

## CARACTERIZACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS QUE SE DESEMPEÑAN EN EL NIVEL SALA CUNA EN UNA MUESTRA DE JARDINES INFANTILES DE CONCEPCIÓN, CHILE

INFANT - TODDLER TEACHER CHARACTERISTICS IN A SAMPLE OF NURSERY SCHOOLS IN CONCEPCION, CHILE

Astrid Bravo Soto<sup>1</sup>  
Hernán Morales Paredes<sup>2</sup>

**Resumen:** El propósito de este artículo es caracterizar a educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna en una muestra de jardines infantiles de diferentes comunas de la provincia de Concepción, Chile. Los datos se recogieron por medio de un cuestionario que se aplicó a 36 educadoras responsables de una sala cuna, y se analizaron con el programa estadístico SPSS. Los principales hallazgos muestran que las profesionales tienen poca experiencia y especialización en el ámbito de la educación de niños y niñas de cero a tres años, una satisfacción media con las condiciones de trabajo, y tienen una muy buena percepción de su desempeño profesional. Los resultados permiten visualizar tanto requerimientos formativos como laborales. Asimismo, aportan elementos para debatir políticas de formación inicial y continua de las profesionales que se desempeñan en el nivel sala cuna.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN DE PÁRVULOS, SALA CUNA, FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA, CHILE

**Abstract:** The purpose of the article is to characterize infant toddler teachers who work in a sample of nursery schools in different districts in the province of Concepción, Chile. Data were collected through a questionnaire applied to 36 infant toddler teachers responsible for a room at a nursery school and analyzed using the SPSS statistical programme. The main findings show that professionals have little experience and expertise in the education of children between zero and three years old, an average satisfaction with working conditions and a very good perception of their professional performance. The results allow visualizing both training and working requirements. Furthermore, they provide elements to discuss nursery professional initial training and continuous professional development policies.

**Key words:** NURSERY SCHOOLS, INITIAL TEACHER TRAINING AND CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT, CHILE

---

<sup>1</sup> Educadora de Párvulos, Magíster en Educación, Docente Curriculum de la Educación Parvularia, Departamento de Curriculum y Evaluación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Dirección electrónica: [abravo@ucsc.cl](mailto:abravo@ucsc.cl)

<sup>2</sup> Profesor de Matemática y Física, Magíster en Educación, Doctor © Ciencias de la Educación, Docente Didáctica de la Matemática, Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Dirección electrónica: [hmorales@ucsc.cl](mailto:hmorales@ucsc.cl)

**Artículo recibido:** 12 de octubre, 2011

**Aprobado:** 12 de abril, 2012

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación de niños y niñas en sus primeros años de vida ha cobrado cada vez mayor relevancia en diferentes países de América Latina, siendo el incremento de la cobertura para este tramo etario, el principal foco de las políticas. En la mayoría de los países de la región, el nivel educativo dirigido a la primera infancia se orienta a los niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta su ingreso a la Educación Básica (cinco o seis años), asumiendo, en algunos casos, la obligatoriedad a partir de los cuatro o cinco años. La modalidad de atención considera tanto programas formales como no convencionales. Con respecto a los agentes responsables de la atención, se observa diversidad acorde modalidad y tramo etario, pues en algunos países, los niños y las niñas están a cargo de personal profesional con una titulación que considera de tres a cinco años de estudio, especialmente en el tramo etario de cuatro y cinco años; mientras que en otros programas, de agentes comunitarios o personal técnico con formación en el área de la salud o educativa (OREALC/UNESCO, 2010).

La Educación Parvularia en Chile tiene como principal propósito la formación integral de niños y niñas hasta antes de su ingreso a la Educación Básica. Este nivel educativo es atendido por docentes de párvulos con formación superior, preferentemente universitaria y de personal técnico. Desde los años noventa, las políticas del nivel se han orientado a mejorar la calidad de la atención y a ampliar su cobertura. A partir del año 2006, se incrementan políticas dirigidas a infantes menores de cuatro años, entre ellas, la creación de nuevas salas cuna y el sistema de atención integral "Chile Crece Contigo", centrado en la atención de necesidades y apoyo al desarrollo de la primera infancia a través de la coordinación de políticas de salud, educación, protección laboral, entre otras.

Según datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN, 2009),<sup>2</sup> la cobertura total del nivel alcanza a un 45% y a un 19,2%, en el tramo etario de cero a tres años. La demanda de mayor cantidad de servicios educativos para niños y niñas menores de cuatro años implica no tan sólo la implementación de diversas modalidades de atención para este tramo etario sino, además, personal especializado para ello, aspecto que comporta una preocupación por la formación inicial y continua de las profesionales que educan a niños y niñas en los primeros años de vida.

---

<sup>2</sup> La encuesta CASEN es un instrumento de medición socioeconómica para la evaluación del diseño e implementación de la política social en Chile.

Los desafíos en el ámbito de la educación de niños y niñas de cero a tres años, exigen mayor investigación en el nivel, especialmente, en lo que respecta a las características de las profesionales que imparten educación en este tramo etario. Tal necesidad informa el presente trabajo, cuyo objetivo es caracterizar a educadoras de párvulos del nivel sala cuna de acuerdo a diferentes dimensiones, a saber: formación profesional, experiencia y satisfacción laboral, expectativas y creencias, percepción de su desempeño profesional y pedagógica curricular.

## **2. LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE CERO A TRES AÑOS EN CHILE**

El año 1990, Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño comprometiéndose a garantizar un conjunto de condiciones para el desarrollo de la infancia por medio de políticas públicas, dispositivos legales e institucionales que los hagan exigibles (Decreto 830. Promulga Convención de los Derechos del Niño). La promoción de la educación de infantes desde su nacimiento se inscribe dentro de este compromiso.

La Educación Parvularia en Chile está destinada a niños y niñas desde los cero a seis años de edad, corresponde al primer nivel educativo, no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni constituye antecedente obligatorio para ingresar a la Educación Básica (Ley General de Educación, Chile). El primer ciclo de la Educación Parvularia está orientado a la atención de niños de cero a tres años y el segundo, a niños de tres a seis.

Dentro de las políticas del nivel, las principales acciones para el primer ciclo de la Educación Parvularia se han orientado a: la extensión progresiva de la cobertura en los niveles de atención para niños y niñas menores de cuatro años; la expansión focalizada de la cobertura a infantes de 2 a 3 años 11 meses, de los quintiles I y II a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Fundación Integra, y la creación de modalidades no formales para aumentar la cobertura entre los niños y niñas más pequeños. En relación con las políticas de calidad educativa del nivel, las acciones han estado abocadas, principalmente, a la instalación de un sistema de Acreditación de la Calidad Educativa y de Evaluación de los Aprendizajes en el nivel de Educación Parvularia (Mineduc, 2005).

En el ámbito de la institucionalidad, la educación de niños y niñas de cero a tres años está relacionada con distintas instituciones. El diseño y las normativas que rigen para este tramo etario es responsabilidad del Ministerio de Educación (Mineduc) y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji). La provisión está a cargo de la Junji, con centros de

administración directa y vía transferencia de fondos, la fundación Integra y entidades particulares. Y la fiscalización y supervisión corresponde, principalmente, a la Junji.

