala y República Dominicana están por debajo del 50%. Es importante valorar estas cifras, ya que la universalización del nivel juega como un factor determinante para hacer frente a las desigualdades sociales y favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes.

Otro punto clave del análisis trabajado es la inversión económica que realizan los países de ALyC en educación. Generalmente los países que hacen mayores inversiones son los que tienen un mayor desarrollo social. Los países que pertenecen a la OCDE y UE22 destinan cifras significativas de inversión alcanzando una media de 5% y 4.6% respectivamente.

En el caso de los países latinoamericanos que hacen una mayor inversión y superan la media de la OCDE y UE22 señaladas anteriormente son Costa Rica, Bolivia y Brasil, que incluso llegan a superar la inversión que realizan países como Noruega, Estados Unidos y Reino Unido, que se destacan a nivel internacional por hacer inversiones por encima del 6% (OCDE, 2018); situación contraria a lo que ocurre con Panamá y República Dominicana que solamente se aproximan al 3%.

Asimismo, la inversión y disponibilidad de los servicios educativos de la primera infancia deben ser asequibles y de calidad, porque este nivel juega el rol fundamental para que exista incremento tanto en las tasas de empleo femenino que dan la posibilidad a que las madres dejen de elegir si se incorporan al mercado laboral o solamente deben dedicarse a cuidar a los niños/as. El efecto positivo en que exista equidad en la educación infantil, permitirá que las familias tengan mayor conciliación en sus decisiones de vida y promueve altamente a la igualdad de género en el acceso de la mujer al mercado de trabajo, además de aportar con la finalidad principal de la educación que es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, permitiendo que se sienta parte del todo social.

Al respecto, nos parece importante visibilizar que cualquier nivel educativo tiene como base la labor docente, tal como lo confirman investigaciones mencionadas (Barber & Mourshed, 2007) sin un buen docente es difícil hacer avanzar en sistema educativo de calidad. Los países de la región deben buscar las mejores alternativas para tener en sus aulas a docentes más eficaces, según datos de TALIS, una media de tres cuartas partes de los profesores de todos los países que participaron en el último estudio comunicaron que la efectividad de los programas de formación del profesorado debe ser de mejor calidad para mejorar los resultados de los estudiantes (TALIS, 2013).

Frente a estos avances, cabe preguntarse por el rol de los docentes de educación inicial y qué lugar ocupan las instituciones de educación superior en su formación. Se considera relevante que exista mayor evidencia sobre esta situación a nivel regional y poder conocer cuáles son los factores en los que los docentes aportan para una educación de calidad que se espera conseguir y que deben contemplar las casas de estudio en su formación inicial. Necesitamos contar con investigaciones que se ocupen de la realidad y avances que viven constantemente los países de ALyC y desarrollar líneas de investigación encaminadas a su respectivo análisis.

En cuanto a las limitaciones del estudio, hubiera sido deseable disponer de datos actualizados de un mismo año para cada país, para poder realizar un análisis sobre la realidad que vive cada uno en una misma cronología.

Agradecimientos

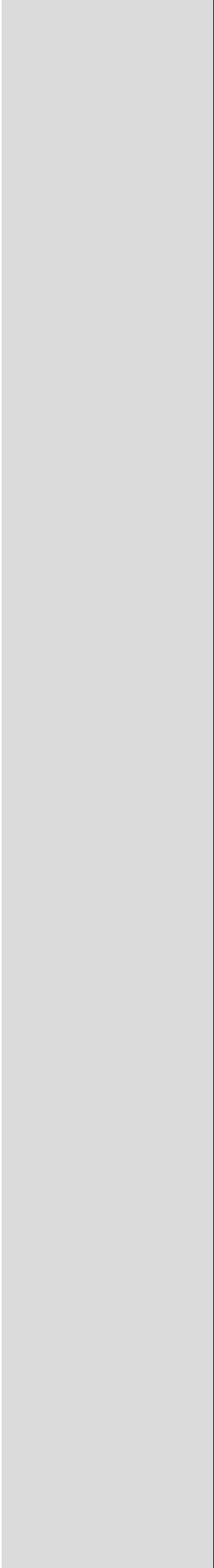
Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de Investigación UNIVECS Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social con referencia EDU2016-78065-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España cofinanciado con fondos FEDER, además, con la ayuda de las becas predoctorales financiadas por CONICYT PFCHA/BCH <72200165> del Gobierno de Chile. Asimismo, ha sido realizado con la colaboración de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Referencias bibliográficas

- Ancheta, A., & Lázaro, L. (2013). El derecho a la educación y a la primera infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886006.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barro, R., & J-W. Lee. (2013). A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184–198.
- Behrman, J., & Urzúa, S. (2013). Economic perspectives on some important dimensions of early childhood development in developing countries. En *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford University Press.
- CLADE (2018). *El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe, una iniciativa y realización de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. Resumen Ejecutivo. Sao Paulo, Brasil.
- CEPAL (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas; balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cecchini, S., & Atuesta, B. (2017). *Programas de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe. Tendencias de cobertura e inversión*. Santiago de Chile: CEPAL.
- De Moya, M. V., & Rotondaro, F. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos->
- De Sousa, M. (2011). Educación para combatir la pobreza. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 12(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030368001>
- Díaz, V., & Caballero F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97-113.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: «Principales tendencias»*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hallú, R. E. (2011). La educación como medio para erradicar la pobreza. *Encrucijadas*, 51. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositoriouba.sisbi.uba.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi>
- Heckman, J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. Recuperado de http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf
- Hermida, P., Barragán, S., & Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en Ecuador: Margen extensivo e intensivo. *Analítika, Revista de análisis estadístico*, 14(2).
- Iztcobich, G. (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. *Cuaderno*, 16. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Jornet, J., Perales, M., & Sánchez, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones Teórico – Metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 52-77.

- Lagos, R., & Zedillo, E. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, República de Argentina: Santillana.
- Lázaro, L. (2016). La educación en América Latina hoy en el horizonte de la agenda educativa post 2015. *Revista española de Educación comparada*, 27, 17-34. doi: 10.5944/reec.27.2016.15932
- Molina, A., Amate, I., & Guarnido, A. (2011). El gasto público en Educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales. *Extoikos*, 4.
- Murillo, F., & Román M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 97-120.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid.
- OCDE (2018). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid, España.
- ONU (2008). *Informe del Comité de los Derechos del Niño*. Nueva York, Estados Unidos.
- Peralta, M. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 33-47.
- Poggi, M. (2010). Radiografía de la educación en América Latina. Desafío para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 3-25. Recuperado de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-54824.html>
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. (Documentación básica)*. X foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPECC.
- Rodríguez, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, 19, 31-42. doi: org/10.17227/01212494
- Rubia, F. (2008). *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 11-16. Universidad complutense de Madrid.
- Sánchez, G. (2015). ¿Por qué no mejora la educación de América Latina? BBC. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150409_economia_educacion_en_america_latina_finde_bd
- SITEAL (2018). Perfiles de países. Recuperado de http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/perfiles_paises
- TALIS (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- UNESCO (2000). *Foro Mundial soberano Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003. Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Atención y educación de la primera infancia*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

- UNESCO (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. Moscú, Rusia.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2015). *La nueva agenda educativa para América Latina: Los objetivos para 2030*.
- UNESCO/UNICEF/WORLD BANK (2015c). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2017. Enseñanza y aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2018). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias piloto*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2019). Instituto de estadística. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- UNICEF (2018). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2018*.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.



ARTÍCULO 2. La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y SU RELACIÓN CON EL VALOR SOCIAL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN

VALESKA CONCHA-DÍAZ / JESÚS M. JORNET MELIÁ / MARGARITA BAKIEVA

Resumen:

Este estudio tiene el propósito de conocer cómo se organizan y estructuran las titulaciones universitarias de Educación y atención de la primera infancia en América Latina y el Caribe. Para ello se realizó un análisis de 19 países que componen la región, donde se consideraron sus requisitos de acceso y características generales de sus sistemas. Además, se asociaron indicadores de Valor Social Objetivo que influyen de manera directa en sus estructuras. Para identificar los grupos de formación y sus variables se realizó un análisis de conglomerados K-medias y contrastes no paramétricos (ji-cuadrado), lo que permitirá observar las diferencias de formación inicial que existen entre los países de la región y con ello una visión general sobre la formación de los futuros docentes.

Abstract:

The purpose of this study is to learn how university degrees in early childhood education and care are organized and structured in Latin America and the Caribbean. To reach this goal, the 19 countries in the region were included in an analysis of their systems' access requirements and general characteristics. In addition, a determination was made of the indicators of objective social value that directly influence their structures. To identify training groups and their variables, an analysis of K-media clusters and non-parametric contrasts (chi-square) was carried out. The findings will provide an understanding of the differences that exist in initial teacher education in the region, along with a general vision of the education of future teachers.

Palabras clave: educación infantil; sistemas educativos; formación inicial de profesores; primera infancia.

Keywords: early childhood education; educational system; initial teacher education; early childhood.

Valeska Concha-Díaz, Jesús M. Jornet Meliá y Margarita Bakieva: profesores de la Universitat de València, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de la Investigación y Diagnóstico de la Educación. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia, España. CE: vale.concha.cd@gmail.com; jesus.m.jornet@gmail.com; margarita.bakieva@uv.es

Introducción

La educación de la primera infancia es clave para aportar herramientas iniciales de desarrollo y formación de las personas. Los procesos experimentados en esta etapa están muy influidos por el entorno, la familia, la comunidad y los centros educativos (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Por ello, las etapas de educación infantil y primaria son consideradas como una de las más importantes para mejorar la calidad y eficiencia de la educación (Rolla y Rivadeneira, 2008).

Asimismo, organizaciones internacionales como la Unesco y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) manifiestan que los primeros años de la existencia humana son cruciales para la maduración y el equilibrio integral de todas las personas; a partir de ellos se genera un ciclo de existencia singular hasta los últimos años de vida (Domínguez Garrido, González Fernández, Medina Domínguez y Medina Rivilla, 2015). De la misma manera, Escobar (2006) sostiene que la educación de la primera infancia es fundamental porque en ella se estructuran las bases del desarrollo de los seres humanos a partir de las que se suceden por las adquisiciones cognitivas más importantes.

Durante las últimas dos décadas, este nivel ha experimentado un considerable aumento en la atención de las políticas públicas a nivel mundial con importantes iniciativas (OECD, 2017). En este escenario, una de las prioridades de las agendas regionales durante los últimos años ha sido la ampliación del acceso a la educación infantil, esto se justifica por la importancia del impacto en el desarrollo personal y los beneficios que conlleva a lo largo de la vida, tanto en el progreso educativo como en la inserción social de las personas (Hopenhagen y Villatoro, 2006). Si bien se han realizado avances importantes en esta área, las brechas socioeconómicas siguen siendo muy grandes y, como resultado de eso, existen niños(as) que siguen sin desarrollar plenamente su potencial (Fiszbein, Guerrero y Rojas, 2016).

En esta problemática, la formación inicial del profesorado es el elemento clave para la mejora de los sistemas de educación, siendo fundamental que cada docente esté preparado de manera actualizada y conectando la teoría con la práctica (Madrid-Vivar, Mayorga-Fernández y Del Río). Es evidente que los maestros y el personal pedagógico de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) desempeñan un papel crucial en dichos sistemas ya que son los responsables de involucrar a los niños(as) y promover su bienestar, desarrollo y aprendizaje (OECD, 2017).

En este estudio abordamos algunas características relacionadas con la estructura considerada en la formación de los docentes que se desempeñan en la EAPI en América Latina y parte de la región del Caribe (ALyC), siguiendo las líneas previas marcadas en Concha-Díaz, Bakieva y Jornet Meliá (2019). Se trata de examinar cómo se abordan, estructuran y desarrollan los diferentes sistemas educativos de la región.

Se parte del planteamiento teórico sobre el Valor Social Objetivo de Educación (VSE-O), formulado en Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado (2011), para el análisis de la relevancia que se da en las sociedades a los sistemas educativos, y que definen como:

[VSE-Objetivo] la utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que tenga para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. [...] Para evaluar el VSE-Objetivo podemos partir de los indicadores que informan de la cobertura educativa de un país, así como de la situación socio-económica y laboral de los subgrupos sociales (formados/no formados) a lo largo de la vida (desagregados en cohortes de edad y sexo). Es decir, informaciones de indicadores de inclusión, empleo [...] pueden orientar un acercamiento macro-analítico que permita componerse una imagen acerca de los beneficios diferenciales que puede tener la educación en las personas (Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado, 2011:53).

Es evidente que la educación tiene un valor social indudable y que se expresa a través de diferentes indicadores, siendo la formación académica y profesional una ventaja para que las personas progresen a lo largo de su vida, ya que existe una mayor capacidad de desarrollo de sus competencias. Tal como lo expone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, OECD por sus siglas en inglés) (OECD, 2017), la inversión que exista en entornos y materiales para la primera infancia ayuda a apoyar el desarrollo de ambientes centrados en el bienestar del niño y su aprendizaje. Asimismo, en ALyC el simple hecho de que exista una cobertura educativa significativa podría ayudar a la prevención de la pobreza, la violencia y a crear sociedades más justas (Carden, 2009). Es por ello que se hace necesario entender cómo la educación de calidad lograría evitar la exclusión y afianzar la cohesión social, generando mayor

equidad en las oportunidades educacionales e influyendo directamente en la reducción de brechas sociales como un fuerte elemento para eliminar las diferencias sociales (CEPAL, 2008).

En este caso, el VSE-O lo consideraremos desde la perspectiva de formación general que tienen las titulaciones de EAPI en la región y cómo se estructuran de acuerdo con las condiciones de cada país. Existen relativamente pocos estudios que sistematizan la información sobre el diseño, la gestión y la calidad de los programas de primera infancia en ALyC (Araujo y López-Boo, 2015), por lo que consideramos necesario conocer las directrices que siguen las titulaciones para formar a los futuros educadores que tendrán la misión de realizar la educación de los futuros estudiantes. Evidentemente existe una formación muy heterogénea en los distintos países, que no permite determinar parámetros de medición de la calidad de la formación inicial de los futuros educadores (Pizarro Laborda y Espinoza Velasco, 2016).

Objetivos

El objetivo general de este estudio está centrado en poder conocer y comprender cómo están estructurados los sistemas de educación en ALyC, específicamente lo que ocurre en el nivel de primera infancia, identificando los indicadores que la condicionan y, a su vez:

- 1) Conocer las características generales de la oferta de la educación infantil en ALyC, y
- 2) revisar qué VSE-O se le otorga a la educación en los países de la región ALyC y cómo ello repercute en la organización de los sistemas educativos, teniendo en cuenta la capacidad económica de cada país y su gasto/inversión en educación, como indicadores básicos.

Método

La metodología es de tipo comparativo, si bien en este trabajo se presentan solamente elementos parciales, pues es parte de una investigación más amplia, comprende los siguientes pasos:

- 1) Revisión documental para describir las características generales de acceso a la formación inicial de EAPI, técnica que permite hacerse una idea del desarrollo y las características de los procesos y también

de disponer de información relevante sobre la temática objeto de estudio.

- 2) Determinar posibles líneas que se pueden seguir para mejorar el sistema de formación inicial y la definición de VSE-O.
- 3) Revisión de bases de datos de los países que forman parte de la región para describir, a través de los indicadores objetivos, qué VSE-O se le otorga en los países de ALyC. Se han agrupado los países en cuatro conjuntos, en función de los niveles de ingreso público en educación y alfabetización (inclusividad), mediante el análisis de conglomerados de k-medias, técnica estadística multivariante que ayuda a agrupar elementos tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y su diferencia entre ellos.

Resultados

La formación docente de EAPI en ALyC: la situación actual

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Unesco (CEPAL y Unesco, 2005), la calidad de la educación dependerá del nivel de calificación y motivación de los docentes, pues son quienes promueven y desarrollan los diversos procesos. Los profesores, además de desafiar a los estudiantes intelectualmente, les entregan herramientas para desarrollar las competencias de las y los niños que en el futuro serán quienes conformarán la fuerza de trabajo de los países.

Como ya se mencionó, los países de la región han intensificado la preocupación por la calidad educativa. La calidad docente se considera un factor determinante para alcanzarla, tal como lo exponen diversas investigaciones y evaluaciones a gran escala a nivel internacional (Barber y Mourshed, 2007; Vaillant y García, 2015; OCDE, 2019; OECD, 2019; OCDE, 2020; OECD, 2020); la formación docente al ser considerada el elemento fundamental para mejorar la calidad de los sistemas educativos ha sido el núcleo central de las últimas reformas desarrolladas en los países de ALyC (Ramírez, 2015). Los gobiernos reconocen que la baja calidad es un problema latente dentro de las sociedades, por lo que se han hecho intervenciones tanto en los programas de estudio como en las correspondientes titulaciones docentes (Vaillant, 2008); asimismo, se han definido contenidos curriculares específicos, realizando precisiones del nivel y trayectos de formación profesional, considerando que existen muchos casos de nula cualificación específica, sobre todo en los

programas no formales en que se imparte el nivel de preescolar (Ancheta Arrabal y Lázaro, 2013).

De tal forma, un aspecto básico para abordar la mejora de la formación es analizar qué estructuras de organización de la formación docente se han desarrollado en los países. Así, es importante identificar las posiciones actuales que han desarrollado los diversos países de la región respecto del nivel de la primera infancia. Resulta necesario plantear un análisis sobre cómo se forma el profesorado de educación inicial en ALyC y se organizan los modelos de formación en los diferentes países, teniendo en cuenta que la base de los conocimientos y habilidades incluye conocimientos compartidos y especializados, que son reflejados en estándares de acceso a la profesión, su formación inicial y profesional continua (OCDE, 2020).

Para conocer este escenario se presenta un cuadro síntesis con los modelos formativos que utilizan los países de la región para proveer el nivel de educación a la primera infancia. El análisis se ha llevado a cabo a partir de la revisión de la situación de 19 países de ALyC, tal como se puede visualizar en la tabla 1 y de la que desprendemos el análisis que realizamos a continuación.

En la misma se establecen los siguientes códigos para tener un orden transversal en todo el estudio: Argentina: ARG, Bolivia: BOL, Brasil: BRA, Colombia: COL, Chile: CHL, Costa Rica: CRI, Cuba: CUB, Ecuador: ECU, El Salvador: SLV, Guatemala: GTM, Honduras: HND, México: MEX, Nicaragua: NIC, Panamá: PAN, Paraguay: PRY, Perú: PER, República Dominicana: DOM, Uruguay: URY, Venezuela: VEN.

De los datos visualizados en la tabla 1 y sintetizados en la figura 1, la estructura y organización del sistema de formación que presenta ALyC respecto de las instituciones que están a cargo de la formación docente es bastante heterogénea, aunque se debe considerar que la formación universitaria es la opción más común en todos los sistemas educativos actuales. Las universidades son, pues, las instituciones principales de formación de estos docentes, seguidas por las tradicionales escuelas pedagógicas e institutos profesionales, quedando por debajo las escuelas normales. Estas últimas fueron las instituciones encargadas de formar a los maestros de la región durante los siglos XIX y XX y tenían la finalidad de garantizar la difusión de la enseñanza mutua y los ideales de la nación. En el siglo XX comenzaron a ser cerradas y/o transformadas, lo que implicó que otras instituciones respondieran a este objetivo.

TABLA 1
Formación inicial del profesorado de EAPI en A1yc1

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)						Duración/ años			
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Bachill/ Sec	Otro requisito:					
						-18	e18	+18		Prueba selección	Prueba salud		Otro		
ARG	Título profesional universitario y grado de licenciatura en Pedagogía o título profesional de nivel terciario no universitario, especializado en Educación de primera infancia	X	X	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	Curso inicial y entrevista	5
BOL ²	Educadoras parvularias	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	5
BRA	Profesora de Educación básica con estudios secundarios en modalidad de magisterio normal o título profesional universitario con grado de licenciatura en Pedagogía	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-	-	4
CHL	Educadora de párvulos con título profesional de nivel terciario universitario especializado con y sin grado de licenciatura o título profesional de nivel terciario no universitario, con especialidad en Educación preescolar	X	X	-	-	-	X	-	X	-	X	X	-	-	4-5
COL	Maestra en Educación preescolar con título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en: Educación preescolar, Educación infantil, Pedagogía infantil, Educación para la primera infancia. Sin licenciatura, con estudios de Pedagogía no especializados o título normalista superior no especializado	X	X	-	-	-	X	-	X	-	X	X	-	X Entrevista grupal	E.N: 2,5 Ues: 5

CONTINUA

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ Años		
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Bachill/ Sec	Otro requisito:			
						-18	e18	+18		Prueba selección		Prueba salud	Otro
CRI	Educador/a preescolar con título universitario especializado, con o sin grado de licenciatura	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	4
CUB	Educadoras preescolares con título de nivel medio superior o título profesional universitario especializado, con licenciatura	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	4
ECU	Educadora de párvulos; licenciado en Ciencias de la educación inicial	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	4,5
SLV	Profesora en Educación inicial o maestra de Primera infancia con título profesional universitario especializado, con y sin grado de licenciatura o profesional terciario no universitario especializado	X	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	3
GTM	Maestra de Educación preprimaria, Infantil bilingüe intercultural e Infantil intercultural con título de profesora en Educación inicial y pre-primaria, licenciatura en Educación inicial y pre-primaria.	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X Interés por la carrera	3
HND	Maestra de educación pre-básica con título profesional secundario y licenciatura especializada	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-	4

CONTINÚA

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ Años		
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Bachill/ Sec	Otro requisito:			
						-18	e18	+18		Prueba selección		Prueba salud	Otro
MEX	Educación infantil y/o preescolar con título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en Educación de primera infancia, título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en Educación preescolar o título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en Educación de primera infancia	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	4
NIC ³	Maestra de Educación primaria con mención en Educación inicial (preescolar) con título profesional terciario especializado o licenciatura especializada	-	X	X	-	X	-	-	X	-	-	X	E.N: 6
PAN	Profesora de Educación preescolar Licenciatura en Educación preescolar	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X	2
PRY ⁴	Maestra jardinera infantil	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	3
PER ⁵	Docente de Educación inicial con título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en educación de primera infancia o título profesional terciario sin licenciatura, con especialidad en Educación de primera infancia	X	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	Ues: 5
DOM	Maestra con título universitario especializado, con licenciatura	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X	4

CONTINÚA

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ Años		
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Bachill/ Sec			Otro requisito:	
						-18	e18	+18	Prueba selección	Prueba salud		Otro	
URY ⁶	Maestras de Primera infancia	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	4
VEN	Docentes de Educación inicial con título profesional universitario especializado, con licenciatura, título profesional universitario especializado, sin licenciatura o título de técnico superior universitario	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	5
Total		7	19	3	7	1	14	1	19	10	2	10	X
% de cada característica analizada		36.8	100	15.8	37	5.3	73.7	5.3	100	52.5	10.6	52.6	4

¹ Se elabora síntesis complementaria obtenida de las leyes e informes nacionales para los países que han presentado actualizaciones y modificaciones a las incluidas en el documento de análisis de base, considerando, en primer lugar, la denominación de la titulación en cada país, asociada a la especialidad y licenciatura obtenida.

² En Bolivia, La Ley de Educación, N° 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", señala la duración de años de titulación (OEI, 2013).

³ Nicaragua pide como requisito de acceso a la titulación, la participación en actividades comunitarias (Ley 582).

⁴ Paraguay solicita como requisito de acceso la realización de una entrevista y examen propedéutico (Ley 1264/1998).

⁵ Perú solicita diferentes requisitos, dependiendo de la institución: en institutos de formación docente, se exige ingreso ordinario, que se basa en concurso público, el que a su vez evalúa tres áreas (conocimientos generales, vocación y aptitud). La otra modalidad de ingreso es la exoneración, donde participan egresados de secundaria que pertenecen a categorías predefinidas (Ley General de Educación N°28.044).

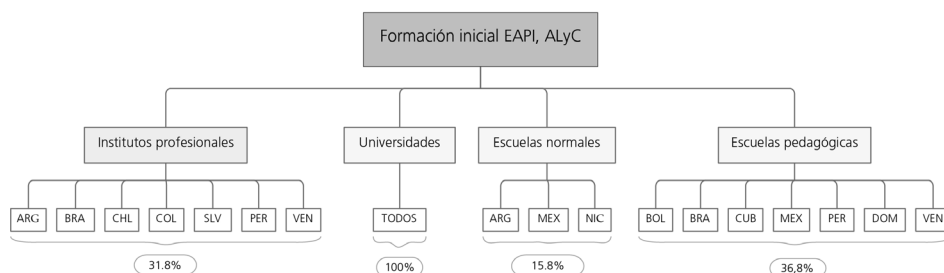
⁶ Uruguay exige haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria o tercer ciclo de educación técnica profesional; tener menos de 30 años cumplidos y haber superado los concursos de oposición y/o méritos (sin prueba de admisión).

IP: instituto profesional, Ues: universidades, EN: escuelas normales y EP: escuelas pedagógicas o de magisterio.

Fuente: elaboración propia con base en datos obtenidos de Unesco/OREALC, 2016.

FIGURA 1

Instituciones de formación inicial



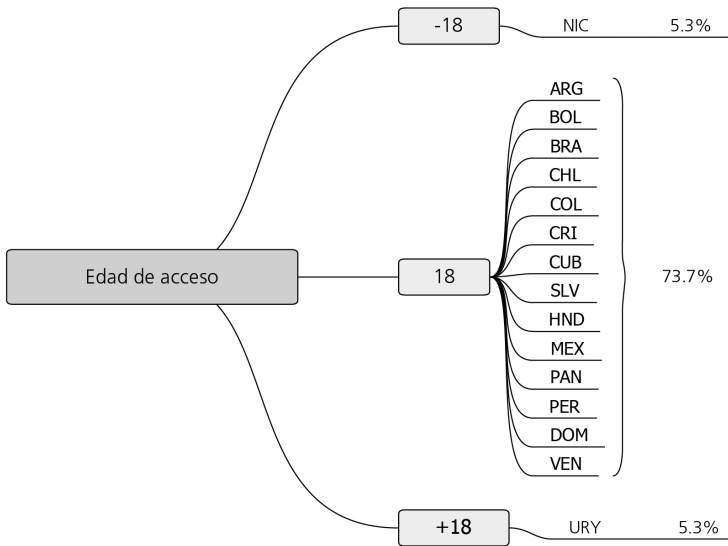
Fuente: elaboración propia con base en datos obtenidos de Unesco-OREALC, 2016.

Dentro de los requisitos de acceso, se toma en cuenta la edad, donde 73.7% de los países analizados considera los 18 años como edad de ingreso, mientras que solamente en Nicaragua se les admite a los 16 años, una vez finalizada la educación secundaria. En el caso de Uruguay se debe tener en cuenta que existe un Sistema Único de Formación Docente que ofrece la doble titulación de licenciatura en Educación preescolar y licenciatura en Educación primaria, por lo que el rango de edad de quienes eligen esa opción de perfeccionamiento es mayor de 18 años (Navarro-Zamora y Flores Aguilar, 2018).

Tal como se puede apreciar en las figuras 2 y 3, dentro de los requisitos de acceso a la titulación que exigen se pueden visualizar diferentes condiciones, como son el tener 18 años cumplidos (en 14 países), realización de bachillerato (7 países) u otros requisitos (10 países), como cursos iniciales, pruebas de selección, entrevistas personales, etc.

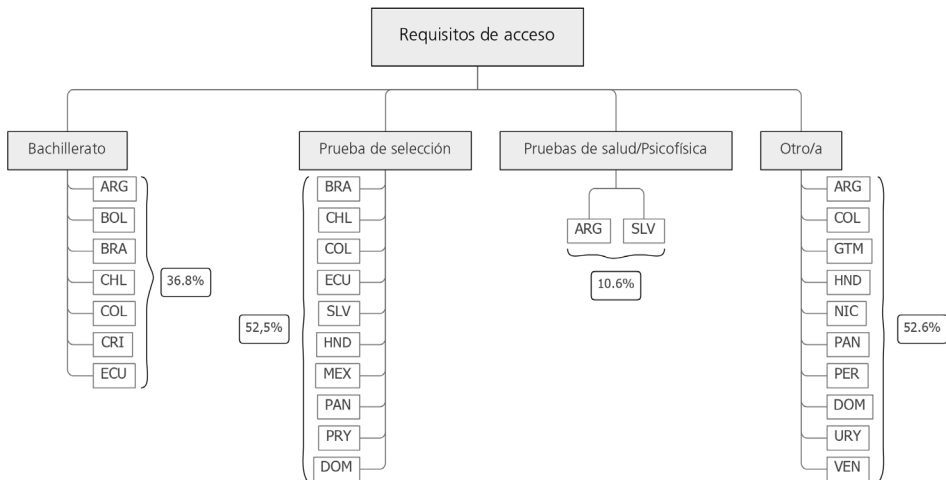
En países como Chile, se realiza una prueba de selección universitaria como requisito de ingreso a cualquiera de las instituciones que ofertan las carreras de Primera infancia, de forma que, según la puntuación obtenida, se permite el ingreso a las carreras de Pedagogía en universidades públicas o privadas con financiamiento estatal. En Colombia, Cuba, Honduras, Paraguay y Perú se llevan a cabo exámenes de conocimientos, complementados con la aplicación de un examen o entrevista de aptitudes. En República Dominicana solamente se realizan las pruebas con el fin de nivelar a los estudiantes. Por su parte, en Colombia la aplicación de pruebas y entrevistas se debe a la dependencia de la institución donde se lleve a cabo la especialidad (Buitrago, 2015).

