







*Perspectiva*

ISSN 0716-4262 | Año 2011 - N° Especial 28-29  
Indexada Dialnet

**ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE**

## UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

### **Consejo Directivo**

Ricardo Napadensky Bauzá  
Washington Saavedra Morán  
María Victoria Valencia Mercaido  
María Teresa del Río Albornoz  
John Mackenzie Haynes  
E. Verónica Romo López

### **Rector**

Rafael Rossel Aiquel

### **Vicerrectora Académica**

Silvana Cominetti Cotti-Cometti

### **Vicerrector de Administración y Finanzas**

Ricardo Martínez Passek

### **Vicerrector de Desarrollo**

Germán Correa Díaz

### **Director de Comunicaciones**

Sergio Escobar Jofré

# *Perspectiva*

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile  
ISSN 0716-4262  
Indexada Dialnet

## **Comité Editorial**

José Luis Reyes Fuentes  
Jocelyn Uribe Chamorro  
Verónica Romo López

## **Consultores Internacionales**

Tamar Apel (Israel)  
Pedro Demo (Brasil)  
Vital Didomet (Brasil)  
Catalina Ferrer (Canadá)  
América González (Cuba)

## **Consultores Nacionales**

Gustavo Hawes  
María Angélica Klotiarenco  
María Victoria Peralta  
Juan Ruz  
María Cristina Varas

## **Dirección**

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Santa Isabel 1278  
Santiago de Chile  
Tel. : (56-2) 5826718  
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

## **Diagramación**

Fabiola Hurtado

## **Impresión**

Norte Grande EIRL  
(02) 7733158



# PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile  
ISSN 0716-4262  
Indexada Dialnet

## Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

- Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.
- Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.
- Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

## Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés : macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

José Luis Reyes Fuentes – Jocelyn Uribe Chamorro – E. Verónica Romo López  
Comité Editorial



**PERSPECTIVA**  
Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile  
**ISSN 0716-4262**

**Número Especial 28 -29 - Año 2011**

SUMARIO  
SUMMARY

<b>Editorial</b>	00
<b>Personajes</b>	
Entrevista a Sra. Paula Acevedo	00
<b>Artículos</b>	
La importancia de las disposiciones para buscar conocimiento y comprensión <i>Dra. Lilian Katz, PhD.</i>	00
La formación de Educadores en el rediseño de un “Enfoque por competencias” <i>Jocelyn Uribe C.</i>	00
Estudios y realidades sobre la formación inicial de profesionales <i>Verónica Romo</i>	00
Prácticas democráticas en la formación inicial: una mirada a los centros de práctica como comunidades de y para el aprendizaje <i>María Soledad Díaz Álvarez, Verónica Prieto Cordero</i>	00
Tres eventos relevantes en la Educación Infantil Internacional que fortalecen el sector <i>Dra. M. Victoria Peralta E., Directora IIIDEI</i>	00
Competencias de formación profesional en los modelos formativos, desde el contexto de las prácticas Pedagógicas <i>Jocelyn Uribe C.</i>	00
<b>Reseñas</b>	000
<b>Colaboradores</b>	000
<b>Noticias</b>	000
<b>Criterios editoriales</b>	000



## EDITORIAL

En esta edición especial, hemos intentado profundizar de manera reflexiva en la integridad del proceso formativo, lo cual implica involucrarnos en el lenguaje y realidad de modelos, prácticas pedagógicas, conocimientos, comprensión y de todos aquellos aspectos que en definitiva resultan atribuibles a la formación profesional.

En este escenario, es precisamente en el cual cobra sentido, recrear a aquellos autores que dentro del contexto de la educación parvularia, son rememorados hoy en día en cuanto a estrategias, concepción de la formación en el párvulo, recursos y en un sin fin de aspectos, que para quienes no conocen lo que involucra nuestro sistema, parecen grandes innovaciones, pero para quienes estamos en permanente contacto con esta realidad, no significa ni más ni menos que volver a nuestras raíces.

Lo anterior involucra por su parte el desafío de formar educadores/as competentes, en el entendido de propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, evidenciables directamente en el amplio contexto de las prácticas pedagógicas, siendo estas concebidas desde un espacio democrático, donde las experiencias de aprendizaje y sobretodo la reflexión de las mismas, formen parte de una dinámica permanente al interior de cada establecimiento, dando de esta forma apertura a la concepción de verdaderas “comunidades de aprendizaje”.

La tarea anterior no solo favorece la formación docente, si no que nos invita a reflexionar en torno a la generación de una cultura en la cual se legitimen los equipos de trabajo, en la cual el aprendizaje colaborativo forme parte del fortalecimiento no solo dentro de un nivel de formación inicial, sino que se constituya en un aspecto fundamental de todo ejercicio profesional docente. En este sentido, es relevante destacar, que este esfuerzo involucra el desarrollo de una serie de habilidades que comprometen no solo una reflexión dentro del plano del conocimiento, sino que dan apertura a una sólida formación ética, a la aceptación y respeto en torno a la postura del otro, la cual en ocasiones puede estar diametralmente opuesta a mi postura, pero que, sin embargo, esto no me impide negarla o invalidarla como un respetable punto de vista más.

Quisiera por último destacar la importancia de analizar la formación de Educadoras de párvulos y las prácticas al interior de este nivel formativo, como un permanente desafío de reflexión, el cual permita no solo mejorar experiencias y procesos, si no que se constituya en un referente que consolide la formación de quienes profesionalmente se dedican a intervenir en la etapa más importante del ser humano, la niñez, la cual mediante la riqueza de un momento presente, moldeará todos los logros futuros.

---

Es de esta forma que la revista *perspectiva* dedica este número especial a la formación y profesionalización del/la Educador/a de párvulos.

Jocelyn Uribe C..



ENTREVISTA

---

INTERVIEW



## Entrevista

### Sra. María Paula Acevedo<sup>1</sup>

#### 1. ¿Qué autores o grandes personajes del ámbito de la educación parvularia cree Ud. que sería relevante tener presentes hoy?

En Educación Parvularia siempre están vigentes los precursores: Comenio, Pestalozzi, Fröebel, las Hermanas Agazzi, Montessori, Decroly, Malaguzzi, ya que sus principios e ideas están presentes en la educación actual. Es una maravilla verificar como postulan hacen tantos años atrás, la concepción de niño y niña como sujeto de derecho con potencialidades y capacidades, el reconocimiento de la individualidad de cada sujeto, el juego como la actividad básica de aprendizaje, una educación para la vida, centrada en los intereses del párvulo, a partir de lo sensorial, espacios educativos acogedores, cercanos, entre otros.

Tampoco debemos olvidar a los grandes especialistas que nos dicen como aprenden los niños y niñas, desde la base que entregó Piaget con su teoría del desarrollo del pensamiento; entre los cuales hay que tener presente a autores como Ausubel con el aprendizaje significativo, Vigotky con el aprendizaje social y Feurestein aportando la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva.

En Chile hay grande educadoras de nuestro ámbito que han indagado e investigado sobre este nivel como M. Victoria Peralta y Verónica Romo. Ellas se destacan por sus aportes a la educación de este nivel a nivel nacional.

---

1 PAULA ACEVEDO ARREDONDO es Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile y formó parte del equipo profesional del Centro de Observación y Estudio del Niño, COEN de la Escuela de Educación Parvularia de dicha universidad. Posteriormente se radica en Caracas, Venezuela, colaborando en algunos jardines infantiles y colegios cumpliendo las funciones de maestra de preescolar. De regreso a Chile, se incorpora al Área de Práctica de la Universidad Central y trabaja también en otras instituciones de formación superior. Obtiene el grado de Licenciada en Educación, un Diploma en Docencia Universitaria, el Magister en Docencia e Investigación Universitaria y un Diploma en Estrategias Mediadoras para el Aprendizaje. Se ha especializado en las Prácticas Pedagógicas, guiando estudiantes de diferentes niveles de formación en Centros clásicos, así como, en diferentes alternativas de atención: Hospitales, Museos y Centros de Ciencias. Ha participado en investigaciones en el área de la práctica docente en Educación Parvularia, escrito algunos artículos sobre la materia y ha sido miembro de equipos docentes de cursos de perfeccionamiento a educadoras de párvulos en ejercicio. Además, ha sido miembro del Comité de Acreditación de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central en las dos acreditaciones de carreras de pregrado de dicha institución y se ha desempeñado como presidenta en Comisiones de Pares Evaluadores en procesos de acreditación de carreras afines.

Lo que me parece importante destacar es que una educadora de párvulos, siempre debe indagar e investigar sobre todos los aspectos que involucran su trabajo pedagógico, tener fundamentos que respalden todo su quehacer, por lo que permanentemente debe actualizar sus conocimientos para llevar a cabo su labor de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas que tiene a su cargo.

**2. Sus actividades como Coordinadora de Prácticas profesionales de la Universidad Central le permitieron, con gran seguridad, conocer diversas experiencias formativas de profesionales que trabajan en este nivel educativo. ¿Qué elementos destacaría Ud. de las experiencias conocidas?**

Durante los años en que he estado en la formación y en especial en las Prácticas, he tenido la oportunidad de conocer diversas experiencias educativas donde se han formado nuestras estudiantes: jardines infantiles y sala cunas, museos, hospitales, centros de ciencias y otros y en todas ellas hay algunos elementos comunes que deben estar presentes en cualquiera sea el espacio educativo donde una educadora de párvulos realice su labor educativa.

Creo que, como elemento principal, debe estar siempre presente la ética profesional. Es fundamental que las futuras educadoras internalicen que realizando bien su labor, es decir, favoreciendo el desarrollo y aprendizaje de sus educandos, está enseñando a vivir, tener presente, por lo tanto, que lo que se realiza en el aula es para el bien del que aprende. Quien educa debe tener sólidos conocimientos y estar al día en lo que a su profesión corresponde, como lo dice García Morente “con saber auténtico, con saber pensado, con ese saber que consiste en la evidencia íntima, en la luz mental ante la cual todo resulta llano y claro.” Tener un gran respaldo y conocimiento teórico de las ciencias de la educación y en especial de la educación parvularia.

También es importante saber educar, hay que estar al tanto de como aprenden los niños y niñas, intervenir en el momento oportuno para mediar el aprendizaje adecuadamente, entender que hay diferentes formas de acercarse al conocimiento, que se aprende en un clima favorable.

Reconocer al párvulo como un ser autónomo, participativo, activo en su aprendizaje, que es una persona, sujeto de derechos, que para esto es necesario conocerlo realmente y ponerse a la su altura, reconocerlo en su diversidad, de manera de tener muy claro como aprehende el mundo y desde esa perspectiva buscar las estrategias para favorecer su desarrollo y aprendizaje.

Una educadora debe amar su profesión, renovar cada día el compromiso con su ocupación de favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus niños y niñas, por lo que es necesario que sienta la responsabilidad de ayudarlos a descubrir el mundo que nos rodea, desarrollando una sensibilidad ética para comprender el enorme valor de las personas y la necesidad de construir juntos un mundo mejor. Saberse responsable de la educación de sus párvulos para que logren ser personas completas, capaces de conocer, de amar y ser felices en la sociedad en que viven.

3. **¿Hay otras experiencias asociadas a la supervisión de prácticas profesionales y a la coordinación del equipo que le parezcan importantes de destacar?**

Dentro del proceso de las prácticas es importante destacar el rol del docente especialista en el acompañamiento de las estudiantes. Al pasar de los años, este papel ha ido cambiando; en un paradigma tradicional, a esta acción se le ha denominado supervisión, palabra que se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, mirar desde arriba, mirar desde lo alto. Hace referencia al acto de observar algo con una visión general y a una relativa distancia, lo que significa vigilar indicando una posición de superioridad de quien la realiza. Etimológicamente, la supervisión significa examinar el trabajo realizado por la persona que es supervisada. Dentro de las actividades de la supervisora de la práctica estaba corregir y calificar a la estudiante.

Muchos estudios y miradas sobre el aprendizaje, llevaron a reformular el rol de este docente considerando las funciones de orientar, ayudar e introducir al o la estudiante en el ejercicio de la profesión. Se le ha denominado Tutoría Pedagógica. La función de la tutora pedagógica se releva como importante en este proceso, toda vez que entre sus funciones está la orientación en la reflexión de la alumna sobre su quehacer en el aula y la preparación de su trabajo y en su rol como futura educadora.