Los niveles de atención del primer ciclo corresponden a: sala cuna menor, que recibe niños desde los 84 días a un año; sala cuna mayor, de uno a dos años; y nivel medio menor, de dos a tres años. Éstos son atendidos por educadores de párvulos y técnicos en párvulos. En la legislación se contempla el Derecho a Sala Cuna para los menores de dos años.

Existe un marco curricular para todo el nivel de Educación Parvularia que contiene fundamentos y orientaciones para el diseño y desarrollo curricular. Se estructura en ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizaje, donde se incluyen los aprendizajes esperados para cada ciclo. Asimismo, se cuenta con un instrumento complementario a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los Mapas de progreso del aprendizaje, donde se establecen los logros de aprendizaje que se deberían alcanzar en determinados tramos de edad del nivel.

## **2.1 VARIABLES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

La calidad de la educación infantil incluye tres dimensiones: *calidad de estructura*, que incluye características del personal (educación, formación, experiencia), tamaño de grupo, razón adulto-niñez y condiciones del espacio y equipamiento (materiales, equipos, metros cuadrados); *calidad de proceso*, que refiere a interacciones de los niños y niñas con los adultos y con otros infantes, provisión de actividades, participación del niño e inclusión de los padres en los acontecimientos pedagógicos; y *calidad de orientación*, donde se incluyen creencias, valores y principios que sostienen los adultos y que guían el trabajo pedagógico (Tietze, 2006; Tietze y Viernickel, 2010).

VARIABLES como tamaño de grupo, calidad de la interacción entre educadores y la niñez, características del agente educativo, condiciones para el personal, implementación de un currículo adecuado y una práctica apropiada al nivel de desarrollo del niño; se asocian a efectos positivos en los niños y niñas (Vegas *et al.*, 2006). Específicamente, en programas dirigidos a la niñez menor de tres años, las variables de calidad se relacionan con: una atención a la diversidad cultural y a las habilidades e intereses de los infantes, la presencia de una educadora de párvulos por cada grupo de infantes, una alta calificación del personal, una atención equitativa al desarrollo cognitivo y socioemocional del infante, relaciones cálidas y afectivas de los adultos con los niños y niñas, un alto involucramiento de padres y

madres en los aprendizajes de sus hijos, una adecuada proporción adulto-niño, una infraestructura adecuada, buenas condiciones de trabajo y materiales de calidad (Farkas y Ziliani, 2006).

Estudios realizados en Chile, referidos a calidad del ambiente educativo y su relación con el desarrollo del infante, señalan que variables como los estudios que poseen los padres y madres, la calidad de la estimulación recibida en el hogar, la calidad educativa del centro, resultan ser un predictor importante en todas las dimensiones del desarrollo del niño y niña (Herrera *et al.*, 2001; Mathiesen *et al.*, 2001). En lo que respecta al primer ciclo de la Educación Parvularia, se ha demostrado que los niños y niñas que asisten a los centros, después de más de seis meses de asistencia, logran mejores resultados en desarrollo en relación con los que no asisten y permanecen en sus casas (Herrera *et al.*, 2008). Asimismo, que una educación inicial de calidad entrega a los niños y niñas beneficios para su desarrollo (Mathiesen *et al.*, 2009).

El ambiente físico y social en que crece y se desenvuelve un infante tiene efectos en su desarrollo ulterior. Mejores condiciones de vida durante la niñez influyen en la salud física y mental de las poblaciones adultas, la nutrición y experiencias tempranas afectan el desarrollo del cerebro y por lo tanto las competencias, la capacidad para afrontar el estrés, la conducta y la salud posteriores (Mustard, 2006).

El factor ambiental es clave en el desarrollo emocional del niño y niña. Fontaine (2000), al referirse a la construcción de la conducta emocional del infante, señala que el crecimiento del cerebro se inicia antes de que los primeros pensamientos sean registrados en él. Las experiencias del infante activan las neuronas, estableciéndose conexiones entre ellas. Así, el tipo y calidad de los primeros intercambios emocionales que tiene éste con el adulto que lo cuida, resulta fundamental, pues por medio de estos intercambios, aprende a tomar conciencia de sus sensaciones y a organizar su capacidad de atención; después de lograrlo, puede comenzar a construir sus relaciones con los demás, estableciendo preferencias y diferencias entre objetos y personas. Consecuentemente, el infante requiere del cuidado de un adulto comprometido, un trato afectuoso y una interacción intencionada cálida. Ello contribuirá a que este comprenda que sus acciones influyen en las repuestas que obtiene de su entorno. Si éste carece de afecto y de acciones intencionadas de parte del adulto se desalienta y desorganiza.

En los centros educativos son las educadoras de párvulos, en tanto agentes especializados en la educación de niños y niñas de cero a seis años, quienes tienen un importante papel en la conformación de ambientes educativos. Se ha demostrado que contar con educadores calificados constituye un componente esencial en los programas preescolares que tienen buenos resultados (Barnett, 2003; Whitebook, 2003).

## **2.2 FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN CHILE**

En Chile, las educadoras de párvulos se forman en instituciones de educación superior, tanto en universidades como en institutos. La formación considera la educación de niños y niñas desde los cero a seis años; sin embargo, las instituciones formadoras tienden a orientar ésta hacia el segundo ciclo de la Educación Parvularia, es decir, para el tramo etario, de tres a seis años; mientras que existe una débil formación y especialización en el área de la educación de niños y niñas de primer ciclo, es decir de cero a tres años (Falabella y Rojas, 2008).

García Huidobro (2006), en un estudio que incluye tanto un análisis de las mallas de formación de las educadoras de párvulos, como entrevistas a expertas en el área, revela algunas deficiencias vinculadas a la preparación de las educadoras para el trabajo con niños y niñas del primer ciclo de la Educación Parvularia, entre ellas, pocos ramos que se refieren explícitamente a la formación para trabajar en salas cuna, escasa presencia en las mallas curriculares de aspectos ligados a las ciencias biológicas, pocos ramos ligados al cuidado de la salud. La opinión general de las expertas señala que: existe actualmente una gran diversidad en la oferta de formación, prevalece una formación tradicional, hay debilidad de algunos formadores, es necesario incorporar en la formación inicial la pluralidad de las modalidades de atención y espacios, así como necesidad de mayor investigación en el ámbito de la formación de las profesionales.

Por su parte, las modalidades de perfeccionamiento para los docentes en Chile consideran: cursos de actualización, con un cierto número de horas presenciales; instancias entre pares como talleres de reflexión e intercambio pedagógico dentro del establecimiento escolar o comuna; programas de postítulo y posgrado. Estas pueden ser autofinanciadas, o bien, ser subsidiadas por sus empleadores mediante uso de la franquicia del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), en el caso de sostenedores privados y corporaciones municipales. La mayoría de las ofertas son de instituciones de educación