FIGURA 2
Edad de acceso



Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de Unesco-OREALC, 2016.

FIGURA 3
Requisitos de acceso



Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de Unesco-OREALC, 2016.

Por otra parte, en Brasil la forma de admisión es responsabilidad únicamente de la institución formadora; no existe un criterio unificado de acceso. Finalmente, en Guatemala y Ecuador aplican pruebas de ingreso sin que medie ningún otro procedimiento complementario en la selección.

Respecto de los años de duración de las titulaciones, la mediana es de cuatro años. Si tomamos como referencia lo que plantea Barnett (2011), existe mayor probabilidad de que un docente que posee una formación de cuatro años o más, tienda a ser más sensible a responder a la individualidad de sus estudiantes, considere sus características personales y proponga experiencias más enriquecedoras dentro del aula; es decir, que tenga un enfoque más inclusivo y atento a la diversidad.

Es lo mismo que sostiene la OCDE, afirmando que el nivel y duración de la formación inicial están positivamente asociados con la calidad de la EAPI, las altas calificaciones del personal también dan como resultado un ambiente más estimulante y prácticas pedagógicas de alta calidad, que aumentan considerablemente el bienestar y los resultados de aprendizaje de los menores. Aunque se debe tener en cuenta que las personas menos cualificadas mejorarían considerablemente sus prácticas cuando trabajan con docentes altamente capacitados (OECD, 2017).

En este mismo ámbito, la reflexión realizada por Schleicher, Bourne y Naidoo (2019) enfatiza en proponer inversiones estratégicas y sistemáticas para ayudar a mejorar la calidad de EAPI, a través de la mejora de salarios a los docentes y estándares de certificación, por lo que los gobiernos deben combinar estrategias legislativas, de financiación y pedagógicas que permitan comprender las necesidades de las niñas y niños.

El Valor Social Objetivo de los sistemas de formación de EAPI en ALyC

A partir de la revisión anterior, nos parece relevante señalar que existen diversas lógicas respecto del ingreso de los docentes a sus titulaciones. Tal como señalan Barber y Mourshed (2007), en el Informe McKinsey se plantea que los países con mejores resultados académicos, tales como Singapur o Finlandia, ponen como foco principal los logros académicos de los postulantes, sus habilidades de comunicación y su motivación hacia la docencia (OEI, 2013), considerando la selección antes de comenzar con la formación inicial. En estos sistemas también limitan el acceso para que únicamente ingresen los postulantes que cumplen con los requisitos, evitando que exista una sobreoferta en las titulaciones (Barber y Mourshed, 2007).

Si los países de ALyC desarrollaran estrategias similares y consideraran la formación inicial como el factor clave en la mejora de la calidad de la educación, existiría un aumento en los niveles de la educación formal y el fortalecimiento de los programas formativos (Feo, 2011). Para realizar cualquier tipo de análisis sobre cómo se forman los docentes en ALyC, se debe partir de la premisa de que los sistemas educativos de los países de la región han sido altamente influidos por diversas políticas neoliberales dentro de las últimas tres décadas (Cardelli y Duhalde, 2001), provocando un fuerte impacto en el rol que desempeña la educación –en este caso la superior– e implementándose nuevos modelos donde el libre mercado y la privatización han prevalecido, entregándoles plena autonomía a las diversas instituciones educativas, las cuales finalmente han desarrollado la formación según sus propios intereses.

Es necesario aclarar que la educación posee un valor social que puede ser analizado desde una perspectiva tanto objetiva –expresada a través de indicadores que calculan lo que las sociedades invierten en ella, como hemos indicado anteriormente– como subjetiva, esta última expresada por la percepción subjetiva de distintos colectivos. Ambas perspectivas están detalladas en Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado (2011). Con ello, debemos tener en cuenta que el impacto y relevancia de la educación en un país está condicionado por los esfuerzos económicos que los gobiernos y particulares realizan para que se desarrollen las acciones educativas (Jornet Meliá, 2012; Jornet Meliá, Sánchez-Delgado y Perales, 2014).

Como indicador central del VSE-O, es necesario conocer información de los países respecto de la inversión que realizan en educación y los resultados conseguidos. En la tabla 2 ofrecemos datos obtenidos de bases abiertas, tales como la del Banco Mundial, la Unesco e institutos nacionales de Estadística, con la finalidad de comparar la inversión en la educación que realizan los países de la región y la tasa de alfabetización.

En este trabajo indagamos tan solo acerca de la relación del Producto Interior Bruto (PIB) y del PIB per cápita y la tasa de alfabetización como indicadores básicos que pueden estar condicionando la estructura de la oferta educativa en cada país, informando sobre las posibilidades de inversión en educación y pueden condicionar el gasto público. Asimismo, consideramos los niveles de desigualdad económica que se da en los diversos países, medidos a partir del coeficiente de Gini.

TABLA 2
Inversión en educación en ALyC

Países	Cuentas nacionales		Inversión en educación		Tasa alfabetización personas de ≥15 años		
	PIB, en mil millones US\$	PIB per cápita*, en US\$	Como % del PIB	Como % del gasto estatal	2016	2017	2018
ARG	637.6	14 305	5.57	14.07	99.1		99
BOL	37.5	3 388	7.29	16.84	–	–	97.6
BRA	2 055.5	9 691	6.2	16.25	92.8	93.1	93.2
CHL	277.1	15 247	5.4	21.18	–	96.4	–
COL	309.2	6 398	4.4	15.32	94.7	–	95.1
CRI	57.1	11 750	7.43	23.4	–	–	97.9
CUB	87.1	8 262	12.84	–	100**	–	–
ECU	103.1	6 274	5	12.79	94.4	92.8	–
SLV	24.8	3 906	3.87	16.11	88.1	88.5	–
GTM	75.6	4 574	2.8	24.12	81.29**	–	–
HND	23.0	2 533	5.96	21.69	89	–	87.2
MEX	1 149.9	9 086	5.2	19.02	94.9	95	95.4
NIC	13.8	2 217	4.3	22.8	79.5**	–	–
PAN	61.8	15 365	3.2	13	–	–	95.41
PRY	29.7	5 775	4.52	18.15	94.7	–	94
PER	211.4	6 567	3.9	17.6	94.2	94.1	94.4
DOM	75.9	7 040	2.8	20.65	93.8	–	–
URY	56.2	17 181	4.3	14.93	98.6	98.6	98.7
VEN	482.4	5 589**	3.44	18.15	97.1	–	–

* PIB per cápita, a precios corrientes de mercado en 2017, salvo el caso de Venezuela que no dispone de datos y se utilizan los precios constantes del 2010.

** El último dato disponible para Nicaragua es de 2004; para Guatemala y Cuba, 2014.

Fuente: elaboración propia con base en datos extraídos del Banco Mundial, de las bases del instituto nacional de estadística de cada país y de las bases de datos de la CEPAL (<https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat>) y del Instituto de Estadísticas de la Unesco (<http://stats.uis.unesco.org>).

Desde los datos de la tabla 2 hemos realizado el análisis de tendencias en la distribución de los países de ALYC en inversión en educación y la tasa de alfabetización de la población de 15 o más años (para esta última variable, se tomó el último dato disponible para cada país desde la tabla 2).

En primer lugar, se han estudiado los patrones de agrupación en función del gasto público en educación –expresado del porcentaje del PIB, como porcentaje de gasto estatal y la tasa de alfabetización (se tomó como referencia el último dato disponible)–. A partir de esos datos se han calculado los conglomerados de *k*-medias para 2, 3 y 4 conglomerados. La solución definitiva que ofrece un modelo más ajustado es la de cuatro grupos, tal y como puede apreciarse en la figura 4. Entre las tres soluciones de conglomerados analizadas, hemos seleccionado la de cuatro conglomerados, dado que satisfacía claramente los siguientes criterios, alineados a los objetivos del estudio: *a*) se dan diferencias estadísticamente significativas entre los centroides de los elementos asignados a cada grupo, *b*) el número de casos por grupo no crea ningún grupo residual y *c*) se identifica una cierta escalabilidad entre los centroides de los cuatro grupos, de forma que puede asumirse que hay una gradación entre los grupos en las variables consideradas.

Se debe señalar que Cuba no está incluida en el análisis, debido a que se desconocen los datos sobre su inversión en la educación como gasto público, aunque se puede considerar como uno de los países del grupo 4, con mayores tasas tanto de inversión en educación como de alfabetización. Esta afirmación la basamos en el hecho de que es el único país que ha logrado alcanzar los objetivos Unesco para 2015 en la materia de alfabetización (Unesco, 2016).

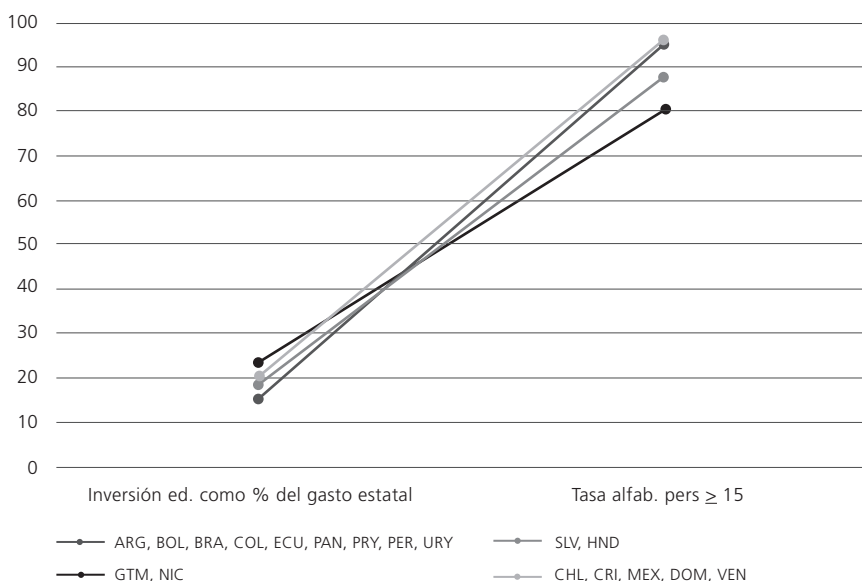
La tasa de alfabetización para personas de 15 años o más resulta de la división de la población alfabetizada de este mismo segmento de edad, considerando, además, el sexo respectivo en esta población para un periodo determinado. El resultado se multiplica por 100, datos provenientes de los censos nacionales de población, encuestas de hogares y encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés). Para los países que carecen de información, el Instituto de Estadística de la Unesco realiza el proceso de estimación sobre la base de la población calculada por la División de Población de Naciones Unidas.

Se puede observar que los cuatro grupos de países se caracterizan por mayor o menor eficiencia de los sistemas educativos: se puede diferenciar

claramente el grupo 1 (ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY) que presenta cierta eficiencia del gasto en educación, obteniendo resultados altos en la alfabetización a partir de menor porcentaje de inversión en educación. En el otro extremo se encuentra el grupo 3 (GTM, NIC), con mayores niveles de inversión y peores tasas de alfabetización. El grupo 2 (SLV, HND) tiende a aproximarse al perfil del grupo 3, obteniendo una menor eficiencia y, finalmente, el grupo 4 (CHL, CRI, MEX, DOM, VEN) presenta el segundo mejor dato en inversión en educación como gasto estatal y mayor tasa de alfabetización.

FIGURA 4

Solución de 4 conglomerados. Grupo 1 (ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY); grupo 2 (SLV, HND); grupo 3 (GTM, NIC); grupo 4 (CHL, CRI, MEX, DOM, VEN)



Fuente: elaboración propia.

Los grupos formados por conglomerados de k-medias presentan perfiles estadísticamente diferentes, calculado este resultado a partir de la prueba de ANOVA de un factor, a nivel 0.01, tal y como se puede ver en la tabla 3, donde además se ofrecen los centroides de cada grupo en las variables de análisis.

TABLA 3

Centroides de los grupos formados por conglomerados de k-medias

	Grupos				ANOVA
	1	2	3	4	Sig.
Inversión en educación, como % del gasto estatal	15.44	18.90	23.46	20.48	0.001
Tasa alfabetización personas de 15 años y >	95.58	87.85	80.40	96.12	0.000
Agrupaciones de países	ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY	SLV, HND	GTM, NIC	CHL, CRI, MEX, DOM, VEN	
PIB per cápita promedio	7 721.11	5 809.50	15 365.00	8 430.40	
GINI promedio	0.485	0.500	0.516	0.486	

Fuente: elaboración propia.

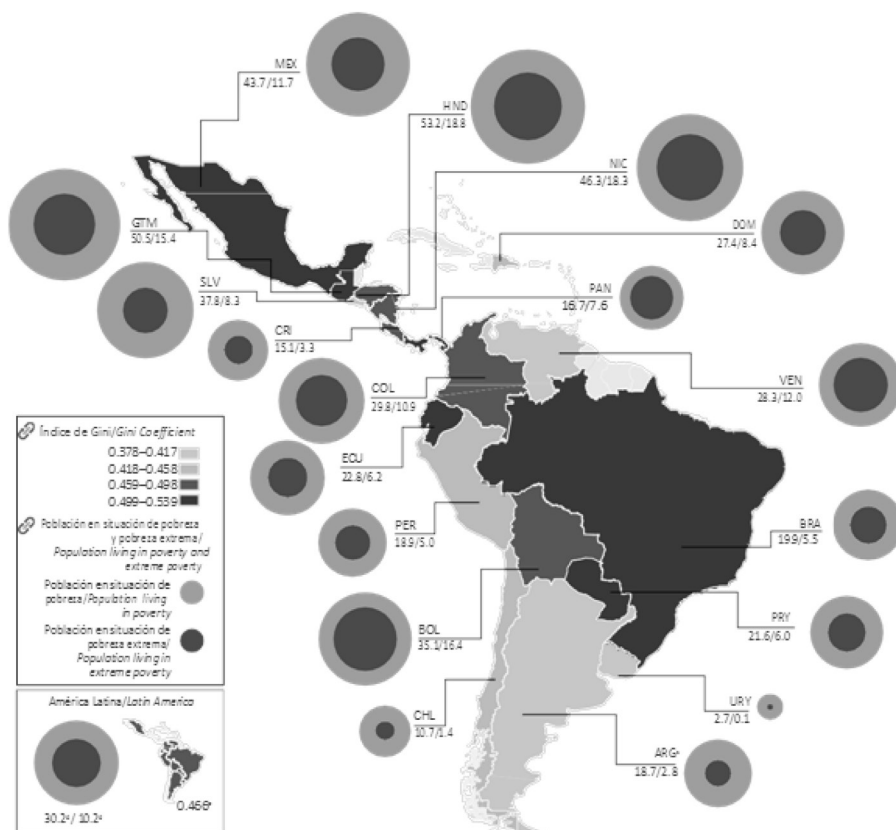
Además de los centroides y agrupaciones de países, en la misma tabla 3 podemos observar estadísticos de tendencia central en cuanto al PIB per cápita de los países agrupados. Este dato puede cobrar mayor relevancia, si se tiene en cuenta en relación con el coeficiente de desigualdad de Gini, que en los países como Uruguay y Venezuela es de los más bajos y Honduras presenta la desigualdad más alta (figura 5). En este caso, el indicador del coeficiente Gini se toma con la finalidad de un análisis diferencial posterior al estudio por conglomerados.

Es evidente que las agrupaciones obtenidas en función de VSE-O no coinciden totalmente con las agrupaciones que se realizan a partir del índice de la desigualdad, y esto se debe a que la educación en sí es uno de los mecanismos sociales que permiten disminuir esa brecha entre las clases. Este hecho está confrontado con la última tendencia del desarrollo de los sistemas educativos en el nivel de educación terciaria a nivel mundial, la

cual se ha visto fuertemente influida por el crecimiento y diversificación de las plataformas institucionales, la fuerte privatización de las ofertas, matrículas y la poca regulación de parte de los estados que finalmente no intervienen en los requerimientos de la globalización (Espinoza Díaz, Rojas y Minte Münzenmayer, 2018).

FIGURA 5

Índice de desigualdad de Gini



Fuente: NU-CEPAL-División de Estadísticas, 2019.

De los análisis realizados por la Education Commission (2016) sobre la financiación de la oportunidad de educación mundial, se establece que dentro de las tendencias actuales el equivalente para los ingresos medios

es de 21%; como pudimos visualizar en los datos obtenidos en la tabla 3, solamente dos países superan esa cifra.

Claramente estos indicadores nos inducen a reconsiderar la idea de que los niveles de gasto estatal de los países pobres esta sesgada hacia los más ricos y educados, el 46% de los recursos de la educación pública de los países de bajos ingresos se destina a educar al 10% de los estudiantes con mejor situación económica, lo que deja en evidencia las fuertes desigualdades sociales del continente (Unicef, 2015; Rose e Ilie, 2016).

Discusión y conclusiones

En las últimas décadas en ALyC los gobiernos y otros actores vinculados han considerado importante incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las instituciones y sus programas formativos, garantizando el cumplimiento de estándares mínimos y un adecuado desempeño de los egresados. Se debe tener en cuenta que en la región, desde la década de 1950 hasta la actualidad, se pasó de una cantidad de 75 universidades a más de tres mil, y una cobertura que atendía a menos de 300 mil estudiantes a aproximadamente 20 millones (Teodoro y Guilherme, 2014).

En los resultados de esta investigación, se destaca el modo en que los sistemas educativos de la región han sido estructurados y contextualizados para fortalecer la formación de educadores de la primera infancia; que en todos los casos tiene el objetivo de crear un mejoramiento de la calidad de la educación, dado que consideran la educación la herramienta que permite generar cambios sociales. En este contexto, se puede visualizar cómo algunos países han centrado sus logros académicos en las habilidades que deben poseer los candidatos a ser docentes, inclusive en algunos casos se han considerado las condiciones físicas para ello, pretendiendo mejorar los requisitos de entrada. Las condiciones previas al acceso –nivel de titulación previo– y los sistemas de selección varían sustancialmente entre los países.

Es posible suponer que existen algunos países donde la mejora es factible si hay decisiones políticas que lo aseguran, mientras que en otros resulta más complejo de llevar a cabo y se requiere mucha más atención para elevar el VSE-O de la educación. Sin duda, una de las demandas políticas que se han realizado en muchos países ha sido y es elevar el porcentaje de inversión/gasto en educación. Según los datos analizados, la región de ALyC ha tenido importantes avances en varios indicadores educativos y coincidimos con

lo que plantea Peralta Espinosa (2014) sobre cómo la situación de ALyC ha presentado poco análisis crítico en función de las políticas públicas de educación y su calidad en los países de esta región.

Si bien es cierto que para la gran mayoría de los gobiernos existe un reconocimiento de la importancia del nivel inicial dentro de la vida académica y de desarrollo infantil, existe poca actualización y exigencia en los perfiles de ingreso de quienes optan por las titulaciones, para algunos es básicamente la existencia de un nivel que debe cumplir con la satisfacción de las sociedades, implicándose medianamente y con el objetivo de cumplir las normativas, dejando de requerir una mayor preparación de quienes opten por dicha formación. Lo que está relacionado con las acciones educativas y la configuración que se tiene del rol de la educación como agente transformador (Jornet Meliá, 2012).

Tal como lo planteó la Unesco (2015), es necesario aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados, utilizando inclusive instancias de cooperación internacional para la capacitación de profesores de los países en desarrollo, reconociendo los roles críticos que tienen en el desarrollo infantil. Asimismo, otro de los elementos clave reside en las estructuras que se dinamizan para formar a los docentes. La aspiración en muchos de los países es llegar a integrar la formación del profesorado en general y del de educación infantil en particular, como una titulación universitaria, es decir, se asume que la formación pedagógica debe ser de nivel y responsabilidad universitaria, reconociendo así que la pedagogía, en sus diversas modalidades de profesionalización, tiene rango de ciencia y se beneficia de estar en un marco en donde la docencia y la investigación van unidas. Esta posición, que compartimos, implica reconocer que la política educativa debe ser concebida en un marco político más amplio, de políticas sociales y económicas, de forma que se integre como un factor más dentro de los utilizados para la transformación social dirigida a mayores cotas de equidad y bienestar.

Al tener en cuenta lo anterior, consideramos que debería existir mayor vinculación y motivación en la incorporación de candidatos con mejores resultados en su trayectoria pre-universitaria y así aumentar los niveles académicos exigidos,

La capacidad de los estados de ALyC es insuficiente para financiar simultáneamente las redes básicas de protección social, además de realizar los aumentos necesarios en lo que respecta a la calidad de la educación

pública (Cecchini, 2019). Dentro del sector de EAPI en términos de tasas de matrícula, estructura, inversión y gobernanza la situación de los distintos países varía mucho (OECD, 2019). En la región existen países que muestran mayores potenciales de desarrollo y bienestar, elevando sus indicadores en la cobertura de los niveles educativos, acceso y mayor inversión. No obstante, existen países como Guatemala u Honduras que necesitan centrar de manera urgente los mecanismos de acción social que permitan reducir las brechas de desigualdad.

De los 19 países de ALyC analizados en este estudio se puede concluir que la formación inicial de los docentes de la primera infancia está a cargo de una gran diversidad de instituciones de educación superior, que muestra la variedad de ofertas para la formación inicial de este tipo de docentes.

En todos los países existe formación universitaria para formar a los futuros profesionales de EAPI pero, en general, tienen estructuras heterogéneas y requisitos de ingreso diferentes. Como un dato relevante, podemos señalar que en Argentina, México y Nicaragua se sigue manteniendo la formación inicial de los docentes en escuelas normales; de igual manera que en Brasil, Bolivia, Cuba, México, Perú, República Dominicana y Venezuela existen aún las escuelas pedagógicas que comparten la misión de formar a los futuros docentes, por su parte, en siete países también lo hacen los institutos profesionales.

Algunos de ellos han mantenido la orientación de sus políticas públicas por muchos años, lo que ha provocado que existan entornos más estables, pero otros se han permitido generar cambios más sustanciales, lo que ha provocado nuevos resultados en sus sistemas académicos (Vaillant, 2013). Es necesario tener en cuenta que las políticas están sujetas a los criterios que cada país determina fundamentales para el funcionamiento de sus sociedades, ahí recae el peso de sus inversiones, identificando y acordando las prioridades de gasto, desarrollando así marcos de evaluación y monitoreo que respalden la calidad educativa (OECD, 2020).

De esta manera, queda visibilizada la valoración social que existe respecto a la educación. A pesar de los logros que se han podido alcanzar, todavía hay una serie de desafíos que deben ser abordados, a través de acciones que vayan más allá de la ampliación de la cobertura y los requisitos de acceso de los estudiantes a los sistemas educativos, para promover su crecimiento, las políticas educativas deben inspirar, permitir

la innovación, identificar y permitir el intercambio de mejores prácticas pedagógicas (OCDE, 2019).

Además, es necesario que exista un apoyo real para que estos países mejoren su calidad educativa, y se cubra desde la alfabetización hasta la formación profesional (Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado, 2011), siendo esta última un factor determinante, ya que así se posibilitará una formación de estudiantes con mayores habilidades que les permitan enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual, donde se puedan integrar todos y con las mismas oportunidades de crecimiento.

Este trabajo ha intentado contribuir al necesario análisis reflexivo del contexto formativo de la región, en todo caso, nos queda mucho por saber. De acuerdo con Vaillant (2019), consideramos oportuno y necesario seguir ahondando en los componentes medulares de la formación inicial del profesorado, profundizando en los modelos de cada país y así obtener datos que nos permitan mejorar la comprensión acerca de elementos que puedan orientar las políticas educativas.

Es necesario señalar que las principales limitaciones para este tipo de estudios es la poca disponibilidad de datos referentes al nivel de educación infantil de la región, así como se da una deficiente actualización de las informaciones estadísticas de cada país.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación UNIVECS Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social, con referencia EDU2016-78065-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, cofinanciado con fondos FEDER, y con la ayuda de las becas pre-doctorales financiadas por ANID PFCHA/BCH 72200165. Asimismo, ha sido realizado con la colaboración de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Referencias

- Ancheta Arrabal, Ana y Lázaro, Luis Miguel (2013). "El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina", *Revista Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-122. DOI: 10.5944/educXXI.16.1.719
- Araujo, María Caridad y López-Boo, Florencia (2015). "Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe", *El Trimestre Económico*, vol. 82, núm. 326, pp. 249-275.

- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, Londres: McKinsey & Company-Social Sector Office.
- Barnett, W. S. (2011). "Preparing highly effective pre-K teachers", trabajo presentado en Early Childhood Care and Education Workforce: A Workshop, Washington, DC, 28 de febrero-1 de marzo.
- Bronfenbrenner, Urie y Morris, Pamela A. (1998). "The ecology of developmental processes", en W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology, theoretical models of human development*, Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Buitrago, Nydia (2015). *Informe Nacional sobre docentes para la Educación para la Primera Infancia: Colombia*, Bogotá: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Cardelli, Jorge y Duhalde, Miguel Ángel (2001). "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308.
- Carden, Fred (2009). *Del conocimiento a la política. Máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*, Barcelona: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Cecchini, Simone (2019). *Protección social y universal en América Latina y el Caribe. Textos seleccionados 2006-2019*, Santiago de Chile: Unesco.
- CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina 2007*, Santiago de Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL y Unesco (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, serie: Seminarios y conferencias, Santiago de Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco.
- Concha-Díaz, Valeska; Bakieva, Margarita y Jornet Meliá, Jesús M. (2019). "Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y el Caribe (ALyC)", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 1, pp. 113-136. DOI:10.30827/publicaciones.v49i1.9857
- Domínguez Garrido, María C.; González Fernández, Raúl; Medina Domínguez, María del Castañar y Medina Rivilla, Antonio (2015). "Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio", *Ensayos*, vol. 30, núm. 2, pp. 227-245. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Education Commission (2016). *La generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio*, Nueva York: The International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Escobar, Faviola (2006). "Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral", *Laurus*, vol. 12, núm. 21, pp. 169-194.
- Espinoza Díaz, Oscar; Rojas, María Jacqueline y Minte Münzenmayer, Andrea (2018). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile: Avances y desafíos de la docencia de pregrado*, Santiago de Chile: Dykinson.
- Feo, Ronald (2011). "Una mirada estratégica a la formación docente de calidad", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5631517>

- Fiszbein, Ariel; Guerrero, Gabriela y Rojas, Vanessa (2016). *Medición del desarrollo infantil en América Latina: construyendo una agenda regional*, Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo/y Banco Mundial.
- Hopenhayn, Martín y Pablo Villatoro (2006). “El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe”, *Desafíos*, núm. 3, pp. 4-9.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel (2012). “Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo”, ponencia presentada en la VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios). La evaluación de centro como sistema de mejora, Direcció General d’Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació, Castellón: Nules.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel; Perales, María Jesús y Sánchez-Delgado, Purificación (2011). “El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 51-77.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel; Sánchez-Delgado, Purificación y Perales, María Jesús (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*, Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Madrid-Vivar, Dolores.; Mayorga-Fernández, María-José y Del Río, José (2013). “Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del maestro de Educación Infantil”, *Ensayos*, vol. 28, pp. 107-131.
- Navarro-Zamora, Lizy y Flores Aguilar, Mónica (2018). “Competencias en las TIC en los planes de estudio del docente de Preescolar de Uruguay, España, Finlandia, Suiza y México”, *Razón y Palabra*, vol. 22, núm. 101, pp. 681-700.
- NU-CEPAL-División de Estadísticas (2019). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- OCDE (2019). *Résultats de talis 2018 (volume 1): Des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23129662
- OCDE (2020). *Résultats de TALIS 2018 (volume II): Des enseignants et chefs d’établissement comme professionnels valorisés*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23129662
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key oecd indicators on early childhood education and care*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/25216031
- OECD (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23129638
- OECD (2020). *Quality early childhood education and care for children under age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018*, París: OECD Publishing. DOI: 787/23129638
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora en la educación*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Peralta Espinosa, María Victoria (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELADEI. Revista del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia*, vol. 3, núm. 1, pp. 63-72.
- Pizarro Laborda, Paulina y Espinoza Velasco, Victoria (2016). “¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de Párvulos en

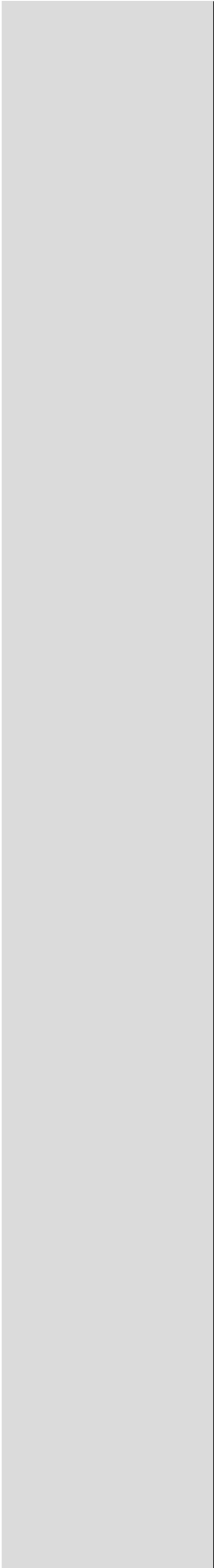
- Chile”, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 55, núm. 1, pp. 152-167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664010.pdf>
- Ramírez, Andrea (2015). “La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp. 199-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifo> p. 18.3.193811
- Rolla, Andrea y Rivadeneira, Mercedes (2008). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?*, serie En foco, núm. 76, Santiago de Chile: Expansiva, pp. 3-8.
- Rose, Pauline y Ilie, Sonia (2016). “Is equal access to higher education in south Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030?”, *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, vol. 72. Núm. 4, pp. 435-455. DOI: 10.1007/s10734-016-0039-3
- Schleicher, Andreas; Bourne, Jo y Naidoo, Jordan (2019) *Un mundo listo para aprender*, Nueva York: Unicef. Disponible en: <https://blogs.unicef.org/blog/world-ready-to-learn/>
- Teodoro, Antonio y Guilherme, Manuela (eds.). (2014). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Unesco (2015). *Regional overview: Small Island Developing States*, París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002334/233478e.pdf>
- Unesco (2016). *Estrategia regional sobre docentes*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unesco-OREALC (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Unesco-Oficial Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unicef (2015). *The investment case for education and equity*, Nueva York: United Nations Children’s Fund.
- Vaillant, Denise (2008). “Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2.
- Vaillant, Denise (2013). “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 185-206. http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vaillant.pdf
- Vaillant, Denise (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 35-52. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9516
- Vaillant, Denisse y García, Marcelo (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*, Madrid: Narcea.