Desde una mirada crítica, el tutor es quien da el apoyo para que la estudiante realice una indagación crítica de la su realidad docente. Según Smyth (1991), este proceso se articula a través de la secuencia de cuatro acciones: descripción, información, confrontación y reconstrucción, donde se deben tener presente los problemas del entorno educativo: lo social, económico, cultural y político que intervienen y determinan el trabajo profesional. Lo importante de este rol es acompañar a la estudiante en la adquisición de una identidad profesional.

4. **Ud. ha estado asociada a la formación de Educadores /as de Párvulos desde hace ya varios años, tanto en el área de la docencia, como en la supervisión de prácticas. ¿Qué aspectos destacaría Ud. como relevantes en el avance de la formación de educadores /as de párvulos?**

Mirando hacia atrás, puedo destacar como avance en la formación y como respuesta a los nuevos requerimientos para el momento actual, la adecuación del perfil de la educadora de párvulos que se ha ido efectuando al ajustando los roles que ella debe cumplir, entre éstos el de diseñadora y administradora de proyectos educativos, el de generadora y desarrolladora del currículum, el de facilitadora del desarrollo del niño y de la niña, de líder pedagógico y de investigadora en el campo profesional.

Este último me parece fundamental, ya que la futura profesional debe reflexionar permanentemente en torno al contexto educativo y socio-económico cultural y de su realidad docente; analizando, investigando y sistematizando sus reflexiones en torno a las implicancias que pudieran tener en la educación parvularia en general y su realidad educativa particular, desde una perspectiva ética que

involucre valores universales y trascendentes, para lo cual debería perfeccionarse permanentemente en el ámbito de teorías educativas contemporáneas, nuevas posturas curriculares y metodológicas.

Además, generar en base a la práctica educativa propia y de otros, conocimientos aplicables al ejercicio de la profesión de educadora de párvulos a través de la investigación acción, lo que le permite reflexionar permanentemente en torno a las realidades socio afectivas, físicas, económicas, antropológicas y culturales en que viven los párvulos y de su comunidad educativa para posesionarse entusiasta y analíticamente de una postura pedagógica consecuente con su ideal humano y social, que le permita analizar su quehacer, sus nuevos conocimientos, sus relaciones con otros, a la luz de estos principios fundamentales en su vida personal y profesional. La investigación -acción pretende ser una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar, lo que esta muy de acuerdo con el Informe Delors (1996) a la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO.

**5. ¿Y qué aspectos importantes, le parece que podrían estar en riesgo dada la actual realidad educativa de Chile y el mundo?**

Algunos aspectos del nuevo decreto 115 del Ministerio de Educación de este año, como el no señalar específicamente al educador o educadora de párvulos como el único docente idóneo para este nivel, lo que se contradice con la aplicación de la Prueba Inicia quien pretende calificar la formación de este profesional al inicio de su vida como docente para asegurar de esta forma su validación.

Actualmente se está reconociendo, producto de investigaciones realizadas, que el buen desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y niñas pequeñas depende de las características de calidad que tenga la educación que se les entregue y que ésta debe estar en manos de un docente experto en la educación inicial, entre otras cosas. Por ejemplo, en sala cuna el asignar una educadora de párvulos para 42 lactantes nos significa estar lejos de nuestra aspiración de una educación personalizada en la cual se favorezcan los aprendizajes necesarios en un ambiente propicio en niños y niñas en la edad donde se abren las oportunidades de crecimiento y desarrollo cuando están presentes las condiciones adecuadas.

Atendiendo a que en el país los niveles de cobertura no están en consonancia al reconocimiento de la importancia de este nivel, con su necesario aumento se corre el riesgo de una sobrecarga de las actuales profesionales del nivel al ampliar los coeficientes "educadora/niños" establecidos por este reglamento y en contradicción de las recomendaciones internacionales.

Por otro lado, al intentar la incorporación de dispositivos de evaluación estandarizados de los aprendizajes y de los centros educativos es posible aumentar la escolarización del nivel, situación que se contradice con las características de los párvulos y que actualmente es observada en muchos lugares.

Se espera que con la importancia que se le reconoce a la educación parvularia, las condiciones en que ésta se debe ofrecer sean las mejores, por ser la base del sistema educacional.

En relación a la Prueba Inicia, considero que tener un parámetro para medir la formación de las egresadas es un avance que garantiza, en cierta medida, la calidad de la educación que recibirán los niños y niñas que estén a cargo de las nuevas profesionales, pero ella está concebida en un paradigma racional y no está elaborada bajo las nuevas concepciones de cómo se aprende. Además falta considerar los aspectos actitudinales en las nuevas exigencias a los profesionales de la educación.

**6. ¿Cuál es su opinión respecto al trabajo con competencias, tan en boga en la formación profesional hoy día?**

La consideración de un currículum basado en competencias supone la formación en las dimensiones del saber ser, saber hacer y saber estar, es decir reconoce los aprendizajes conceptuales en igualdad de relevancia que los procedimentales y actitudinales. El término competencia alude de acuerdo al planteamiento de diversos autores a “saber hacer en un contexto” lo cual requiere de conocimientos teórico-práctico, de afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño teórico y práctico del educando.

En esta realidad la práctica profesional cobró especial importancia, ya que es allí donde las estudiantes deben evidenciar el logro de las competencias adquiridas en todo su proceso académico lo que implicó modificaciones en las prácticas educativas estableciendo criterios de desempeño, que se entienden como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje, es decir, las “evidencias” de ese desempeño que son la base para evaluar y determinar si se logró la competencia.

El desafío que su desarrollo nos trae, involucra cambios, actualización, preparación, sobre todo, la responsabilidad de los académicos para elaborar experiencias nuevas que enfrenten al estudiante en escenario que le permitan no sólo de obtener el conocimiento, sino de aplicarlo en diferentes situaciones naturales del ejercicio profesional y social.

Su aplicación compromete a las instituciones formadoras, pero fundamentalmente está en manos de los docentes y estudiantes el éxito que tenga, ya que es conocido que las competencias no dependen sólo de las capacidades, los conocimientos y habilidades, sino que se enlazan con los afectos; lo volitivo, la motivación, el interés y la responsabilidad de quien se esté formando.

En efecto, nuestras estudiantes que se están formando en un currículum basado en competencias, manifiestan que se han podido apropiarse de las competencias en forma exitosa gracias a las prácticas en terreno y a la reflexión que realizan al dar cuenta de sus logros a través de evidencias y fundamentando teóricamente sus acciones pedagógicas.

**7. ¿Qué otros aspectos de su trayectoria cree Ud. que han sido relevantes para su propia comprensión y la de otros/as en cuanto a la formación de profesionales de la Educación Parvularia?**

La formación continua de la educadora es un asunto que debe estar presente en la mente de todo profesional de la educación dado el acelerado cambio en el campo científico-tecnológico y específicamente pedagógico y didáctico, por lo que en esta área está la necesidad de disponer de un profesional capacitado para llevar adelante las modificaciones, enfrentando los cambios para lo cual debe estar siempre al tanto de las nuevas ideas, de manera de incorporarlas a su quehacer cotidiano en el aula.

*En la actual concepción del aprendizaje que involucra el aprender a aprender es importante proveer a las docentes de situaciones y actividades que les permita desarrollar las habilidades y capacidades que la dispongan a aprender durante toda la vida profesional, desarrollando la capacidad al cambio constante, abordando la educación desde una visión integradora y holística basada en el dominio de la pedagogía, la didáctica y la investigación, las que le dan al educador las competencias para innovar en los diferentes contextos donde lleva a cabo su práctica pedagógica.*



ARTÍCULOS

---

ARTICLES



## LA IMPORTANCIA DE LAS DISPOSICIONES PARA BUSCAR CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN

*THE IMPORTANTE OF THE DISPOSITIONS FOR THE SEARCH OF  
KNOWLEDGEAND UNDERSTANDING*

*Dra. Lilian Katz<sup>1</sup>, PhD.*

### RESUMEN:

Se presenta un análisis de la relevancia de fomentar no sólo la adquisición de conocimientos en los niños y niñas, sino también la comprensión de los mismos, así como diversas disposiciones relacionadas con esta búsqueda, más que del conocimiento, de la comprensión.

**Palabras claves: Conocimiento, Disposición, Comprensión.**

### ABSTRACT:

This article shows us an analysis of the relevance of promoting not only the acquisition of knowledge in children, but also the real understanding of this knowledge. Different dispositions related to this search of more than pure knowledge, but of understanding, are discussed.

**Key Word: Knowledge, Disposition, Understanding**

---

1 Una versión inicial de este artículo, titulado "Conocimiento y Comprensión y la disposición para busca ambos" se publicó en el *Child Care Exchange* Volumen 33, N°6-2010.

Recibido xxxxxxxxxxxx / Received xxxxxxxxxxxx  
Aceptado xxxxxxxxxxxx / Accepted xxxxxxxxxxxx

En los últimos veinte años la mayoría de las agencias gubernamentales en los Estados Unidos de Norteamérica, requiere que las escuelas alcancen estándares educativos con todos /as los niños/as y en todos los niveles educativos. Frecuentemente estos estándares se establecen en términos de lo que los niños y niñas deberían “saber” y “ser capaces de hacer”. Los juicios acerca de los estándares del conocimiento y las habilidades, son nombrados, en ocasiones, como “desempeños”; no se hacen referencias a metas tales como disposición o deseo de utilizar el conocimiento o a “estar deseosos, ansiosos por hacer lo que se espera que ellos /as sean capaces de hacer” o utilizar sus habilidades.

En otras palabras, los documentos nacionales y estatales que establecen estos estándares omiten referencias en relación con la importancia de enseñar a los niños y niñas en forma tal que cause en ellos y ellas el deseo e saber, o llegar a estar motivados para encontrar más información acerca de lo que están aprendiendo. Además, no se hace ninguna referencia relativa a la importancia de enseñar a niños y niñas en forma tal que lleguen a “ser capaces de aplicar” lo que han aprendido a hacer; o, en ningún sentido se refuerza y apoyan las disposiciones positivas sobre el aprendizaje y el uso de lo aprendido. Así también los estándares de desempeño que enfatizan la adquisición de *conocimientos* tienden a omitir toda referencia a la importancia de *comprender el conocimiento*, ninguna referencia a la disposición para buscar la comprensión-idealmente una disposición relevante para la vida.

Para que los niños y niñas que están creciendo lleguen a ser ciudadanos participantes y responsables de una democracia, la disposición para buscar la comprensión de los asuntos complejos y las decisiones que se toman - de las cuales ellos deberán compartir la responsabilidad - debería ser una meta fundamental de la educación en todo nivel. En el nivel preescolar esta meta significa el apoyo a niños y niñas pequeños, de su natural y exaltada curiosidad sobre las cosas y sucesos a su alrededor, para llevarlos a valorar la comprensión sobre estos fenómenos. La disposición para buscar la comprensión, es una de las muchas disposiciones innatas e importantes que los/as educadores /as de párvulos deberían tratar de apoyar y fortalecer, proveyendo de un amplio rango de oportunidades para los niños y niñas, para que exploren e investiguen sobre aspectos importantes de su medio ambiente y diversas experiencias que ellos /as vivencian.

En forma similar, la importante meta, por ejemplo, que se refiere a que todos nuestros niños y niñas lleguen a ser capaces de leer -que enfatiza el ser capaces de hacerlo- debería extenderse e incluir la importancia e enseñarles en forma tal, que la disposición para llegar a ser lectores habituales -cuidadosos y reflexivos- sea también fomentada y no dañada por estrategias e instrucciones aburridas.

Me he referido a sólo dos ejemplos de disposiciones: (1) la disposición a buscar la comprensión y (2) la disposición para, más que leer, ser un *lector*.