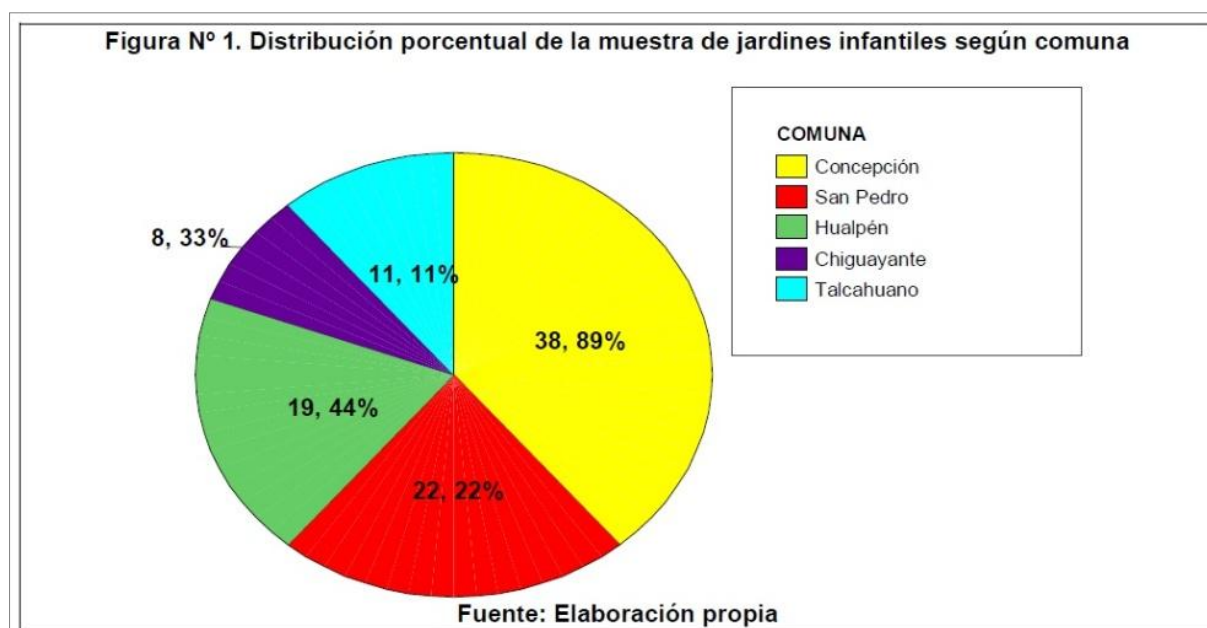
superior y de organismos de capacitación privados (Mineduc, 2005). En cuanto a las ofertas para las educadoras de párvulos de primer ciclo, éstas aún son escasas.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Muestra

La investigación de tipo exploratoria y descriptiva consideró una muestra dirigida de 36 jardines infantiles, con atención en el nivel sala cuna, de cinco comunas de la provincia de Concepción, Chile. Los establecimientos fueron clasificados como: tipo 1, pertenecientes a una entidad pública autónoma; tipo 2, administrados por distintas instituciones y financiados vía subvención estatal; tipo 3, administrados por una institución de carácter privado y financiados con fondos públicos; tipo 4, administración y financiamiento privada. Por cada tipo de establecimiento, se consideraron nueve centros y en cada uno de estos, se entrevistó a una educadora de párvulos a cargo de una sala del nivel sala cuna.

Con respecto a la distribución por comuna, un 38,89% de jardines infantiles pertenecían a la comuna de Concepción; un 19,44%, a la comuna de Hualpén; un 22,22%, a la comuna de San Pedro; un 11,11%, a la comuna de Talcahuano y un 8,33% a la comuna de Chiguayante.



### 3.2 Instrumento

Para caracterizar a las profesionales que se desempeñan en el nivel sala cuna, se utilizó un cuestionario elaborado por el equipo investigador y validado por expertos. El instrumento que incluyó tanto preguntas abiertas de respuesta breve, como cerradas con alternativas, consideró las siguientes dimensiones: formación profesional, experiencia laboral, satisfacción laboral, dimensión pedagógica curricular, expectativas y creencias, y percepción del desempeño profesional.

**Tabla 1. Caracterización de Educadoras de Párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>Descripción</b>
<b>Formación profesional</b>	Título, grado, perfeccionamiento y formación especializada en "Educación de niños(as) de cero a tres años".
<b>Experiencia laboral</b>	Años de ejercicio profesional, antigüedad en el cargo, experiencia laboral y funciones desempeñadas, participación en proyectos y pertenencia a organizaciones.
<b>Satisfacción laboral</b>	Nivel de satisfacción que declaran las educadoras con aspectos del entorno físico, clima laboral, liderazgo de directivos, remuneraciones, reconocimientos e incentivos económicos.
<b>Pedagógica curricular</b>	Aspectos relacionados con la planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
<b>Expectativas y creencias</b>	Expectativas que tiene el educador con respecto al logro de aprendizajes de los niños(as), creencias con respecto a los factores que influyen en los logros y en las dificultades de aprendizajes de los niños(as), rol del jardín infantil y del educador, competencias del educador de sala cuna.
<b>Percepción desempeño profesional</b>	Autoevaluación de las capacidades y habilidades para el desempeño profesional, referidas tanto a competencias funcionales como conductuales, consignadas en una escala de uno a siete.

### 3.3 Procedimiento

El cuestionario fue autoadministrado, se entregó a cada una de las educadoras de párvulos responsables de las salas del nivel sala cuna seleccionadas y luego, fue retirado por el equipo investigador.

Para el análisis, las preguntas cerradas fueron previamente codificadas y las abiertas, revisadas después de la aplicación del cuestionario, para buscar patrones generales de



respuesta y proceder a su categorización. Una vez realizado este procedimiento, se codificaron. Los datos se trabajaron a nivel descriptivo y fueron analizados con el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

#### 4. RESULTADOS

En la Tabla N° 2, se puede apreciar que el rango de edad de las educadoras de párvulos entrevistadas estuvo entre los veinticuatro y sesenta años, con un promedio de 37 años. Los centros tipo 4 tenían, en promedio, las educadoras más jóvenes, con un promedio de 33 años; mientras que los tipo 1, las de mayor edad, con un promedio de 47 años.

**Tabla 2. Distribución porcentual de la edad de las educadoras del nivel sala cuna por tipo de jardín infantil**

Tipo de jardín infantil	N	Media	Desviación típica	Minimo	Máximo
Tipo 1	8	47,38	9,195	36	60
Tipo 2	9	36,11	6,528	30	48
Tipo 3	9	34,11	10,203	26	57
Tipo 4	9	33,33	11,347	24	58
Total	35	37,46	10,645	24	60

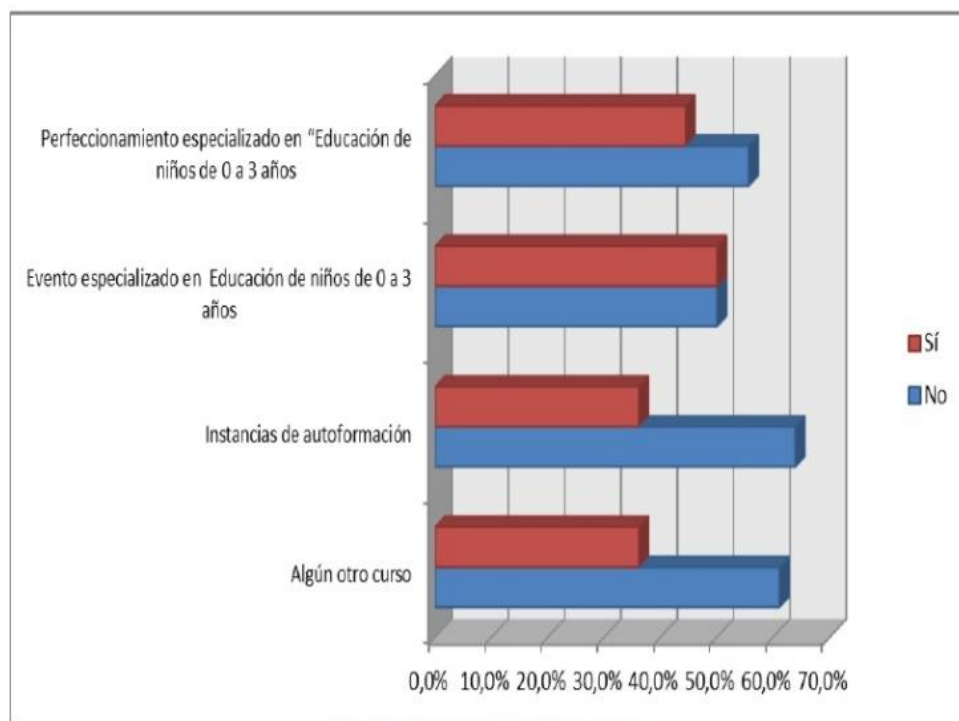
La jornada laboral promedio de las profesionales era de 44 horas. Con respecto a la relación contractual un 52,78% de las educadoras de párvulos consideradas en la muestra tenía contrato indefinido, mientras que un 47,22%, tenía contrato a plazo fijo.