Artículo recibido: 21 de agosto de 2020

Dictaminado: 12 de noviembre de 2020

Segunda versión: 23 de noviembre de 2020

Aceptado: 12 de enero de 2021



**ARTÍCULO 3. La formación inicial del profesorado
de Educación y Atención de la Primera Infancia
(EAPI) en América Latina y el Caribe (ALyC)**

**La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en
América Latina y el Caribe**

**Initial teacher training in Early Childhood Education and Care in Latin America and the
Caribbean**

**Formação inicial de professores em Educação e Cuidados da Primeira Infância na América
Latina e Caraíbas**

Resumen

En los últimos años se han consolidado los debates sobre las diversas políticas educativas referentes a la primera infancia dentro de las agendas sociales en América Latina y el Caribe, debido a la consolidación de la idea que es un nivel que contribuye al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de niños y niñas. En este estudio, se pretende conocer el tipo de formación que recibe el profesorado que atiende el nivel, a través de un análisis comparativo que responde a las características de un estudio exploratorio descriptivo, en el que se analizan 111 mallas curriculares pertenecientes a diferentes programas de formación que ofertan la titulación dentro de instituciones de educación superior pertenecientes a América Latina y el Caribe, las cuales fueron seleccionadas en función de sus características contextuales, escogidas de manera estratificada y teniendo en cuenta características socioeconómicas, demográficas y de titularidad, con el fin de establecer una representatividad de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información vía internet. Los currículos se categorizan en función de elementos comunes, analizándose las diferencias entre los países y grupos de países formados en función del valor social objetivo de la educación. Dentro de los hallazgos más importantes se encuentra que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes de profesorado del nivel de Educación y Atención de la Primera Infancia muestran notables diferencias para todas las categorías analizadas, salvo, la proporción de la oferta optativa. Se hace necesario profundizar más en las diferencias y sus orígenes, pues no existen diferencias en función de indicadores objetivos de Valor Social de Educación, diferencias que se observan más en la oferta pública.

Palabras clave: Formación inicial, calidad de la enseñanza, primera infancia, mallas curriculares.

Abstract

In recent years, debates on the various educational policies related to early childhood have been consolidated within the social agendas in Latin America and the Caribbean, due to the consolidation of the idea that it is a level that contributes to the cognitive, physical, social and emotional development of boys and girls. In this study, the aim is to know the type of training received by teachers attending this level, through a comparative analysis that responds to the characteristics of a descriptive exploratory study, in which 111 curricula belonging to different training programs that offer the degree within higher education institutions belonging to LAC are analyzed. These were selected according to their contextual characteristics, chosen in a stratified manner and taking into account socioeconomic, demographic and tenure characteristics, in order to establish a representativeness of each country, always based on the availability of information via the Internet. The curricula are categorized according to common elements, analyzing the differences between countries and groups of countries according to the objective social value of education. Among the most important findings is that the higher education institutions that train ECEC teacher education students show notable differences for all the categories analyzed, except for the proportion of elective offerings. It is necessary to go deeper into the differences and their origins, since there are no differences in terms of objective indicators of the Social Value of Education, differences that are observed more in the public offer.

Keywords: Initial training, quality of education, early childhood, curricula.

Resumo

Nos últimos anos, os debates sobre as várias políticas educativas relativas à primeira infância foram consolidados nas agendas sociais da América Latina e das Caraíbas, devido à consolidação da ideia de que é um nível que contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional de rapazes e raparigas. Neste estudo, o objectivo é descobrir o tipo de formação recebida pelos professores a este nível através de uma análise comparativa que responda às características de um estudo descritivo exploratório, no qual são analisados 111 currículos pertencentes a diferentes programas de formação que oferecem o diploma em instituições de ensino superior pertencentes à ALC. Estes foram seleccionados de acordo com as suas características contextuais, escolhidos de forma estratificada e tendo em conta as características socioeconómicas, demográficas e de posse, a fim de estabelecer a representatividade para cada

país, sempre com base na disponibilidade de informação através da Internet. Os currículos são categorizados de acordo com elementos comuns, e as diferenças entre países e grupos de países são analisadas de acordo com o valor social objectivo da educação. Entre as conclusões mais importantes está o facto de as instituições de ensino superior que formam professores estudantes no ECEC mostrarem diferenças notáveis para todas as categorias analisadas, excepto no que diz respeito à proporção de disposição facultativa. É necessário analisar melhor as diferenças e as suas origens, uma vez que não existem diferenças em termos de indicadores objectivos do Valor Social da Educação, diferenças que são observadas mais na provisão pública.

Palavras-chave: Formação inicial, educação de qualidade, primeira infância, currículos.

Introducción

La expresión *educación y atención a la primera infancia* (EAPI) hace referencia a la oferta educativa destinada a niños y niñas desde el nacimiento hasta el momento que entran al sistema escolar obligatorio (OECD, 2022) en el que se han unido los términos “educación” y “atención” para subrayar el hecho de que estos servicios educativos combinan el cuidado infantil con actividades de aprendizaje y desarrollo madurativo (UNESCO, 2018). Tal como lo sostienen algunas investigaciones, es un nivel que se tiende a denominar de varias maneras; Educación Infantil, Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Parvularia, Educación de la Primera Infancia, pero que para el caso todos estos acrónimos usan la Clasificación Internacional de la Educación CINE (0)¹(UNESCO-UIS, 2011; Murillo y Duck, 2021), al margen de cómo se la denomine, se cuenta con solida evidencia que es un nivel base para el desarrollo del bienestar emocional y cognitivo a lo largo de la vida, así como una de las mejores inversiones que puede realizar un país, ya que promueve el desarrollo holístico, la igualdad de género y la cohesión social, dejando su impronta de beneficios a lo largo de los años (Mir y Ferrer, 2014, Concha-Díaz et al, 2022).

Por lo mismo, en las últimas décadas a nivel internacional y dentro de las agendas políticas de diferentes países (Batres, 2017), ha existido una importante preocupación por atenderle; poniendo énfasis en su calidad y en los diversos elementos que lo componen. Asimismo, es un nivel en el que se originan las primeras diferencias en la equidad de acceso a las oportunidades de

¹ CINE 0: Educación de la primera infancia, menos que primaria. El nivel CINE 0 solo incluye programas de la primera infancia que incorporan un componente educativo intencionado y abarcan las edades de 0 a 6 años regladas (UNESCO-UIS, 2011).

aprendizajes a lo largo de la vida para todos/as (Ancheta-Arrabal, 2019), pues en muchos lugares no es nivel obligatorio ni gratuito y se ha convertido en un elemento que produce inequidad dentro de los sistemas educativos.

Es importante generar un campo de temáticas y problemas que funcionen como elemento central para adelantar los procesos de formación del personal encargado de atender el nivel, así como en la preparación de los padres de familia para un cuidado adecuado (Martín-Díaz y León-Palencia, 2018). Por ello, se ha dirigido y dedicado especial atención en comprender el funcionamiento de la fuerza laboral de la AEPI, por mucho tiempo, su falta de calidad ha sido el problema central del nivel.

Se debe dejar en claro, que en muchos de los países de la región las funciones que desempeñan los agentes educativos en los centros que ofertan el nivel de EAPI tienden a ser de profesor (maestro/a, maestros/as jardineros, educador/a de párvulos, etc.) o ayudante (técnico-asistente) y suelen tener diferentes perfiles educativos y formativos y varían de un país a otro, según las necesidades del contexto (OCDE, 2019; 2022). En muchas ocasiones también se incluyen otros profesionales según las necesidades, y la tendencia es que los centros que ofertan el nivel para los rangos de edad entre tres y seis años cuenta con más docentes, a diferencia de los centros donde se oferta el nivel para niños/as de cero a tres años que cuenta con más personal técnico y auxiliar. La diferencia en la composición de los equipos en los diversos países tiende a crear las adaptaciones de las políticas a los contextos en que se desarrollan, lo que no quiere decir que no deba existir regulación en la formación específica de quienes estén a cargo de atender el nivel, esto en conjunto con el desafío por avanzar hacia la universalización educativa en la región son las grandes tareas pendientes y a pesar que las expectativas son similares y algunos países han alcanzado importantes avances, otros no lo han logrado, observándose poca heterogeneidad y diferencias propias entre un servicio y otro, en función de los criterios considerados en cada caso (Mayor-Lassalle et al., 2020).

Se considera relevante enmarcar la atención que se presta a la EAPI, como un producto de la construcción social que existe sobre ella, donde las políticas públicas de los estados y la estructuración de los sistemas educativos coexisten para poder crear mejores servicios. Es ampliamente reconocido que los programas son una estrategia fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas (Restrepo, 2022) y para el desarrollo y transformación de las sociedades (Jornet-Meliá, 2012).

Por lo mismo, se habla de una construcción social que condiciona el accionar de los estados vinculando las consecuencias educativas de inserción, cobertura, profesionalización docente, aproximándonos a la idea de ‘Valor Social Objetivo de la Educación’ (VSE-O), es decir, las decisiones de política educativa que realizan los diferentes estamentos gubernamentales para poder ofrecer una educación que mejore el bienestar personal y social de los ciudadanos, tal como fue definido por Jornet-Meliá et al. (2011). En este trabajo se toma como referencia indicadores de VSE-O y la situación actual que se da en la región, ahondando en lo que plantean Concha-Díaz et al. (2021) y realizando análisis desde la estructura general que tienen las titulaciones del profesorado especializado en atender el nivel de EAPI en América Latina y el Caribe (ALyC), teniendo en cuenta las estructuras de acuerdo a las condiciones de cada país.

Marco teórico

La calidad de educación es un concepto multidimensional, que incluye diferentes enfoques y visiones determinadas según una diversidad de funciones asignadas a la educación, ya sea en un momento histórico o en un contexto determinado por a las exigencias sociales (Blanco, 2005).

Autores como Trucco (2014), Murillo y Román (2010) sostienen que la calidad educativa está centrada en una perspectiva de justicia e igualdad de acceso a los recursos que promueve el progreso de los estudiantes y trabajar el desarrollo integral del alumnado es el factor principal para conseguir la reducción de las desigualdades sociales. Desde otra perspectiva, se explica que “la calidad del servicio educativo” se asocia a un conjunto de elementos que deben satisfacer las necesidades o exigencias de un determinado cliente (Malpica, 2011).

Otros autores consideran que la calidad del profesorado es uno de los elementos fundamentales dentro del proceso educativo y tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007; Bruns y Luque, 2014). Delors (1996) equipara el concepto de calidad educativa con equidad y señalan que su mejora está relacionada con perfeccionar las condiciones de contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo de los docentes.

Espinosa (2015) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) coinciden en que la calidad educativa depende de las distintas realidades a las que se aplica y que se vincula a aspectos como el profesorado y su formación, a los directores de centros y su motivación, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, materiales y las relaciones entre la comunidad y los entornos de aprendizaje y que unas buenas políticas educativas son la base para

desarrollar las competencias adecuadas y necesarias para mejorar la vida de las personas (2016, 2019).

Por otra parte, otros autores relacionan el concepto de calidad educativa con los resultados de las evaluaciones continuas para la mejora (Mosquera, 2018; Rivas y Sánchez, 2016), mientras que para el Banco Mundial ésta está plenamente relacionada con los resultados de los estudiantes, lo que significa que las prioridades en la educación están determinadas a través de análisis económicos, de la implementación de estándares y la medición de ellos (Cavieres, 2014).

Estas definiciones permiten el establecimiento de diversos lineamientos desde diferentes perspectivas del concepto de calidad educativa, siendo el referente básico en todas las construcciones discursivas de lo que “se espera de la educación”. En el caso de este trabajo, tal y como se señaló anteriormente, se asume una perspectiva ecléctica en la que no sólo se trata de ahondar en los resultados académicos, sino donde se incluyen factores de construcción social en el que los sistemas educativos respondan a una integralidad para alcanzarla.

De esta manera, se toma como referencia la propuesta de Jornet-Meliá et al. (2014) en la que se propone que la educación de calidad es la huella que tiene la educación sobre las personas y las sociedades, abordado desde una serie de dimensiones asociadas al funcionamiento de los sistemas educativos; tales como equidad, desarrollo y participación ciudadana, convivencia, bienestar social, equidad en acceso a los recursos, etc. - dimensiones que aportan a la mejora de la cohesión social – (Jornet-Meliá et al., 2014).

En la actualidad diversos organismos afirman que el problema central de los sistemas educativos en ALyC es la baja calidad que presentan (Vásquez, 2015). La mayoría de los países de la región se ha propuesto realizar mejoras en ese aspecto, estableciéndola como prioridad política y social, y considerando que el desempeño del profesorado sería el factor determinante para alcanzarla (Luna et al., 2019).

Los países de ALyC han realizado enormes esfuerzos, dirigidos principalmente a la ampliación de la cobertura de los niveles iniciales y a la atención de los grupos más vulnerables, implicando una alta heterogeneidad en su acceso (Hermida, et al., 2017; Mayor-Lassalle et al., 2020), pero en ocasiones olvida la adaptación a la diversidad y desventaja que existe en la región, repercutiendo en una ostensible baja calidad educativa (Umayahara, 2004).

El potencial igualador de la educación depende de la calidad de la intervención y no asegurarla implica riesgos cognitivos y socioemocionales para los estudiantes, sobre todo en los sectores de

mayor vulnerabilidad social (Alarcón et al., 2015). La calidad de la intervención, estaría directamente relacionada con el desempeño de los docentes; y tal como lo plantean Ferrada et al. (2015) la formación inicial sería uno de los nudos críticos educativos.

Por su parte Puga et al. (2015), manifiestan que las deficiencias en la formación inicial se traducirán en diferencias en la calidad escolar que acabarán provocando la desigualdad social, limitando el desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes, suponiendo así barreras para la consecución de una óptima cohesión social (Murillo y Graña, 2022).

En esta línea se pretende dilucidar cómo se encuentra la formación inicial del profesorado especializado en atender el nivel de EAPI en ALyC teniendo en consideración que actualmente no se han establecido metas específicas de ello, que apunten a la mejora de la equidad o justicia en el acceso y tampoco a superar la débil pertinencia que existe en la formación del profesorado (Escribano, 2018).

Los países de la región han ampliado la oferta educativa para las edades desde el nacimiento y primeros meses de vida hasta los seis años de edad, aunque se debe considerar que existe una tendencia a privilegiar el ciclo de tres a seis años. Es consecuencia de la tradición de cómo se instaló históricamente el nivel, a su articulación con la educación primaria y a las estructuras administrativas desarrolladas (UNESCO, 2016). En este sentido, resaltar que se crearon importantes fragmentaciones por su foco en los cuidados básicos y no en una educación integral para cada menor (OMEP, 2017) lo que conllevó una baja calidad, repercutiendo en la exigencia impuesta al profesorado a cargo del nivel la que también es baja y no presenta la complejidad que el nivel requiere (UNESCO, 2016).

El compromiso con la calidad educativa que se da en cada país puede analizarse a partir de un conjunto de indicadores y esfuerzos que se realizan políticamente desde los gobiernos para mejorar la respuesta de los Estados con el fin de satisfacer las necesidades educativas de su población. Este conjunto de indicadores de inversión y/o gasto se identifican como indicio del VSE que los gobiernos han dado a este tipo de formación (Concha et al., 2021). Los países se agrupan de acuerdo con estos indicadores tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

*Grupo de países según mayor o menor nivel de VSE de sus sistemas educativos**

Grupos			
1	2	3	4

Países**	ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY	SLV, HND	GTM, NIC	CHL, CRI, MEX, DOM, VEN
----------	---	----------	----------	-------------------------

Nota: *los conglomerados se han calculado a partir de los indicadores nacionales como: PIB per cápita, inversión en educación, como % del gasto estatal, tasa de alfabetización de personas de 15 años y más, coeficiente GINI. **Los países se identifican de acuerdo a código común ISO 3166-1 alfa-3 de aquí en adelante.

Fuente: *conglomerados de países en función de indicadores*, p. 386, de “La formación inicial de docentes de educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación” por Concha-Díaz et al (2021), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 89 (26).

Dentro de los desafíos más importantes de los países de la región se encuentran la falta de apoyos y de capacitación de los cuerpos docentes, la infraestructura apropiada, la persistencia de sistemas paralelos, la falta de voluntad política, el financiamiento no dirigido, una gobernanza desconocida, leyes incompatibles entre si y políticas que no se aplican plenamente (UNESCO, 2020). Así, resulta relevante conocer la fundamentación curricular que prevalece en la formación inicial del profesorado del nivel y el vínculo que existe con las políticas integrales docentes (Cuenca, 2015).

Una cuestión fundamental es que las bases curriculares de toda titulación no solo requieren que los estudiantes tengan un buen nivel de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que también intentan desarrollar el sello característico (misión, visión y valores) de cada institución, ya sea en el desarrollo de valores (humanistas, cristianos, reflexión crítica o visión ética de la profesión, por ejemplo), teniendo la finalidad que los estudiantes sean suficientemente competentes para poder atender a niños de diversos contextos de enseñanza y tal como lo sostienen Concha-Díaz y Léniz-Maturana (2022) más que solo adquirir un grado de conocimiento, tengan la capacidad de relacionarlo con el contexto en el que más tarde se desempeñaran. En este sentido, las mallas curriculares son una representación gráfica de cómo se distribuyen los ciclos de formación y asignaturas contempladas en los planes de estudio de las titulaciones, entregando una idea de prioridades y articulación de la organización de los cursos, además de las secuencias sistemáticas y correlatividades presentes entre los diferentes cursos del plan de estudio.

Metodología

Así, el objetivo general de este estudio se centra en poder analizar las estructuras curriculares y de formación del profesorado de EAPI en países de ALyC para poder compararlas y valorar en qué medida se cumplen las lecciones entregadas a las políticas públicas de la región.

Para llevarlo a cabo, se utilizó una muestra representativa de instituciones de EAPI (n=111), de diecinueve países de ALyC, considerando solamente los que presentaban información actualizada y disponible vía internet por lo que no se puede hablar de una representatividad estadísticamente significativa de la situación a modo regional, sino más bien de una aproximación a la situación. La muestra de instituciones analizadas en cada país se ha seleccionado, a partir de la información disponible, manteniendo una estratificación proporcional en los grupos de estudios respecto a la que se da en los países de ALyC.

Se utilizaron las mallas curriculares de la muestra de las instituciones para poder conocer el tipo de formación que se ofrece a los estudiantes de profesorado del nivel de EAPI, escogiéndose la muestra de manera estratificada y teniendo en cuenta características contextuales, socioeconómicas, demográficas y de titularidad, con el fin de establecer grupos representativos de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información que esté accesible a partir de la red internet.

Una vez que se identificaron las instituciones, se construyó una matriz con el fin de poder establecer categorías de análisis a nivel organizativo y curricular de cada titulación, para asegurar un lenguaje común que facilitará el análisis de las ofertas curriculares.

La comparación de las mallas curriculares está basada en el análisis de las diferentes asignaturas existentes en las mallas, determinando el esfuerzo porcentual (número de asignaturas sobre el total) aplicado en las áreas de formación que consideramos con los aportes de Posner (2001) deberían integrar una titulación del área educativa; cursos de ciencias de la educación, formación específica, asignaturas optativas, formación general, otras disciplinas y prácticas. La comparación como base utilizada ayuda a identificar los elementos esenciales propuestos por las instituciones de educación superior, y su contenido es la manera de acercar a la estructura curricular que los estudiantes de profesorado adquieren dentro de su formación. Además se incluye el porcentaje de las asignaturas respecto del total que son de tipo optativas, como elemento de medición de la flexibilidad de los planes de estudios.

A continuación, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos de la información recabada en la documentación pertinente. Asimismo, se realizaron comparaciones cuantitativas no-paramétricas –tras comprobar que el tipo de datos disponibles que no son susceptibles de ser analizados mediante comparaciones paramétricas (por ejemplo, ANOVA)- entre los datos de diferentes países y en función de la iniciativa (pública-privada), nivel de VSE (Tabla 1) de las

proporciones de las asignaturas de diferente carácter en los currículos institucionales. Los grupos o conglomerados de países que se mencionan fueron identificados a partir de un trabajo anterior que se menciona en el texto (Concha-Díaz et al., 2021).

Para el desarrollo de los análisis, se ha realizado previamente un análisis exploratorio para determinar qué prueba de contraste de hipótesis podíamos utilizar. Dada la falta de adecuación a la normalidad de los datos, no es posible aplicar pruebas paramétricas, por lo que utilizamos en todos los casos, una no-paramétrica, la H de Kruskal-Wallis, utilizando como soporte el SPSS26 con licencia de la Universitat de València. Debido a las limitaciones de espacio, se resaltan sólo los resultados significativos.

Resultados

Dada la carencia de estudios, y para formar una idea, aunque sea aproximada de la formación inicial que se imparte al profesorado de EAPI en ALyC, es necesario realizar una comparación sobre las mallas curriculares; información que ofrecemos en la Tabla 1. Los criterios de selección de muestra han sido los siguientes: representatividad socioeconómica, cultural y geográfica de cada zona del país, siempre en función de disponibilidad de la información. Por lo que, en países, como Cuba, Bolivia, Nicaragua o Uruguay no ha sido posible obtener información de más de una institución educativa. En otros, como México o Chile se ha recurrido a la información de más de 15 instituciones, dada la diversificación del currículo y estructura organizacional de las autonomías a lo largo del territorio nacional de cada uno de éstos países.

Además, se han definido criterios que permiten comparar las titulaciones en función de los elementos comunes, que son:

- *Ciencias de la Educación (CCEE)*: incluye asignaturas que se asocian con la pedagogía y didáctica (sin considerar la especialidad específica) y que tienen plena relación con los fundamentos y concepciones antropológicas relacionadas con las corrientes educativas y del conocimiento, como por ejemplo, Didáctica General, Teoría de la Educación, Políticas Educativas propias de los países, Cultura y Sociedad.
- *Formación específica*: se refiere a asignaturas que tienen una relación directa con la tarea educativa en la que se desempeñaran los titulados de las carreras de EAPI como, por ejemplo, Didácticas Específicas relacionadas con la titulación de la primera infancia,

Reflexión de Trabajo Pedagógico, Trabajo en instituciones educativas (prácticas), elaboración del Trabajo Final del Grado, o las Prácticas Pedagógicas.

- *Asignaturas optativas:* Aquellas asignaturas que las alumnas eligen voluntariamente y que tienen como foco principal el poder ampliar y profundizar en temáticas que son de interés para el estudiante, estimulando la formación complementaria de la carrera como, por ejemplo, Danza, Teatro, o asignaturas de facultades diferentes a la de Educación.
- *Formación general:* Asignaturas asociadas con la educación, pero cuyo foco no es pedagógico, sino que es complementario, y que le permitan al estudiante poder ampliar el horizonte cultural y social facilitándoles el acceso a otros conocimientos del contexto en el que se desarrollan, tales como el mundo actual, la sociedad y la educación en general como, por ejemplo, Bases de Psicología, Desarrollo Humano, o Sociología.
- *Otras disciplinas:* Áreas muy generales que podrían servir para profesionales de la educación que fueran a atender diferentes niveles educativos, tales como, Epistemología, Ética Profesional, idiomas, etcétera.
- *Prácticas:* se debe mencionar que las prácticas se cuentan dentro de las asignaturas específicas de la carrera, pero se estipula un apartado extra para mostrar cual es el porcentaje que se designa a este proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las mallas. Dicho porcentaje no es sumativo a las asignaturas totales porque ya está contemplado en su criterio general.

Debido a la gran cantidad de información que reúnen los currículos de las 111 titulaciones mencionadas, en la Tabla 2 sólo ofrecemos los códigos de las instituciones y el recuento de categorías correspondiente a cada institución. En el *Anexo* se ofrece el listado de las universidades con los códigos correspondientes indicados.

Tabla 2

*Contenido curricular de las titulaciones de EAPI de universidades de ALyC**

<i>País</i>	<i>Cód. centro**</i>	<i>Iniciativa</i>	<i>Semestres</i>	<i>Cursos N°</i>	<i>Cursos formación general N°</i>	<i>Cursos optativos N°</i>	<i>Cursos CCEE N°</i>	<i>Cursos formación específica N°</i>	<i>Otras disciplinas N°</i>	<i>Práctica %</i>
ARG	ARG1	PUB	8	42	7	-	17	17	1	10
	ARG2	PUB		49		-	15	27	-	N.E.
	ARG3	PRI		35	9	-	5	34	1	-
	ARG4	PUB		43	4	-	13	18	-	17
	ARG5	PUB		20	10	-	5	21	7	N.E.
	ARG6	PUB		36	3	2	3	11	1	N.E.
	ARG7	PUB		47	2	-	11	23	-	11
	ARG8	PRI		36	10	-	-	25	-	25

<i>País</i>	<i>Cód. centro**</i>	<i>Iniciativa</i>	<i>Semestres</i>	<i>Cursos N°</i>	<i>Cursos formación general N°</i>	<i>Cursos optativos N°</i>	<i>Cursos CCEE N°</i>	<i>Cursos formación específica N°</i>	<i>Otras disciplinas N°</i>	<i>Práctica %</i>
BOL	ARG9	PUB		55	6	-	8	41	-	7
	BOL1	PRI	8	43	7	-	4	14	8	N.E.
	BRA1	PUB	8	45	-	-	27	18	-	N.E.
BRA	BRA2	PRI	6	33	12	2	5	12	3	18
	BRA3	PUB	8	70	3	-	28	34	5	N.E.
	BRA4	PRI		35	4	1	12	17	1	N.E.
	BRA5	PUB	10	47	5	3	26	13	-	N.E.
	BRA6	PUB		46	4	8	12	21	1	9
	BRA7	PRI		58	2	1	26	26	3	14
	BRA8	PRI		51	12	-	19	18	2	16
	BRA9	PUB		68	9	1	36	21	1	6
	BRA10	PRI	8	56	7	8	24	17	-	2
	BRA11	PUB		67	7	6	24	30	-	12
	BRA12	PUB		44	1	7	16	20	-	14
	BRA13	PRI		48	5	-	24	16	3	N.E.
	BRA14	PUB		42		2	14	15	1	N.E.
	BRA15	PRI		49	10	2	22	13	2	N.E.
	BRA16	PUB	10	42	5	4	18		-	12
	BRA17	PRI	8	61	13	-	30	15	3	5
	CHL	CHL1	PUB	9	45	16	-	7	21	1
CHL2		PRI	10	56	7	1	4	42	2	21
CHL3		PUB		45	10	-	10		2	13
CHL4		PRI	8	52	14	-	14	23	1	13
CHL5		PUB		47	8	5	8		3	11
CHL6		PUB	10	46	5	5	9	27	-	20
CHL7		PRI	10	55	6	-	9	32	8	18
CHL8		PRI		54	16	-	7	30	1	15
CHL9		PRI	8	43	10	3	2	25	3	18
CHL10		PUB		42	9	-	6	21	6	19
COL	COL1	PUB/PRI	10	50	17	-	14	12	7	N.E.
	COL2	PUB/PRI	8	46	12	-	10	18	6	N.E.
	COL3	PRI		58	14	5	17	22	-	N.E.
	COL4	PRI	10	44	2	7	9	20	6	14
	COL5	PUB		74	34	4		19	6	8
CRI	CRI1	PRI	11	44		-	11	20	2	3
	CRI2	PUB	10	57	11	5	15	25	1	N.E.
	CRI3	PRI	9	43	8	-	10	22	3	N.E.
CUB	CUB1	PUB	8	53	6	3	12	32	-	13
ECU	ECU1	PUB	9	48	12	-	12	17	7	4
	ECU2	PUB		61	17	-	11	26	7	11
	ECU3	PRI		57	12	-	16	24	5	14
	ECU4	PUB	9	63	20	-	11	28	4	14
	ECU5	PUB		51	11	-	12	20	8	N.E.
	ECU6	PUB		50	15	-	12	19	4	16
	ECU7	PRI	8	52	19	2	16	9		1800
	ECU8	PRI		55	18	-	7	24	6	15
	ECU9	PUB	9	61	12	-	13	33	3	25
	ECU10	PUB		52	6	-	13	32	1	2
SLV	SLV1	Depende institución	6	30	12	2	4	11	-	13
	SLV2		10	46	19	3	7	17	-	23
GTM	GTM1	PRI	11	62	12	-	19	22	9	8
	GTM2	PRI	6	38		-	6	15	8	8
	GTM3	PRI	10	45	9	-	16	15	5	6
	GTM4	PRI	6	28	6	-	9	9	4	7
HND	HND1	PRI	8	48	8	-	12	23	5	6
MEX	MEX1	PUB								9
	MEX2	PUB		53	12	4		18	5	9
	MEX3						14			9
	MEX4	PUB		32	6	-		12	-	N.E.
	MEX5	PUB		53	12			18	5	9
	MEX6	PUB	8	56	10	4	17	19	6	14
	MEX7	PUB		65	16	-	25	22	2	N.E.
	MEX8	PUB		47	11		7	16	9	13
	MEX9	PUB		53	12		14	18	5	9
	MEX10			57	13	4	17	17	6	7
	MEX11	PUB		53	12		14	18	5	9

País	Cód. centro**	Iniciativa	Semestres	Cursos N°	Cursos formación general N°	Cursos optativos N°	Cursos CCEE N°	Cursos formación específica N°	Otras disciplinas N°	Práctica %
	MEX12	PUB		54	9	5	17	19	4	11
	MEX13	PUB		53	12		14	18	5	9
	MEX14	PUB		47	6	4	7	24	6	17
	MEX15	PUB		42	5	-	13	24	-	9
	MEX16	PUB					14	18		9
	MEX17	PUB		53	12	4	14	18	5	9
	MEX18	PRI		55	11	3	19	15	6	4
	MEX19	PUB		53		4	14	18		9
	MEX20	PRI		53	12	4	14	18	5	9
	MEX21	PUB	8	44	3	-	10	31	-	9
	MEX22	PRI		54	11	-	16	22	5	4
	MEX23	PRI	9	41	10	-	5	17	9	N.E.
	MEX24	PUB	6	36	7	-	9	17	3	5
	MEX25	PUB		32	10	-	11	11	-	N.E.
	MEX26	PUB		26	4	-	9	13	-	8
	MEX27	PRI	8	54	10	4	16	18	6	13
	MEX28	PUB		32	7	-	13	12	-	N.E.
NIC	NIC1		6	28	6	-	4	18	-	N.E.
	PRY1	PRI	6	44	9	-	8	22	5	11
PRY	PRY2	PRI	10	83	17	-	27	36	3	N.E.
	PRY3	PRI	8	61	6	-	14	36	5	15
	PRY4	PUB	2	14	1	1	4	8	-	N.E.
PAN	PRY5	PRI	4	14	-	-	5	9	-	N.E.
	PRY6	PRI	4	48	6	-	16	18	8	6
	PER1	PUB		40	10	-	11	19	-	13
	PER2	PUB		37	4	2	6	20	5	16
	PER3	PRI		76	12	2	22	24	16	8
	PER4	PUB		62	8	3	20	27	4	10
PER	PER5	PUB	10	65	21	-	26	8		6
	PER6	PRI		68	17	2	14	25	10	9
	PER7	PUB		63	12	-	26	25	-	8
	PER8	PUB		72	10	-	20	38	4	11
	PER9	PRI		75	19	8	38	10	-	5
DOM	DOM1	PUB	4	67	11	-	16	37	3	5
	DOM2	PRI		57	7	2	19	20	9	11
	DOM3	PRI	12	64	13	-	20	25	6	9
URY	URY1	PUB/PRI	8	60	5	-	22	31	2	10
	VEN1	PRI		55	5	2	15	25	8	9
VEN	VEN2	PRI	10	49	10	-	16	22	1	8
	VEN3	PUB		78	18	2	19	38	1	8
	<i>Promedio general</i>		<i>8,2</i>	<i>50,1</i>	<i>9,7</i>	<i>1,6</i>	<i>14</i>	<i>21</i>	<i>3,5</i>	<i>31</i>

Fuente: Elaboración propia, con datos de página web de cada institución; siglas utilizadas: N.A (No aplica) S.P. (Sin posición) y N.E. (No específica). * No todas las instituciones ofrecen información sobre las horas o créditos de cada asignatura. **En el Anexo se ofrece el listado de centros que forman la muestra, con sus códigos indicados en esta tabla.