Como ya lo he sugerido la primera es posiblemente innata en todos /as nuestros niños/as, aunque posiblemente sea más fuerte en unos /as que otros /as. Construir la disposición a buscar conocimiento y comprenderlo, implica que

nuestras estrategias curriculares y métodos de enseñanza deben asegurar que los niños /as tienen:

- Oportunidades frecuentes para explorar aspectos importantes de su entorno, de su medio ambiente.
- Oportunidades para observar actividades significativas, objetos y sucesos alrededor e ellos /as para investigarlos en profundidad.}
- Oportunidades para buscar evidencias que le permitan responder a sus propias preguntas acerca de estos fenómenos reales.
- Fomentar y motivar el desafío para apreciar tanto las opiniones de los otros /as como las explicaciones de sucesos diarios.
- Oportunidades para preguntar a los adultos y niños /as mayores de su entorno, para recibir ayudas que les permitan la comprensión de lo que ocurre a su alrededor y en su interior, entre tantas otras situaciones

El término comprensión se introduce aquí para potenciar la idea que el conocimiento, en y por sí mismo, no es una meta relevante. Profundizar la comprensión relacionada con este conocimiento es igual o más importante que la adquisición de ellos. Creo que ello también ayuda a mantener en mente que todos conocemos muchas cosas que no necesariamente comprendemos o comprendemos plenamente. Yo se bastante bien que los aviones pueden volar. Pero frecuentemente me molesta el hecho que realmente no comprendo cómo esto es posible ¿Cómo pueden, objetos tan grandes y tan pesados, mantenerse en el aire? Yo se que mi celular funciona (al menos la mayor parte del tiempo), pero ciertamente no comprendo cómo lo hace. Si es que tales comprensiones son o no importantes es otra discusión. Pero tener la disposición en la vida, para comprender los complejos asuntos en los que tenemos alguna responsabilidad – que debemos votar a favor o en contra de algo – debería, me parece, ser una meta fundamental en la educación de todos /as nosotros /as.

En sus primeros años a muchos niños y niñas se les ofrecen experiencias que los ayudan a conocer que algunas cosas pueden flotar y otras no, que los imanes atraen algunas cosas y no otras. Pero no podemos asegurar que ellos /as tienen una comprensión profunda de estos fenómenos observados y si esta búsqueda de la comprensión crecerá, cuando sean mayores, hacia muchas otras cosas relacionadas. (Aunque a veces me pregunto qué tan bien nosotros /as los adultos, realmente comprendemos el magnetismo). Sin embargo, una pregunta importante es: ¿Qué tanto importa si comprendemos o honestas cosas? ¿Para qué es importante? ¿Cómo podemos decidir respecto a las respuestas a estas preguntas? ¿Quién será el responsable de responder a estas preguntas?

## **Implicancias para la enseñanza**

¿Qué importancia tiene que la forma en que introducimos en el conocimiento a nuestros niños y niñas, no vayan a dañar o debilitar alguna disposición a

buscar una comprensión más profunda de lo que a primera vista parece mágico? ¿Debemos resistir la tentación de introducir a los niños y niñas pequeños a tópicos científicos, tan misteriosos o mágicos?

Por el contrario, creo firmemente que debemos ser modelos de la disposición de querer saber cada día más sobre las cosas alrededor de nosotros. Deberíamos exponer a los niños /as a cosas sorprendentes del entorno natural y cultural y ser nosotros /as mismos /as modelos de la disposición a encantarse, a maravillarse y a preguntarse mil cosas, acerca de la causa de las cosas, y a ser modelos de la disposición a buscar y eventualmente alcanzar una más completa y profunda comprensión de los importantes fenómenos alrededor de nosotros/as.

Mientras que el conocimiento puede ser aprendido desde la instrucción y desde la explicación, desde las ilustraciones y lecciones, la disposición no se puede enseñar así. Como ya ha sido sugerido, algunas de las más importantes disposiciones son, probablemente innatas, en todos /as nosotros /as: la disposición a aprender (¡Y no necesariamente lo que nosotros queremos que los niños /as aprendan!), la disposición a ser curiosos, a explorar, a observar inquisidoramente e investigar, entre otras, son parte de nuestra naturaleza humana (y pueden ser vistas en gatitos, cachorros y otros mamíferos pequeños). Pero muchas disposiciones son aprendidas o fortalecidas de personas que nos rodean y que las exhiben o que intencionada y visiblemente las modelan.

Como padres y profesores /as de niños /as pequeños /as, podemos ser modelos observables de curiosidad, de preguntarnos y encantarnos con sucesos extraños, de preguntarnos porqué una planta específica que los niños /as están cultivando en el jardín, no parece estar creciendo bien. En tales casos cuando el profesor/a reúne a los jóvenes jardineros /as en el jardín, al día siguiente y les dice algo como “¿Recuerdan que ayer notamos que una de las flores que plantamos la última semana no parecía estar creciendo bien? Bueno, llamé a un amigo que es un jardinero y le pregunté acerca de ello para descubrir qué podría haber pasado y qué podríamos hacer...” Etc. Cuando los niños /as observan este tipo de comportamiento en su educador /a, en el transcurso real y natural de los procesos, los niños /as están observando a un adulto que exhibe la disposición a persistir en un interés y luchar por un conocimiento profundo, y una comprensión que le permita resolver el problema.

En el curso normal de la vida de un centro preescolar o kindergarten, hay muchos eventos reales que podrían provocar situaciones en las que los y las profesores podrían seguir en esta línea: modelar genuinamente la disposición para buscar una comprensión profunda y un conocimiento de los fenómenos de su alrededor. Recuerdo haber observado a una profesora en un kindergarten, en California del Norte, algún tiempo atrás, que saludaba a una niña a su llegada diciéndole: “¿Recuerdas que ayer tú preguntaste cuántos tipos diferentes de puentes existen? Yo encontré este libro en mi biblioteca del barrio, que tiene dibujos de muchos tipos diferentes de puentes.” El comportamiento era real y genuino y fácilmente reconocible como modelo de una disposición a seguir con nuestras preguntas y compartir el apoyo e interés.

Podría también ocurrir que cuando los niños /as están trabajando en un proyecto particular – investigando algo de su alrededor en profundidad, por ejemplo, el supermercado – el profesor podría recibir algunas preguntas de los niños /as que el o ella tiene la seguridad que algún otro niño o niña podría responder. En tal caso, podría decir, en una forma genuina y seria: “Creo que Roberto sabe más de este tema que yo. Su madre trabaja en un supermercado. Pregúntale a él cuál piensa que podría ser la respuesta a tu pregunta”. En tal situación, el profesor /a modela la disposición a buscar ayuda desde otros /as que probablemente saben más que uno acerca del tema.

En cuanto a la construcción y reforzamiento de la importante disposición de ser un lector (toda la vida), profesores/as y padres pueden responder a este requerimiento incentivando a los niños /as a buscar libros en el rincón de Biblioteca – donde están los libros que ellos /as han recolectado sobre temas de su interés. Experiencias frecuentes de la utilidad de la lectura y de “buscar cosas en los libros”, puede ayudar a los niños /as a reforzar la disposición par leer y utilizar la lectura, y captar con profundidad su valor en estos años tempranos y desde sus experiencias directas tanto como de los adultos que modelan esta disposición para ellos /as. La observación de modelos genuinos de disposiciones importantes es mucho más probable que sea una forma efectiva de adquirirlas, mucho más que leyendo o escuchando acerca de la importancia de los libros.

Las oportunidades tempranas para buscar conocimiento y comprensión y de observar a adultos demostrando tales disposiciones, en formas auténticas y reales, puede contribuir a formar importantes disposiciones que les serán útiles toda su vida futura.

## REFERENCIAS

Armington, D. (1969) "A Plan for Continuing Growth", Mimeographed. Newton, Mass.: Educational Development Center. ED 046 493.

Bailey, S.K. (1971) "Teachers' Centers: A British First: Phi Delta Kappan 53, No. 3 (November 1971): 146-149.

Cook, A., and Mack, M. (1971) *The Headteacher's Role*. New York: Citation Press, 1971.

Filippini, Tiziana. (1993). *The Role of the Pedagogista*. In C. Edwards, L. Gandini, & Forman. (Eds.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp.

Katz, L.G. and Weir, M. K. (1969) "Help for Preschool Teachers: A Proposal. Mimeographed. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education. ED 031 308.

Ryan, K., (Ed). "Don't Smile Until Christmas: Accounts of the First Year of Teaching." Chicago: University of Chicago Press, 1970.

Silberman, A. (1971) "A Santa's Workshop for Teachers." *American Education* 7. (10) (December 1971): 3-8-.

# LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EL REDISEÑO DE UN “ENFOQUE POR COMPETENCIAS”

TRAINING OF TEACHERS IN A CURRICULUM FOCUSED IN  
COMPETENCES

*Jocelyn Uribe C.*

## RESUMEN

Durante la última década han ido emergiendo al interior del contexto educativo una serie de cambios que han propiciado la adopción de diversas posturas y lineamientos al interior del ámbito curricular, las cuales han ido adquiriendo representatividad e impacto en la medida que han sido incorporadas al interior de los diversos niveles del sistema. En este sentido, una de las modificaciones que más fuerza ha cobrado, es aquella que supone la incorporación de las Competencias de formación profesional al interior del contexto Universitario, la cual implica el efectuar una serie de cambios relativos a la reestructuración de la programación educativa, los cuales se plasman en términos más cercanos en la proyección de planes y programas. Es desde esta mirada que resulta interesante el efectuar una reflexión que suponga una mayor profundidad, en torno a todos los procesos asociados a esta perspectiva, siendo determinante inicialmente la clarificación de conceptos, connotaciones y sistematización de elementos que permitan evaluar la factibilidad de adopción de este lineamiento, al interior de los procesos formativos. En esta línea se considera como componente imprescindible, el definir con precisión lo entendido por competencia, competencias de formación profesional y evaluación de competencias, como parte de la conceptualización que inicialmente da cuerpo a la adopción de esta perspectiva. Es el tema que se aborda en este artículo.

**Palabras claves:** Competencias, programación, competencias de formación profesional, evaluación de competencias

## ABSTRACT

During the last decade, a lot of changes have been occurring in education, changes that impulse the adoption of different ways of doing the educational process. One of this changes is related to the installation of a curriculum based

Recibido xxxxxxxxxxxxxx / Received xxxxxxxxxxxxxx  
Aceptado xxxxxxxxxxxxxx / Accepted xxxxxxxxxxxxxx

on competences, especially in the programs of the universities related to the professional training. This new way of training professionals, necessary implies changes in the restructuration of the programs that needs lots of reflections on the concepts, the connotations and systematization of the process. This is the main theme of the present article.

**Key Word: competences, program, professional training programs based on competences, evaluation of competences.**

La perspectiva de las Competencias de formación profesional dentro de la programación de diversas entidades de Educación superior, resulta ser un tema ampliamente debatible al interior de la complejidad del proceso formativo, antecedente que se respalda no solo por la falta de consenso relativa a los lineamientos básicos de este enfoque, si no que además se potencia mediante la carencia de sistematización de experiencias exitosas que lo hayan adoptado.

En esta línea resulta particularmente interesante, el conocer algunos antecedentes relativos a Universidades chilenas en torno a la programación basada en estas características, aspecto que será desarrollado a continuación.

## **1. Realidad de Universidades chilenas en torno a la programación basada en competencias**

En la actualidad existe una importante preocupación por parte de las entidades de educación superior, por responder desde la formación a académica a las demandas del medio laboral. Dentro del círculo universitario la discusión relativa a la relación entre la formación impartida y los requerimientos del sector productivo, se ha transformado sin lugar a dudas en un tema de gran interés. Lo anterior conlleva a repensar la real función de la universidad en la sociedad actual, sobre la base de un medio caracterizado ampliamente por una gran cantidad de información y un creciente sentido de conocimiento. Esto implica precisamente, el evaluar los diseños curriculares tradicionales y generar alternativas más acordes a la realidad de las actuales demandas.

De acuerdo a este contexto, se ha generado la necesidad de asegurar que los profesionales en formación cumplan con los requerimientos esenciales para el ejercicio profesional, siendo capaces de lograr un nivel adecuado, de reacomodar sus prácticas y de transferir su conocimientos y habilidades, de acuerdo a las características y condicionantes del medio en el cual se desempeñen.

Dentro de este escenario, ha emergido como una de las opciones más ventajosas y cercanas la implementación de un currículo basado en competencias, a fin de establecer mediante esta incorporación un aprendizaje más activo, centrado en el estudiante y orientado paulatinamente a situaciones concretas de práctica profesional.

Dentro de este contexto, el Centro Interuniversitario de desarrollo- CINDA en uno de sus más recientes estudios, señala que:

La formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la Educación Superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. Entre otros aspectos se puede señalar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral". (CINDA, 2009, p.13-14)

Sin embargo, a pesar de considerar el contexto inmediato en el cual surge esta iniciativa, de incorporar por parte de las Universidades esta programación, no podemos dejar de considerar todos aquellos antecedentes que efectivamente invitaron a esta reformulación en los currículos de formación profesional, determinados por los cambios sociales, políticos y económicos, de los cuales da cuenta esta llamada "Sociedad del conocimiento y de la información", aspectos que efectivamente han impactado dentro del ámbito de la formación profesional, generando precisamente el planteamiento de reestructurar el currículo en virtud de la denominada "Programación basada en Competencias" o "Currículo por Competencias".