##### 4.1. Dimensión Formación Profesional

El 100% de las entrevistadas declaró poseer el título profesional de educador de párvulos, asimismo, un 100%, señaló haber sido formada en una institución nacional. Con respecto al grado académico, un 47,2% de las entrevistadas indicó que tenía grado de Licenciatura. Ninguna de ellas declaró poseer grado académico de Magíster o Doctor.

En relación con el perfeccionamiento, un 33,3% de las educadoras manifestó haber realizado un postítulo; sin embargo, ninguno era relacionado con "educación de niños y niñas de cero a tres años". Con respecto a cursos de especialización en el área, podemos apreciar que sólo un 44% de las educadoras que se desempeñan en el nivel sala cuna tiene algún curso especializado en primer ciclo. En cuanto a la asistencia a un evento académico como seminario, conferencia o simposio vinculado con la "educación de niños y niñas de cero a tres años", en los últimos cinco años, un 50% declaró haber asistido. En cuanto a las instancias de autoformación, un 36,1% declaró tenerlas, ya sea en forma individual o en reuniones de equipo en el lugar de trabajo; mientras que un 36,1%, declaró haber realizado otro curso de especialización no necesariamente vinculado con la educación de niños menores de tres años (Véase Figura N°2).

**Figura N° 2. Distribución porcentual de las instancias de perfeccionamiento de las educadoras de párvulos del nivel sala cuna, en los últimos cinco años**

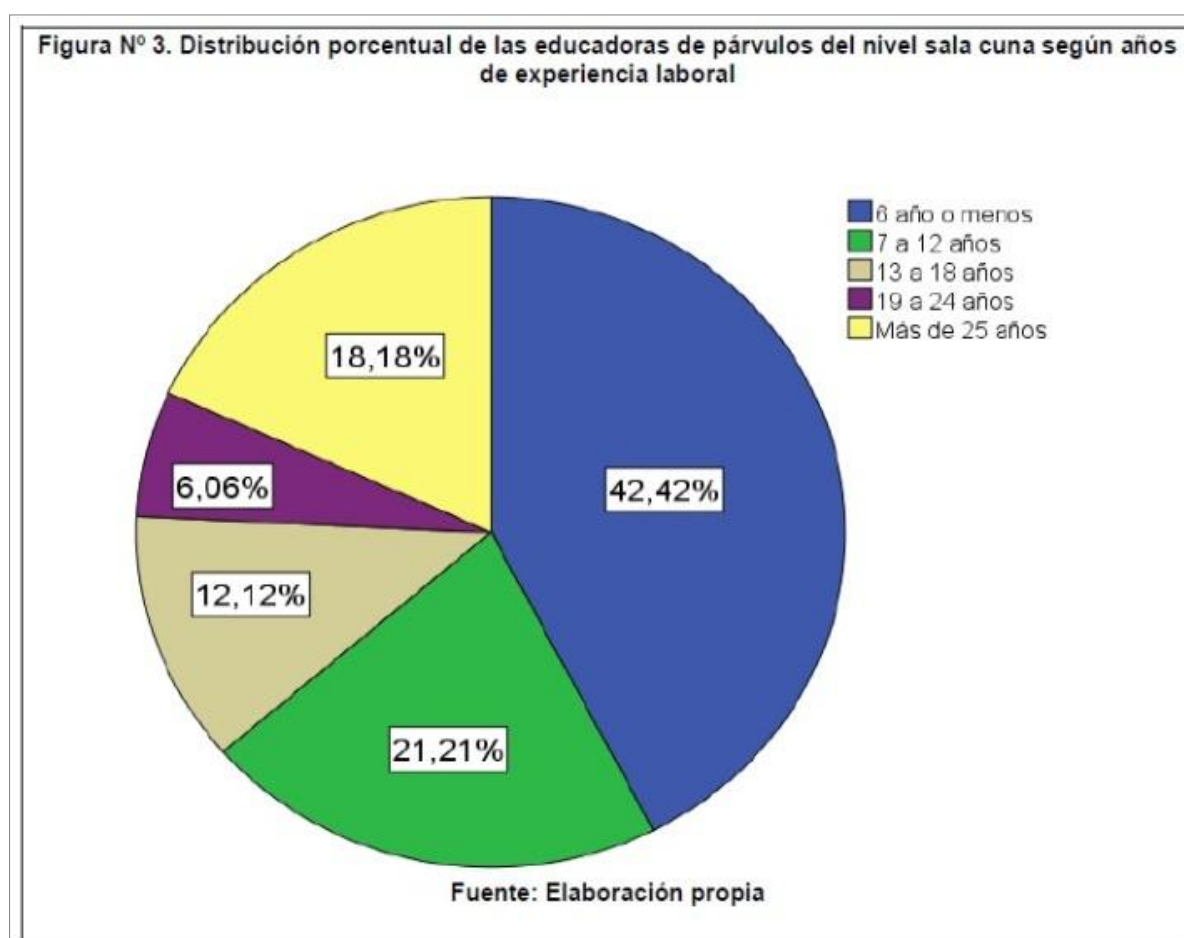


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la participación en organizaciones, un 86,1% de las educadoras señaló no pertenecer a una asociación u organización relacionada con la Educación Parvularia, mientras que un 11,1% señaló pertenecer a una asociación.

#### 4.2. Dimensión Experiencia Laboral

La experiencia laboral promedio de las educadoras de párvulos en el nivel de Educación Parvularia corresponde a 12,7 años. En la Figura N° 3, se observa que un gran porcentaje de las profesionales tiene 6 o menos años de experiencia.