En cuanto a los datos de la Tabla 2, existen algunos casos específicos, como por ejemplo que Brasil es el único país de Latinoamérica que no contempla una titulación específica para EAPI, sino que quienes llevan a cabo la titulación de Pedagogía son los mismos que imparten la docencia del nivel, por lo que se considera esa malla curricular en este análisis.

En Chile existen diferencias entre universidades públicas y estatales públicas, las públicas son aquellas que son propiedad nacional pero que solamente reciben un cuarto del presupuesto económico, mientras que las estatales públicas o “tradicionales” se caracterizan por ser

instituciones de derecho privado, en este estudio para cumplir con la homogeneidad de conceptos estableceremos para el caso de Chile las instituciones de iniciativa “pública” diferenciándolas de las que no sean de orden privada.

Guatemala, Honduras y Paraguay solamente ofertan la titulación en universidades privadas, aunque en éste último se debe considerar que el Instituto Nacional de Educación Superior, Universidad Dr. Raúl Peña también la oferta, pero no tiene disponible el material curricular para realizar análisis.

Sobre las instituciones ecuatorianas, existe una alta prevalencia de titulaciones no presenciales y semipresenciales, tales como la universidad de las fuerzas armadas ESPE (antes llamada escuela politécnica del Ecuador) con modalidad de la titulación en presencial y a distancia y Universidad Pontificia Católica del Ecuador con modalidad presencial y semipresencial. En Nicaragua la mayoría de las universidades son privadas, sólo la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua ofrece la opción pública de estudios en el área de Educación.

Seguidamente, se hace un análisis comparativo sobre la distribución por áreas de formación. A partir de él se evidenció que en lo que respecta a la flexibilidad de las mallas curriculares de la titulación de EAPI., 52 entregan posibilidades de realizar cursos optativos de formación, mientras que las asignaturas de otras disciplinas son impartidas en 86 instituciones (Tabla 2), correspondiente al 3,5% del total de asignaturas impartidas, se debe tener en cuenta que esta clasificación contempla asignaturas como Inglés y otros idiomas, Ética profesional o Principios del conocimiento.

El análisis de diferencias sobre las categorías “número total de semestres” y “número total de cursos” la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas entre los países para la educación pública ($p \leq 0,001$ para “total semestres” y $p \leq 0,05$ para “total cursos”); en cuanto a la privada no hay diferencias significativas entre países en estas dos variables.

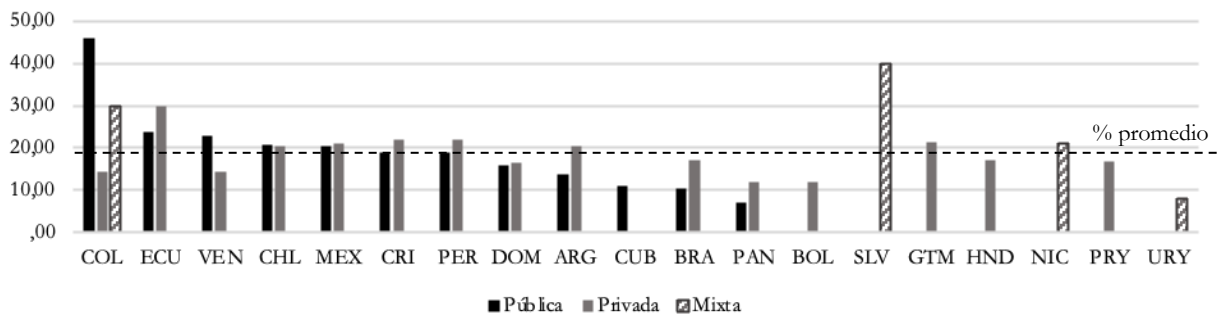
En general, se visualiza poco equilibrio en cuanto a la organización de las titulaciones, en los promedios y porcentajes de cada tipo de formación; la formación específica comprendida por las asignaturas propias de la titulación corresponde a un 42%; las asignaturas de CCEE a un 27%, las de formación general a un 19%; las asignaturas de otras disciplinas contemplan un 7% de la formación; finalmente, las asignaturas electivas forman un 3% del currículo.

De los resultados anteriores, es importante señalar que las prácticas pedagógicas corresponden a un 31% del 42% de las asignaturas de formación específica (como se señaló anteriormente).

Como se puede apreciar, la organización de las mallas curriculares de la titulación de EAPI en ALyC tiene importantes diferencias. A continuación, se ofrecen los resultados de análisis de los datos. En función de los elementos más relevantes, hemos representado los datos en gráficas para poder comparar los valores entre países: se compara entre el tipo de institución: pública, privada o mixta (combinada).

Figura 1

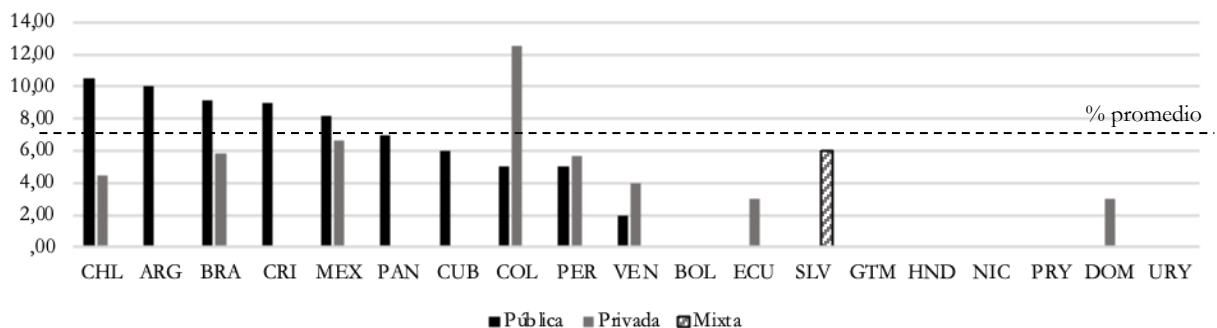
Porcentaje de cursos de formación general en la titulación, en función de financiación



En la Figura 1 se observa que en general la tendencia de distribución de horas de formación general es baja y las tendencias de ambas modalidades (pública/privada) son similares, el promedio de todos los países está en 19,5%. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis de contraste confirman las diferencias estadísticamente significativas en la proporción de cursos de formación general en los currículos de los centros públicos entre diferentes países $p \leq 0,05$).

Figura 2

Porcentaje de cursos de formación optativa en la titulación, en función de financiación

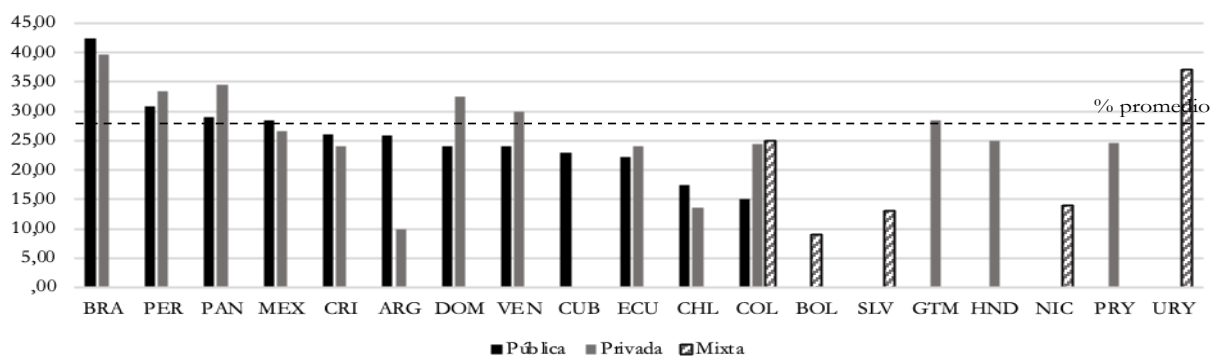


Desde la Figura 2 se evidencia que las instituciones privadas en su mayoría no suelen invertir muchas horas para la formación optativa en su oferta, salvo en el caso de Colombia. En general, Colombia, Chile, Argentina, Brasil, Costa Rica y México son los países que más tasas de cursos de formación optativa ofrecen, aunque ésta no supera el 13% de la titulación, el promedio de

todos los países está en un 7,3%. Los análisis no revelan diferencias entre países, ni entre grupos de VSE (Tabla 1), ni entre grupos marcados por la iniciativa (pública-privada) en esta categoría. Este escenario nos hace comprender y tener en cuenta que la formación del profesorado de EAPI en la región cuenta con una estructura heterogénea y con requisitos de ingreso diferentes, que además presenta diferencias significativas en la manera de desarrollar sus currículos institucionales.

Figura 3

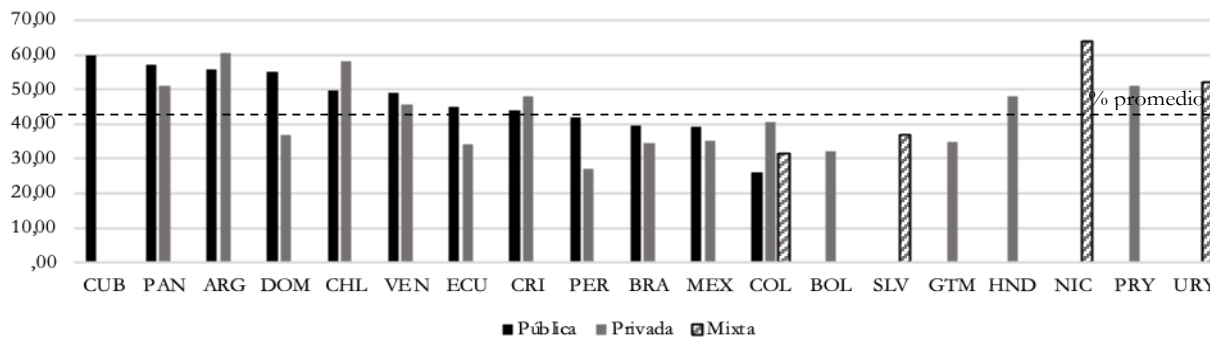
Porcentaje de cursos de formación en CCEE, en función de financiación



En cuanto a cursos de formación en el área de CCEE (Figura 3), que responde a las asignaturas básicas que todo docente debe manejar, tienen un porcentaje un tercio más bajo que las asignaturas específicas y en promedio son solo 14 asignaturas (27,7%) que se desarrollan en el proceso de formación inicial de los docentes. El contraste revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la proporción de las asignaturas de formación en CCEE entre los currículos de los países diferenciados para centros de iniciativa pública ($p \leq 0,01$) y privada ($p \leq 0,05$). Podemos destacar de manera positiva a Brasil, Panamá, Rep. Dominicana y Venezuela sobre otros países en cuanto a la proporción de cursos centrados en las CCEE.

Figura 4

Porcentaje de cursos de formación específica, en función de financiación



En cuanto a la formación específica (Figura 4), el promedio de todos los países está en 42,6% y el análisis. El contraste revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la proporción de las asignaturas de formación específica entre los currículos de los países diferenciados para centros de iniciativa pública ($p \leq 0,01$) y privada ($p \leq 0,05$). Cuba, Panamá, Argentina y Nicaragua están entre los países que mayor porcentaje de horas ofrece en su promedio.

Discusión y Conclusiones

En función del objetivo señalado en este trabajo, podemos afirmar que se ha realizado una primera aproximación a los currículos de las instituciones que se encargan de formar al profesorado de nivel de primera infancia en países de la región latinoamericana. Asimismo, los resultados pueden considerarse representativos para los países elegidos, pues la muestra seleccionada de mallas curriculares fue reunida cumpliendo con exigencias de estratificación.

En cuanto a las diferencias detectadas en las estructuras de formación inicial del profesorado en las distintas organizaciones de las titulaciones impartidas por las instituciones de educación superior de la región, se han observado diferencias genéricas en la categoría de la oferta pública educativa y menos en la oferta privada o mixta. Por una parte, dentro los contenidos de las mallas curriculares, se hace evidente la necesidad de repensar la desarticulación que existe entre las titulaciones de la región las que, a pesar de intentar cumplir con el mismo objetivo pedagógico, desarrollan asignaturas que tienen poca concentración de formación educativa, dejando de lado escasos mecanismos de investigación o desarrollo de competencias pedagógicas, mismas que se entienden como una composición de habilidades cognitivas y prácticas, conductuales y sociales (Carvalho et al., 2021) Por ello, existe un notorio desequilibrio entre la disciplina, licenciatura, prácticas y formación general que detona en una sobrecarga académica en algunas mallas y en

otras, al contrario, se observan carencias evidentes . Es necesario que las titulaciones incorporen de manera suficiente y armónica segundos idiomas, así como mejorar el uso de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), asignaturas que fortalezcan las habilidades de empleabilidad, normativas de inclusión, gestión educativa, convivencia escolar, entre otras.

Podemos afirmar que en los países de ALyC se privilegia el repertorio específico para la formación inicial, que desde nuestra perspectiva debe ser mayormente influenciado por un empoderamiento profesional, realizando una construcción mucho más compleja y no solamente desde una concepción técnica, para que el profesorado pueda reconocerse como agentes con la capacidad de tomar decisiones respecto a su especialidad.

A nivel de los conglomerados formados por el VSE, no se observan las diferencias en cuanto a las categorías de análisis curricular, tanto en el grupo general como segregando por el tipo de iniciativa (pública-privada). Estos datos indican que las tendencias de políticas educativas en la región son generalmente similares, aunque existen diferencias contextuales. Brasil, Colombia, Argentina son los países que destacan en cuanto a la oferta de cursos formativos de las titulaciones, dedicación de recursos y el interés en la mejora mediante la incorporación de las agencias evaluadoras.

Referente a lo mismo, se hace necesario ahondar en la valoración e importancia del nivel de primera infancia, considerando que esto está ligado justamente con la formación específica que recibe el profesorado que ejercerá más tarde en las aulas del nivel, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes de algunos de los países de la región contemplan notables diferencias entre las instituciones públicas y privadas; dándose diferencias significativas entre los países para todas las categorías analizadas, salvo la proporción, cual sigue la lógica de profundizar en los modelos de cada país y comprender así los elementos orientativos de las políticas educativas actuales (Concha-Díaz et al, 2019; 2021).

Además, en ALyC la docencia se ha convertido en una profesión con poca valoración social, que no atrae a los mejores candidatos y quienes ingresan a las instituciones de formación superior, en las titulaciones que estamos estudiando, son aquellos estudiantes que tienen baja trayectoria educativa, inferior a quienes acceden a otro tipo de titulaciones con mayor valor social. No obstante, se reconoce también que actualmente todos los países de ALyC están asumiendo fuertes compromisos políticos y económicos para fortalecer la primera infancia; las sociedades cada vez entienden que es una etapa crucial en la vida de los individuos y que con una educación inicial de

calidad bajarían las tasas de segregación escolar, la cual incide negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes (Murillo y Graña, 2021).

Es incuestionable que sin educadores preparados no se pueden lograr resultados educativos satisfactorios en los niños y niñas (Avalos, 2014). Algunos informes internacionales, como el propuesto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) sostienen que la calidad de los sistemas educativos no puede exceder la calidad de sus directores y profesores y la calidad de estos no puede exceder su formación, sus prácticas, sus oportunidades para colaborar y desarrollarse en los entornos de aprendizaje que están inmersos.

En este sentido, el desarrollo profesional del profesorado de EAPI requiere ser consolidado desde diversos campos; debe ser un profesorado con la capacidad de dominar distintas ciencias que se desarrollan en el aula, como son la Psicología, Pedagogía, Sociología, Conocimiento de Políticas públicas, Gestión Educativa, manejar idiomas, manejo de TIC, entre otras disciplinas. Es importante que el profesorado posea una base de conocimiento legítima de la profesión, pero también desarrolla una perspectiva más pedagógica. Asimismo, diferentes autores hacen énfasis en que las prácticas pedagógicas son imprescindibles para completar las experiencias educativas (Orozco, 2017; Reggio, 2010). De esta manera, si las titulaciones están altamente dotadas de estos componentes y los estudiantes tienen una alta participación en lo que respecta al carácter profesional, será un factor trascendental en su preparación, actualización y profesionalismo.

Se apuntan cuestiones de limitación y prospectiva. La principal limitación fue la falta de información actualizada disponible sobre la formación para la atención y educación de la primera infancia, así como la presencia de importantes variaciones de ésta respecto al orden temporal de la información, existiendo países que tienen márgenes de tiempo de actualización muy antiguos.

Entre las líneas de investigación futuras se pueden apuntar las ideas respecto a la ampliación de los hallazgos del estudio. Es preciso seguir realizando estudios sobre las distintas dimensiones que integran a la primera infancia, si se llevan a cabo investigaciones periódicas se contaría con una base de datos actualizada para poder ir resolviendo los nudos críticos de cada país y crear un panorama regional más completo. Se considera relevante realizar ejercicios similares con los demás profesionales de EAPI que se desempeñan dentro del nivel -tales como los asistentes- ya que tienen una formación inicial y desarrollo profesional diferente, pero que sus experiencias cotidianas repercuten en los niños y niñas de sus centros educativos. Asimismo, el fomento de las

competencias complementarias y colaborativas entre los profesionales es un enfoque relevante para las políticas públicas de la región.

Finalmente, debemos identificar cómo se integran en la educación universitaria conceptos como el bienestar social, equidad, participación, sostenibilidad o integración a la diversidad, es decir, los referentes de cohesión social, y qué indicadores son los encargados de acreditar su evolución. En este sentido, sería conveniente realizar un mapeo de indicadores más usuales que se utilizan para evaluar a los egresados de las titulaciones que atienden el nivel de EAPI en los países de la región y analizar su alineación a las competencias profesionales centradas en conceptos antes señalados y que deben tener los profesionales que desempeñan la labor educativa para la mejora de la cohesión social.

Agradecimientos

Agradecemos al MINECO de España y los fondos FEDER por la financiación del proyecto I+D+i UNIVECS: Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social con referencia EDU2016-78065-R, y al Gobierno de Chile por la ayuda de las becas pre-doctorales financiadas por ANID PFCHA/BCH <72200165>.

Referencias bibliográficas

- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art17.pdf>
- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos* 40,(1), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.

http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf

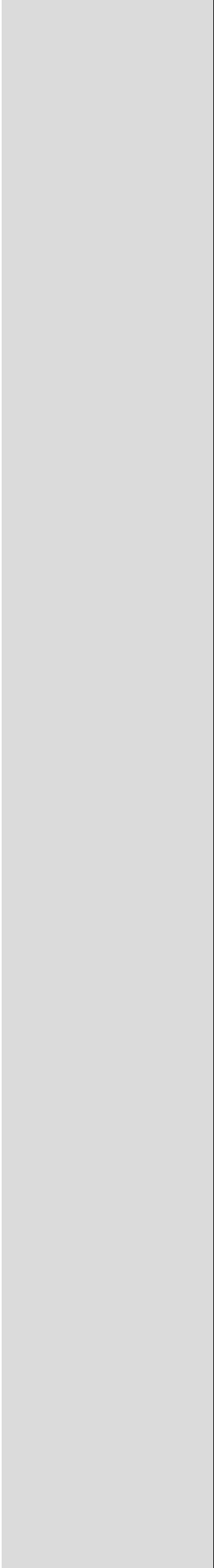
- Batres, A. (2017). Las Políticas para la Educación y Atención a la Primera Infancia y la formación de sus profesionales. Estado actual de la cuestión en la Unión Europea. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 124-139. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/97>
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 11-33. <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2005.48175>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Carvalho, P.L., Araújo, F.R. de, Scachetti, R.E., Seoane, M.J.F. y Oliveira-Monteiro, N.R. de (2021). *Competências genéricas auto referidas por universitários brasileiros*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5315>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdades en Chile. *Revista Brasileña de Educación*, 19 (59), 1033- 1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Concha-Díaz, M.V, Bakieva, M y Jornet-Meliá, J.M. (2019) Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y el Caribe (ALyC), *Revista Publicaciones*, 49(1) 113–136. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 89(26) 369-394. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Concha-Díaz, V. y Léniz-Maturana, L. (2022). Análisis textual sobre la percepción de profesionales de educación parvularia en Chile acerca de las Bases Curriculares. *Revista Educación*, 46(2),260-279. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47957>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO.

- Espinosa, B. (2015). La formación docente inicial (FID) en educación parvularia: desatar nudos. *Revista enfoques Educativos*, 12(1). <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2015.43446>
- Escribano, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista educación*, 42 (2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015) Transformar la formación: las voces del profesorado. *Perfiles educativos*, 40(159), 218-222. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58777>
- Hermida, P., Barragán, S. y Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Analítika, Revista de análisis estadístico*, 14(2). https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Revistas/Analitika/Anexos_pdf/Analit_14/1a.pdf
- Jornet-Meliá, J.M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La Cohesión Social como Objetivo de la Educación: ¿Podemos Especificar un Modelo de Calidad para Realizar la Evaluación de Sistemas Educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 9(3), 239-260. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>
- Jornet-Meliá, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4469>
- Jornet-Meliá, J.M, Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. (2014) *La evaluación y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia.
- Luna, E., Pedroza, L.H. y Córdova, P.L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Malpica, F. (2011). ¿Qué impide a la calidad llegar al aula? Carencias de los sistemas de gestión de la calidad y la excelencia de su aplicación al sector educativo y formativo. *Aula de Innovación educativa*, 198, 17-20. <http://hdl.handle.net/11162/87211>
- Martín-Díaz, D. y León-Palencia, A. (2018). *Infancia: Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Mayor-Lassalle, M., Marzonetto, G y Quiroz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años. Análisis Comparativos de Políticas de Educación*. IPE, Unesco, Oficina para América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>
- Mir, M. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 99-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>
- Murillo, F. y Duck, C. (2021). La segregación escolar comienza en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100011>
- Murillo, F. y Graña, R. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico: el caso de Uruguay. *Páginas de Educación*, 14(2), 96-120. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2659>
- Murillo, F. y Grana, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>
- ONU (2019). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2018. Santiago: NU. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>

- OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. CERI-OECD. <https://www.oecd.org/education/school/34994456.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and equity in education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OECD (2022). *Quality assurance and improvement in the early education and care sector*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/774688bf-en.pdf?expires=1671491147&id=id&acname=guest&checksum=3CE7536BBCF2FEAE0A6C9AC629422468>
- OECD (2022). *Staff teams in early childhood education and care centres*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2b913691-en.pdf?expires=1671492485&id=id&acname=guest&checksum=048337529E6CEF12D3F57A67365FD498>
- OMEP (2017). Organización Mundial para la Educación Preescolar-OMEP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1315-1321
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19 (2), 143-157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Posner, G. (2001) *Análisis de Currículo*. México.
- Puga, I., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la educación. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 57-102. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n43.44>
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. España: CREC
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>.
- Rivas, A. y Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22(1), art. M3. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>

- Trucco, D. (2014). *Desigualdad y políticas sociales en América Latina*. Serie políticas sociales. CEPAL.
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/36835/S2014209_es.pdf
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 21-49.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200002&lng=en&tlng=es.
- UNESCO (2011). Clasificación internacional normalizada de la educación. UIS/UNESCO
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>
- UNESCO (2016). *Estrategia regional sobre docentes*. OREALC/UNESCO.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/estrategia-regional-sobre-docentes>
- UNESCO (2018). *La atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social*.
<https://es.unesco.org/news/atencion-y-educacion-primera-infancia-cuna-cohesion-social>
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: todos, sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vásquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista Latinoamérica*, 1(60), 93-124.
<https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>



ARTÍCULO 4. Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile

Concha-Díaz, V., Jornet, J. & Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>

Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile

Valeska Concha-Díaz, Jesús Jornet, Margarita Bakieva
Universidad de Valencia, España

Resumen

La formación inicial del profesorado ha sido central para determinar la calidad educativa, dejando atrás las formaciones básicas por bases teóricas más sólidas, realizando mejoras en los estatutos docentes, aumentando salarios y mayor valoración social (Pedró, 2020). Este estudio examina la formación inicial que reciben los profesionales de EAPI en Chile, analizando el nivel formativo que alcanzan las universidades chilenas y la situación laboral de sus egresados, con el fin de identificar las condiciones de entrada y procesos que se asocian a la calidad profesional. Al tener un carácter exploratorio, se examinaron las características de la FID y los criterios asociados a la empleabilidad, arrojando resultados categóricos sobre la deficiente formación que presentan los profesionales.

Palabras clave

Formación inicial; Educación y atención de primera infancia; empleabilidad docente.

Overview of Initial Training and Employability of ECEC Teachers in Chile

Abstract

Initial teacher training has been central in determining the quality of education, leaving behind basic training for more solid theoretical foundations, making improvements in the

Contacto:

Valeska Concha-Díaz, vale.concha.cd@gmail.com, Valencia

Este trabajo se ha llevado a cabo con ayuda de becas pre-doctorales ANID PFCHA/BCH 72200165

status of teachers, increasing salaries and greater social valuation (Pedró, 2020). This study examines the initial training received by ECEC professionals in Chile, analyzing the level of training achieved by Chilean universities and the employment situation of their graduates, in order to identify the entry conditions and processes associated with professional quality. Being exploratory in nature, the characteristics of the IDF and the criteria associated with employability were examined, yielding categorical results on the deficient training of professionals.

Keywords

Initial training; early childhood education and care; teacher employability

Introducción

Evaluar la práctica docente es una tarea difícil de realizar. La enseñanza es una actividad multidimensional y compleja, en la que los docentes requieren dominar competencias y tener conocimientos sobre qué y cómo enseñar (Pedroza, 2017), donde la eficacia y la eficiencia juegan un rol fundamental para articularlas con los resultados obtenidos (Martínez et al, 2016). Siendo el desempeño docente el determinante para las mejoras de la calidad educativa, por lo que se considera la variable de mayor impacto en la calidad global de la enseñanza (OCDE, 2009).