Dentro de esta línea, diversas Universidades a nivel mundial han incorporado efectivamente esta iniciativa, la cual se plasma inicialmente a partir del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003), informe realizado por más de cien universidades, coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y apoyado por la comisión Europea. Este informe generado en el contexto Europeo, se constituye en un pilar fundamental para la posterior generación del Proyecto Tuning América Latina, marco finalmente adoptado por las diversas universidades que conforman esta área, sin embargo, frente a este proceso de adopción, resulta también necesario el direccionar la mirada hacia aspectos teóricos y reflexiones previas, que permitan la conceptualización de "Competencia", "Competencias de formación profesional" y de las consideraciones evaluativas propias de esta mirada.

## **2. Competencias: Conceptualización desde la perspectiva internacional**

Quizás una de las visiones más simples y preliminares en relación a este concepto es la proporcionada por Bernard Rey, quien define las competencias desde el punto de vista de "saber hacer en un contexto" o más específicamente en alusión a la "Capacidad de cumplir con una tarea dada de manera satisfactoria" (1999, p.36). Se debe considerar, sin embargo, y desde esta perspectiva, que esta capacidad caracterizada anteriormente requiere de un conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico,

práctico o teórico-práctico. Este mismo autor señala, que a las competencias "resulta también posible comprenderlas, sobre la base de que estas designan productos de aprendizaje complejos, que son de algún modo resultados de numerosos aprendizajes anteriores". (1999, p.36).

Es posible reconocer además, que estas aluden permanentemente a la idea de regulación, desde esta perspectiva, reúnen entonces tanto un repertorio de gestos disponibles, como un conjunto de reglas que rigen a su vez la selección y asociación de estos gestos. Unido a estas condicionantes, Rey al referirse a los planteamientos de Noam Chomsky, incorpora la coherencia y la adecuación como dos nuevos componentes, los cuales se sitúan en respuesta a la adaptación propia de la singularidad de cada situación.(Rey, 1999)

Este autor propone además tres formas de pensar una competencia dentro de un sentido más amplio, las cuales corresponden a:

Una perspectiva objetivista, inspirada por una voluntad de carácter más bien científico, o por la necesidad de hacer más explícitos los objetivos pedagógicos, donde la competencia puede ser definida por los comportamientos que genera. Es a esta competencia a la que precisamente se le denomina competencia comportamiento.

Otra denominación es la correspondiente a la competencia función, la que implica el devolver a los comportamientos su sentido de conductas humanas, resultando necesario para comprender esta competencia el conectarla a su finalidad técnico-social, que es el elemento que realmente permite definirla por su función.

Si se le otorga al concepto de competencia la connotación de adaptabilidad que posee el hombre frente a una infinidad de situaciones inéditas, es posible definirla como poder de creación y adaptación de acciones, denominándolo de esta forma y desde la perspectiva del autor en referencia a Chomsky, como "poder de discernimiento de la oportunidad". (Rey ,1999, p.53-54)

Por su parte, Adelaida Méndez Villegas (UCL, Bélgica), en su artículo "Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia", realiza una interesante recopilación de este concepto desde la literatura actual, centrada fundamentalmente dentro del contexto europeo, destacándose al respecto las siguientes definiciones:

Para Meirieu (1991) una competencia es un saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado.

El CEPEC (Centre d études pédagogiques pour l expérimentation et le conseil) 1992, define la competencia como un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales, organizados en esquemas operatorios, que permite la identificación de una situación- problema, al interior de una familia de situaciones, y su resolución eficaz (performancia o desempeño), encontrándose de esta forma entonces la competencia constituida por capacidades y conocimientos.

Legendre (1993) presenta la competencia, definida en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas de carácter específicos.

Le Boterf (1995) define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Según De Ketele (1996), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones.

El decreto "Missions" (Documento del Ministerio de Educación de la comunidad francesa de Bélgica, que precisa diferentes aspectos en torno al enfoque por competencias) (1997, art.5) define la competencia como la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes para realizar cierto tipo de tareas, planteamiento expuesto con mayor profundidad en Beckers, 2002.

En el diccionario de conceptos claves de la pedagogía (*Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*), Raynal y al. (1998) se presentan las competencias como un conjunto de comportamientos potenciales (afectivos, cognitivos y sicomotores) que permiten al individuo el ejercicio eficaz de una actividad considerada como compleja.

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce solo a ellos. Se considera en este sentido que para hacer frente lo mejor posible a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. Dentro de este contexto el autor destaca que las competencias movilizan efectivamente diferentes conocimientos, aclarando, sin embargo, que estos son por lo general de carácter disciplinar.

Para Roegiers (2001), la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas.

Becker (2002) explica que las competencias movilizan diferentes recursos al servicio de una acción con finalidad precisa. Según esta autora, la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él.

En opinión de Scallon (2004), se puede hablar de competencias cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y saber-hacer en diversas situaciones. Lo esencial de la competencia en este sentido, reside en la movilización de recursos por parte del individuo, considerando para ello tanto sus recursos propios como otros que le son externos. ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT\\_DE\\_COMPETENCIA.PDF](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COMPETENCIA.PDF), p.2-4)

Tardif en referencia a Le Boterf (2001) destaca que "es necesario saber hacer reglas de suspensión de la descomposición de recursos" (Ibíd.), agregando en este sentido que la competencia "debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones o de fragmentación de los ingredientes" (Ibíd.), dado que la misma no es el resultado de un trabajo de disección, sino de integración coherente y reflexiva de componentes.

En relación a la elaboración de programas por competencias, señala que:

Un peligro encontrado a menudo en el proceso de elaboración de programas por competencias, consiste en retener un alto número de competencias y reducir así su carácter integrador de los aprendizajes. En algunos casos, no hay sino un paso a dar para que las competencias dejen de diferenciarse de los objetivos y de los recursos, por parte de formadoras y formadores, que les asignan el estatus ambiguo de competencia. (Ibíd.)

De acuerdo a esta perspectiva y antecedentes, resulta evidente que la concepción de un programa de formación desarrollado dentro de este plano, no contendrá sino un número restringido de competencias, cada una de las cuales integrará a su vez conocimientos, procedimientos, reflexión y desarrollo actitudinal, entre otros, a fin de integrar un todo en el sentido amplio de lo que se pretende alcanzar.

En lo relativo a la elaboración de un programa sustentado en el desarrollo de competencias, este autor destaca la necesidad de que los docentes planifiquen rigurosamente las etapas previas a su puesta en marcha y sobre todo, que se aseguren de que su programa respete y represente la lógica inherente al desarrollo de las competencias. En este sentido, las experiencias relativas al desarrollo de un programa por competencias permiten proponer ocho etapas de desarrollo:

1. Determinación de las competencias que componen el programa.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
3. Determinación de los recursos internos - conocimientos, actitudes, conductas -a movilizar por las competencias.
5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.

7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes. (<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>).

### 3. Una mirada desde el contexto Latinoamericano

Al situar este concepto dentro del contexto Latinoamericano, el Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional (CINTEFOR), destaca particularmente la perspectiva de Sladogna en su libro "La recentralización del diseño curricular; el perfil profesional y la definición de competencias profesionales", el cual menciona que las competencias responden a capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones dentro de los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Considerando de esta forma, que toda competencia responde a una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno amplio y a partir de situaciones pasadas y presentes.

Su desarrollo desde esta mirada da respuesta a una actividad cognitiva compleja, que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica frente a una situación determinada. (Sladogna.2000).

Los elementos correspondientes a la definición anterior, se hacen finalmente concretos y aplicables dentro del desempeño de cada individuo en el plano laboral, lo cual implica entonces considerar que éstas deben estar:

- a) orientadas al desempeño en el trabajo, considerando situaciones definidas
- b) Diferenciadas usualmente ante un patrón o norma de desempeño esperado
- c) y consideradas frente a múltiples capacidades personales y sociales, sobre todo las de realizar efectivamente un trabajo en equipo y establecer relaciones sociales. (ibíd.)

Dentro de esta misma línea el "Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional" CINTEFOR, proporciona variadas consideraciones relativas al tema, desde la mirada integral de diversos autores, dentro de la cual se exponen los siguientes planteamientos.

Spencer y Spencer (1993) consideran que es: "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio".

Rodríguez y Feliú (1996) las definen como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad".

Ansorena Cao (1996) plantea que corresponden a: "Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable". ([http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm): p.3)

#### **4. Competencias de formación profesional: Desde la perspectiva Nacional**

Dentro de una perspectiva contextual a este planteamiento, y aludiendo por lo tanto a la realidad nacional Chilena, resulta interesante destacar los postulados que desde la teoría se han efectuado en torno al tema de las competencias de formación profesional, inserción laboral y empleabilidad.

Desde la mirada de la formación de competencias profesionales, la Universidad de Los Lagos (Chile), ha sistematizado cuatro años de trabajo dentro del proyecto Mecesup ULA 0201, en su publicación "Diseño curricular por competencias. Innovaciones en la formación profesional", en ella hace referencia a la innovación didáctico curricular basada en competencias con sistema modular, al fortalecimiento de competencias transversales, a las competencias generales en el nuevo diseño curricular y a la didáctica de las competencias, entre el desarrollo de otros aspectos de interés relativos al tema.

Una de las reflexiones que dentro de este escenario se realiza, en relación a la Educación basada en competencias, alude fundamentalmente al componente transversal de la misma, dentro del cual se destaca el dominio del inglés y las habilidades para manejarse en el mundo digital, señalando al respecto que "El mejoramiento de la formación técnica y profesional ha sido definida como una prioridad para las autoridades educacionales chilenas, por tanto se focalizarán políticas de becas y créditos que fomenten la demanda por carreras de carácter técnico. Las instituciones educacionales, por su parte, deben estructurar sus programas en módulos de competencias ligadas a los requerimientos productivos". (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p. 26)

La preparación del estudiante para la inserción laboral, dentro del plano de desarrollo de las competencias de empleabilidad, debe efectivamente vincular la formación profesional con el mundo del trabajo, sin que esta preparación implique en ningún caso, una instrumentalización del proceso de enseñanza aprendizaje; al respecto Nordenflycht señala que:

Contrariamente a lo que todavía se afirma, la formación por competencias, no tiene un carácter meramente instrumental orientado solo al servicio del mercado o del mundo laboral; se inscribe en la formación integral, dando especial

énfasis a los aspectos formativos de carácter valórico y socio afectivo” (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164)

Esta “preparación” implica una vinculación real con el mundo del trabajo, dentro de la cual se propicie el desarrollo de la capacidad de llevar a la práctica instrucciones y resolver problemas, la integración efectiva de conocimientos, el trabajo en equipo y la búsqueda e indagación permanente, como parte del perfeccionamiento profesional entre muchos otros aspectos; lo cual sin duda alguna y formando parte de un aprendizaje permanente, facilita la transferencia dentro de diferentes planos del ámbito laboral.

El Boletín Informativo del proceso ECAP “Evaluación de las Competencias académicas y pedagógicas de los estudiantes que finalizan el plan de estudios de la carrera de profesorado”, del Ministerio de Educación 2005, señala una definición de competencia desde el punto de vista del proceso de formación profesional que involucra a las carreras del ámbito de la pedagogía, dentro de la cual destaca que estas corresponden, a “la capacidad para enfrentar situaciones que exigen usar de un modo adecuado, integrado y creativo, los conocimientos elaborados durante un proceso de formación; así como para tomar y ejecutar decisiones en situaciones hipotéticas, relacionados con el aprendizaje de un campo de formación”. (Mineduc, 2005, p. 6)

En este sentido se debe además considerar, que el cambio paradigmático en el cual nos situamos frente a la programación por competencias, implica considerar por ejemplo la incorporación de planteamientos tales como el siguiente:

El paso de una formación por contenidos o por objetivos o por objetivos a una formación por competencias, en primer lugar, implica una transformación de la concepción del aprendizaje que sustenta el proceso actual de enseñanza, ya que toda práctica pedagógica, por muy intuitiva que sea, trasluce una concepción tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En una formación por competencias, el aprendizaje se concibe como un proceso activo y continuo de construcción de sentido por parte del alumno, lo que contrasta con la concepción aún vigente de aprendizaje como acumulación de saberes. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164).