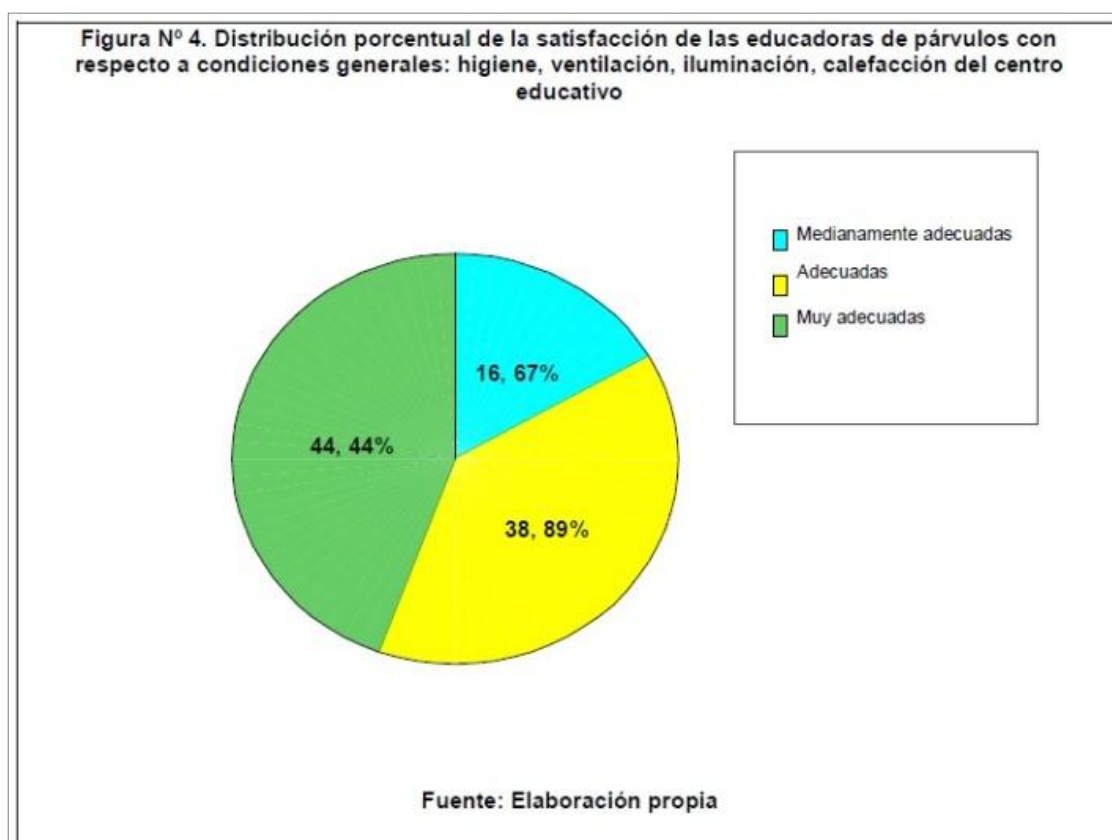
En cuanto a las funciones que desarrollaban en el centro educativo, un 8,3% reportó que desempeñaba labores administrativas tales como director o director subrogante, además

del trabajo de sala. El 91,7% restante declaró dedicarse sólo a su labor como educadora de párvulos dentro de la sala de clase.

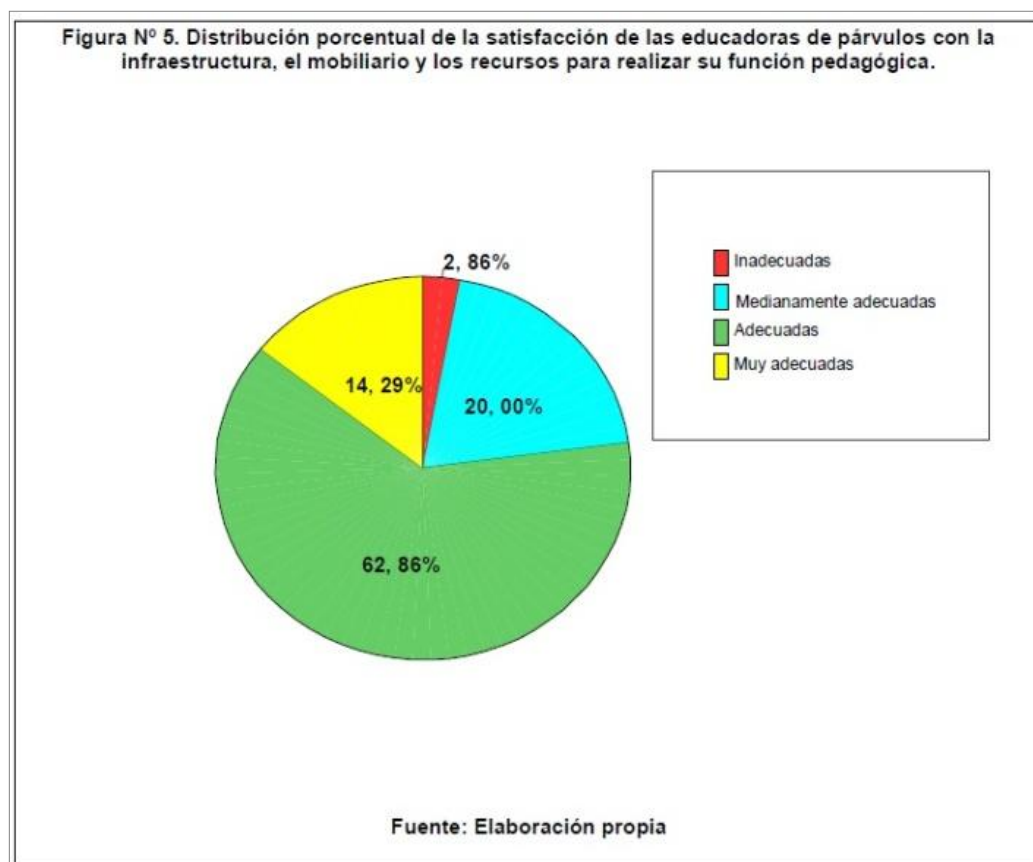
En cuanto a la participación en proyectos orientados al mejoramiento educativo, un 11,1% de los entrevistados ha participado en algún proyecto de mejoramiento educativo o de innovación pedagógica.