En Chile se han alcanzado importantes logros gubernamentales que han potenciado el nivel de educación y atención de la primera infancia (en adelante EAPI), desde el 2009 se estableció el acceso gratuito del primer y segundo nivel de transición (NT1-2), además del reconocimiento como primer nivel de la educación formal (Ley 20.370). En 2013, se establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y se crea un nuevo sistema de financiamiento desde el nivel medio (Ley 20.710), teniendo en cuenta que el nivel es una pieza clave para el desarrollo de los menores, impactando en los procesos educativos y desarrollo intelectual posteriores (Desimone y Garet, 2016; MINEDUC, 2018).

En 2015, se crea la subsecretaría de Educación Parvularia (Ley 20.835), Intendencia de Educación Parvularia, Defensoría de la Niñez, aprobación de Bases Curriculares y Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2018), se aprueba la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) que crea un potente foco en la FID con un nuevo sistema de inducción y nueva carrera profesional.

El presente estudio describe aspectos de la Formación Inicial Docente (FID) que permitan determinar la regulación de los programas, a través de un análisis curricular de las instituciones de educación superior y la asociación de esto con la posterior empleabilidad. Enmarcado en una investigación más amplia, que busca comprender el comportamiento del nivel de EAPI en Chile, se sigue con la línea de trabajo propuesta anteriormente por Concha-Díaz et al, (2019; 2020), quienes realizan un recorrido sobre la situación del nivel de EAPI en América Latina y el Caribe, identificando las características principales.

Teniendo en cuenta la situación descrita, este trabajo contempla los siguientes objetivos:

De manera general, contextualizar la situación actual de los docentes de EAPI en Chile, considerando elementos de la FID y repasando su situación laboral, específicamente:

- Realizar una estadística comparativa de las mallas curriculares de las diferentes instituciones que forman a los docentes de EAPI en Chile,
- Analizar de manera diferencial y comparativa la situación laboral de las educadoras de párvulos que ejercen en Chile.

Marco teórico

Marco de la política de Formación Inicial Docente (FID) chilena

En Chile, la constitución consagra la obligatoriedad del Estado de promover un sistema educativo gratuito para todos los menores del país (Ley N°20.370). En el año 2013, el Segundo Nivel de Transición se estableció como requisito de entrada para la educación básica y se hizo obligatorio (MINEDUC, 2016). El nivel de EAPI atiende aproximadamente a 650.00 estudiantes de hasta seis años, para atender esta población, existen alrededor de 28.600 maestros a cargo y cerca de 58 mil asistentes y técnicos (Mineduc, 2018).

Para fortalecer el nivel, se ha extendido la cobertura pero, sigue haciendo escasa regulación referente a la formación que reciben los docentes, ya que cada institución formadora se encarga de definir sus propias orientaciones curriculares y los contenidos desarrollados en el proyecto de titulación (Espinoza y Pizarro, 2016).

La FID es la etapa que prepara profesionalmente y entrega la mayor cantidad de herramientas teóricas y metodológicas que serán puestas en práctica en las aulas (Salazar y Tobón, 2018). Perrenoud (2001) señala que es importante lograr que en este proceso se construyan objetos de saber con conocimientos transversales, coherentes y estables y se rompa con la formación tradicional que mezcla diferentes campos que no salen de una divagada reflexión sobre la educación, su calidad es clave en las políticas educativas, donde muchos gobiernos al conocer los resultados de pruebas de rendimiento, impulsan y promueven reformas que las fortalecen (Caena, 2012), teniendo en consideración que si se cuenta con docentes más aptos, el desempeño también lo será (Barber y Mourshed, 2007; OCDE, 2019), generándose cambios sociales más justos y humanizados (Loubet, 2018).

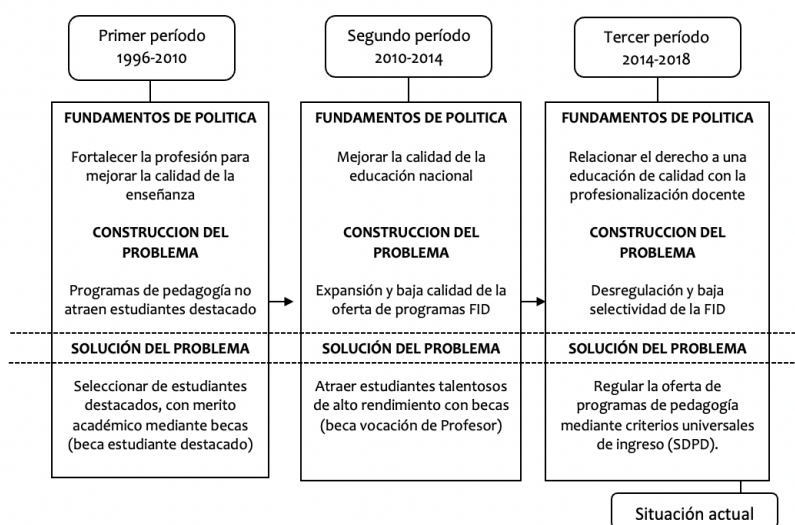
En este marco, y con la necesidad de fortalecer el sistema educativo chileno, el MINEDUC desarrolló una serie de políticas de atracción, formación y retención de docentes que en conjunto con las universidades se han comprometido en la creación de programas de fortalecimiento.

En Chile desde la década del 90, se desarrollaron iniciativas públicas que han intentado mejorar los programas de pedagogía, destinándose recursos y programas de becas a aquellos estudiantes destacados que ingresaran (ver Figura 1). Lamentablemente no se logró el cometido, porque muchas instituciones ofrecieron programas, con un sinnúmero de modalidades que solo tenían el objetivo de aumentar matriculas, sin considerar las exigencias mínimas de acceso y calidad (Avalos, 2014).

En los años posteriores, se han tomado medidas para concretar y dar soporte a los programas de pedagogía y educación, consideradas “más efectivas” ya que atraen estudiantes con destacada trayectoria académica, que son reforzados con mecanismos eficientes para su formación y desarrollo profesional (OCDE, 2005; OCDE, 2019; Walker et al, 2020).

Figura 1.

Propuestas para mejorar el perfil de ingreso de estudiantes de educación en Chile.



Nota. Adaptado de “desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente”, Montero y Fernández, 2022.

En general han estado dirigida por propuestas ministeriales guiadas a un perfil de profesorado específico (Cobano et al, 2018), regido por directrices, estándares pedagógicos y disciplinarios que responden a los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía, definiendo los resultados de aprendizaje que deben ser adquiridos; los conocimientos que deben saber y que deben saber hacer los profesionales y respondiendo a criterios de calidad común (Sotomayor y Gysling, 2011; MINEDUC, 2012).

Pardo y Adlestein (2015), sostienen que como cada institución determina y define los contenidos curriculares y orientaciones de sus contenidos, resulta difícil medir la calidad de la FID (Pizarro y Espinoza, 2016) y como curricularmente está se rige por la lógica de las competencias, la existencia y diversidad de propuestas formativas provoca poco acuerdo y cohesión en torno a los aspectos básicos requeridos (Quiroz y Mayor, 2019).

En el caso del nivel de EAPI, con la publicación de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) se establecieron los objetivos del nivel (MINEDUC, 2018b) y para ello, se actualizó el Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia (actualizado en la ley N°20.529 el año 2019) que especifica los requisitos y acciones para las mejoras del desempeño docente, instaurando los Estándares Orientadores, que describen los conocimientos que deben saber, lo que deben saber hacer y las actitudes profesionales que deben poseer.

Metodología

El diseño y desarrollo de este estudio de carácter exploratorio, basado en un enfoque mixto que mezcla reportes basados en un paradigma interpretativo y que permite identificar la

pertinencia de los contenidos presentes en las mallas curriculares de los programas de la titulación del nivel de EAPI presentados por las instituciones de educación superior chilenas.

Como fuente de información se utilizaron las páginas web de las instituciones que imparten la titulación habilitante de EAPI (el listado de todas ellas se señala en el apartado de resultados para evitar duplicidad).

Es una muestra de 39 instituciones, se vinculan y homologan los nombres de las asignaturas según los contenidos y las áreas de conocimiento que incluyen los programas académicos. Con esta información se consideraron criterios que determinarían la categorización y posterior análisis comparativo de las diferentes estructuras.

Los criterios de análisis fueron: (1) estructura y organización; iniciativa de financiación, acreditación de CNA-Chile y vigencia (años), semestres, cursos y (2) referentes al currículum; número de asignaturas de educación, formación específica, prácticas, trabajo final, asignaturas optativas, formación general y otras asignaturas. El análisis de empleabilidad, se realizó con datos estadísticos de la encuesta poblacional del Ministerio de educación de Chile (MINEDUC) entre 2017 y 2018, disponibles para investigación (sin actualizaciones posteriores).

Resultados

1.1. Sistema de formación inicial docente de docentes de EAPI en Chile

Como se mencionó anteriormente, la FID ha sido considerada un punto crítico para muchos sistemas educativos (Prats, 2016), con egresados poco preparados para sobrevivir y progresar en las aulas (MacBeath, 2012) y bajos niveles de competitividad, eficacia y preparación intelectual (Popescu et al, 2016).

En Chile, la titulación de EAPI se imparte mayoritariamente en universidades, producto que en el año 2016 se aprobó la Ley de Desarrollo Profesional Docente (20.903), dejando fuera a universidades e institutos que no poseen la acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La CNA verifica y promueve la calidad de las instituciones de educación superior, sus programas de pregrado y postgrado, estando regulada por la ley N°20.129.

Existen carreras de pregrado que solicitan acreditación través de procesos voluntarios, pero para Medicina, Pedagogía de Educación Básica y Media, Educación Diferencial y Educación Parvularia (EAPI) es obligatoria. La misma entidad sostiene que en junio del 2018, se contaba con un total de 509 titulaciones de pedagogía, impartidas en instituciones de educación superior autónomas de las cuales 326 estaban acreditadas, es decir un 64%, un 19% no acreditadas y un 17% no lo habían realizado (87) (CNA-2018).

Tal como se observa en la Tabla 1, la oferta de la titulación predomina en Universidades con un 94,8%, siendo mayoritariamente instituciones privadas, con un 51,2% mientras que en las estatales se oferta el 43,6%. Los institutos que todavía ofertan la titulación son solamente dos, y corresponden a un 5,12%.

Tabla 1.*Instituciones de educación superior formadoras de educadoras de párvulos en Chile*

Instituciones		Número	%	P.T. (%)
Universidades	Privadas	20	51,2	94,8
	Estatal	17	43,6	
Institutos	Privadas	1	2,6	5,12
	Estatal	1	2,6	
Total		39	100,0	100,0

Para tener un acercamiento más próximo sobre el funcionamiento de las instituciones que ofertan el nivel de EAPI, se considera llevar a cabo un análisis de la estructura de las mallas curriculares de las instituciones, basándose en la codificación y categorización de criterios expuestos en la Figura 2.

Figura 2.*Codificación y categorización de los criterios utilizados en el análisis*

Codificación y categorización
Identificación: Nombre de la institución y ciudad en la que se ubica
Iniciativa: determinar el tipo de administración
Acreditación: La institución posee o no acreditación de la CNA-Chile y la cantidad de años que recibió.
Total de semestres: Cantidad de semestres en que se desarrolla la titulación.
Total de cursos: Cantidad de cursos que oferta cada institución.
Ciencias de educación: Son asignaturas que se asocian con la pedagogía y didáctica pero que no consideran la especialidad específica de la titulación, se relacionan con los fundamentos, concepciones antropológicas, corrientes educativas y del conocimiento, las que a su vez buscan proporcionar conocimiento al educando y en su proceso de enseñanza aprendizaje. (ej; Didáctica General, Teoría de la Educación, Políticas Educativas, Cultura y Sociedad, entre otras).
Formación específica: Aquellas asignaturas que tienen relación específica con la titulación de educación para la primera infancia (ej.: Didácticas Específicas relacionadas con la titulación, trabajo en la escuela, entre otras).
Prácticas: Se consideran todas aquellas intervenciones del estudiante dentro de un aula escolar, ya sea de observación, reflexión, intervención directa y práctica profesional.
Trabajo final: Se enunció si las titulaciones piden como requisito el desarrollo de un trabajo final para poder egresar, considerando cualquier denominación, ya sea tesis de grado, tesina, o seminario, entre otros.
Asignaturas optativas: Asignaturas que los estudiantes cursen voluntariamente y tienen como foco principal la amplitud y profundización en temáticas que son de interés para el estudiante, que además estimulan la formación complementaria de la carrera (ej.: danza, teatro, etc.).
Formación general: Asignaturas asociadas con la educación, pero su foco no es pedagógico, sino complementario, que permitan poder ampliar el horizonte cultural y social permitiéndoles acceder a otros conocimientos del contexto en el que se desarrollan, tales como; bases de la psicología, desarrollo humano, ramas de la sociología, etc.
Otras disciplinas: Áreas muy generales que sirven tanto para el profesional de educación como para otros, se pueden encontrar asignaturas como epistemología, ética profesional, inglés, idiomas en general.

Tabla 2.

Información curricular de instituciones en Chile que imparten EAPI en Chile

COD	Acreditación		Total semestres	Total cursos	Cursos formación general				Cursos CCEE	Cursos formación específica						Cursos electivos	Otros cursos	
	Inicio	Años			N	%	N	%		Cursos		Práctica		Trabajo final				
										N	%	N	%	N	%			N
IQQ1	Sí	2017	4	10	61	10	16,3	16	26,2	19	31,1	9	14,7	sí	2	3,2	5	8,1
IQQ2	Sí	2019	4	8	45	8	17,7	9	20	20	44,4	4	8,8	sí	2	4,4	2	4,4
ANF1	No			9	45	16	35,5	7	15,5	16	35,5	5	11,1	sí	0		1	2,2
CPP1	Sí	2019	2	9	69	9	13	14	20,2	31	44,9	6	8,6	sí	3	4,3	6	8,6
CQB1	Sí	2015	6	10	54	8	14,8	13	24	28	51,8	3	5,5	no	0	0	2	3,7
CQB1	Sí	2014	6	10	56	7	12,5	4	7,1	32	57	10	17,8	sí	1	1,7	2	3,5
VLP1	Sí	2015	5	8	50	7	14	11	22	17	34	8	16	sí	0	-	7	14
VLP2	Sí	2018	6	8	51	7	13,7	8	15,6	24	47	4	7,8	sí	2	3,9	6	11,7
VLP3	Sí	2018	2	9	42	5	11,9	11	26,1	15	35,7	7	16,6	sí	0	-	4	9,5
VLP4	Sí	2019	3	8	40	9	22,5	9	22,5	11	27,5	6	15	no	0	-	5	12,5
VLP5	No	-	-	8	47	8	17	11	23,4	19	40,4	5	10,6	sí	1	2,1	3	6,3
SCL1	Sí	2018	2	10	57	2	3,5	14	24,5	19	33,3	12	21	sí	4	7	6	10,5
SCL2	Sí	2015	6	10	55	9	16,3	7	12,7	34	61,8	9	16,3	sí	2	3,6	3	5,4
SCL3	Sí	2016	7	8	47	8	17	8	17	19	40,4	4	8,5	sí	5	10,6	3	6,3
SCL4	No	-	-	8	51	8	15,6	12	23,5	22	43,1	5	9,8	sí	1	1,9	3	5,8
SCL5	Sí	2018	6	8	41	5	12,1	7	17	17	41,4	8	19,5	sí	1	2,4	3	7,3
SCL6	Si	2016	6	8	57	14	24,5	5	8,7	29	50,8	4	7	no	0	-	5	8,7
SCL7	Sí	2018	3	9	63	13	20,6	14	22,2	22	34,9	7	11,1	sí	2	3,1	5	7,9
SCL8	Sí	2016	5	10	63	13	20,6	12	19	28	44,4	6	9,5	sí	0	-	4	6,3

En la Tabla 2 se presentan 39 instituciones que ofertan la carrera de Educación Parvularia (EAPI), de ellas 32 cumplen con el proceso de acreditación de CNA, equivalente a un 82% del total, mientras que el 18% restante (7 instituciones) no han recibido la acreditación correspondiente, panorama auspicioso ya que el porcentaje de acreditación regular es entre un 63% y 62% y un tercio no se somete a este proceso (CNA, 2018; Rodríguez et al, 2019). La cantidad de años de acreditación depende del cumplimiento de ciertos criterios de evaluación y propósitos, cuando finaliza el plazo de acreditación, las instituciones vuelven a repetirlo (CNA, 2019).

De los datos, el promedio de acreditación es entre 4 y 5 años, solamente tres instituciones cumplen con el máximo (siete años), y seis cuentan con dos años; periodo mínimo de autorización.

En lo que respecta la variación del número de cursos -ver Tabla 2- hay un promedio de 51,7, existiendo una malla curricular con 70 cursos (Universidad Adventista) versus otra con 29 cursos (Gabriela Mistral). Los focos en que se centran, son un 40,4% de carácter específico, presentando importantes variaciones entre la Universidad de Magallanes con 47,5% respecto a la Universidad de Viña del Mar con 27,5%. Por una parte, la *formación profesional* entrega importancia a las *asignaturas pedagógicas*, siendo el 19,1% de las asignaturas de esta área. Universidades como la de Magallanes, Finis Terrae y Católica de Temuco, presentan los porcentajes más altos, con 32%, 30,5% y 30,4% respectivamente, contrario a la Universidad Alberto Hurtado que solo es un 8,7%, la Universidad Adventista de Chile un 8,5% y Universidad Central de Chile un 7,1% evidenciando importantes desigualdades curriculares.

La *práctica docente* es una de las categorías destacadas, incluida dentro del apartado de *formación específica*, pero con codificación diferente, arroja un 13,3%, donde las universidades con más prácticas son; la Diego Portales, Los Andes y Finis Terrae, con diez prácticas, contrario de lo que sucede en la Universidad de Tarapacá, Católica de Valparaíso, Central de Chile y Sek con solo contemplan cuatro.

El peso que tienen los *cursos de formación general* es muy desigual entre las instituciones, siendo relativamente bajo; la Universidad de Antofagasta, ARCIS y San Sebastián consideran 16 cursos, contrario a la Universidad Católica del Maule y Católica de Temuco con solo dos y tres cursos.

Considerando los *cursos optativos*, son los que entregan mayor o menor flexibilidad a las mallas curriculares, del total de las titulaciones el 51% (20) oferta dichas asignaturas. Mientras que el restante 49% no. La cantidad de cursos optativos varía entre una institución y otra, siendo la Universidad Autónoma de Chile (seis cursos) y Universidad de Concepción (cinco) con mayor oferta, mientras que las universidades; Central de Chile, de las Américas, Pedro de Valdivia y Diego Portales solamente un curso electivo. Además, existen 36 instituciones que ofertan que si bien no son optativas, están inmersas en otro campo que no es específico, general o de las ciencias de la educación, sino que responden a otras disciplinas, relacionadas principalmente con biología, idiomas o salud, permitiéndose mayor enriquecimiento en otras áreas, destaca la Universidad Adventista de Chile y la Católica de la Santísima Concepción, las que más cursos de otras disciplinas ofertan, con 12 y 9 respectivamente, mientras que las universidades ARCIS, del Biobío y de Concepción no ofrecen ninguna asignatura de otra disciplina.

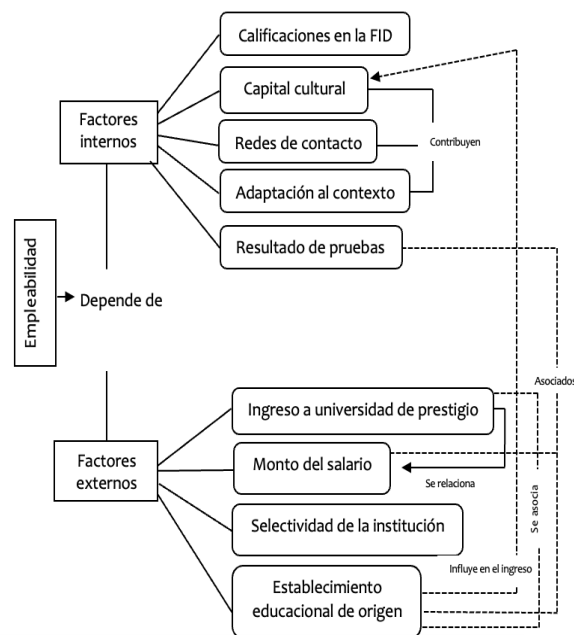
También, se analizaron los requisitos *del obtención del título profesional*; en 30 instituciones se exige un trabajo final de grado y en nueve no. Se debe considerar que esta tarea académica integra y aplica las competencias adquiridas en el proceso de formación.

En general, podemos concluir que dentro de las mallas curriculares existe una escasa vinculación con el modelo de competencias que se exige en el perfil de egreso y no parece ser lo suficientemente coherente con lo que socialmente se exige.

Teniendo un panorama global del funcionamiento de la FID en el nivel de EAPI, se considera el tránsito existente entre el egreso y la iniciación en el mundo laboral, mayoritariamente considerado un proceso lineal, pero que resulta muy diferente en la práctica, principalmente porque el mercado laboral presenta una serie de variables y factores que resultan difíciles de controlar (Cifuentes et al, 2018). En este sentido, consideramos la propuesta de Geeregat et al (2016), quienes determinan los elementos involucrados en la medición de la empleabilidad y la vinculación con la FID.

Figura 3.

Esquema de factores que influyen en la medición de la empleabilidad



Fuente: Adaptado de Geeregat et al, 2016.

En la Figura 3, se observan los factores que influyen en el traspaso a la empleabilidad los que se asocian y relacionan entre sí, al considerarse la FID uno de los elementos fundamentales en la profesionalización, se tomó como punto de inicio del análisis, clasificando por región, la selectividad de la institución de quienes ejercen, junto con las variables sociodemográficas presentes. Se eligió de manera específica este criterio ya que considerando a Cifuentes et al (2018) y Geeregat (2016) se especifica de manera categórica

que el prestigio y selectividad de las casas de estudio son *los factores más influyentes* al momento de obtener un empleo.

1.2. Situación laboral de docentes de EAPI en Chile

Este apartado contiene información respecto a la situación de empleabilidad de quienes ejercen dentro del sistema educativo chileno hasta el año 2018 (último año con datos disponibles), para lo que se establecieron criterios de análisis presentados en la Tabla 3.

Tabla 3.

Situación actual de docentes que ejercen como Educadoras de Párvulos en Chile

Código región	Educadoras en ejercicio laboral		Mujeres	Tipo de Institución donde estudio % según docentes en ejercicio						Modalidad de estudio (%)			Especialidad (%)		Función que desarrolla	
	N	%	%	UES	CFT	IP	EN	O	P	S	D	Sí	No	Aula	Otra	
1	557	2,5	100	96,9	0,2	2,9			100			15,1	84,9	79	21	
2	905	4,1	99,8	94,9	0,1	0,1	0,2	0,7	99,8	1,2		9,9	90,1	78,5	21,5	
3	390	1,8	99,7	91,8	0,8	7,4		0,8	98,2	1	0,8	10,3	89,7	88,2	11,8	
4	1012	4,6	99,7	70,1	1	27,2		1,8	99,1	0,6	0,3	10,1	89,9	80,5	19,5	
5	2397	10,8	99,9	78,6	1,3	19,1	0,1	0,9	99,4	0,5	0,0	11,1	88,9	84,4	15,6	
6	1189	5,4	99,8	76,4	0,3	22,4		0,9	99,1	0,9	-	8,1	91,9	85,2	14,8	
7	1264	5,7	99,8	85,5	0,9	13,4		0,2	99,4	0,6	0,1	8,7	91,3	89,9	10,1	
8	2895	13,1	99,9	73,2	1	24,5		1,4	99,3	0,7	0,0	7,3	92,7	87,5	12,5	
9	1184	5,3	99,9	92,1	0,3	6,8		0,8	98,2	1,8	-	8,6	91,4	89,5	10,5	
10	1024	4,6	100	88,7	0,6	10,5		0,2	97,2	2,7	0,1	7,8	92,2	88,9	11,1	
11	140	0,6	99,3	85	0,7	13,6		0,7	100			7,9	92,1	87,9	12,1	
12	202	0,9	100	92,6	1	4,5	1	1	99,5		0,5	5	95	89,1	10,9	
13	8067	36,4	99,8	74,9	0,8	23,3	0,2	0,8	99,6	0,4		8,5	91,5	85	15	
14	436	2	100	92	0,2	7,1	0,2	0,5	97,2	2,1	0,7	7,3	92,7	86,7	13,3	
15	493	2,2	99,4	99		1		-	99,8	0,2		18,7	81,3	82,6	17,4	
	22.155	100	99,8	86,1	0,6	12,2	0,1	0,7	99,0	0,8	0,2	9,6	90,4	85,5	14,5	

Nota 1: Los códigos de las regiones señaladas se indican en el Anexo I.

Nota 2: *Tipo de institución* se indican en el Anexo 2.

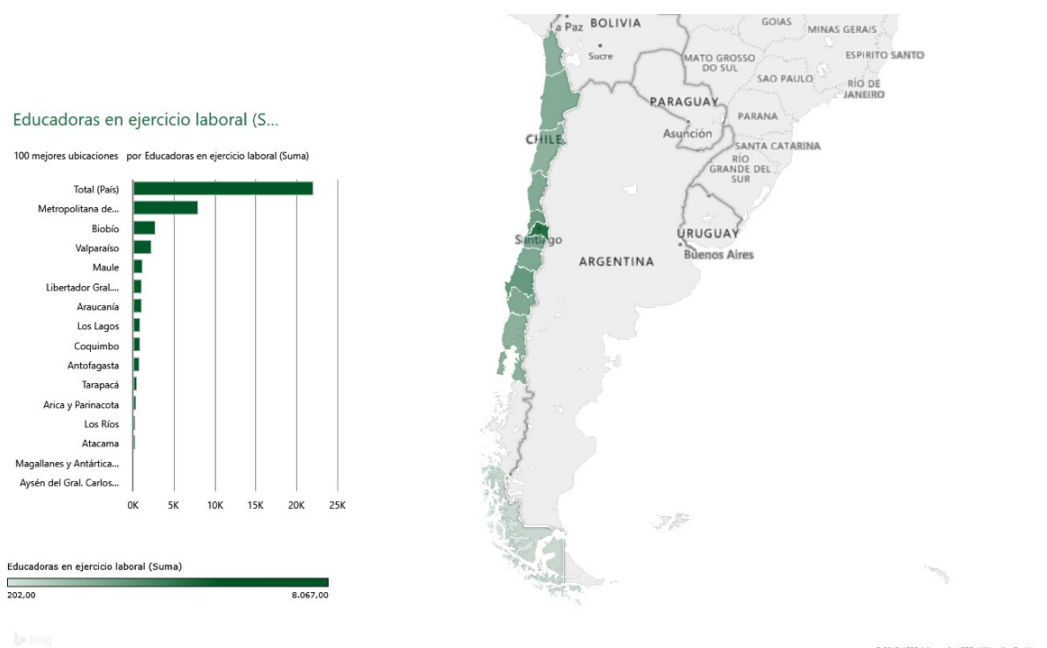
La Tabla 3 muestra que el 86,1% lo de estudiantes curso sus estudios de FID en UES, seguido de un 12,2% en IP, el resto de las profesionales en centros de formación técnica y escuelas normales, con el 0,6% y 0,1% respectivamente y el 0,7% en otras instituciones.

La modalidad de estudio predominante es la presencial con un 99%, mientras que la modalidad semipresencial es 0,8% del total, un 0,2% lo hizo a distancia. El porcentaje de profesionales que tiene alguna especialidad es un 9,6% y el porcentaje de docentes que no presenta ningún tipo de especialidad es de 90,4%. En lo que respecta al tipo de cargo que ejercen, se puede observar que el 85,5% lo hace ocupando la función de docente de aula y solamente un 14,5% del total ejerce alguna otra función.

Luego de haber analizado las características esenciales de la FID de quienes ejercen en la actualidad, se realizó un análisis sobre las oportunidades de acceso de los menores al nivel de EAPI, articulándose con la cantidad de habitantes que existe en cada región y la cantidad de profesionales que existe a disposición para cada grupo de edad.

Figura 5.

Número de docentes por región.



Según los datos presentados en la Tabla 4, en año 2018 en Chile ejercían 22.155 educadoras de párvulos, donde el 99,8% corresponde al sexo femenino, mientras que de sexo masculino es de 0,2%.

Tabla 4.