Dentro de los elementos explícitos anteriormente, resulta imposible no dejar de considerar la distinción que en términos evaluativos se realiza al respecto, dado que un cambio de mirada en el sentido de la línea programática de las entidades formadores, supone también un replanteamiento de las directrices de evaluación.

## **6. “La Evaluación de competencias”: Perspectivas relativas al termino**

De acuerdo a la perspectiva de diversos autores, se considera que por regla general en la evaluación basada en competencias siempre se debe tratar de seleccionar los métodos más directos y pertinentes al desempeño evaluado. Por

ejemplo en medicina, el diagnóstico del paciente requiere una evaluación del desempeño, mientras que la interpretación de un reporte de laboratorio se puede evaluar mediante una prueba escrita y, por consiguiente, relacionar el método de evaluación con el tipo de conducta examinada. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).Gonczi, p.15)

La explicación anterior se complementa con un principio general que pone el acento en la validez de las evaluaciones, el cual destaca "que entre más limitada sea la base de evidencia para inferir la competencia, será menos generalizable para el desempeño de otras tareas" (ibíd.). Considerando este referente, se recomienda por lo tanto, utilizar "métodos combinados, que permitan efectivamente proporcionar evidencias para "inferir la competencia". (Ibíd.)

Wolf (1995) en relación a la práctica óptima en evaluación de las competencias, "ratifica la sistematicidad favorecida por modelos y redes, pues operan en función de un conjunto de conceptos internalizados y holísticos acerca de cómo una evaluación debe mostrar la situación en que se muestra el desempeño, además de cómo y qué tanto, pueden tener en cuenta este último" (<http://www.unbosque.edu.co/facultades/administracion/revista/lascompetencias.pdf>)

Dentro de la "Formación y certificación basada en Competencia Laboral" de Fernando Vargas Z. Consultor CINTERFOR/OIT, Julio del 2001; se destaca el concepto de Evaluación de Competencias como:

Un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral del trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar la competencia. (<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/saala/vargas/evalcom.pdf>.p.3)

Vargas en referencia a Grant (1979), señala que:

La evaluación basada en competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales. (Grant. 1979). (Ibíd.)

De acuerdo a Mertens (1996) citado por Vargas, "La evaluación es la parte complementaria a la norma y se refiere al conjunto de evidencias; es la verificación de si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas". (<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/saala/vargas/evalcom.pdf>.pp.3). Desde la perspectiva de Whitaer (1995), la evaluación es definida como:

La evaluación de logros: El propósito de la evaluación consiste en realizar juicios acerca del desempeño individual. Para ser juzgado como competente, el individuo deberá demostrar su habilidad para desempeñar roles laborales globales de acuerdo con normas esperadas para el empleo en ambientes reales de trabajo. (Ibíd.)

Por su parte, el Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, destaca en su boletín UNESCO-UNEVOC de Abril del 2002, algunas ideas centrales en torno a la Evaluación basada en competencias, desarrolladas fundamentalmente desde la base de las competencias laborales, al respecto se destaca que:

Para describir competencias profesionales se utilizan cada vez con mayor frecuencia las normas o estándares de formación profesional (FP), en lugar de las tareas o actividades que corresponden al ejercicio de una profesión. Los modernos estándares de FP tienden a basarse en las competencias y se utilizan a menudo como criterio para comparar el rendimiento individual y determinar competencias personales. A pesar de la falta de una metodología común para evaluar competencias, los países europeos están adquiriendo más y más experiencia de evaluación en las empresas o en la educación de adultos, y en la acreditación de competencias o capacidades profesionales obtenidas de manera informal o no reglamentada (formaciones o “aprendizajes” previos y por experiencia laboral), o conseguidos a través de la formación profesional inicial, secundaria o superior. (CINTEFOR)([http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva\\_com.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva_com.htm))

En este contexto Garrido y Nordenflych (Chile), destacan preliminarmente en relación al tema de la Evaluación lo siguiente:

El paso de una formación por contenidos o por objetivos o por objetivos a una formación por competencias, en primer lugar, implica una transformación de la concepción del aprendizaje que sustenta el proceso actual de enseñanza, ya que toda práctica pedagógica, por muy intuitiva que sea, trasluce una concepción tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En una formación por competencias, el aprendizaje se concibe como un proceso activo y continuo de construcción de sentido por parte del alumno, lo que contrasta con la concepción aún vigente de aprendizaje como acumulación de saberes” (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164)

A partir de este planteamiento se sugiere para la evaluación de competencias laborales, algunas consideraciones que apuntan a cuatro maneras no excluyentes entre sí, de evaluar cada una de las competencias que conformen un determinado perfil profesional, estas hacen referencia fundamentalmente a:

1º.- En cuanto al grado de pertinencia que una competencia pose respecto del carácter global y funcional del perfil (cuestión que toma el examen crítico de la consistencia interna del respectivo perfil)

2°.- En cuanto a la relevancia que la competencia posee dentro del espectro de competencias que configuran el correspondiente perfil (cuestión que toca principalmente al análisis crítico tanto de la carga horaria que se le destina dentro del plan de estudio, como de las conexiones lógicas y prácticas que el plan y las metodologías observan respecto de las restantes competencias del perfil)

3°.- En cuanto a la calidad técnico-pedagógica del proceso destinado a formar la competencia (cuestión que toca una revisión del ritmo, incentivo, vicisitudes, acciones, recursos, etc. del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de los resultados alcanzados en la evaluación del nivel de logro de la competencia)

4°.- En cuanto al logro o adquisición de la competencia por parte del estudiante (cuestión que toca el sistema de medición y calificación de logro de la competencia, y de medición de los avances alcanzados en distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje)" (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.175).

En este sentido, la configuración del término "Competencias" desde diferentes escenarios y autores, y su complemento en términos de "Competencias de formación profesional" y desarrollo del plano evaluativo, han permitido identificar y reconocer los alcances de este concepto dentro del ámbito de la Educación, a fin de proporcionar una mirada reflexiva a los procesos que al interior de esta línea se están generando a nivel formativo superior.

## REFERENCIAS

CINDA. (2009). Centro interuniversitario de estudios- CINDA-MINEDUC-CHILE. Primera Edición, Marzo 2009.

Garrido, O., Nordenflyccht, M., Valdivieso S. (2007) "Diseño Curricular por competencias. Innovación en la formación profesional. La experiencia de la Universidad de Los Lagos". Proyecto Mecesus ULA 0201, universidad de Los Lagos, fondo competitivo, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

[http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/partea.pdf](http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte.pdf).

<http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/>

[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva\\_com.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva_com.htm)

<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>.

<http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm) . CINTEFOR "Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional". Competencia laboral publicaciones. SELECCIÓN EFECTIVA DE PERSONAL BASADA EN COMPETENCIAS

<http://www.unbosque.edu.co/facultades/administracion/revista/lascompetencias.pdf> Las Competencias nuevo Paradigma en Educación Superior para el siglo XXI". Rodrigo Ospina Duque y Diana Lago Carazo. Cuadernos Latinoamericanos de administración. Facultad de ciencias económicas y administrativas. Colombia 2005

Mineduc, (2005) "Evaluación de las Competencias académicas y pedagógicas de los estudiantes que finalizan el plan de estudios de la carrera de profesorado". ECAP.

Rey, B. (1999) "De las competencias transversales a una pedagogía de la intención". Dolem Ediciones S.A. Santiago de Chile.

Sladogna, 2000 "La recentralización de diseño curricular, el perfil profesional y la definición de competencias profesionales", CINTEFOR (Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional). Buenos Aires, Argentina.



# ESTUDIOS Y REALIDADES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

STUDIES AND REALITIES IN THE INITIAL TRAINING OF EARLY  
EDUCATION PROFESSIONALS

*Verónica Romo*

## RESUMEN

Se presenta un breve análisis histórico de la formación de profesionales que atienden la infancia, para luego especificar algunas clasificaciones que se pueden reconocer en la actualidad, analizando brevemente la situación y propuesta de algunos países latinoamericanos al respecto. Se destaca el valor de la formación de un profesional integral.

**Palabras claves:** modelo social, educación y cuidado, modelo de salud, modelo profesional, enfoque de competencias, estándares de formación docente.

## ABSTRACT

A brief historical analysis it is developed in relation with the training of professionals that work in the field of infant's education and then it is specified some ways of understanding differences in the current training of these professionals, briefly analyzing the situation of some Latin American countries. The value of the training of an integral professional is highlighted.

**Key words:** social model, care and education, health model, professional model, curriculum based on competences, standards of teacher training.

Recibido xxxxxxxxxxxx / Received xxxxxxxxxxxx  
Aceptado xxxxxxxxxxxx / Accepted xxxxxxxxxxxx

Si aceptamos (y así lo identifican documentos internacionales como la Convención de los Derechos del Niño), que un niño/a, es un individuo menor de 18 años, es preciso aclarar que no todo niño o niña es un infante. Se considera un infante (y por tanto en su etapa de infancia) a aquel que no ha iniciado aún su diferenciación sexual física. Ello implica considerar el final de la infancia alrededor de los 10 a 14 años, dependiendo del sexo y la cultura. En este período de la infancia, se pueden entender ciertas subdivisiones, entre las que es posible establecer como una de gran relevancia, aquella que considera un primer período cuando el manejo del lenguaje es aún dificultoso y un segundo período cuando ellos y ellas ya se expresan sin grandes dificultades. Ello supone que habría una primera etapa entre el nacimiento y los 3 o 4 años y una etapa posterior.

En efecto, en la antigua Grecia y Roma se identifica a los niños y niñas una vez que son poseedores de un lenguaje. Antes de ello, es, en apariencia, un objeto de cuidados maternos o femeninos, y por ende, insignificante. El estudio de la infancia es un fenómeno reciente, como lo han establecido diversos autores (Lloyd deMause, 1982; Ariés Philippe, 1987; Carlo Pancera, 1993; Delgado Criado, B. 1998; Gutiérrez Gutiérrez, A/ Pernil Alarcón, P., 2004).

Plutarco, (Aguilar, 2005), escribe un tratado pedagógico, fundamentalmente moral: "Sobre la educación de los hijos" en el que reconoce a los padres como los primeros educadores, lo que les obliga a ser modelos para sus hijos de conducta intachable y ejemplo de virtud.

Hacia fines del siglo XVII se evidencia una transformación considerable en la situación de las costumbres referidas a los aprendizajes de niños y niñas. Ya no es sólo la familia, o las nodrizas, las que se encargan de la educación de los infantes. La escuela sustituyó estos medios educativos en que niños y niñas vivían mayoritariamente su tiempo con adultos o infantes mayores y menores.

Es en el siglo XIX y con el cambio profundo respecto del concepto de infancia, en que se la ve como un momento de la vida a la que es necesario prestar atención si deseamos adultos productivos, que surge con fuerza la Pedagogía Infantil, la que adquiere gran fuerza con algunos de sus precursores, los que sustentados en autores como Freud, se ocupan de la formación pertinente del niño con vistas a su futuro como técnico o profesional. Así también, el avance de la medicina, permite que esta etapa deje de ser de alto riesgo de muerte, y que se vea como deseable el ocuparse de niños y niñas. Y se inicia así la formación de personas que atenderán a estos niños y niñas.

## 1.2.2 Modelos de formación

Un estudio conducido por Oberhuemer y Ulich (1997), establece que existirían, en la actualidad, tres modelos en la formación de personas que trabajan con niños y niñas pequeños:

- a. El modelo social-pedagógico, en que las personas son formadas para trabajar

en diversos lugares que atienden a niños y niñas desde la perspectiva del cuidado, y no se insertan por tanto en el área de la educación.

- b. El modelo del “educador de infantes”, en que las personas reciben 2 o 3 años de formación post-secundaria o universitaria, que los habilita para trabajar con niños pequeños enfatizando no sólo el cuidado sino también el aprendizaje y desarrollo.
- c. Modelo de puericultura o salud, en que las personas tienen una formación de uno o dos años, con énfasis en necesidades de salud.

## El modelo profesional

Sin duda no se incorpora acá el modelo que podríamos llamar pedagógico integral, en el que la persona es formada como profesional, en un nivel universitario. Al respecto es relevante destacar las ideas de esta profesionalización, planteadas por Lilian Katz (2008).