### 4.3. Dimensión Satisfacción Laboral

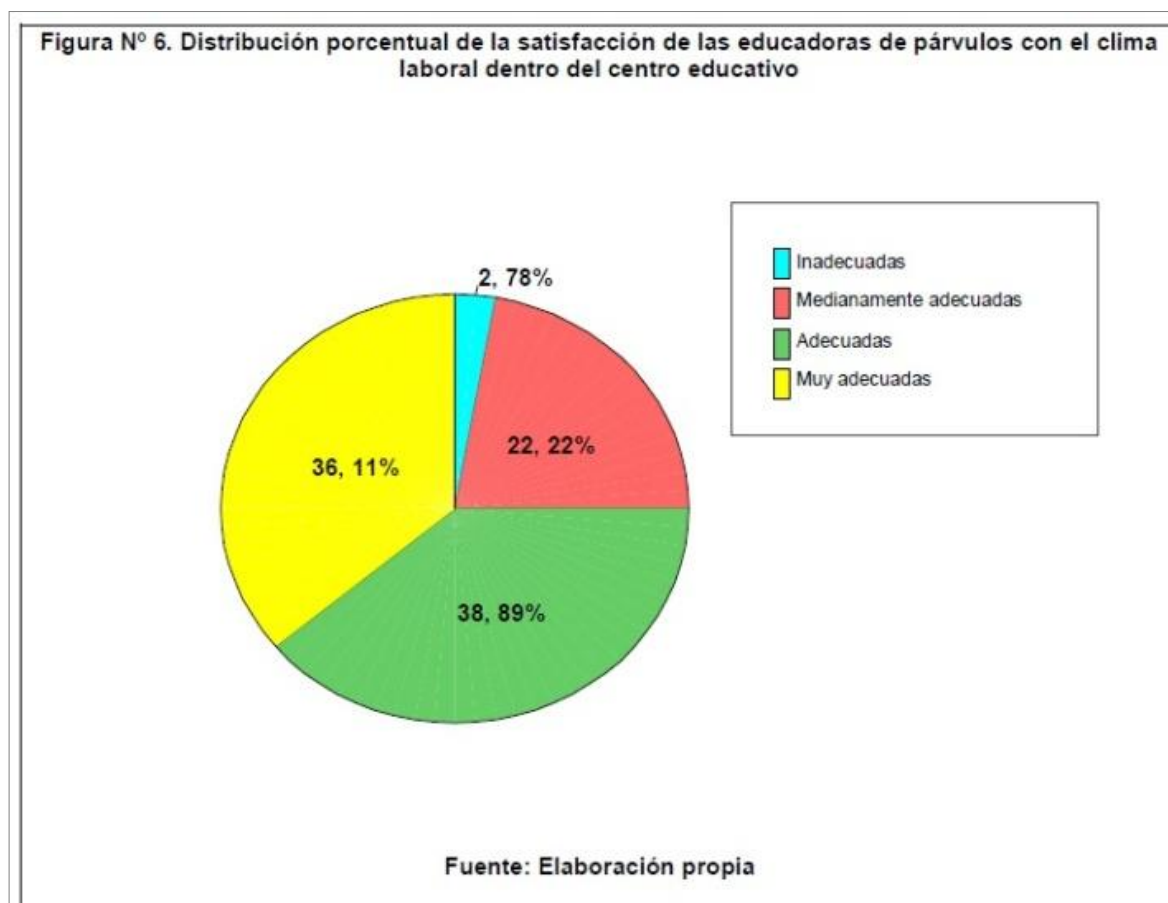
En la dimensión satisfacción laboral, la mayoría de las educadoras declaró que las condiciones referidas a higiene, iluminación, ventilación y calefacción del establecimiento son buenas. La mayoría de las profesionales señaló que éstas son muy adecuadas o adecuadas, mientras que un menor porcentaje las consideró medianamente adecuadas (Véase Figura N°4).



Asimismo, en la Figura N°5 se puede apreciar que las profesionales mayoritariamente consideraron la infraestructura, el mobiliario y los recursos para realizar su función pedagógica, como adecuadas y muy adecuadas.

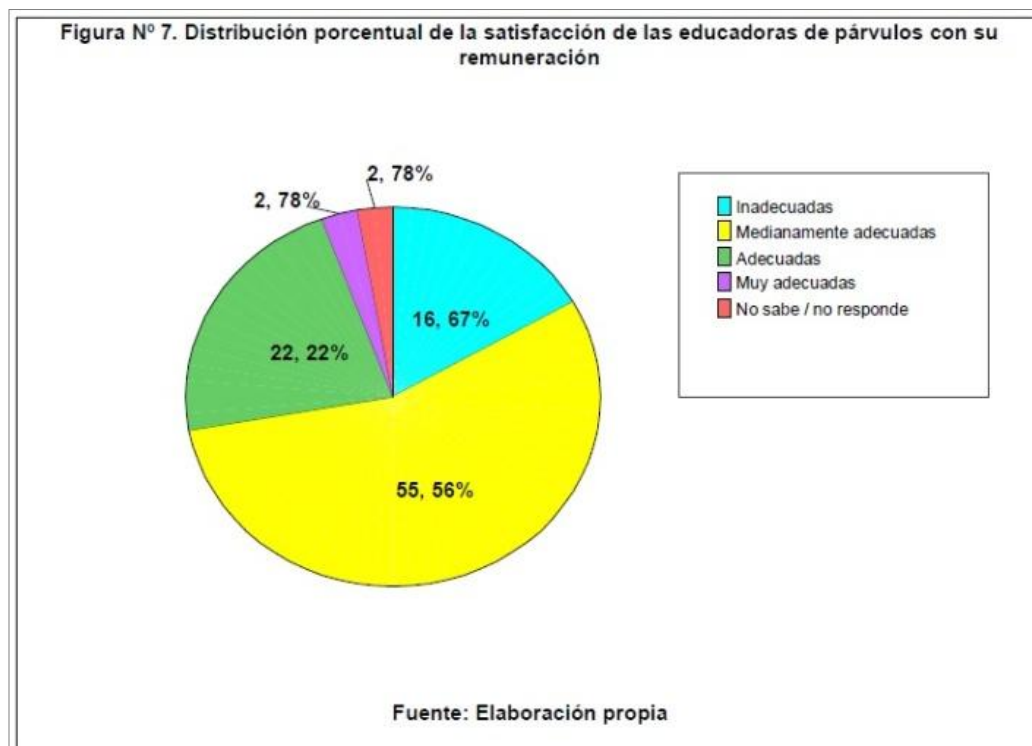


En relación con el clima laboral, se puede observar la misma tendencia, pues la mayoría de las educadoras lo consideró muy adecuado o adecuado (Véase Figura N° 6).



En lo que respecta al liderazgo de los directivos de la institución, la mayoría considera que existe dicho liderazgo. Un 42% de las educadoras manifestó la opción de acuerdo y un 33%, muy de acuerdo. Mientras que un 25%, señaló medianamente de acuerdo.

Con respecto a remuneraciones, se puede apreciar en la Figura N° 7 que este aspecto concita menos aprobación, pues la mayoría de las profesionales consideró que lo que recibe es medianamente adecuado. Al consultar a las profesionales sobre los beneficios e incentivos económicos que reciben, un 38% señaló que los beneficios son medianamente adecuados, un 32% adecuados; un 27% inadecuados y sólo un 3%, muy adecuados.



#### 4.4. Dimensión Pedagógica Curricular

En cuanto a la dimensión pedagógica curricular, se puede apreciar en la Tabla N° 3 que la mayoría de las profesionales planifica quincenal o mensualmente.

**Tabla 3. Periodicidad de la planificación en el nivel sala cuna**

¿Con qué periodicidad planifica?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	2	5,6	5,6	5,6
Quincenal	17	47,2	47,2	52,8
Mensual	15	41,7	41,7	94,4
Otra	2	5,6	5,6	100,0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los referentes utilizados para planificar las experiencias educativas de los niños y niñas, un 33,3% de las educadoras declaró que se basaba en los intereses y características de los niños y niñas. Asimismo, un 33,3%, señaló que se basaba en las evaluaciones de los logros alcanzados por los niños y niñas; un 30,3% indicó que consideraba tanto las evaluaciones realizadas, como los intereses y características de los niños y niñas, mientras que un 3% mencionó otra opción.

Con respecto a los agentes que participaban en la elaboración de la planificación de aula, se observó que en un 33% de los centros, lo hacía sólo el educador; en un 44%, lo hacía el educador de párvulos en conjunto con el personal técnico; en un 19%, participaba el educador, el personal técnico y las familias. Mientras que un 4%, señaló otra opción. Si bien, la mayoría de las educadoras del nivel sala cuna señala tener tiempo asignado para planificar, se observa que un 27,8 % no tiene tiempo asignado para realizar esta labor, tal como se puede apreciar en la Tabla N° 4.