Censo poblacional Chile 2017

Cod. región	Total habitantes	Total habitantes entre 0 a 4 años	Total habitantes entre 5 a 9 años
1	330.558	26.392	26.879
2	607.534	42.489	44.418
3	286.168	21.742	23.070
4	757.586	54.693	57.406
5	1.815.902	114.448	118.408
6	914.555	61.023	65.850
7	1.044.950	69.928	72.842
8	1.556.805	102.360	108.486
9	957.224	65.136	68.256
10	828.708	53.562	59.835
11	103.158	7.284	8.161
12	166.533	9.761	10.741
13	7.112.808	467.643	469.789
14	384.837	24.310	26.650
15	226.068	16.075	17.234
16	480.609	29.300	32.164

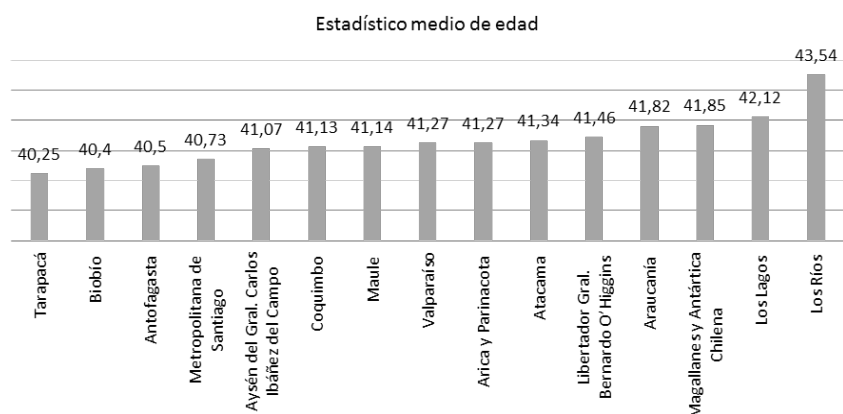
Nota: Códigos de regiones se indican en Anexo I.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de resultados Censo 2017 disponible en:

<http://resultados.censo2017.cl/Home/Download>

En la Figura 6, se observa la distribución del promedio de edades de quienes ejercen en función de cada región de Chile, se visualiza su distribución no es homogénea entre las regiones, ya que, en el extremo sur existe una población de edad superior que en el norte del país.

Figura 6.
Promedio de Edad según la región.



Fuente: Base de datos proporcionados en base de datos MINEDUC, 2018. Disponible en: <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

Se calculó la edad de los participantes a partir de la fecha de nacimiento, tomando enero de 2018 como la fecha de aplicación de la encuesta. A la vista de la distribución de la edad entre las regiones se aplicó la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes y así comprobar si las distribuciones son similares o no. La prueba ha resultado significativa a nivel $p \leq 0,0001$, por lo que se afirma que hay diferencias entre la edad de quienes ejercen entre las regiones (ver Tabla 5).

Tabla 5.
Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes

N total	22155
Estadístico de prueba	80,207 ^a
Grado de libertad	14
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En la Tabla 6 se observa la existencia de 7007 establecimientos educacionales, con un mayor porcentaje en la Región Metropolitana de Santiago (capital de Chile) es decir, un 30% del total, seguido por la Región del Biobío con un 12,9% y la región de Valparaíso con un 12,5%, en el último lugar se encuentran la región de Aysén y Magallanes con un 0,8% y 0,7% respectivamente, estos datos indican que en Chile existe una alta centralización, viéndose las regiones del sur mucho menos beneficiadas a una diversidad de centros escolares.

Los establecimientos se clasifican según la dependencia administrativa y titularidad financiera que poseen, la clasificación considera a las Corporaciones Municipales, Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), colegios Particulares Subvencionados, Particulares Pagados, las Corporaciones de Administración y el Servicio local de Educación. Los colegios donde más ejercen profesionales de EAPI; son los particulares subvencionados, con un 44,8%, en segundo lugar, están los colegios dependientes de los DAEM con un 31,6%, en tercer lugar, se ubican los colegios con dependencia Particular Pagada 12,8%, seguido de las Corporaciones Municipales con un 10,8%. Muy por debajo se encuentran los Servicios locales de Educación con un 0,6% y en último lugar se encuentran las corporaciones de administración delegada con un 0,07%. Por lo que se concluye que la mayor parte de este tipo de docentes se desempeña en la red pública, ya que los establecimientos subvencionados tienen financiamiento estatal.

Por su parte, la variable relacionada al tipo de área geográfica en el que ejercen este tipo de docentes, indica que el 87,3% de las profesionales ejercen en áreas urbanas, mientras que un 12,7% lo hace en el área rural, dejando en evidencia que el mayor porcentaje se concentra en las áreas de mayor concentración urbana, con una mayor distribución en la Región Metropolitana y las más grandes y representativas del Norte y Sur, tales como Antofagasta, Valparaíso y región del Biobío.

En relación a las condiciones laborales actuales, las cifras nos indican que el 36,5% de las profesionales se encuentra con una contratación de tipo indefinida, seguido por un 21,6% que esta como titular, mientras que el 17,9% se encuentran con contrato a plazo fijo, seguido de un 17,5% que tiene la condición de contratada y solamente un 6,4% de las profesionales las que tienen otro tipo de contrato; el que puede ser de reemplazo, honorarios, PIE, etc., estas cifras indican que la profesión manifiesta una tendencia a la estabilidad laboral a mediano plazo, ver Tabla 6.

Tabla 6
Condiciones laborales en las que se desempeñan los y las docentes del nivel de EAPI

Cód. Región	Establecimiento		% de educadoras que ejercen según dependencia						Área geográfica			Tipo de contrato					Nivel que atienden				
	Cant.	%	CM	D	PS	PNS	C	SE	U	R	T	C	CI	P.F	O.	SC	M1	M2	NT1	NT2	Otro
1	153	2,1	20,3	5,7	51	23	-	-	88	12	6,8	18,5	45,8	26,2	2,7	7	8,1	10,8	33,9	28	12,2
2	182	2,59	38,7	9	35	17,3	-	-	98,5	1,5	25,5	18,2	36,6	14,2	5,3	6,1	7,6	6,4	31,4	32,2	16,3
3	109	1,5	-	60,5	31,5	7,9	-	-	96,4	3,6	32,6	22,8	24,3	13,6	6,7	2,8	5,6	4,4	40	39	8,2
4	385	5,4	8,3	23,3	50,3	10,6	-	7,5	87,4	12,6	20,8	15,1	41,8	15,6	6,7	4,4	5,1	5,2	41,7	31,5	12,1
5	882	12,5	11,4	20,7	52,3	15,6	-	-	95,2	4,8	17,6	10,5	44,4	20	7,5	5,1	6,7	7,1	42,4	30,1	8,6
6	456	6,5	13,6	34,5	42,5	8,9	0,5	-	75,8	24,2	28,9	15,1	32,3	17,5	6,8	4,3	5	5,7	47,4	29,2	8,4
7	502	7,1	-	52,9	40,6	6,3	0,2	-	73,7	26,3	28,9	19,8	29,4	14,8	7,1	3,3	4,4	6	50,1	30,2	6
8	909	12,9	-	49,7	44	6,1	0,2	-	83,6	16,4	22,8	19,6	33,4	14,1	9,9	5	5,6	5,5	44,8	30,1	9
9	500	7,1	-	43	51,6	5,4	-	-	79,5	20,5	21,5	17	36,4	18,1	7	4,1	1,6	3	52,4	32,8	6,1
10	408	5,8	10,6	33,4	42,2	13,8	-	-	80,1	19,9	22,3	18,3	36,7	17,3	5,4	2,8	5,5	6,1	48,8	30,2	6,6
11	50	0,7	-	52,1	47,9	-	-	-	85,7	14,3	20	27,9	30,7	15	6,4	3,6	1,4	2,9	50	35	7,1
12	60	0,8	43,6	5	31,2	20,3	-	-	97	3	25,7	17,3	33,7	16,3	7	3	5	8,9	42,1	34,2	6,8
13	2104	30	11,7	9,1	49,2	28,2	0,2	1,6	96,1	3,9	12,4	8,3	52	22,7	4,6	5,1	5,8	6,7	39,7	33,7	9
14	201	2,8	4,6	42,7	41,1	11,7	-	-	77,8	22,2	27,1	17,2	32,4	18,6	4,7	3,9	3,7	4,6	51,1	30,5	6,2
15	106	1,5	-	32,7	62,3	5,1	-	-	95,3	4,7	11	17	38,1	25	8,9	5,5	12	8,5	36,7	25,2	12,1
Total (País)	7007	100	10,8	31,6	44,8	12,8	0,07	0,6	87,3	12,7	21,6	17,5	36,5	17,9	6,4	4,4	5,5	6,1	43,5	31,5	8,94

Nota: Las siglas utilizadas en la clasificación de la tabla se ubican en el anexo 3

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de Centro de datos MINEDUC, Chile <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

Discusión y conclusiones

Sobre la FID de quienes ejercen en el nivel de EAPI en Chile y la situación laboral en la que se encuentran, se puede deducir que esta titulación no ha logrado alcanzar los niveles requeridos socialmente, tal como lo estipulan Rodríguez et al., (2019) y con los datos sobre los aspectos formativos que reciben los estudiantes de la titulación, se determina que existen importante falencias, principalmente en lo que respecta a lo disciplinar y pedagógico, ya que los recién egresados no poseen los conocimientos necesarios para cubrir de manera adecuada el currículum y no logran alcanzar niveles de mayor competitividad y preparación intelectual elevada, eficaz y funcional, existiendo una deuda formativa considerable.

Coincidimos con Bellei y Valenzuela (2010), sobre como la FID en Chile podría llegar a ser eficaz, ya que las instituciones han logrado retener a los estudiantes y las tasas de titulación son buenas. Las estrategias han ido mejorando con el paso del tiempo, y actualmente la Ley 20.903, insta a que dentro del Desarrollo Profesional Docente existan políticas de acreditación de las titulaciones, contando con evaluaciones que asegurarían la calidad formativa, pero como no se han logrado vincular con las mallas curriculares de las titulaciones no ha sido suficiente.

Así mismo, los resultados demostraron que los centros de educación superior son los encargados de establecer las estrategias de aprendizaje pertinentes, por lo que es relevante reforzar en las habilidades transversales, partiendo con programas formativos acorde a las exigencias del mercado laboral.

Si existiera una articulación y relación entre las decisiones formativas que realizan las instituciones superiores, coordinación con los requerimientos estratégicos gubernamentales y las posibilidades laborales ofertadas, se podría presumir que esas variables contribuirían a alcanzar los resultados de calidad esperados. En este sentido y de acuerdo con Salazar et al. (2018) se hace necesario reestructurar las políticas educativas donde se implique el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias de los futuros docentes, definiéndose criterios más específicos e identificando requerimientos estratégicos.

En definitiva, los centros de educación en Chile para mejorar la FID deben ir más allá de la concreción de competencias en las materias cursadas en la titulación, asociando programas formativos integrales y planificación curricular pertinente a los requerimientos sociales, considerando que el nivel de EAPI es tan relevante a la hora de lograr buenos resultados en lo que respecta al bienestar, aprendizaje y desarrollo de los menores (Abelleira, 2020).

Se hace necesario comentar que para la realización de este estudio existieron importantes limitaciones asociadas a la escasez de datos actualizados que permitieran robustecer la investigación, proponiendo realizar futuros estudios sobre esta problemática y desarrollar análisis acabados sobre la situación de quienes ejercen actualmente en las aulas de clases, para así comprender si los procesos académicos iniciales les entregaron las condiciones de entrada básicas para una adecuada inserción laboral e incrementar su estatus docente.

Referencias

- Avalos, B. (2002). Formación Docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista perspectivas*, 32(3).
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf
- Abelleira, A. (2020). Redes de información sobre la atención y educación a la primera infancia. *RELADEI*, 9 (1). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7158>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control, *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial), 11-28.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/arto2.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the Worlds' Best-Performing School Systems Come Out On Top. <https://www.mckinsey.com>
- Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago.
- Caena, F. (2012). Initial teacher education in Europe: an over view of Policy issues. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Education and Culture. ET2020 Working Group on Schools Policy. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
- Cardemil, C. y Román M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de educación educativa*, 7 (1), 9-11. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3382>
- Cifuentes-Gómez, G. Villaroel-Farias, M. y Geeregat-Vera, O. (2018). ¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía? *Estudios pedagógicos*, 44 (1). <https://www.redalyc.org/journal/1735/173565054010/html/>
- Cobano-Delgado, V., Llent-Bedmar, V. y Sianes- Bautista, A. (2018). Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. *Perfiles Educativos*, XLI (164), 47-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59018>
- Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet-Meliá, J. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C). *PUBLICACIONES*, 49(1), 113-136.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha- Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89)369-364. Recuperado de http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Concha-Díaz, V. Bakieva, M. y Jornet, J. (2022). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) en América Latina y El Caribe (ALyC). (en prensa)
- Consejo Nacional de Educación. (2014). Oferta posgrado 2014. *Índices Consejo Nacional de Educación 2014*. Santiago, Chile. <https://www.cned.cl>

- Desimone, L. y Garet, M. (2016). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Geeregat, O. Cifuentes, G. y Villarroel, M. (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. <http://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21935>
- Loubet, Roxana (2018). Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11 (1), 5-20. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10598>
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Education International. <http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/researchanddevelopment/policy/futureteachingprofession>
- Martínez, Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa, *Raximhai* 12(6), 123-134. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194007>
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: LOM. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- MINEDUC (2016). *Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Santiago de Chile: Subsecretaría de educación parvularia. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/543>
- MINEDUC (2018). *Trayectorias, avances y desafíos de la educación parvularia en Chile. Análisis y balance de la política pública 2014-2018*. Santiago de Chile: Subsecretaría de educación parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Trayectorias-avances-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- MINEDUC (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia, Chile*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/bases_curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Montero, A. y Fernández, M. (2022). Desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 30 (26). <http://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. <http://www.waace.org/enciclopedia/2/los%docentes%20son%20importante.s.pdf>
- OECD (2005). *Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ortiz Jiménez, L., Salmerón Pérez, H. y Rodríguez Fernández, S. (2007) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11(2); págs.1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL2.pdf>
- Pardo, M y Adlestain, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO. <http://www.unesco.org/new>

Anexos

Anexo 1: Código de regiones

1 Tarapacá; 2 Antofagasta; 3 Atacama; 4 Coquimbo; 5 Valparaíso; 6 Libertador Gral. Bernardo O'Higgins; 7 Maule; 8 Biobío; 9 Araucanía; 10 Los Lagos; 11 Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo; 12 Magallanes y Antártica Chilena; 13 Metropolitana de Santiago; 14 Los Ríos; 15 Arica y Parinacota y 16 Región de Ñuble

Anexo 2.

Tipo de institución UES = Universidades, CFT = Centro de Formación Técnica, IP = Instituto profesional, EN = Escuela Normal, O= Otras. *Modalidad de estudio* P = Presencial, S = Semipresencial, D = Distancia. Las especialidades pueden ser de inglés, Religión, Educación Física u otro idioma extranjero, otra especialidad. Función que desarrolla dentro de la Educación Parvularia, se clasifica en docente de aula y otras la que a su vez puede corresponder a planta técnico-pedagógica, planta directiva, director(a), otra en el establecimiento, otra fuera del establecimiento, jefe de unidad técnico- pedagógica, inspector general, orientador, función directiva, técnico-pedagógica, supervisión, jefe departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), jefe corporación municipal, subdirector, profesor(a) encargado(a) del establecimiento, educador(a) tradicional.

Anexo 3.

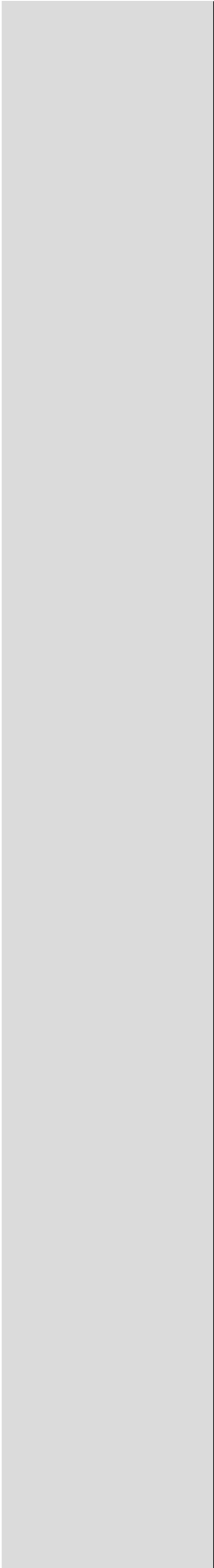
dependencia administrativa; CM= corporación Municipal, D= Municipal DAEM, PS= Particular subvencionado, PP= Particular no subvencionado, C= Corporación de Administración delegada (DL3166), SE= Servicio local de Educación. En el área geográfica donde se desempeñan las educadoras; R= Rural, U= urbano. Tipo de contrato que presentan; T= titular, C= Contratado, CI= Contrato indefinido, PF= Contrato a plazo fijo y O= Otro tipo de contrato, en niveles que atiende; SC= Sala Cuna, M1= Nivel Medio Menor, M2= Nivel Medio Mayor, NT1= Primer nivel de transición, NT2= Segundo nivel de transición

Anexo 4.

Relación de universidades

	Identificación de institución			
	Ciudad	Iniciativa	Cód. región	Cód. universidad
Universidad (U)				
U. Arturo Prat	Iquique	Estatal	1	IQQ1
U. de Tarapacá	Iquique	Estatal	1	IQQ2
U. de Antofagasta	Antofagasta	Estatal	2	ANF1
U. de Atacama	Copiapó	Estatal	3	CPP1
U. de La Serena	Coquimbo	Estatal	4	CQB1
U. Central de Chile	Coquimbo	Privada	4	CQB1
U. de Playa Ancha de Cs. de la Educ.	Valparaíso	Estatal	5	VLP1
U. Católica de Valparaíso	Valparaíso	Estatal	5	VLP2
U. Andrés Bello	Valparaíso	Privada	5	VLP3
U. Viña del Mar	Valparaíso	Privada	5	VLP4
U. de las Américas	Valparaíso	Privada	5	VLP5
U. de Chile	Santiago	Estatal	13	SCL1
U. Metropolitana de Cs. de la Educ.	Santiago	Estatal	13	SCL2
U. Católica de Chile	Santiago	Estatal	13	SCL3
U. Pedro de Valdivia	Santiago	Privada	13	SCL4
U. Diego Portales	Santiago	Privada	13	SCL5
U. Alberto Hurtado	Santiago	Privada	13	SCL6
U. Bernardo O'Higgins	Santiago	Privada	13	SCL7
U. Católica Cardenal Silva Henríquez	Santiago	Privada	13	SCL8

U. de Artes y Ciencias Sociales	Santiago	Privada	13	SCL9
U. de los Andes	Santiago	Privada	13	SCL10
U. del Desarrollo	Santiago	Privada	13	SCL11
U. Finis Terrae	Santiago	Privada	13	SCL12
U. Internacional SEK	Santiago	Privada	13	SCL13
U. Mayor	Santiago	Privada	13	SCL14
U. Gabriela Mistral	Santiago	Privada	13	SCL15
U. Santo Tomás	Santiago	Privada	13	SCL16
U. Católica del Maule	Talca/Curicó	Estatal	7	TLC1
U. del Bío-Bío	Concepción/Chillán	Estatal	8	CCP1
U. de Concepción	Concepción	Estatal	8	CCP2
U. Católica de la Santísima Concepción	Concepción	Estatal	8	CCP3
U. San Sebastián	Concepción, Santiago,	Privada	8	CCP4/SCL17
U. adventista de Chile	Ñuble	Privada	16	U33
U. Autónoma de Chile	Temuco, Talca, Santiago	Privada	9	U34
U. Católica de Temuco	Temuco	Estatal	9	U35
U. de Los Lagos	Osorno	Estatal	10	U36
U. de Magallanes	Magallanes	Estatal	12	U37
Instituto Profesional Providencia	Santiago, CCP, Pto. Montt, Pta. Arenas	Privado	13/8/10	U38
Instituto Profesional de Chile	Santiago, Rancagua	Estatal	13/6	U39



**ARTÍCULO 5. Percepción del Profesorado de EAPI
chileno sobre su Formación Inicial y Empleabilidad**

Percepción del Profesorado de EAPI chileno sobre su Formación Inicial y Empleabilidad¹
Chilean early childhood teachers' perceptions on their initial training and employability

Valeska Concha-Díaz
Margarita Bakieva
Jesús Jornet Meliá ²

Resumen

El propósito de este estudio es valorar la percepción de maestros de primera infancia chilenos sobre su formación inicial y la empleabilidad. Se aplicó un cuestionario compuesto por 30 ítems y ocho sub-dimensiones a 462 docentes en ejercicio, basado en el modelo de evaluación de titulaciones universitarias orientado desde el concepto de Cohesión Social (UNIVECS). La metodología utiliza aproximaciones: descriptivas y correlacionales, análisis de propiedades métricas, y el procedimiento de análisis de conglomerados de k-medias para identificar grupos de docentes. Los resultados muestran que los docentes generalmente tienen una percepción positiva de la formación recibida. Por un lado, otorgan mayor importancia a elementos asociados a la sostenibilidad, nivel de bienestar social, sentido de pertenencia respecto a donde que estudiaron y nivel de participación dentro de sus instituciones de formación inicial, y por otro perciben que debe existir una mayor preparación, relevancia y profundidad en el desarrollo de elementos asociados a la inclusión, diversidad educativa y dominio de otras lenguas.

Palabras clave: evaluación de la educación, formación inicial, evaluación del currículum, percepción de docentes, bienestar infantil.

Abstract: The purpose of this study is to determine the perception of Chilean early childhood teachers regarding their initial training and employability. A questionnaire composed of 30 items and eight sub-dimensions was applied to 462 practicing teachers. The methodology uses descriptive and correlational approaches and uses the k-means cluster procedure to identify groups of teachers. The results show that teachers in general have a positive view of the received training; on the one hand, they attach greater importance to elements associated with sustainability, level of social welfare, sense of belonging to what they studied and level of participation within their initial training institutions, and on the other hand, they perceive that there should be more preparation, relevance and depth in the development of elements associated with inclusion, educational diversity and other languages.

The purpose of this study is to assess Chilean early childhood teachers' perceptions of their initial training and employability. A questionnaire composed of 30 items and eight sub-dimensions was applied to 462 practising teachers, based on the model of evaluation of university degrees oriented from the concept of Social Cohesion (UNIVECS). The methodology uses descriptive and correlational approaches, metric

¹ Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación UNIVECS ref. EDU2016-78065-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, cofinanciado con fondos FEDER, y con la ayuda de las becas predoctorales financiadas por ANID PFCHA/BCH 72200165. Asimismo, ha sido realizado con la colaboración de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

² Doctores y docentes Universidad de Valencia

properties analysis, and the k-means cluster analysis procedure to identify groups of teachers. The results show that teachers generally have a positive perception of the training received. On the one hand, they attach greater importance to elements associated with sustainability, level of social well-being, sense of belonging to where they studied and level of participation within their initial training institutions, and on the other hand, they perceive that there should be greater preparation, relevance and depth in the development of elements associated with inclusion, educational diversity and proficiency in other languages.

Keywords: educational evaluation, initial training, curriculum evaluation, teacher perception, child welfare.

Introducción

La *Formación Inicial Docente* (FID) debe incluir las habilidades, conocimientos y atributos profesionales suficientes para el futuro desempeño profesional. Es el proceso formativo encargado de desarrollar de manera integral y holística a los estudiantes (Colomo-Magaña, et al 2021) y recae principalmente en las instituciones de educación superior que tienen la obligación de realizarlo de manera eficaz. Según Darling-Hammond et al. (2006), la eficacia docente estaría estrechamente relacionada con la satisfacción que los profesionales tienen de su preparación formativa y varía según los programas elegidos.

Lo anterior cobra mayor relevancia si se trata de la FID del *nivel de Educación y Atención a la Primera Infancia* (EAPI), dado que este nivel es considerado básico para los sucesivos cursos del sistema educativo y uno de los bienes públicos centrales teniendo en cuenta la inversión de una sociedad para favorecer el desarrollo de igualdad y cohesión social (UNESCO, 2015).

El reconocimiento del nivel de EAPI en América Latina demuestra importantes diferencias en la materialización del sentido educativo y profesional. Por una parte, los esfuerzos recaen en la defensa de la educación como un derecho de la infancia, impulsando la movilidad social y su crecimiento incluyente (OCDE, 2017). Por otra, aún es necesario hacer el esfuerzo para que los profesionales dedicados a este nivel adquieran las competencias necesarias (Concha-Díaz, 2019; OCDE, 2022). Las aportaciones teóricas y la práctica educativa real han reconocido una cierta descontextualización entre los problemas, retos y realidades de la profesión docente (Beyer y Zeichner, 2018).

Autores como Pegalajar et al. (2022) sugieren que la FID debe abordarse desde la perspectiva de la *educación para el desarrollo sostenible* (González-Such et al., 2022), integrar en el currículum formativo elementos propios de la responsabilidad social, dirigido hacia una exigente adaptación y cambio social continuo como forma de entender el desarrollo humano, explicando el establecimiento de vínculos sociales y de construcción de comunidades humanas más justas. El futuro docente debe ser un ciudadano comprometido, capaz de liderar retos sociales nuevos para construir sociedades equitativas a través de la acción pedagógica teóricamente fundamentada (Alsina et al., 2019).

Dentro de esta línea, existen diversos postulados sobre cómo las instituciones promueven e inscriben la visión de la enseñanza y el aprendizaje efectivos, relacionando las demandas sociales impuestas a los docentes, las expectativas formativas que ellos esperan adquirir y finalmente, la formación recibida (Clifton et al., 2015), que, según Domingo-Coscollola et al. (2020), se basa en prácticas tradicionales alejadas de lo que sucede en el mundo real.

Es importante señalar que Chile cuenta con uno de los sistemas de calidad de FID más cuestionados dentro de la región, ya que, por la estrecha relación entre la selectividad, los resultados académicos y los factores socioeconómicos que constituyen al país, se crea un elevado sesgo social, económico y cultural que incide en gran medida en las mediciones de los conocimientos disciplinares al momento de egresar (Rufinelli, 2013; Concha-Díaz et al., 2019; Concha-Díaz et al., 2021; Concha-Díaz et al., 2022). Entre las cuestiones señaladas se mencionan la necesidad de acompañar a los docentes a lo largo de su carrera para su desarrollo integral, la importancia de atender algunas habilidades como comprensión lectora, diversidad educativa y TIC por tener un impacto especialmente fuerte en la enseñanza; el alcance de las políticas públicas en la educación primaria y secundaria y cómo éstas pueden afectar a la calidad de la formación inicial; las representaciones sociales en torno a la profesión, las nuevas generaciones de estudiantes y las características y percepciones de los estudiantes sobre la carrera docente.

Evidentemente, para realizar una evaluación de la calidad de la FID se requiere el desarrollo de diversas estrategias de evaluación con el fin formativo (Scriven, 1967; Jornet-Meliá, 2012; Jornet-Meliá et al., 2020) retroalimentando los procesos para así tener la oportunidad de mejorarlos. Manzi et al. (2011) señalan al menos cinco estrategias de evaluación del sistema educativo implementadas en Chile, destacando elementos de la evaluación como: (1) el desempeño durante la formación; (2) ejercicio profesional-evaluación docente; (3) evaluación de empleadores; (4) la inserción y retención laboral y (5) evaluaciones nacional e internacional a partir del uso de pruebas estandarizadas (Rufinelli, 2013).

Estudios realizados en Chile han evidenciado el escaso interés por conocer necesidades y experiencias de los docentes en ejercicio, sosteniendo que al ejercer dejan de ser actores relevantes en la mejora de la FID (Cisternas, 2011), siendo que, los tipos de ajustes existentes entre la formación recibida y las demandas del ejercicio docente, influyen en el dominio de las competencias profesionales, y son el elemento clave para el posterior desempeño de la práctica docente (González-Fernández et al., 2019).

Alsina et al. (2019) señalan que a través de la evaluación se conocen las estrategias formativas que contribuyen a la mejora de las competencias profesionales, donde la visión de los profesionales en ejercicio se convierte en un proceso de autorregulación de sus conocimientos, dando lugar a una toma de consciencia de su perfil profesional, permitiendo de esta manera buscar alternativas de transformación del mismo.

Para finalizar esta revisión teórica, queremos señalar que, desde la línea investigativa, se realiza la aproximación a la valoración de la opinión del profesorado sobre su FID en el marco de mejora de la cohesión social (CS), modelo propuesto por González-Such et al. (2021) a través de ocho dimensiones de evaluación (sentido de pertenencia, inclusión educativa, bienestar social, movilidad social, autonomía personal, confianza y participación). El modelo de evaluación ha sido validado a partir de las propuestas de Consejo de Europa (2005), Jornet-Meliá et al. (2014) y Jornet-Meliá et al. (2020), con ayuda de expertos en sistemas educativos superiores a nivel nacional e internacional (véanse González-Such et al., 2021 y Sancho-Álvarez et al., 2022) y tiene por objetivo recabar información relevante y precisa sobre la percepción de los actores claves del sistema sobre la aportación de las titulaciones superiores a la cohesión social, definida previamente a través de las ocho dimensiones.

El presente estudio pretende continuar con la propuesta anterior, referenciada en Concha, et al (2022), acentuando la FID del profesorado de educación infantil en Chile, enmarcado en el contexto administrativo y profesional propio (Darling-Hammond, 2021) donde se estipulan una diversidad de pautas que articulan los conocimientos y

habilidades que los docentes deben demostrar en su práctica docente. Al mismo tiempo, invita estudiar cómo la identidad profesional se asocia a los modelos sociales impuestos, identificando la apropiación y percepción de las competencias y habilidades activas dentro del ejercicio pedagógico (Iranzo-García, 2018).

Objetivos

El presente estudio pretende evaluar la percepción del profesorado chileno de EAPI sobre su FID, utilizando la escala UNIVECS-PARV-CH, diseñada en el marco del modelo de evaluación de las titulaciones universitarias para la mejora de la CS y explorar cómo perciben los docentes su empleabilidad de acuerdo con su nivel de formación.