Esta autora dice que un profesional de la educación es aquel que se caracteriza por tres aspectos:

- a. La aplicación de conocimientos avanzados en el trabajo (Zumeta and Solomon, 1982). Ello implica formularse preguntas básicas en cada situación, que, en el caso de la pedagogía, dicen relación con disciplinas como la psicología evolutiva, el desarrollo socio-afectivos, los tipos de inteligencias y aprendizajes de los infantes, los posibles trastornos que se pueden presentar. Un ejemplo claro de preguntas de este tipo son (Katz) ¿Qué pueden aprender los niños/as de esta situación? ¿Qué me está diciendo el niño/a con su actuación? ¿Está dentro de su comportamiento normal? ¿Qué situaciones pueden tenerlo/a alterado/a? ¿Me está mostrando progreso en algún área? ¿Cómo puedo ayudarlo en este proceso y aprendizaje?
- b. El uso del juicio crítico basado en este conocimiento ¿Cuál será mi forma de actuar más apropiada? ¿Cómo debo aproximarme? ¿Debo intervenir más energicamente o sólo debo hacer preguntas que desafíen y guíen?
- c. La adopción de estándares de desempeño básicos para cualquier profesional; ello implica la adhesión a normas éticas que de ninguna forma pasará por alto: el respeto absoluto a la dignidad (integridad física y psicológica) del niño/a, la permanente promoción de su libertad para construir su identidad, su propia verdad en el marco del respeto a la dignidad de todos y todo. Frente a la situación por tanto me preguntaré, como profesional: ¿Podré enseñarle algo importante de esta situación? ¿Generaría esto algún daño en él o ella o en alguno de los otros 7as niños / as o adultos? ¿Ponemos en peligro la naturaleza con esta situación? Lilian Katz, sostiene que esto ocurre cuando cedemos a la tentación de actuar rápido e inconcientemente frente a las situaciones, para que éstas no nos perturben, o cuando decidimos ignorarlas por el mismo motivo.

## **Modelo recomendado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI)**

Recordemos que de acuerdo a la AMEI (2007), la formación de educadores infantiles debiera poseer objetivos del siguiente tipo:

1. De carácter filosófico
2. Referidos al desarrollo de las capacidades cognoscitivas
3. De carácter sociológico, antropológico y económico
4. De carácter ético
5. De carácter estético
6. De formación permanente

En consecuencia, las áreas de formación han de ser:

- Académica, organizada en disciplinas y contenidos
- Área de la formación práctica y laboral
- Área de la formación investigativa
- Área de competencias lingüísticas, de gestión y liderazgo, TIC, de relaciones humana sustentadas en valores trascendentes

Respecto a las competencias, en este mismo documento se establece que estas se pueden agrupar también en competencias de:

1. Formación General
2. Formación Básica
3. Formación Específica
4. Del Ejercicio de la Profesión

Finalmente la AMEI propone como elementos disciplinarios de un Bachillerato en Educación Inicial, los siguientes:

- Historia y filosofía de la Educación
- Psicología
- Sociología y antropología
- Expresión oral y escrita (impostación de la voz incluida)
- Expresión corporal literatura, Plástica y música
- Salud y nutrición
- Inglés básico
- Computación y tecnología

- Ciencias naturales y sociales
- Currículum, didáctica y evaluación
- Administración, gestión y liderazgo.
- Matemática y lenguaje
- Investigación
- Trastornos del desarrollo

Para el diplomado o especialización proponen, entre otros, Didáctica general y específicas, Psicología evolutiva, Teorías contemporáneas.

Se aprecia entonces que el modelo de la AMEI corresponde al modelo profesional.

### **Posición de UNICEF**

Para UNICEF, las orientaciones anteriores, son algo contradictorias con los planteamientos de ya que desde esta perspectiva el personal que labora en la educación de niños y niñas pequeños, debe manejar ciertos conocimientos básicos que, de acuerdo a estos expertos, estarían relacionados con:

1. Trabajar activamente con padres y madres.
2. Prestar servicios directamente a los niños, utilizando visitas domiciliarias, cuidando al niño en el hogar, estableciendo centros integrados de desarrollo del niño y organizando actividades de aprendizaje escolares y no escolares.
3. Promover alianzas comunitarias a fin de mejorar el ámbito físico y los conocimientos y prácticas de la comunidad, posibilitando las acciones en común y ampliando la base de las negociaciones políticas y sociales.

Puede apreciarse una visión más bien comunitaria en que el posible personal de la educación sólo juega un rol de coordinador. Pudiera considerarse que este modelo se ajusta mas bien al llamado de Puericultura o Salud, aspecto que ha preocupado tradicionalmente a UNICEF.

### **El modelo con enfoque de competencias:**

Si se considera que un currículum adecuado para niños y niñas es el llamado Currículum Intencionado, se puede apreciar que éste, de acuerdo a Klein y Knitzer (2007), es aquel que contempla contenidos, activa participación de los infantes, fuerte énfasis en habilidades sociales, inclusión de diversidad, aprendizajes diversos incluido el lenguaje. Y, por sobre todo, se manifiesta una excelente interacción docente-niño/a.

La investigación muestra, de acuerdo a estas autoras, que el currículum no es a prueba de docentes, y que tanto las cualificaciones del docente como los

contenidos de los programas juegan un rol fundamental en la calidad de la educación (Whitebook, 2003).

Además, la investigación también muestra que los docentes preparados para interactuar adecuadamente con niños y niñas en situaciones de aprendizajes, capacitados para desafiar acogedoramente, lo cual implica una interacción emocional-social, física y cognitivo-verbal apropiada, gestan procesos conocidos como de calidad (Pianta, R y otros, 2005).

En consecuencia, la investigación citada parece mostrar la necesidad de incorporar en la formación de docentes de este nivel educativo, estrategias académicas que permitan el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes que faciliten las interacciones mencionadas.

Así, se continúa enfatizando el Modelo Profesional, pero se enfatiza con fuerza la integralidad de la formación requerida: aspectos actitudinales, afectivos, sociales y cognitivos son de gran relevancia.

Por otra parte, el tema de las competencias en la formación de profesionales, particularmente en la educación superior se ha posicionando como el centro de las reformas y de las innovaciones en el diseño curricular. Las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación necesarios para abordar la educación desde este enfoque, son sin duda factores fundamentales en la formación de profesionales hoy día, en muchos países del mundo. Ello porque este enfoque por competencias enfatiza en aspectos tales como los procesos de aprendizaje autónomo, el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional, la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. El establecimiento de procesos de gestión de calidad que aseguren el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la autoformación requiere sin duda de la capacitación de los docentes y de los administradores en el ámbito de la educación superior.

A grandes rasgos e independientemente de las particularidades de cada modelo, la educación basada o por enfoque por competencias exige (Gutiérrez y Rodríguez, 1997):

1. Marco conceptual
2. Establecimiento de estándares
3. Evaluación de las habilidades de un conocimiento dado
4. Certificación de dichas competencias

Hay muchas definiciones de competencia. Sin embargo, se ha ido llegando a un consenso en el que por competencia se entiende la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, del saber hacer y del saber convivir.

Un currículo basado o por enfoque por competencias así conceptualizadas, se asemeja sin duda al modelo profesional integral, puesto que ambos buscan el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes (competencias) que dan cuenta de la integralidad del futuro profesional.

Este modelo con enfoque de competencias, requiere de una planificación de las actividades de enseñanza con el claro objetivo de que los /as futuros profesionales se apropien de competencias que les exigen saber qué hacer, saber cómo hacer y saber porqué lo hago y con qué calidad lo he hecho. Para ello es necesario determinar los contenidos más adecuados teniendo en cuenta el futuro desempeño laboral que se le exigirá al individuo. Es importante tener en cuenta que la puesta en marcha de las competencias no puede llevarse a cabo de manera solitaria, debido precisamente, a la naturaleza de los saberes culturales (Perrenaud, 1999).

Requieren siempre por tanto de elementos socioa-fectivos y actitudinales. Por otra parte, Schön (1983), incluye en el término “pensamiento práctico” tres conceptos diferentes: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El conocimiento en la acción corresponde al saber-hacer. La reflexión sobre la acción involucra el saber cómo, el saber explicar cómo lo hago y porqué. Y habría una meta cognición de la acción que llevan al análisis crítico, a la mirada ética de la acción desarrollada y su eficacia y eficiencia. Corresponde entonces al saber ser y convivir.

Desde esta perspectiva formadora que predomina en muchos países así como también en Latinoamérica (Seminario, 2007) se han ido estableciendo algunas competencias genéricas para todo profesional que deberían trabajarse. En el Tuning Latinoamericano se ha concluido en 27 competencias genéricas que un profesional de la Educación Parvularia o Preescolar debería evidenciar, aquí divididas en 5 ámbitos:

#### A. Competencias de tipo instrumental

1. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
2. Capacidad de comunicación oral y escrita
3. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
4. Capacidad de investigación
5. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
6. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

#### B. Competencias del ámbito personal

1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
2. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
3. Capacidad para tomar decisiones

4. Capacidad de trabajo en equipo
  5. Habilidades interpersonales
  6. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
  7. Habilidad para trabajar en forma autónoma
- C. Competencias en el ámbito del Desarrollo del Pensamiento
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
  2. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
  3. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
  4. Capacidad creativa
- D. Competencias en el ámbito Ético
1. Compromiso ético
  2. Compromiso con la preservación del medio ambiente
  3. Compromiso con su medio socio-cultural
  4. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- E. Competencias en el ámbito profesional
1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
  2. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
  3. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
  4. Capacidad crítica y autocrítica de su quehacer profesional
  5. Capacidad para formular y gestionar proyectos
  6. Compromiso con la calidad de su quehacer profesional

Desde la mirada holística que parece ver las competencias Schön, es posible plantear que cada una de estas competencias debiera incorporar elementos cognitivos (saber), procedimentales (saber hacer y explicar motivos) y actitudinales (saber ser y convivir, analizando críticamente la práctica llevada a cabo). Estos factores deberán por tanto analizarse en la formación inicial y continua de un profesional en general y particularmente en un profesional de la Educación Parvularia.

### ***Estándares de formación:***

La NAEYC (2003) plantea cinco grandes áreas para desarrollar estándares en el desempeño y formación de profesionales de la infancia:

1. Promoción del desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas

2. Construcción de lazos familiares y comunitarios fuertes
3. Observación, sistematización y evaluación
4. Enseñanza y aprendizaje
5. Profesionalismo

En un programa avanzado, se espera de este personal, estándares que se relacionan con:

- Competencias culturales
- Conocimiento y aplicación de principios éticos
- Habilidades comunicativas
- Manejo de la teoría y la práctica investigativa
- Habilidades para identificar y utilizar recursos profesionales (tecnología)
- Habilidades para colaborar en la enseñanza y monitoreo de profesionales iniciales
- Habilidades de defensa y promoción de aspectos propios de la profesión
- Habilidades de liderazgo participativo

En Chile se han trabajado también estándares para la formación de profesionales, los que se han mirado como comunes para cualquier profesional e la educación, incluida la Educadora de Párvulos. Estos estándares se agrupan en la siguiente forma:

### **Dominio A: Preparación de la enseñanza**

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.

### **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

## **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes.

## **Dominio D: Responsabilidades profesionales.**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

En un trabajo efectuado por un equipo de la Universidad Central, por encargo del MINEDUC, se efectuó una adecuación de estos estándares para la Educación Parvularia, concluyéndose en lo siguiente:

Se consideró en primer lugar aquellas evidencias que deberían poseer los educadores/as:

De parte del evaluador externo

- Plan de Desarrollo de la actividad a observar.
- Entrevista pre-observación
- Registro narrativo de Observación
- Entrevista post observación
- Reflexiones antes y después de la actividad
- Formulario de análisis sobre trabajo de los niños y las niñas.

De parte del educador/a

- Plan General o Líneas de acción
- Calendarización sectorial
- Evaluación diagnóstica: niños/as, padres, personal y comunidad (en Plan general).