**Tabla 4. Asignación horaria para la planificación en el nivel sala cuna**

¿Tiene asignación horaria para planificar?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	1	2,8	2,8	2,8
Tiempo asignado	26	69,4	69,4	72,2
Sin asignación horaria para planificar	9	27,8	27,8	100
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Fuente:** Elaboración propia.

En relación al proceso de evaluación, se puede apreciar en la Tabla N° 5 que las educadoras evalúan, preferentemente, los aprendizajes de los niños y niñas.



Tabla 5. Aspectos que se evalúan en el nivel sala cuna

¿Qué se evalúa?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	1	2,8	2,8	2,8
Los aprendizajes de los niños	22	61,1	61,1	63,9
El desarrollo del niño(a)	4	11,1	11,1	75,0
Las experiencias de aprendizaje	2	5,6	5,6	80,6
Factores temporales y espaciales	7	19,4	19,4	100,0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. Dimensión Expectativas y Creencias

Al preguntar a las educadoras por sus expectativas con respecto al logro de aprendizajes de los niños y niñas, podemos apreciar en la Tabla N ° 6, que un alto porcentaje de educadoras de párvulos centra éstas en aspectos cualitativos del aprendizaje con las siguientes expresiones: significativos, integrales.

**Tabla 6. Expectativas que tienen las educadoras de párvulos del nivel sala cuna con respecto al logro de aprendizajes de los niños(as)**

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	2	5,6	5,6	5,6
Tengo altas expectativas en los aprendizajes de los niños	5	13,9	13,9	19,4
Me interesa la cantidad de aprendizajes logrados	6	16,7	16,7	36,1
Me interesa el logro de aprendizajes específicos (autonomía, comunicación, hábitos)	5	13,9	13,9	50,0
Me preocupan aspectos cualitativos del aprendizaje: que sean significativos, integrales.	18	50,0	50,0	100,0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Fuente:** Elaboración propia.

En relación con los factores que dificultan el logro de aprendizajes de los niños y niñas, se puede apreciar en la Tabla N° 7, que la mayoría de las educadoras lo atribuye, principalmente, a falta de compromiso familiar.

**Tabla 7. Factores que dificultan el logro de aprendizajes de los niños(as), según las educadoras de párvulos del nivel sala cuna**

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	1	2,8	2,8	2,8
Falta de compromiso familiar	20	55,6	55,6	58,3
Falta de compromiso familiar, del educador de párvulos y un clima laboral inapropiado.	1	2,8	2,8	61,1
Falta de compromiso familiar, un clima laboral inapropiado y un ambiente educativo inadecuado.	1	2,8	2,8	63,9
Falta de compromiso familiar y un ambiente educativo inadecuado	6	16,7	16,7	80,6
Ambiente educativo inadecuado	6	16,7	16,7	97,2
Ambiente educativo inadecuado y características de los niños.	1	2,8	2,8	100,0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto a la función del centro educativo, en la Tabla N.º 8 la mitad de las educadoras de párvulos del nivel sala cuna reconoce que el centro donde se desempeña realiza una labor, preferentemente, pedagógica.

Tabla 8. Principal función del centro según las educadoras de párvulos del nivel sala cuna

¿Cuál es la principal función que tiene el establecimiento donde se desempeña?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No Válidos	1	2,8	2,8	2,8
Centrado en lo pedagógico	18	50,0	50,0	52,8
Centrado en lo asistencial	10	27,8	27,8	80,6
Ambos, tiene una función pedagógica y asistencial	7	19,4	19,4	100,0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Fuente:** Elaboración propia.

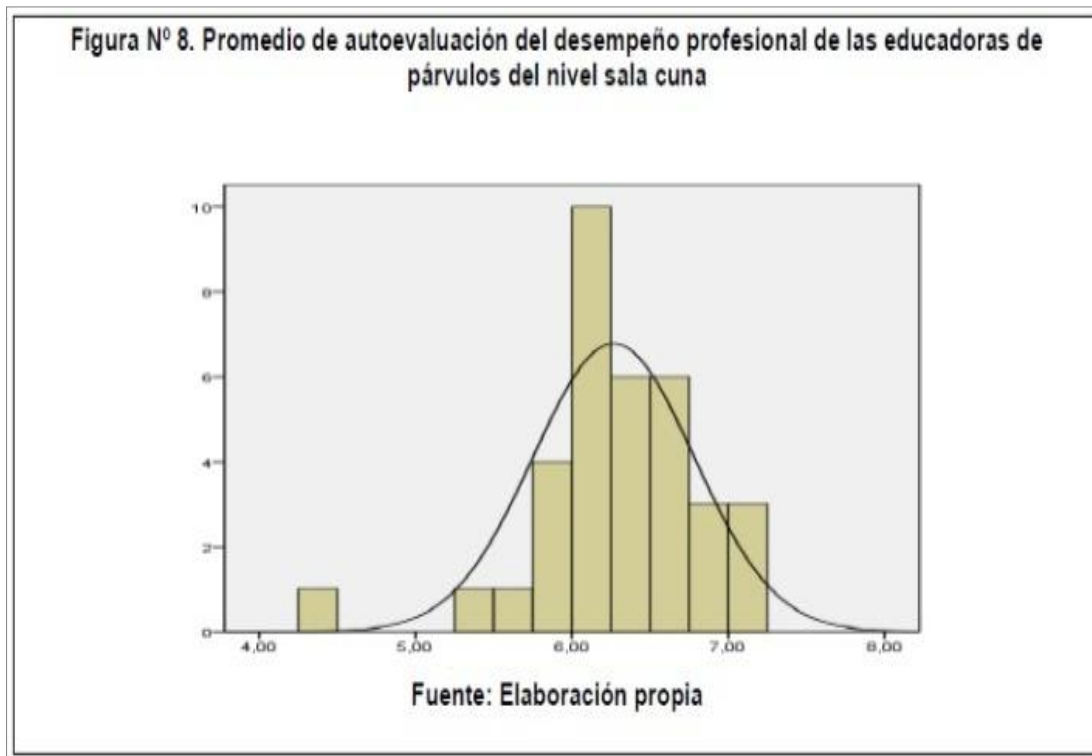
Al consultar a las educadoras por las competencias que debe poseer un educador de primer ciclo, la mayoría menciona competencias conductuales relacionadas con comportamientos y actitudes laborales, como capacidad de autoaprendizaje, responsabilidad e iniciativa y en menor medida; competencias técnicas relacionadas directamente con la ocupación.<sup>3</sup>

#### 4.6. Percepción del Desempeño Profesional

Con respecto a la dimensión percepción de su desempeño profesional, en la Figura N°8 las educadoras de párvulos del nivel sala cuna tienen una muy buena percepción de éste. En una escala de 1 a 7, el promedio es de 6,27, muy cercano al valor máximo (7) con

<sup>3</sup> Para clasificar las competencias se utilizó el documento "Perfil de competencias. Educadoras de Párvulos", elaborado por el Programa Educación Gestión Escolar de la Fundación Chile (Corporación privada sin fines de lucro orientada a la innovación de la transferencia de tecnologías).

una desviación estándar de 0.515. Las capacidades autoevaluadas corresponden a: planificación de experiencias educativas, organización y estructuración del ambiente de aprendizaje, creación de clima afectivo y de respeto, implementación de experiencias desafiantes y significativas, evaluación de diferentes elementos del currículo, responsabilidad profesional, trabajo colaborativo con familia, actualización profesional, convivencia y relaciones interpersonales.



## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La caracterización de educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna, nos permite apreciar que presentan algunos rasgos comunes en cuanto a: formación profesional, todas son tituladas; las que poseen grado, tienen grado de Licenciatura y ninguna grado de Magíster. En relación con la especialización, la mayoría de las profesionales no posee postítulo o cursos especializados en el ámbito de la "educación de niños y niñas de cero a tres años".

La formación del adulto a cargo del niño y la presencia de una educadora de párvulos por cada grupo de niños y niñas, constituyen factores de calidad en la educación infantil (Farkas y Ziliani, 2006). Por lo tanto, que las salas del nivel sala cuna estén a cargo de una profesional titulada, constituye una fortaleza. Con respecto, a la especialización de las profesionales, debilidad ya señalada por algunos autores (Ver García Huidobro, 2006; Falabella y Rojas, 2008), se presenta un importante desafío para las instituciones formadoras, tanto en lo que refiere a formación inicial como continua, pues, por una parte, se requiere incluir competencias específicas para la educación de niños y niñas de cero a tres años en los planes formativos y, por otra, generar o ampliar las ofertas existentes de perfeccionamiento para las educadoras de primer ciclo de la Educación Parvularia y promover la obtención del grado de Magíster.

Con respecto a la experiencia laboral, se observa que es muy variada; mientras un grupo de educadoras declara tener menos de seis años; otro, más de veinticinco. Este aspecto se explica por la ampliación de la cobertura del nivel sala cuna y la contratación de nuevo personal. No obstante, la falta de experiencia implica una mayor preocupación por el perfeccionamiento de las profesionales, lo que debiera preverse en las instituciones brindando mayores oportunidades para la capacitación y especialización en el área.

En relación con la satisfacción laboral, los aspectos mejor evaluados se vinculan con las condiciones generales de los establecimientos, mientras que lo que concita menos aprobación se asocia a la satisfacción con las remuneraciones e incentivos económicos. Se ha demostrado que las condiciones de trabajo constituyen un factor que influye en la calidad de la educación infantil (Farkas y Ziliani, 2006; Vegas *et al.*, 2006), por lo tanto, este aspecto merece una revisión, tanto de parte de los centros que imparten el servicio, como a nivel de políticas públicas, en términos de reconocer la labor de las profesionales y darles el estatus que corresponde.

En cuanto a la dimensión pedagógica curricular, se aprecia bastante similitud en lo que refiere a periodicidad y referentes de la planificación. La principal diferencia se observa en lo que respecta al tiempo para planificar, pues no todas las educadoras lo tienen. Para mejorar la calidad de los procesos, resulta fundamental que las profesionales tengan esta instancia en el centro educativo, pues les permite compartir con su equipo, revisar y reflexionar en torno a su quehacer. Asimismo, se debiera enriquecer la evaluación incluyendo otros

factores como la organización del tiempo y del espacio, el trabajo con familia y la planificación.

En lo que respecta a los factores que dificultan el logro de aprendizajes de niños y niñas, cabe destacar que las educadoras lo atribuyeron, principalmente, a "la falta de compromiso familiar". Aspecto que habría que profundizar y preguntarse por qué la intervención del educador, no aparece como el principal factor.

En relación con el desempeño profesional, la mayoría de las educadoras del nivel sala cuna tiene una excelente percepción de éste. Dato que demanda revisar el concepto de "buen desempeño" que sustenta esta afirmación. Así como el carácter del proceso reflexivo instalado en las propias comunidades educativas.

Por último, en el contexto de la ampliación de la cobertura del nivel sala cuna y del mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece, es importante debatir políticas de formación inicial y continua que contribuyan a la especialización de las educadoras de párvulos en el ámbito de la educación de niños y niñas menores de tres años, como asimismo, discutir las condiciones que se requieren para su desarrollo profesional; tarea que debe ser preocupación, tanto nacional como de cada comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Barnett, W. Steven. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. **Preschool Policy Matters**, 2. New Brunswick, NJ: NIEER.
- Chile. (2009). **Ley General de Educación N° 20.370**. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Chile, Ministerio de Educación. (2005). **Potenciar el talento de nuestros niños. Educación Preescolar. Estrategias Bicentenario**. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile, Ministerio de Educación. (2005). **Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente**. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile, Ministerio de Planificación. **Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009**. Disponible en: [www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)
- Chile, Ministerio de Relaciones Exteriores. (1990). Decreto 830 de 27 de septiembre de 1990. **Promulga Convención de los Derechos del Niño**. Santiago, Chile: El Ministerio.

- Falabella, Alejandra y Rojas, Teresa. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. **Calidad en la educación**, (29), 159-191.
- Farkas, Chamarritas y Ziliani, M. Eliana. (2006). Ampliación de la cobertura preescolar: Algunas recomendaciones para resguardar la calidad. **Temas de la Agenda Pública**, 1 (3). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fontaine, Ivonne. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. **Estudios Pedagógicos**, (26), 119-126.
- Fundación Chile. (2006). **Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo a instituciones escolares**. Perfiles de Educadora de Párvulos. Programa educación- gestión escolar. [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl).
- García Huidobro, Juan Eduardo. (2006). Formación de educadoras(es) de párvulos en Chile. **Serie en foco, Expansiva**, (80), 1-26.
- Herrera, Olivia; Mathiesen, Elena; Merino, José; Villalón, Malva y Suzuki, Emy. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. **Boletín Investigación Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile**, 16, 161- 178.
- Herrera, Olivia; Mathiesen, Elena; Domínguez, Paola y Merino, José. (2008). Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile. **Paideia**, (44), 109-127.
- Mathiesen, M. Elena ; Herrera, Olivia; Merino, José; Villalón, Malva y Suzuki, Emy. (2001). Calidad educativa familiar y desarrollo infantil del párvulo. **Paideia**, (30/31), 61-79.
- Mathiesen, Elena; Herrera, Olivia; Domínguez, Paola; Merino, José. (2009). Características familiares y desarrollo en niños y niñas de dos y tres años que asisten a Sala Cuna. **Estudios Pedagógicos**, XXXV (2), 91-104.
- Mustard, Fraser. (2006). **Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia – Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera Infancia en un mundo globalizado**. Disponible en: [http://www.comunit.com/files/LibroMustardDesarrollodelCerebro\\_BrookingsInstitution.pdf](http://www.comunit.com/files/LibroMustardDesarrollodelCerebro_BrookingsInstitution.pdf)
- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe OREALC /UNESCO. (2010). **Atención y Educación de la primera infancia en América Latina. Informe Regional. América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile.
- Tietze, Wolfgang. (2006). Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad. En **Modelos Conceptuales y Metodológicas en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar** (pp. 75-91). Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.



- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Susanne. (2010). Traducción, edición y adaptación. Castro, Ginette y Herrera, Olivia. **Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares. Catalogo de Criterios de Calidad.** Santiago de Chile: LOM.
- Vegas, Emiliana; Cerdán-Infantes, Pedro; Dunkelberg, Erika; y Molina, Erika. (2006). **Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina.** Documento de Trabajo 01/06. Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Disponible en:  
[http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas\\_infancia\\_estimulo\\_desarrollo.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas_infancia_estimulo_desarrollo.pdf)
- Whitebook, Marcy. (2003). **Bachelor's degrees are best: Higher qualifications for pre-Kindergarten Teachers lead to better learning environments for children.** Washington DC: Trust for Early