Estos dos objetivos generales se estructuran en varios objetivos específicos:

- Analizar las propiedades métricas y las valoraciones de la escala UNIVECS-PARV-CH por parte del profesorado de EAPI en Chile.
- Estudiar la influencia de las diferentes variables contextuales sobre las valoraciones de la escala UNIVECS-PARV-CH y estudiar las asociaciones/diferencias, si existen.
- Analizar los perfiles dimensionales multivariados de percepción mediante análisis de conglomerados k-medias y su asociación a variables clave de formación inicial y empleabilidad.
- Sugerir acciones coherentes con los hallazgos.

Método

Se trata de una investigación evaluativa, de carácter correlacional *expostfacto*, enmarcada en una investigación global, llamada *Estudio UNIVECS*, que pretende explorar el nivel de aportación de las titulaciones universitarias a la mejora de la cohesión social. En el caso del presente estudio se ha utilizado el instrumento de evaluación de la titulación universitaria ajustada al modelo de cohesión social, adaptado al contexto del sistema educativo chileno mediante varias fases de validación lógica y métrica; tomando el nombre de UNIVECS-PARV-CH.

Instrumento

Se ha utilizado el instrumento estandarizado en formato de auto-respuesta online. Las preguntas del cuestionario están organizadas en datos personales y las variables UNIVECS, centradas éstas últimas en puntuar el acuerdo con las afirmaciones mediante una escala tipo Likert cuyas categorías son: 1-“nada”, 2-“poco”, 3-“bastante”, 4-“mucho” y 5 –“no sabe o no contesta”; esta última fue codificada como datos perdidos, para no interferir en las puntuaciones por dimensión.

Las dimensiones operativas del Modelo de evaluación UNIVECS se estructuran en torno a la definición del constructo de Cohesión Social y han sido valoradas y puntualizadas como la capacidad social para garantizar la “sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluidas la inclusión, la autonomía personal, para promover el sentido de pertenencia, confianza, la movilidad social y la participación responsable”. Por lo que se intenta realizar una vinculación entre la literatura clasificada y la propuesta del proyecto, realizando una fusión de conceptos y dimensiones que permite evaluar y comprender la percepción de los docentes de EAPI sobre su FID.

El instrumento (Tabla 1) agrupa 30 ítems en 8 dimensiones operativas que perfilan el constructo de Cohesión Social (CS) a nivel operativo (véase González-Such et al., 2021).

Tabla 1.

Dimensiones de evaluación de la cohesión social de las titulaciones

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensión</i>	<i>ÍTEMS</i>	<i>COD.</i>
Sostenibilidad	Conocimientos pedagógicos	1. ¿Considera que su institución formadora le entregó enfoques que le han permitido lograr un dominio de los contenidos y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar las competencias de los aprendizajes en los niveles de educación infantil, considerando las características de los estudiantes?	SOS1
	Conocimiento sobre currículo	2. ¿A lo largo de su FID se han proporcionado las habilidades que le permiten integrar las diversas áreas educativas del currículo y aplicar estrategias e instrumentos de evaluación en función de los objetivos que se esperan lograr, reconociendo su nivel de interdependencia?	SOS2
		3. Desde su opinión, ¿Piensa que en su FID se entregaron las herramientas que le permiten tomar las decisiones pedagógicas correspondientes y gestionar los tiempos de la clase de manera fluida y organizada?	SOS3
	Dominio de la clase	4. ¿Se entregaron las capacidades para organizar y motivar diversas situaciones estimulantes para el aprendizaje en variados contextos?	SOS4
Bienestar social	Valor social y subjetivo de la Educación	5. ¿Considera que dentro de su proceso de formación inicial la institución promovió su bienestar personal?	BSO5
		6. Considera que ¿En su FID adquirió valores que le permiten diferenciar la importancia de la educación en el ámbito personal, laboral y social?	BSO6
		7. ¿Cree que su formación fue establecida a partir de factores sociales que favorecieron la percepción positiva de la educación?	BSO7
Inclusión	Conocimiento sobre currículo	8. Dentro de su formación, ¿se les formó en cómo atender la diversidad educativa, es decir, enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales?	INC8
	Creencias	9. ¿Con la formación obtenida, usted considera que cuenta con la capacidad de integrar estrategias para trabajar en diversos contextos sociales y culturales?	INC9
	Formación reflexiva y dialógica	10. ¿Considera que en su formación inicial se integraron valores que permitan desarrollar el respeto a la diversidad?	INC10
Autonomía personal	Conocimientos instrumentales	11. ¿Piensa que en su FID se desarrollaron conocimientos relativos al uso y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación relacionados con el ámbito de educación preescolar?	APE11
		12. ¿Considera que la FID entregada contribuyó a mejorar su innovación en los procesos educativos de los estudiantes?	APE12
	Buenas prácticas	13. ¿Piensa que dentro de su FID se desarrollaron estrategias sistematizadas y experimentales que contribuyeron a mejorar su desempeño en el aula?	APE13
		14. ¿La formación inicial le dio las herramientas para sentirse preparado en su inserción sociolaboral?	APE14
	Intereses y expectativas	15. ¿Considera que en su FID adquirió el nivel de preparación requerido para dar respuesta a cualquier desafío demandado por la sociedad y de la profesión docente?	APE15
	Autopercepción de sus competencias	16. ¿Considera que su formación le ha permitido desarrollar un compromiso y desarrollo profesional estableciendo relaciones de colaboración con la comunidad educativa donde se desempeña?	APE16
	Satisfacción de formación universitaria	17. ¿Piensa que con la FID recibida ha logrado desarrollar una reflexión crítica constante sobre su desempeño profesional docente?	APE17
18. En su FID ¿la ayudaron a formarse para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación y desarrollar procesos de innovación educativa?		APE18	
Sentido de pertenencia	Elementos intrapersonales	19. ¿Se siente orgullosa de la institución educativa en la que obtuvo su título académico que le permite ejercer en Educación Infantil?	SEP19
		20. ¿Cree que la institución en que obtuvo su título académico es respetada y reconocida socialmente por su calidad?	SEP20
Confianza	Conocimientos instrumentales	21. ¿Cree que en su formación adquirió altos conocimientos y dominios de una lengua extranjera (capacidad de comunicarse en otra lengua)?	CON21
	Competencias específicas de la	22. ¿Se desarrollaron conocimientos referidos a los distintos campos del saber de la educación parvularia chilena?	CON22

	profesión docente		
	Elementos intrapersonales	23. ¿Considera que en su formación adquirió la capacidad para manejar su conducta y emociones?	CON23
Movilidad social	Competencias para empleabilidad	24. ¿En su formación usted obtuvo información pertinente sobre la postulación a becas o ayudas de movilidad?	MOS24
	Colegialidad docente	25. ¿Considera que su titulación la ha capacitado para el desarrollo de diferentes puestos y funciones profesionales?	MOS25
		26. ¿Considera que dentro de su FID se proporcionaron vías efectivas de colaboración con diferentes colectivos socio-profesionales: colegio profesional, asociaciones profesionales, red de centros de prácticas y centros de investigación?	MOS26
		27. Usted, ¿piensa que la titulación es una buena base para el desarrollo de su carrera profesional?	MOS27
Participación	Creencias	28. ¿Usted piensa que en su FID adquirió habilidades que le permiten reconocer y valorar a cada persona, conectando de manera permanente con cada integrante de la comunidad educativa y estableciendo sentimientos de compañerismo y confianza?	PAR28
	Competencias para empleabilidad	29. ¿Cree que en su FID se lograron desarrollar habilidades comunicativas para una inserción respetuosa, cooperativa y solidaria dentro de un grupo de trabajo?	PAR29
		30. ¿Considera que tiene la formación idónea para tomar decisiones profesionales que beneficien a toda la comunidad educativa?	PAR30

Fuente: Elaboración propia a partir de Concha et al (2022) y el modelo de evaluación de las titulaciones universitarias para la mejora de la cohesión social (González-Such et al, 2020; Jornet et al, 2020).

Nota: A partir de este punto se utilizará el código del ítem para su identificación.

Características del instrumento.

El instrumento ha sido diseñado en el marco del estudio UNIVECS (González-Such et al., 2022) y revisado por 21 expertos/as en docencia del nivel de EAPI chileno en la fase de validación de constructo y contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia y susceptibilidad de cambio de cada ítem, sirviendo para el ajuste de algunos elementos del instrumento. Ambos criterios han sido valorados con el mismo nivel de homogeneidad, siendo relativamente alto por el conjunto de expertos, suprimiéndose tres ítems “peor” valorados relacionados con la dimensión de *confianza y movilidad social*. Las valoraciones textuales se han utilizado para ajustar el contenido y lenguaje de las formulaciones, mejorando la adecuación del formato al colectivo y contexto. Las valoraciones generales y de la fiabilidad, resultantes de la aplicación final, se observan en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y de fiabilidad

<i>Dimensiones UNIVECS</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Omega de McDonald</i>	<i>Código Ítem</i>	<i>Correlación ítem-total (alfa)</i>	<i>Correlación ítem-total (omega)</i>
Sostenibilidad	0,838	0,838	SOS1	0,790	0,793
			SOS2	0,804	0,805
			SOS3	0,778	0,780
			SOS4	0,807	0,807
Bienestar social	0,729	0,732	BSO5	0,664	0,665
			BSO6	0,623	0,627
			BSO7	0,640	0,641
Inclusión	0,751	0,756	INC8	0,687	0,690
			INC9	0,703	0,703
			INC10	0,609	0,613
Autonomía personal	0,875	0,878	APE11	0,865	0,868
			APE12	0,851	0,856
			APE13	0,852	0,855

			APE14	0,859	0,862
			APE15	0,854	0,857
			APE16	0,865	0,869
			APE17	0,865	0,868
			APE18	0,861	0,867
Sentido de pertenencia	0,742	0,745	SEP19	0,529	**
			SEP20	0,665	**
Confianza	0,565	0,573	CON21	0,537	0,540
			CON22	0,404	0,406
			CON23	0,445	0,445
Movilidad social	0,636	0,650	MOS24	0,596	0,634
			MOS25	0,495	0,514
			MOS26	0,570	0,652
			MOS27	0,601	0,602
Participación	0,753	0,769	PAR28	0,606	0,609
			PAR29	0,549	0,555
			PAR30	0,807	0,808
UNIVECS-PARV-CH	0,894*	**			

*extraída como alfa para medidas compuestas (dimensiones)

**prueba no apta para el tipo de datos.

Como resultado anómalo destaca el nivel de homogeneidad del ítem MOS26 “¿Considera que dentro de su FID se proporcionaron vías efectivas de colaboración con diferentes colectivos socio-profesionales: colegio profesional, asociaciones profesionales, red de centros de prácticas y centros de investigación?” que influye de manera negativa en la consistencia interna de la dimensión Movilidad social, aunque sólo se trata de dos milésimas de variación.

Asimismo, se han calculado las correlaciones entre las dimensiones, tomando como referencia la puntuación promedio por dimensión. El resultado es medio y significativo a nivel 0,01 entre todas las dimensiones, lo que nos permite confirmar un buen nivel de fiabilidad compuesta (0,894) y poder tomar la referencia total de la escala UNIVECS como puntuación para la escala.

Muestra.

En la encuesta han participado 462 docentes, de los cuales trabajan en centros públicos (n=254, 55%), privados (n=59, 12,8%), subvencionados (n=84, 18,2%), tipo fundacional (n=56, 12,1%) u otros (n=9, 1,9%). El profesorado posee en promedio 13 años y medio de experiencia docente en general (DT=8 años y medio) y llevan trabajando en promedio unos 8 años en el último centro docente (DT=6 años y medio). De los centros educativos mencionados, 218 personas (47%) trabajan en Colegios, 147 personas (31%) en Jardines Infantiles, 51 (11%) en Sala Cuna, 40 (8,7%) en otro tipo de centros o están estudiando, 7 personas (1,5%) no trabajan. En cuanto a la zona en la que se sitúa el centro, 349 personas (85,3%) trabajan en zona urbana y 68 (14,7%) en zona rural. En cuanto a la evaluación docente, 292 personas (63,2%) no han participado en ella y sólo 169 personas (36,6%) sí lo han hecho. Asimismo, de la muestra total, de 88 docentes han trabajado en centros de educación superior (19%).

Procedimiento

La muestra fue reunida mediante la técnica de *snowball sampling* (Goodman, 1961; Frey, 2018) entre la comunidad de docentes de EAPI chilenos, durante el año 2022, utilizando un cuestionario online *Google Forms*. El tamaño de la muestra empleada se basa en una fórmula que permite determinar la confianza y la probabilidad, en el primer caso con un valor de 0 a 1, e idealmente superior a 0,95 y en el caso de la probabilidad

que contemple valores entre 0 a 1 del evento a evaluar. El análisis de los resultados se ha realizado utilizando los programas de análisis como *Jamovi* y *SPSS-28*.

Análisis

Los análisis incluyen un estudio descriptivo, de fiabilidad y consistencia interna (alfa de Cronbach y omega de McDonald) para establecer el nivel de calidad del instrumento. Para estudiar las asociaciones y diferencias entre variables se utiliza el contraste mediante ANOVA de un factor y correlaciones entre variables. El análisis de perfiles multidimensionales de percepción utiliza análisis clúster de k-medias con el método del codo para determinar la solución óptima (Syakur et al., 2018; Jornet, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2022), en combinación con los criterios de parsimonia, diferencia significativa entre grupos y la escalabilidad entre perfiles, así como la distribución de sujetos por grupo no menor del 5% del grupo total. Finalmente, en base a la solución óptima de clúster de k-medias (k=3), se analiza la asociación de pertenencia de agrupo con las variables que han resultado significativas en los análisis realizados previamente de contraste de hipótesis. En este caso, se utilizan pruebas no-paramétricas (ji-cuadrado y Kruskal-Wallis).

Resultados

Las estadísticas generales del grupo en cuanto a la valoración de los ítems UNIVECS se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Estadísticos generales

<i>Dimensiones UNIVECS</i>	<i>Media de la dimensión</i>	<i>Desv. Típica de la dimensión</i>	<i>Código Ítem</i>	<i>Media del ítem</i>	<i>Desviación típica del ítem</i>
Sostenibilidad	3,08	0,582	SOS1	3,18	0,712
			SOS2	3,06	0,701
			SOS3	3,03	0,713
			SOS4	3,05	0,712
Bienestar social	3,01	0,635	BSO5	2,72	0,841
			BSO6	3,16	0,784
			BSO7	3,15	0,737
Inclusión	2,75	0,662	INC8	2,30	0,854
			INC9	3,00	0,749
			INC10	2,95	0,825
Autonomía personal	2,81	0,557	APE11	2,42	0,894
			APE12	2,72	0,767
			APE13	2,81	0,719
			APE14	2,92	0,752
			APE15	2,83	0,723
			APE16	3,25	0,669
			APE17	3,14	0,733
			APE18	2,37	0,828
Sentido de pertenencia	3,31	0,745	SEP19	3,33	0,787
			SEP20	3,28	0,882
Confianza	2,47	0,556	CON21	1,65	0,733
			CON22	3,06	0,723
			CON23	2,71	0,820
Movilidad social	2,68	0,556	MOS24	2,09	0,898
			MOS25	2,86	0,795
			MOS26	2,48	0,835
			MOS27	3,31	0,669
Participación	3,23	0,558	PAR28	3,13	0,736
			PAR29	3,16	0,692
			PAR30	3,39	0,613

De acuerdo con los datos aportados en la Tabla 3, las valoraciones en general son altas. La dimensión mejor valorada es la de Sentido de pertenencia (M=3,31; DT=0,75). Seguida por la dimensión de Participación (M=3,23; DT=0,56); de manera correspondiente, el ítem mejor valorado forma parte de la última: el PAR30 “¿Considera que tiene la formación idónea para tomar decisiones profesionales que beneficien a toda la comunidad educativa?” (M=3,39; DT=0,61). Por el contrario, la dimensión menos valorada es la de Confianza (M=2,47; DT=0,56) y, de manera correspondiente, el ítem peor valorado es el CON21 “¿Cree que en su formación adquirió altos conocimientos y dominios de una lengua extranjera (capacidad de comunicarse en otra lengua)?” (M=1,65; DT=0,73).

Variable total escala: descriptivos y distribución.

El análisis diferenciado utiliza la puntuación total de la escala para estudiar su comportamiento en función de diferentes variables contextuales recogidas en el cuestionario, dado que la unidimensionalidad del instrumento ha sido demostrada mediante el cálculo de la fiabilidad y carga factorial.

En primer lugar, se realiza el estudio descriptivo y de ajuste a la distribución normal de la variable UNIVECS-PARV-CH (puntuación promedio de la escala total). En la Tabla 4 podemos observar los estadísticos descriptivos y de ajuste de la variable.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos y de ajuste a normalidad de la escala

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>K-S de una muestra</i>	<i>K-S Sig.</i>	<i>W de Shapiro-Wilk</i>	<i>W Sig.</i>
UNIVECS-PARV-CH	2,88	0,471	0,028	0,2	0,995	0,144

La media global de la escala UNIVECS-PARV-CH es de 2,88 y DT de 0,47. La prueba de normalidad de ajuste muestra una probabilidad mayor de 20% en el caso de la prueba K-S de una muestra o mayor de 14,4% en el caso de la W de Shapiro-Wilk de que la variable sea normal. Consecuentemente con los resultados de la prueba de ajuste a normalidad, podemos aplicar a continuación las pruebas paramétricas para realizar análisis en función de los objetivos planteados.

Análisis diferenciales

Se realizaron los contrastes de ANOVA de un factor para estudiar la existencia de las diferencias estadísticamente significativas entre la pertenencia al grupo marcado por las variables descriptivas y la puntuación de UNIVECS-PARV-CH.

Como resultado de éstas, se han hallado las diferencias estadísticamente significativas entre grupos para la variable “¿Participa en los programas de formación para la mejora profesional?” (F=3,471, Sig.=0,004) tamaño del efecto medio ($\eta^2=0,037$). El perfil de medias se puede ver en la Figura 1.

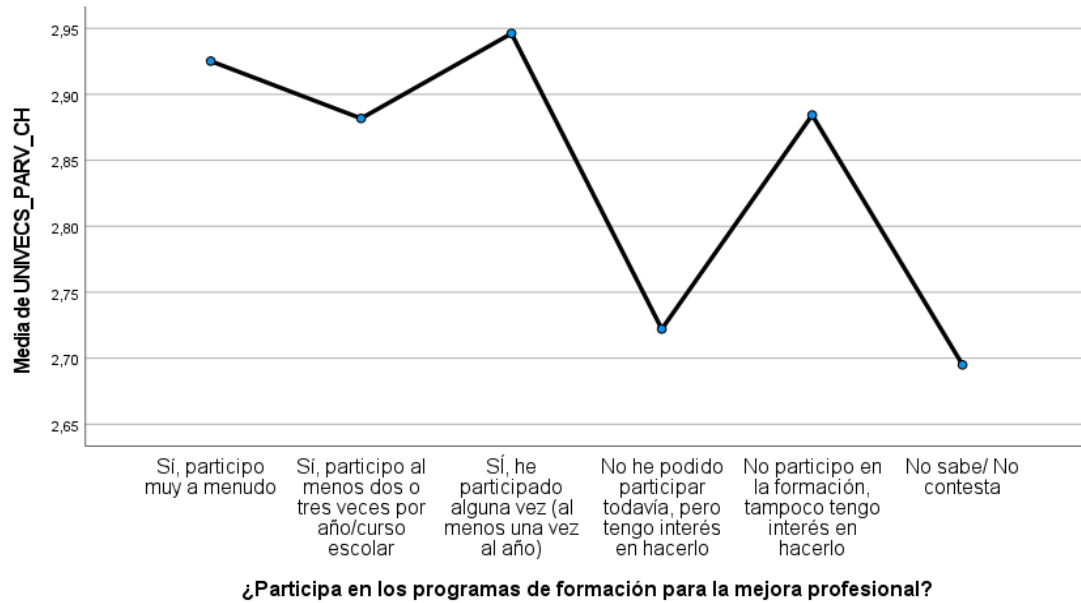


Figura 1. Medias de grupos formados por el grado de participación en formación continua para la variable UNIVECS-PARV-CH.

Las pruebas *post-hoc* han mostrado la existencia de diferencias estadísticamente en la puntuación de UNIVECS-PARV-CH entre los grupos marcados por las categorías:

- *Sí, participo muy a menudo* (M=2,93) y *No he podido participar todavía, pero tengo interés en hacerlo* (M=2,72).
- *Sí, he participado alguna vez (al menos una vez al año)* (M=2,95) y *No he podido participar todavía, pero tengo interés en hacerlo* (M=2,72).
- *Sí, he participado alguna vez (al menos una vez al año)* (M=2,95) y *No sabe/ No contesta* (M=2,70) - Figura 1-.

No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total UNIVECS-PARV-CH entre el resto de los grupos.

Otra variable que ha mostrado marcar diferencias para la puntuación total de escala es *¿Posee un cargo en coordinación u organización dentro de su centro de trabajo?* (F=3,182, Sig.=0,014) tamaño del efecto medio-bajo ($\eta^2=0,027$). El perfil de medias se puede ver en la Figura 2.

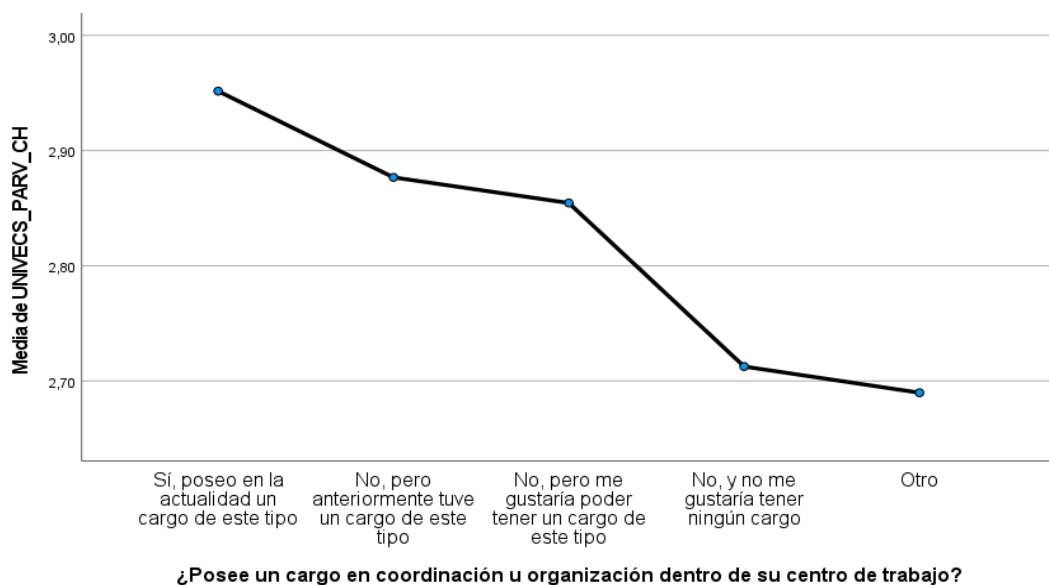


Figura 2. Medias de grupos formados por el grado de participación en dirección y organización del centro de trabajo para la variable UNIVECS-PARV-CH.

Las pruebas post-hoc han mostrado la existencia de diferencias estadísticamente en la puntuación de UNIVECS-PARV-CH entre los grupos marcados por las categorías:

- *Sí, poseo en la actualidad un cargo de este tipo* (M=2,95) y *No, y no me gustaría tener ningún cargo* (M=2,71) -Figura 2-.

En el caso de la variable *¿Ha participado alguna vez en evaluación docente?* utilizamos la prueba *t* de Student, por disponer sólo de dos grupos. El nivel de significación está al límite (Sig.=0,051; T=3,845) tamaño del efecto bajo ($\eta^2=0,008$), por lo que se toma como una tendencia hacia la interpretación, sin efectos sólidos y pertinente de confirmación en los futuros estudios con la muestra más amplia. El perfil de medias se puede observar en la Figura 3.

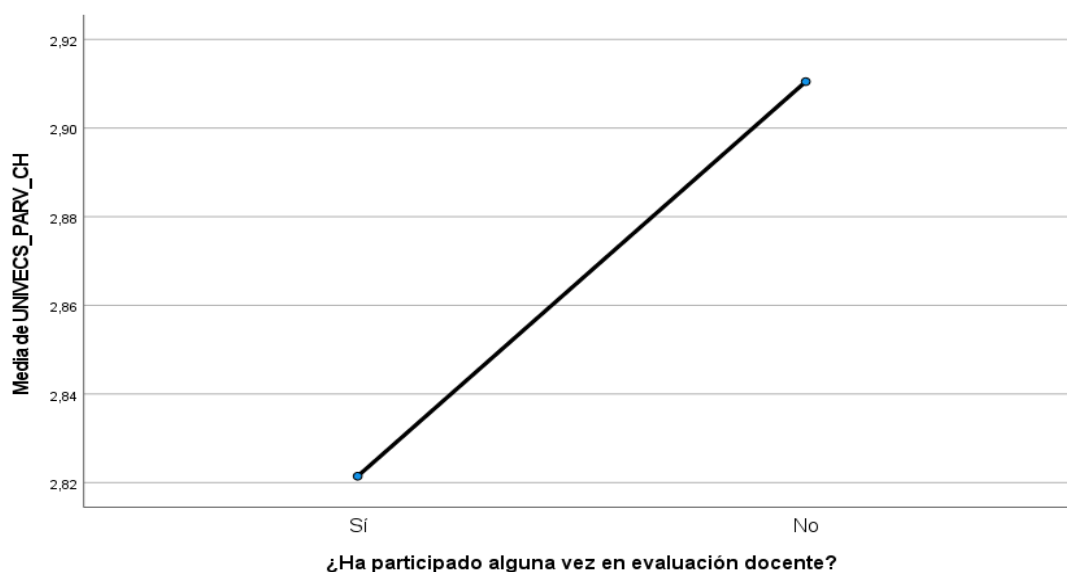


Figura 3. Medias de grupos formados por el grado de la participación en evaluación docente para la variable UNIVECS-PARV-CH.

Los datos arrojan diferencias significativas para los docentes que han participado en la evaluación docente (M=2,82) y quienes no (M=2,91) -Figura 3-.

También es importante señalar que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas a partir de la prueba ANOVA de un factor para los grupos marcados por: *tipo de institución, titularidad, zona, experiencia en docencia universitaria.*

Además de las pruebas de contraste de ANOVA de un factor, se han calculado correlaciones de Pearson con aquellas variables numéricas de tipo escala, como *experiencia docente total* y *experiencia docente en el último centro trabajado.*

Como resultado, se han hallado correlaciones estadísticamente significativas a nivel 0,001, con el coeficiente bajo y negativo (entre -0,12 y -0,22) entre la variable *¿Cuántos años de experiencia laboral posee en general?* con las dimensiones Inclusión, Autonomía Personal, Confianza, Movilidad Social y la puntuación total de la escala UNIVECS-PARV-CH; asimismo, entre la variable *¿Cuántos años lleva trabajando en la institución actual?* y la dimensión Inclusión (correlación de Pearson=-0,18).

Las correlaciones son próximas a nulas y estadísticamente no significativas entre la variable *años de experiencia laboral general* y las dimensiones de Sostenibilidad (correlación de Pearson=-0,06), Bienestar Social (-0,05), Sentido de Pertenencia (=0,01), Participación (-0,03); y la variable *años de experiencia en el último centro docente* y las dimensiones Sostenibilidad (correlación de Pearson=-0,02), Bienestar

Social (corr.=0,05), Sentido de Pertenencia (0,06), Confianza (-0,02), Movilidad Social (-0,02), Participación (0,01) y la puntuación total de la escala UNIVECS-PARV-CH (-0,04).

Perfiles multidimensionales de percepción.

Para una solución óptima, se ha basado la decisión en los siguientes criterios, por orden:

1. La solución ofrece grupos cuyas puntuaciones centrales presentan diferencias estadísticamente significativas para grupos marcados por las puntuaciones de las dimensiones de la escala UNIVECS-PARV-CH.
2. Número de sujetos de cada grupo no llega a ser inferior al 5% del grupo total.
3. La inercia entre las distancias al cuadrado de las puntuaciones de sujetos y el centroide del grupo, comparada para las soluciones de 2 hasta n conglomerados marca un punto de inflexión (método del codo) que permite establecer un corte.
4. Los perfiles pueden ser ordenados de manera escalar para diferentes dimensiones de UNIVECS-PARV-CH.
5. En igualdad de otras condiciones, se apuesta por una decisión más parsimoniosa.

De esta manera, se han realizado los análisis de conglomerados de k-medias para $k=2$ hasta 7 y la solución óptima se ha situado en el $k=3$, tal y como podemos determinar a partir de los resultados (véase Figuras 4 y 5 y los comentarios).