- Evaluaciones de proceso (en planificaciones diarias)
- Plan Diario
- Registro diario de situaciones emergentes
- Análisis cuanti y cualitativo de evaluaciones (en Informes de Avance y Final)
- Informes de avance (Con evaluación de metas propuestas en cuadros de doble entrada otro análisis mensual)
- Informe Final
- Informe de canales de comunicación y tipo de trabajo con familia: en cuaderno de trabajo con otros estamentos y en Informe de Avance e Informe Final)

En el estudio conducido en la Universidad Central, se consideró relevante tener en cuenta también los siguientes estándares:

#### Familia

Estándar 1: Las familias son reconocidas como los principales participantes en el cuidado y educación de los hijos y son respetadas como sus primeros educadores.

Estándar 2: Los programas de educación temprana de calidad, reconocen la diversidad de las familias y valoran sus fortalezas

#### Comunidad

Estándar 1: Las necesidades de los niños pequeños y sus familias se conocen a través de relaciones fluidas y colaboración en la comunidad, involucrando a las familias, el personal del programa e individuos cuyo trabajo se relaciona o puede tener impacto sobre el desarrollo de los niños pequeños.

Estándar 2: Todos los servicios disponibles en la comunidad son usados para eliminar y reducir las brechas en los servicios para los niños y sus familias.

#### El Programa

Estándar 1: El proceso de elaboración y administración del programa colabora con la familia, el personal y la comunidad, para establecer y apoyar la realización de resultados positivos para los niños y niñas

Estándar 2: El proceso de administración del programa ofrece los apoyos (fundamentados en conocimientos claros) para el desarrollo apropiado de las prácticas con los niños/as y sus familias

#### Personal

Estándar 1: Todo el personal demuestra una actitud apropiada y un desarrollo apropiado de prácticas de educación temprana pertinentes a sus posiciones.

Estándar 2: Personal suficiente.

Estándar 3: Las continuas evaluaciones formales e informales del personal son guiadas (supervisadas), y las oportunidades para un continuo desarrollo profesional están disponibles.

Esta propuesta permite por tanto tener un referente teórico importante respecto de las áreas a incluir en la formación inicial de docentes.

### ***Diseños curriculares de formación inicial:***

Como ya se ha planteado, la formación de profesionales para el trabajo con niños y niñas pequeños, es tardía en la historia de la educación. Latinoamérica no es la excepción. Aún hoy día la formación del personal que labora con párvulos, en muchos países latinoamericanos, no es considerada terciaria o universitaria y se mantiene en un nivel sólo técnico.

Aquellos países que hoy ofrecen una formación de nivel superior a estas profesionales lo hacen desde hace relativamente poco tiempo y se mantienen opciones técnicas que muchas veces impiden que personal de calidad labore directamente con los infantes.

### **El caso de Colombia**

En los inicios del siglo XX la atención de los niños pequeños en Colombia, no exigía una preparación específica, y los pocos jardines que existían atendían a los niños y niñas con maestras normalistas. En 1917, con la Ley 25, se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras de Bogotá y se reglamentó una sección especial para formar maestras de preescolar. Pero el verdadero cambio educativo comenzó en la década de los noventa, cuando el Ministerio de Educación Nacional, incorporó la educación preescolar al sistema educativo formal colombiano y, finalmente, estableció como obligatorio el grado de Transición y definió sus objetivos específicos (Jaramillo, 2006).

Esta perspectiva de formación técnica que parece haber predominado por tantos años en Colombia, generó posiblemente una errónea percepción social del personal que debía laborar con los infantes. Aún hoy día persiste esta visión, no sólo en Colombia sino en muchos países del mundo. Muchas instituciones aún contratan a personas no graduadas en educación infantil o pedagogía y les dan una responsabilidad para lo cual no están preparadas.

Es así que las instituciones formadoras de formadores debieran tener plena conciencia de esta problemática al momento de diseñar los currículos de formación. Colombia ha intentado por ello configurar espacios para la reflexión permanente sobre las implicaciones que tiene para el futuro maestro de preescolar en la realidad social. El maestro preescolar tiene no sólo la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, sino también el compromiso de afianzar en los niños y niñas valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, mejorar su calidad de vida,

tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. Las propuestas de formación docente en Colombia reconocen la necesidad de cumplir, como docente de Educación Infantil, con el rol de articulador de la escuela y la comunidad, las instituciones y, por sobre todo, los padres de familia. También en Colombia, como parece ocurrir en muchos países, se maneja en ocasiones, un concepto de jardín académico que es valorado más por consideraciones sociales y económicas, más que por una buena pedagogía que acoja como fundamental el desarrollo integral del niño y la niña.

## El caso de Cuba

La sociedad cubana (Franco, 2001), consciente de la necesidad de tomar en consideración los cambios que impactan en la calidad de la vida laboral y social de los individuos de la sociedad, ha generado las llamadas *micro universidades*, donde se busca con un sistema semi-presencial y haciendo uso de recursos tecnológicos como la video conferencia, formar integralmente a los profesionales de la educación infantil, propiciando el protagonismo de los estudiantes, la vinculación con el trabajo en los centros educativos y ayudando a fomentar los sentimientos de pertenencia e identidad profesional. Esto ha exigido la transformación de los planes de estudio, los programas y los métodos de trabajo así como también las modalidades para el desarrollo de las diferentes carreras pedagógicas. Con este nuevo enfoque y práctica formativa, *el centro educacional* actúa como factor integrador y promotor de todas las potencialidades científicas y laborales.

La formación del docente en Cuba considera así la formación en la práctica, sitio en el que se producirán las más valiosas interacciones con el personal en ejercicio y los agentes educativos de la comunidad. En cuanto a los estudiantes, esta nueva estrategia de formación, les da la posibilidad de adoptar un papel más directo en su autoformación y auto preparación como futuro profesional. En la puesta en práctica de esta nueva modalidad se asume una organización curricular con carácter modular disciplinar, que es diseñada alrededor de problemas pedagógicos abordados con carácter interdisciplinario.

El modelo cubano, abarca competencias, generales y específicas referidas al ser, al saber y al saber hacer. En el primer grupo se incluyen las ideas sociopolíticas, los valores que debe poseer el docente, los que debe evidenciar en su actuación cotidiana tanto en la labor educativa con los niños en la institución y en la vía no institucional así como en sus relaciones con el colectivo pedagógico y con la familia. En el segundo grupo se contempla un conjunto de conocimientos y habilidades que están en estrecha relación con el desarrollo de la cultura general e integral: lengua materna, el desarrollo estético, las tradiciones culturales, nacionales y universales, así como el hábito de leer como fuente de conocimientos, de satisfacción de necesidades personales, profesionales y de placer.

El tercer grupo está directamente relacionado con su formación profesional pedagógica y abarca, conocimientos teóricos de la fisiología, psicología, didáctica

y pedagogía preescolar, pasando por el desarrollo de las habilidades para la dirección pedagógica de la educación, la orientación a la familia y otros agentes educativos de la comunidad, hasta las destrezas manuales y las capacidades para la apreciación y creación artística.

Se incluyen, además, en este grupo, el dominio de los métodos y técnicas de investigación; las habilidades para realizar acciones de promoción de la salud, del cuidado de la salud y de educación la sexualidad, la equidad y relaciones de igualdad entre los géneros.

## **El caso de México**

Es en 1883 que en México (Extractado de Galván y Zúñiga, 1998) se establecen las primeras escuelas dedicadas a los párvulos. Es destacable la de Veracruz, a cargo del maestro Enrique Laubscher, alumno del fundador de los jardines de infancia: Federico Froebel. En 1887 se crea la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México. Esta Escuela determina que los siguientes son temas que las futuras maestras deben estudiar y trabajar:

- Dones de Froebel
- Principios de lecciones de cosas
- Cálculo objetivo hasta el número diez
- Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza
- Cultivo del lenguaje
- Nociones sobre historia patria y universal
- Nociones de moral
- Instrucción cívica
- Canto coral
- Trabajos de horticultura
- Cuidados de animales domésticos
- Juegos gimnásticos.

En 1941 la Dirección General de Educación Preescolar se orientó a preparar educadoras en todo el país. Para este fin se utilizó como medio, la radio, a través de programas diarios que deberían desarrollar las maestras con los niños. Los principales objetivos de esta educación eran:

- La salud del niño
- El desarrollo de su personalidad
- El desarrollo de un ambiente sano
- Las relaciones con los padres de familia, a quienes se consideraba como los mejores educadores de los pequeños.

Y cabe destacar que en la década de los sesenta se asigna a la educación preescolar el siguiente plan:

- Protección y mejoramiento de la salud física y mental
- Comprensión y aprovechamiento del medio natural
- Comprensión y mejoramiento de la vida social
- Adiestramiento en actividades prácticas
- Expresión y actividades creadoras.

Y se consideró que la educación preescolar debía contemplar los siguientes contenidos:

- El lenguaje
- Las matemáticas
- El hogar y el jardín de niños
- La comunidad
- La naturaleza
- El niño y la sociedad
- El niño y el arte
- Las festividades y los juguetes.

## El caso de Costa Rica

En Costa Rica (Chávez, 2007), la educación preescolar se inició 1878, con aulas de carácter asistencial, atendidas por religiosas y no de carácter pedagógico como se establece actualmente. El primer jardín de infantes oficial se creó en 1924, utilizando “los métodos Montessori y Froebel básicamente, los que corresponden a una concepción activa *de la educación*” (Solís, 1991, p. 25).

Durante esta época, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica, ofrecía cursos especiales a los Profesores de Enseñanza Primaria en la rama de Educación Preescolar (UCR, 1953 citado por Solís, 1991). En 1957 se promulga la Ley Fundamental de Educación (Nº 2160 del 25 de setiembre de ese año) donde se definen los fines de la educación preescolar, los cuales se dirigen a promover el desarrollo integral de la niñez, “en sus aspectos físico, intelectual, social y emocional, propiciando su autonomía, iniciativa y creatividad, así como la formación de hábitos, valores, destrezas, habilidades, necesarios para... su plena autorrealización como ser humano. En tal concepción la educación preescolar asume el desarrollo humano y el infantil en particular, como un proceso bio-psicosocial en sus dimensiones individual y colectiva. (Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 1997). En 1961 se escribe el primer “Programa tentativo para kindergarten”, en el cual se dice que la acción educativa debe basarse en el conocimiento de la naturaleza, del crecimiento físico y evolución psíquica de la niñez. Se define la misión del kindergarden como social y pedagógica.

A principios de la década de los sesenta, se sintió en la Universidad la necesidad de formar personal especializado para atender el nivel anterior a primer grado, y es así, como en 1966 se crea el primer plan de estudio con énfasis en preescolar

sobre la base del plan de estudio con énfasis en primaria (Badilla, Chacón y Jinesta, 1985). Con los dos primeros años del plan las estudiantes obtenían el profesorado en educación primaria. Estos cursos eran comunes en los planes de estudio de primaria y preescolar, sin embargo, en el tercer y cuarto año se ofrecían materias específicas para cada disciplina, es decir, las estudiantes optaban por una especialización, el final de la cual se les otorga el grado de bachiller a nivel general, pero destacando el énfasis obtenido, Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Primaria, o Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar. (Berrocal, Campos, Sáenz y Torres, 1992:11).

Este primer plan de bachillerato con énfasis en preescolar no contaba con un marco introductorio que justificara las razones de su creación, o bien que expusiera los objetivos y/o principios orientadores de este, lo que hace suponer que su estructura respondió, en gran medida, a una visión intuitiva de quienes se preocuparon por ofrecer otras alternativas en la formación docente.

La especialización ofrecía 22 cursos, muchos de ellos eran continuación de un primer curso, así por ejemplo se daba el curso "Tendencias Modernas de la Educación Preescolar I y II, uno en el primer semestre y el otro en el segundo. Los cursos específicos para educación preescolar que no contaban con otro que les diera continuidad eran "Música en el Jardín de infantes", "Desarrollo del Infante y sus implicaciones en el proceso del Kinder" y "Artes y Materiales Educativos en el Kinder". En el segundo año como en el cuarto, las estudiantes realizaban una práctica profesional durante un año (Universidad de Costa Rica, 1966; Berrocal, Campos, Sáenz y Torres, 1996).