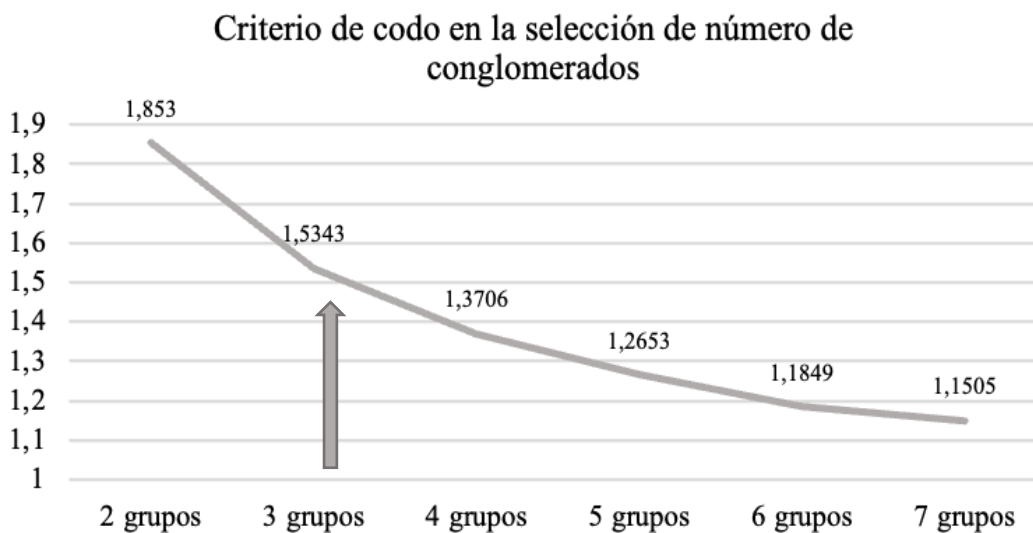


Figura 4. Criterio de método de codo en la decisión de la solución óptima de los conglomerados y de los perfiles de los centroides

El método del codo sitúa el punto de corte entre 3 y 4 grupos (Figura 5).

Solución de 3 conglomerados: centroides por dimensiones

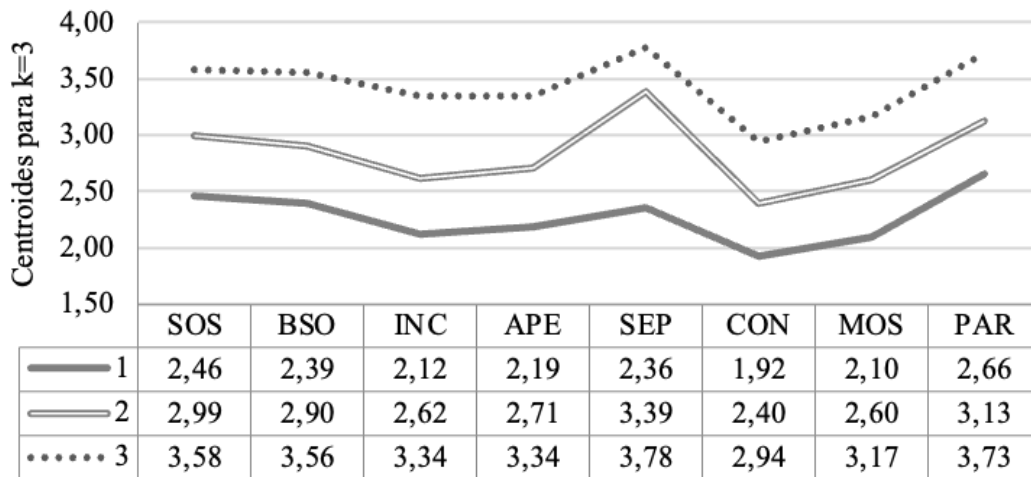


Figura 5. Perfiles de grupos para k=3, utilizando los centros de conglomerados finales para cada dimensión de UNIVECS-PARV-CH.

La Figura 5 presenta la distribución de perfiles de tres grupos y las puntuaciones de centroides de cada clúster para las dimensiones de UNIVECS-PARV-CH. La distribución de personas en cada grupo es siguiente: (a) conglomerado 1 “nivel bajo” (n=94); (b) conglomerado 2 “nivel medio” (n=214); (c) conglomerado 3 “nivel alto” (n=149).

Se ha de señalar que a partir de k=4 se presentan grupos residuales y el criterio de escalabilidad se ve alterado (uno de los perfiles presenta puntuaciones que varían de máxima a mínima entre diferentes dimensiones), por lo que se ha optado por k=3.

En cuanto al número de personas por cada grupo en conglomerados (k=3), el grupo de perfil medio presenta una proporción más alta de personas, marcando la tendencia general en las puntuaciones.

A continuación, en la Tabla 5 se presenta una característica de cada grupo, en función de las variables descriptivas; asimismo, se presentan los contrastes para cada grupo de las variables descriptivas, aplicando la prueba no paramétrica ji-cuadrado, dada a naturaleza de datos (el ajuste no cumple con la normalidad de distribución para puntuaciones promedio de las dimensiones o puntuación total de UNIVECS-PARV-CH).

Tabla 5

Características de cada grupo para los tres conglomerados y contraste de distribución.

Variables	Clúster de pertenencia			Prueba de asociación χ^2	
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Estad.	Sig.
Tipo de institución	Sala Cuna 8,6% Jardín Infantil 24,7% Colegio 54,8% Otra/estudios 11,8%	Sala Cuna 12,12% Jardín Infantil 31,9% Colegio 44,6% Otra/estudios 8,9% No trabaja 2,3%	Sala Cuna 11,6% Jardín Infantil 34,7% Colegio 46,9% Otra/estudios 5,4% No trabaja 1,4%	9,315	0,32
Dependencia de la institución	Pública 61,7% Privada 7,4% Subvencionada 20,2%	Pública 51,4% Privada 16,4% Subvencionada 17,8% Fundación 10,7% Otros 3,7%	Pública 55,7% Privada 11,4% Subvencionada 18,1% Fundación 14,1% Otros 0,7%	13,407	0,1
Zona	Rural 17% Urbana 83%	Rural 12,6% Urbana 87,4%	Rural 16,8% Urbana 83,2%	1,63	0,44
Experiencia	Sí 14,9%	Sí 20,1%	Sí 19,6%	1,231	0,54

docente universitaria	No 85,1%	No 79,9%	No 80,4%		
Participa en la formación profesional	A menudo 28,7% 2-3 veces curso 12,8% 1 vez curso 24,5% Tengo interés 24,5% No tengo interés 2,1% Ns/Nc 7,4%	A menudo 27,8% 2-3 veces curso 16,5% 1 vez curso 30,2% Tengo interés 15,6% No tengo interés 2,4% Ns/Nc 7,5%	A menudo 38,3% 2-3 veces curso 12,1% 1 vez curso 34,2% Tengo interés 12,8% No tengo interés 0,7% Ns/Nc 2%	18,331	0,05
Posee cargo en la organización	Sí actualmente 30,9% Sí anteriormente 16% Me gustaría 30,9% No me gustaría 21,3% Otro 1,1%	Sí actualmente 37,4% Sí anteriormente 17,8% Me gustaría 30,4% No me gustaría 13,6% Otro 0,9%	Sí actualmente 47% Sí anteriormente 21,5% Me gustaría 24,8% No me gustaría 6,7%	17,459	0,03
Participación en la evaluación docente	Sí 42,6% No 57,4%	Sí 37,1% No 62,9%	Sí 32,2% No 67,8%	2,692	0,26

Desde los contrastes realizados, aplicando la prueba no paramétrica ji-cuadrado, se han hallado diferencias para dos variables: “Participa en la formación profesional” y “Posee cargo en la organización”; en ambos casos, el coeficiente de contingencia es de 0,2. El profesorado del grupo de perfil “nivel alto” tiene mayor tendencia a la formación continua y muestra más interés en ésta; asimismo, el “nivel alto” en general, tiene cargo en la institución actualmente o lo ha tenido anteriormente, en cambio, el grupo de “nivel bajo” señala que “les gustaría” tenerlo.

Para las variables continuas se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes, resultando; significativa para la variable “Años de experiencia laboral docente global”, tal y como podemos ver en la Tabla 6.

Tabla 6

Resumen de estadísticos de prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes

	Estad.	gl	Sig.	Diferencias significativas por parejas (significatividad)
Años de experiencia laboral	9,236	2	0,01	Nivel alto – bajo (sig. 0,002)
Años de experiencia en la institución actual	1,246	2	0,536	No hay
Años de experiencia en docencia universitaria	0,11	2	0,946	No hay

Para poder comparar datos de ambos grupos (nivel bajo y nivel alto) de personas que presentan diferencias, se ha optado por presentar la gráfica de histograma (Figura 6).

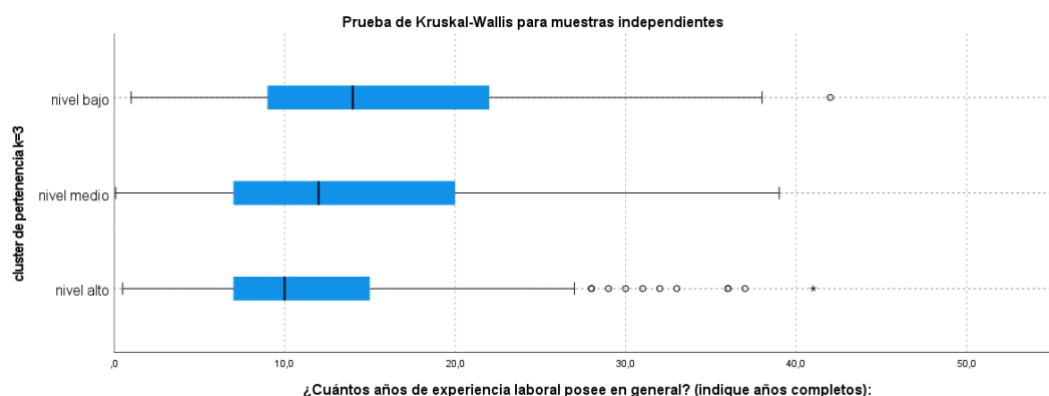


Figura 6. Puntuaciones para grupos en función de años de experiencia profesional y clúster de pertenencia (k=3).

La Figura 6 muestra las distribuciones claramente diferenciables entre grupos de nivel bajo y alto, con el primero situado en un rango más estrecho de años de experiencia docente (tanto Q1-Q3, como el global), agrupado en torno a una mediana más baja y puntuaciones raras en los niveles altos de experiencia docente; el grupo de nivel alto tiene un rango más ancho de datos y la mediana más alta.

Discusión y conclusiones

Es evidente la incidencia existente entre la formación del profesorado con la calidad educativa que existe en las aulas, los resultados más relevantes de este estudio permiten crear una visión global de los mismos. En primer lugar, se destaca que el profesorado valora más alto en su FID elementos como la aportación de la titulación a la sostenibilidad, nivel de bienestar social, el sentido de pertenencia a la titulación y nivel de participación, puntuando altamente el ítem de la dimensión Participación: “¿Considera que tiene la formación idónea para tomar decisiones profesionales que beneficien a toda la comunidad educativa?” (M=3,39; DT=0,61). Mientras que las valoraciones más bajas se observan en el nivel de inclusión por parte de la FID, Autonomía personal que aporta; Confianza y Movilidad social por parte de la FID. El ítem peor valorado es de la dimensión Confianza: “¿Cree que en su formación adquirió altos conocimientos y dominios de una lengua extranjera (capacidad de comunicarse en otra lengua)?” (M=1,65; DT=0,73).

Después de analizar la relación de la puntuación total de la escala, definida como la Cohesión Social (CS) que aporta la titulación de FID, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la CS de la misma. Así, el profesorado que participa en la formación continua presenta un mayor nivel de CS respecto a los que no han participado, pero tienen interés en hacerlo; las personas que han participado al menos una vez al año en la formación señalan mayor nivel de CS que los que no han podido participar, pero tienen interés en hacerlo o las personas que no contestan a la pregunta.

Asimismo, la participación en la organización o dirección del centro muestra relación con el nivel de CS, las personas que tienen en actualidad un cargo señalan mayor nivel de CS que los que no lo tienen y no quieren tenerlo.

Por último, se han hallado diferencias en el nivel de CS en cuanto a la participación o no en la evaluación docente. Así, el profesorado que participa en la evaluación docente señala un mayor nivel de CS y el profesorado que no lo ha hecho, menor.

Finalmente, se han calculado los perfiles de profesorado en función de conglomerados de *K-medias* de acuerdo con las puntuaciones de cada dimensión de UNIVECS-PARV-CH. La solución óptima presenta la distribución en 3 grupos, que se caracterizan por las diferencias en las variables:

- Participación en la formación profesional (el nivel alto de CS presenta mayor tendencia a formarse a lo largo de la carrera);
- Tenencia del cargo en la organización (los del nivel alto de CS suelen tener el cargo actualmente o haberlo tenido anteriormente y los del nivel bajo tienen la motivación para adquirirlo);
- Años de experiencia laboral (a mayor nivel de CS menor nivel de experiencia laboral general).

Los resultados de la investigación están en línea con las conclusiones que hemos hallado en anteriores estudios (véase Concha-Díaz et al., 2019) alineados con los hallazgos de Murillo y Román (2010) o Lázaro (2016), que apuntan que los sistemas educativos de América Latina y Caribe, aunque ya han logrado ciertos avances (Poggi, 2014), deben seguir haciendo esfuerzos en garantizar, fortalecer y promover una educación de calidad para todos/as; quedando muchos desafíos en el área de formación

inicial, concretamente en la tecnología educativa, en línea con el estudio bibliográfico de Fernández-Batanero et al. (2022); así como formación en idiomas, en línea con Castillo-Paredes et al. (2022).

De acuerdo con los hallazgos de la presente investigación, queda mucho que aportar por parte de las políticas institucionales en la mejora de formación continua, en la motivación para participar en la evaluación docente y creación de estímulos que hagan posible la movilidad social real y en lo respectivo a la mejora de inclusión, en línea con el estudio empírico de Collado-Sanchis et al. (2020).

Asimismo, las titulaciones podrían mejorar en la creación de condiciones que inviten a una mayor confianza por parte del profesorado, apoyo en bienestar social y sentido de pertenencia. Algunos autores, como Vanegas y Fuentealba (2019) señalan que la formación y desarrollo del profesorado deberían plantearse como práctica profesional basada en la construcción de la identidad del profesorado en formación, tutor y guía, a partir de la consideración consciente de procesos reflexivos de naturaleza cognitiva y afectiva que están más allá del análisis de los resultados de aprendizaje, colocando a las personas frente a la visión y configuración social del profesorado, usando sus propias percepciones en diferentes contextos profesionales e interacción con sus pares. Profundizando en esta línea, los autores señalan que son necesarios los procesos y contextos que permitan construir la identidad personal en el colectivo profesional.

Esta investigación ha mostrado que a lo largo de los años el profesorado en funciones va perdiendo en el nivel de percepción de estos aspectos de cohesión social hacia su FID, y, por ende, hacia el sistema educativo en general, situación que hemos observado en un estudio anterior en cuanto a las dimensiones de la colegialidad docente (Bakieva et al., 2019).

Queda visibilizada una vez más (Concha-Díaz et al., 2019) la valoración que existe respecto a la educación, esta vez por parte del propio profesorado de EAPI, que señala no lograr conseguir los estándares mínimos de calidad en su FID y que podría estar asociado a la débil preparación disciplinar y práctica en la docencia. Existen todavía una serie de desafíos que deben ser abordados, a través de acciones que vayan más allá de la ampliación de la cobertura y los requisitos de acceso de los estudiantes a los sistemas educativos, las políticas educativas deben inspirar, permitir la innovación, identificar y permitir el intercambio de mejores prácticas pedagógicas (OCDE, 2019).

En definitiva, y en línea con las anteriores investigaciones (Concha-Díaz, et al., 2019, 2021, 2022), del estudio se deduce la necesidad del sistema educativo chileno en fortalecer una FID de EAPI orientada más en conocimientos prácticos, más allá de la concreción de competencias en las materias cursadas en la titulación, lo que no significa necesariamente disminuir la formación disciplinaria actual si no que de establecer conexiones concretas centradas en la asociación de programas formativos integrales y planificación curricular pertinente a los requerimientos sociales; como los señalados en esta investigación (bienestar social, movilidad social, pertenencia y todos los elementos que forman parte del modelo de CS aplicado a las titulaciones de educación superior), considerando que el nivel de EAPI es tan relevante a la hora de lograr buenos resultados en lo que respecta al bienestar, aprendizaje y desarrollo de los niños/as (Abelleira, 2020).

Asimismo, se considera esencial ampliar las oportunidades de formación en tópicos con muy baja presencia dentro de su formación como son la información pertinente sobre postulación a becas o ayudas de movilidad, uso y utilización de recursos tecnológicos dentro del aula y todo lo relacionado a la diversidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Abelleira, A. (2020). Redes de información sobre la atención y educación a la primera infancia. *RELADEI*, 9(1). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7158>
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Bakieva, M., González-Such, J. y Sancho-Álvarez, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191–218. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9862>
- Beyer, L. y Zeichner, K. (2018). Teacher education in cultural context: Beyond reproduction. En Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice* (pp. 298-334). Routledge.
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M. y Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12802. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Clifton, R., Hamm, J. y Parker, P. (2015). Promoting Effective Teaching and Learning in Higher Education. En M.B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 245-274). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A. y Cuevas-Monzonís, N. (2021). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241. <https://doi.org/10.6018/reifop.471991>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R. Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>.
- Concha-Díaz, M.V., Jornet-Meliá, J.M. y Bakieva, M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y el Caribe (ALyC). *Publicaciones*, 49(1), 113–136. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha-Díaz, M.V., Jornet-Meliá, J.M. y Bakieva, M. (2021). The Initial Education of Early Childhood Education Teachers in Latin America and the Caribbean and the Relationship with the Social Value of Education. *RMIE*, 26(89), 369-394. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&nrm=iso
- Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. M. y Bakieva-Karimova, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75–93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Consejo de Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociales. Guide méthodologique. https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf

- Darling-Hammond, L., (2006). Assessing Teacher Education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Darling-Hammond, L. (2021). Definición de la calidad de la enseñanza en todo el mundo. *Revista Europea de Formación del Profesorado*, 44 (3), 295–308. <http://do.orgi/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Carrasco, S. y Sánchez, J. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: percepción de estudiantes y docentes. *Revista de investigación educativa*, 38 (1), 167-782. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review, *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Frey, B. (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vols. 1-4). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139>
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M. Medina-Dominguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de formación inicial del profesorado de educación infantil: competencias y creencias para su capacitación. *Formación Universitaria*, 12 (2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- González-Such, J., Jornet-Meliá, J.M., Perales Montolío, M.J., Bakieva-Karimova, M., Sancho-Álvarez, C., Sánchez-Delgado, P. y Ortega Gaité, S. (2020). Evaluación de titulaciones universitarias según su aportación a la cohesión social (UNIVECS). Resultados de un análisis de validación cualitativa a través de grupos focales en dos titulaciones de máster de la Universitat de València. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 278-295. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.278-295>
- González-Such, J., Jornet-Meliá, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva-Karimova, M. (Coords.). (2022). *Fundamentos para la evaluación de titulaciones universitarias desde un modelo de cohesión social: el proyecto UNIVECS*. PUV.
- Goodman, A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C. y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-48. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.00>
- Jornet-Meliá, J.M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *RIEE*, 5(1), 349-362. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4450>
- Jornet-Meliá, J.M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2014). Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de cohesión social: intervención educativa y evaluación. *RAES*, 9, 110-145. http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art6.pdf
- Jornet Meliá, J.M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La Cohesión Social como Objetivo de la Educación: ¿Podemos Especificar un Modelo de Calidad para Realizar la Evaluación de Sistemas Educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 239-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>

- Jornet Meliá, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2022, *en prensa*). Analysis of Profiles of Family Educational Situations During Covid-19 Lockdown in the Valencian Community (Spain). *Societies*.
- Lázaro, L. (2016). La educación en América Latina hoy en el horizonte de la agenda educativa post 2015. *Revista española de Educación comparada*, 27, 17-34. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15932>
- Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L. y Ramos, I. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?, informe final Fonide N° F511015. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Jorge-Manzi-PUC-511015.pdf>
- Murillo, F. y Román M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 97-120. <https://doi.org/10.35362/rie530559>
- OCDE (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OCDE (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/2312963>
- OCDE (2022). *Early childhood education and care workforce development: a foundation for process quality*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/e012efc0-en>.
- Pegalajar, M., Burgos, A. y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. (Documentación básica). X foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf
- Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Sancho-Álvarez, C., Rueda-Beltrán, M., Jornet-Meliá, J.M. y González-Such, J. (Coords.). (2022). *Un sistema para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas UNIVECS-MX. Evidencias y propuestas de aplicación*. PUV.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en R.W. Tyler, R.M. Gagne y M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Syakur, M.A., Khotimah, B.K., Rochman, E.M.S. y Satoto, B.D. (2018). Integration K-Means Clustering Method and Elbow Method for Identification of The Best Customer Profile Cluster. *IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng.*, 336, 012017. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/336/1/012017>
- UNESCO (2015). Investing against evidence: the global state of early childhood care and education, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233558.locale=es>
- Vanegas, C. y Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>



ANEXO 2: INDICIOS DE CALIDAD

ARTÍCULO 1.

TÍTULO: Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)

REVISTA: PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEL CAMPUS DE MELILLA

DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>

ISSN: 2530-9269

INDEXACIÓN: SCOPUS, DIALNET, CIRC, REDALYC, ISOC, MIAR, LATINDEX, JCI, DICE, ERIH, CARHUS PLUS, PROQUEST, RESH, IRESIE, GOOGLE ACADEMICO, REDIB, MLA, ESCI (EMERGING SOURCES CITATION INDEX).

FACTOR DE IMPACTO: SCIMAGO. Q2 (2019). Índice H= 3. Índice de calidad SJR 0,375 (2019). Total docs (2019): 24; JOURNAL SCHOLAR METRICS. INDICE H. GOOGLE SCHOLAR METRICS.

IMPACTO POR PUBLICACIÓN: SCOPUS. JOURNAL METRICS (SCOPUS)

SOBRE LA REVISTA: La Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla (Universidad de Granada), con depósito legal: GR-94-2001 e ISSN: 1577-4147, es una revista de divulgación científica y cultural, y de edición anual. Se edita desde 1981 de forma ininterrumpida, como revista de la anterior Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Melilla. De hecho, es la más antigua de las revistas de estos centros dentro del distrito de la Universidad de Granada.

Los artículos publicados en la Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla serán depositados en el Repositorio Institucional de la Universidad de Granada, Digibug y, por tanto, quedan protegidos bajo la Licencia Creative Commons 3.0 de Digibug. La Revista Publicaciones acepta colaboraciones originales e inéditas de carácter científico sobre cualquiera de las materias que componen el currículo de las Ciencias de la Educación en su doble vertiente teórico-práctica. Edita investigaciones, reseñas, estudios, entrevistas, informes, ensayos y experiencias educativas (innovación) en esta temática educativa.

ARTÍCULO 2.

TÍTULO: La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación
REVISTA: REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ISSN 1405-6666

ENLACE: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&nrm=iso)

[script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&nrm=iso)

INDEXACIÓN: SCOPUS, ACADEMIC SEARCH PREMIER, INDICE DE REVISTAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, LATINDEX, SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE, INDEX (THOMSON REUTERS), INDICE DE REVISTAS MEXICANAS DE INVESTIGACIÓN/CONACYT, DIALNET, CUALIS/CAPES-B1 FUENTE ACADEMICA PLUS, EBSCO, LINGUISTICS & LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS, PAIS INTERNATIONAL, DOAJ, GOOGLE ACADEMICO.

FACTOR DE IMPACTO: SCIMAGO. Q2 (2020). Índice H= 14. Índice de calidad SJR 0,270 (2021). JOURNAL SCHOLAR METRICS. INDICE H. GOOGLE SCHOLAR METRICS: En el período 2019-2022, un índice de impacto de 0,801.

IMPACTO POR PUBLICACIÓN: SCOPUS. JOURNAL METRICS (SCOPUS)

SOBRE LA REVISTA: Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas técnicas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores estudiantes de grado y posgrado como profesionales del área educativa. La Revista Mexicana de Investigación Educativa no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado en RMIE pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones las cuales pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos de artículos de investigación e investigaciones críticas.

ARTÍCULO 3.

TÍTULO: La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) en América Latina y el Caribe (ALyC)

REVISTA: REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN

ESTADO: ENVIADO Y ACEPTADO PARA SU PUBLICACIÓN

ISSN 01203916, 2323-0134

INDEXACIÓN: SCOPUS, SCIELO CITATION INDEX, PUBLINDEX-CATEGORIA C, ACTUALIDAD IBEROAMERICANA, CLASE, DIALNET, DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS (DOAJ), DIRECTORY OF RESEARCH JOURNALS INDEXING (DRJI), EBSCO, EDUCATIONAL RESEARCH ABSTRACT ONLINE (ERA), HLAS ONLINE, INTERNATIONAL BIBLIOGRAPHY OF SOCIAL SCIENCES (IBSS), IRESIE, LATINDEX, MIAR, MODERN LANGUAGES ASSOCIATION (MLA), ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI), REDALYC, REDIB, RED LATINOAMERICANA DE REVISTAS ACADÉMICAS EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES- FLACSO, SCIELO COLOMBIA, SHERPA/ROMEO, ULRICH'S.

FACTOR DE IMPACTO: SCIMAGO. Q3 (2022). Índice H= 4. Factor de impacto SJR: 0.22. Total docs (2019): 151; JOURNAL SCHOLAR METRICS. INDICE H. GOOGLE SCHOLAR METRICS: En el período 2018-2021, un índice H de 4 y mediana H de 4.

IMPACTO POR PUBLICACIÓN: SCOPUS SOURCES, SJI, SCIMAGO JOURNAL & COUNTRY RANK.

SOBRE LA REVISTA: La Revista Colombiana de Educación es una publicación semestral de la Subdirección de Gestión de Proyectos —Centro de Investigación— de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) que inició sus actividades en 1978. Su objetivo principal es divulgar trabajos de investigación educativa inéditos, revisiones sistemáticas de literatura y estudios teóricos en el campo de la educación y la pedagogía. Funciona como una revista de dossier semestral con un editor invitado. Los trabajos incluidos en el dossier representan alrededor del 50% del número total de trabajos incluidos en cada número. La revista trabaja bajo la modalidad de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos pueden estar disponibles en números futuros de la plataforma con anticipación. El público objetivo está formado por especialistas en temas educativos y pedagógicos, docentes en general.

ARTÍCULO 4.

TÍTULO: Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile

REVISTA: REVISTA ELECTRONICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>

ISSN 1575-0965

INDEXACIÓN: SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics - Web of Science Core Collection), FECYT, Dialnet Métricas, ERHIPlus, DOAJ, MIAR (ICDS: 10.0), CIRC (B), CARHUS Plus 2018 (B), IRESIE, EBSCO (Fuente Academica Plus), Latindex (33/33 criteria met), Psicodoc, GOOGLE ACADEMICO, Redalyc.

FACTOR DE IMPACTO: SCIMAGO. Q3 (2022). Índice H= 7. Índice de calidad SJR: 1,73. SCOPUS (the journal has been accepted to be indexed in Scopus on 2020). Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics - Web of Science Core Collection) FECYT quality seal (Q2 - Education). Dialnet Métricas (Q1 Education, 0,533 impact factor, journal 42/205).

IMPACTO POR PUBLICACIÓN: SCOPUS. JOURNAL METRICS (SCOPUS).

SOBRE LA REVISTA: La revista REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado es una revista de carácter internacional que publica artículos relacionados con la formación del profesorado desde una perspectiva amplia y multidisciplinar. Debido a este carácter internacional se aceptan artículos en español inglés francés o portugués. La revista tiene una sección monográfica y otra sección miscelánea. Los artículos podrán enviarse asociados a alguno de los temas monográficos siguiendo las fechas estipuladas por el call for papers y que son anunciados en la página web de la revista. La sección miscelánea integra artículos de temáticas diversas y está abierta de forma ininterrumpida. La revista se publica los meses de enero abril y septiembre.

ARTÍCULO 5.

TÍTULO: Percepción del Profesorado de EAPI chileno sobre su Formación Inicial y Empleabilidad.

REVISTA: REVISTA DE EDUCACIÓN FECYT

ISSN: 00348082, 1988-592X, 2387-0710

FACTOR DE IMPACTO: SCIMAGO. Q2 (2022). Índice H= 27. Índice de calidad SJR: 0.64. SCOPUS (the journal has been accepted to be indexed in Scopus on 2020). Web of Science Core Collection: Social Sciences Citation Index 1.217. FECYT quality

seal (Q1 - Education). Dialnet Métricas C1 Education 1,52 impact factor, journal (2021) 18/228).

IMPACTO POR PUBLICACIÓN: JCR, SCOPUS, SJR.

SOBRE LA REVISTA: La Revista de Educación es una publicación científica del Ministerio de Educación y Formación Profesional español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de Revista de Educación desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un medio de difusión reconocido de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.



**ANEXO 3: OTRAS PUBLICACIONES
Y COMUNICACIONES A
CONGRESOS**

De manera complementaria a los artículos que conforman la tesis doctoral, se han realizado también otras aportaciones y productos científicos, tales como comunicaciones a congresos y que tienen plena relación con la investigación desarrollada en la evaluación del modelo educativo de formación de educadores/as de Párvulos en Chile; una propuesta centrada en la mejora de la Cohesión Social.

Se participo de ponencia de una comunicación oral en un congreso internacional:

Concha-Díaz, V. (junio, 2019). Evaluación del modelo educativo de formación de educadores/as de Párvulos en Chile y una propuesta centrada en la mejora de la Cohesión Social. Ponencia presentada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación: Educativa investigación comprometida para la transformación social*. Madrid, España.

Acceso online:
https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf

Así como, se hizo la presentación de un poster dentro de un evento que también fue de carácter de internacional:

Concha-Díaz, V. (junio, 2022). Sistemas de aseguramiento de la calidad de la formación de docentes de infantil en América Latina y El Caribe. Poster presentado en el *XX Congreso Internacional de Investigación: Educación inclusiva y equitativa de calidad*. Santiago de Compostela, España.

Acceso online disponible próximamente: <https://aidipe2022.aidipe.org/encuentro-de-doctorado/>