Un nuevo plan entra en vigencia en el primer ciclo de 1989, y cuenta con fundamentos teóricos que lo sustentan, perfil y objetivos. Se definen para el plan de estudio siete objetivos generales:

- a. Formar educadores preescolares autónomos intelectual y moralmente.
- b. Preparar educadores críticos y activos que posean conocimientos básicos sobre métodos y técnicas para el trabajo preescolar, así como sus fundamentos.
- c. Preparar educadores conocedores de la realidad costarricense que contribuyan al mejoramiento de la sociedad.
- d. Impulsar enfoques curriculares centrados en el niño que favorezcan la construcción del conocimiento.
- e. Formar educadores que proyecten su labor en la institución y en la comunidad.
- f. Contribuir a la formación psicológica y social del educador para que su labor tenga congruencia con las características del medio.
- g. Incentivar en los futuros educadores el interés por la investigación para beneficio propio y de sus alumnos (Universidad de Costa Rica, 1989).

El plan define un perfil por áreas: cognoscitiva, perceptivo-motriz y de actitudes y valores que impulsa la formación de personal docente en preescolar autónomos,

intelectual y moralmente, creativos, críticos y activos. Se estructura el programa en siete áreas: en cada una de ellas se recomienda la construcción teórico-práctica del conocimiento, sin perder su énfasis particular, estas son:

- I. Conocimientos Generales
- II. Introducción a la Educación Preescolar,
- III. Conocimientos Específicos,
- IV. Conocimientos Complementarios,
- V. Fundamentos, VI Experiencia Profesional y
- VII. Actitudes y Valores.

## El caso de Argentina

En el proceso de delimitación del Nivel Inicial en la República Argentina (Extractado de Sarlé, 2006), podemos reconocer y definir tres momentos: a) Gestación y Nacimiento; b) Crecimiento y Reconocimiento oficial; d) Elaboración de planes y Búsqueda e integración interna (Sarlé, 1994; Harf y otras, 1996).

El primer período está marcado por la difusión de las ideas froebelianas que ingresan y hacen la diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países la educación del preescolar. Tanto Sarmiento, de quien parte la preocupación por traerlo a la Argentina, como la Ley de Educación Común (Ley 1420. art. 11), inscriben a las salas de jardín dentro del dominio de la educación popular.

El segundo momento se inicia con la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar "Sara Ch. de Eccleston". Las condiciones de ingreso al Profesorado, definen de alguna manera, la imagen que se comienza a tener de los maestros de Nivel Inicial: jóvenes con habilidad para tratar con niños y capacidad para cantar, dibujar y crear. Las postulantes debían ser mujeres, egresadas de escuelas normales nacionales, con 22 años de edad como máximo y que hubieran aprobado la prueba de aptitud para el dibujo y el canto. El plan de estudios de 1937, prioriza la enseñanza de la filosofía, algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica) y aquellos aspectos psicológicos que le permitieran a la maestra conocer las necesidades y los intereses de los niños.

Casi cien años más tarde del primer jardín de infantes, se promulga desde el Consejo Nacional de Educación los fines y objetivos para las salas de jardín de Infantes (expt. N° 19074-1961) y se elabora el primer documento curricular (1972). En este período se comienza a regular la formación del personal que debe laborar en estos espacios. Sin embargo, hasta el día de hoy, las exigencias no están claras.

El Profesor de Educación Inicial (3 años), cuenta, desde septiembre de 1996 con ciertos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de estos docentes, que abarcan tres campos:

- Formación general: común a todos los estudios, que comprende cuatro bloques temáticos: sistema educativo, institución escolar, mediación pedagógica, currículo.
- Formación especializada: para niveles y regímenes especiales, que abarca diferentes aplicaciones de psicología evolutiva y del aprendizaje, práctica docente, etc.
- Formación de orientación: que comprende la formación y profundización centrada en ciclos, áreas y disciplinas curriculares.

Estas personas se forman en *Institutos de formación docente*, con un nivel técnico.

## El caso de Chile

Las primeras inquietudes en relación con las necesidades de una educación para niño /as y niñas de edades previas a las requeridas para la educación primaria (6 años), nacen en nuestro país con motivo de la visita a Berlín que realiza Valentín Letelier, quien conoce en este país, los jardines infantiles Froebelianos. Recomienda entonces al gobierno la implantación del sistema de Kindergarten.

En 1906 se crean los cursos de maestras kindergarterinas en la Escuela Normal N° 1 de Santiago. Doña Leopoldina Malushka inicia esta formación de maestras jardineras en Chile, la que si bien se centraba en el ciclo de 3 a 6 años, planteaba que la educación debía comenzar desde el nacimiento, basándose en los postulados de Federico Froebel. En 1914 se suprime el curso y se reinicia en la década de los veinte en varias Escuelas Normales.

En aquel tiempo las características que se exigían a los educadores eran:

- Dotes para el trabajo con el niño /a pequeño
- Cultura general profundos conocimientos de sociología, psicología infantil, anatomía y fisiología humana.
- Pedagogía y metodología especial educación preescolar
- Dotes musicales y artísticas (tocar instrumentos)
- Como funciones básicas estaban:
- De protección a la infancia
- Del desarrollo del niño /a
- De nexos entre la escuela y la familia
- De formación valores

El Plan de estudios 1981 de la Universidad de Chile, estaba basado en los siguientes principios:

- Principios de formación humanista, que destaca la educación como proceso de servicio al desarrollo del ser humano.
- Principios de formación integral, que plantea la unicidad de todos los

elementos individuales y sociales, naturales constituyentes de la persona humana.

- Principios de formación democrática: que lleva a entender la educación como patrimonio y tarea compartida por toda la comunidad nacional.
- Principios de formación integrada, en la que sea considerada necesaria la articulación de las asignaturas en un todo homogéneo o irracional.
- Principio de formación permanente, dejando planteados en el período de formación, problemas cuyas soluciones de buscar el profesional por sí solo. Este principio se fortalece mediante una línea de perfeccionamiento en investigación.

Este Plan de estudios considera también las bases establecidas por la Organización Mundial para la Educación Parvularia (OMEP), realizada en Panamá en 1980, consideraba lo siguiente:

- La formación de los educadores en las universidades.
- El trabajo con los niños /as y niñas después de su nacimiento hasta los seis años
- El desempeño de errores del educador en diversas instancias, tales como niño /as, más familias y comunidad.

### **La integración de la teoría y la práctica pedagógicas**

El plan de estudios de 1981 (U. de Chile), se caracteriza por la búsqueda de la integración de diversas líneas curriculares para ofrecer a los estudiantes una visión panorámica del ser humano en formación. Se busca concebir al niño /a como persona y actuar en consecuencia, es decir colaborando a la formación de la persona integral, libre y solidaria, a través de un proceso educativo que estimula el desarrollo y transmisión de valores humanos. El plan de estudio se caracteriza también por su funcionalidad por cuanto responde a un perfil específico que se caracteriza por ser promotor de valores culturales y nacionales, orientador del proceso educativo, administrador de recursos humanos y ambientales, entre otros. Así los objetivos caracterizan este perfil son:

- Comprender y valorar los factores condicionantes de la educación Parvularia chilena
- Aplicar conceptos y procedimientos de administración educacional.
- Mantener constante actitud de conservación, crítica y de investigación frente a los problemas del párvulo, la familia, el personal, la comunidad y la educación Parvularia.
- Integrarse a la realidad en la que le corresponde actuar
- Comprender en forma profunda, científica e integradora el desarrollo y necesidades del niño /a desde su gestación hasta los seis años.
- Mantener una actitud creadora de responsabilidad y de autocrítica en su trabajo con el párvulo, personal, familia y comunidad.

- Estructurar y aplicar situaciones de aprendizaje con los niño /as y niñas basados en el nivel de desarrollo, necesidades, intereses, creando un ambiente afectivo que los niños y niñas, que los haga sentirse seguros y favorezca su equilibrio emocional.
- Expresarse creativamente y favorecer también la expresión creadora del párvulo a través de diferentes cauces.
- Establecer adecuadas relaciones humanas con el párvulo, familia, personal y comunidad.
- Integrarse al equipo multi-profesional y aplicar diversas técnicas de trabajo con grupos de padres y comunidad.

### **Algunas conclusiones**

De las revisiones efectuadas en diversos, documentos incluidos los análisis de la OEI, es posible concluir que la formación de docentes de la educación inicial o preescolar no es obligatoriamente universitaria en la mayoría de los países en América Latina. En efecto, se aprecia que la formación hoy día (y en la mayoría de los casos desde la década de los 80 o 90), se sitúa en muchos países en forma ecléctica en institutos técnicos y en universidades. En la enorme mayoría de los casos, con excepción de Cuba y Costa Rica, parece que la formación es diversa y no necesariamente sometida a criterios comunes básicos que garanticen una formación de calidad.

## REFERENCIAS

Arriagada, I.(1997), "Políticas Sociales, Familia y Trabajo en América Latina de Fin de Siglo", *IV Conferencia Iberoamericana sobre la Familia*, Cartagena de Indias.

Aguilar, M.C (2002). *La familia y escuela ante un mundo en cambio*. Revista Contextos de Educación, pp. 202-215. Universidad de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.

Alfonso, Carmen; Amar, Roser et al., (2003). La participación de los padres y las madres en la escuela. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Cantón I; García S, N (2004)"La formación del profesorado en Portugal"  
*Universidad de León.www.uam.es*

Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner 2006. Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente un Estudio Comparado entre 50 Países de América y Europa. Unesco Orealc. pag 55-60

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan. Más allá de la calidad en la educación infantil, Colección Biblioteca Infantil, Abril 2005, España.

Day, Christopher. 2005. Formar Docentes: cómo, cuando y en qué en las cuales aprende el profesorado. Editorial Narcea. España. Pág. 17

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, resumen "Bases sólidas, atención y educación de la Primera Infancia".

Jacques Delors. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO. 1998. Fundación El Comercio. Quito. Ecuador. Capítulo 7 El personal docente en busca de nuevas perspectivas. Pág. 178-193

JUNJI (2006) Cuenta Pública Gestión 2006-2009 JUNJI (2008)

MINEDUC (2006) Marco Lógico Unidad de Educación Parvularia

MINEDUC (2006) Plan Anual de Supervisión

MINEDUC (2001) Estándares para la formación docente

Myers; Robert G. (1992) *The twelve who survive; Strengthening Programmes of early childhood Development in the third world*, Routledge: Londres.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). "Happiness, excellence, and optimum human function". *American Psychologist*, 55 (1). La aceptación incondicional de la persona.

Unesco (2000). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco.

*UNICEF Seminario Internacional (2004) "Inclusión social, Discapacidad y Políticas Publica"*, Gobierno de Chile Ministerio de Educación

Young, Mery. 2000. *From Early Child Development to Human Development*. World Bank. Washington. UAS. Pág. 147-148



# PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: UNA MIRADA A LOS CENTROS DE PRÁCTICA COMO COMUNIDADES DE Y PARA EL APRENDIZAJE

DEMOCRATIC PRACTICES IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS: A VIEW TO THE EDUCATIONAL CENTERS AS LEARNING COMMUNITIES.

*María Soledad Díaz Álvarez, Verónica Prieto Cordero*

## RESUMEN

El lugar que habitan las prácticas pedagógicas debe reconocerse como un espacio único de carácter tripartito. En este artículo, se pretende destacar el rol formador de los Centros, en que desarrollan las Prácticas Profesionales nuestras estudiantes de Educación de Párvulos, por cuanto su función es clave para la apropiación y movilización de recursos, que las estudiantes deben realizar en su etapa final de formación, a fin de hacer dialogar teoría y práctica de manera integrada. El vínculo entre Estudiantes, Universidad y Centros de Práctica es el objeto de esta reflexión.

**Palabras Claves:** Centros de Práctica, práctica profesional, rol formador, reflexión, triada.

## ABSTRACT

The place of the pedagogical practices must be recognized as a special and unique space, of participation of three actors. In this article it is intended to give relevance to the role that the Educational Centers play in the training of the future professionals of Early Childhood Education, since this function is a key one when the students of these programs, must realize their practices in the final stage of their training program. The relationship that is established between the students and the educational centers is the main theme of this article.

**Key Word:** Educational Centers for pedagogical practices, professional practices, professional training role, reflection on the process, three actors: the triad of the practical process.

Recibido xxxxxxxxxxxxxx / Received xxxxxxxxxxxxxx  
Aceptado xxxxxxxxxxxxxx / Accepted xxxxxxxxxxxxxx

Asumiendo la importancia de fortalecer las prácticas profesionales como parte del proceso final en la formación inicial y consciente del rol que éstas tienen para el desempeño futuro como Educadoras de Párvulos, nos parece necesario atender al rol que desempeñan los Centros de Práctica y el intercambio que se genera entre la Universidad y los Centros, como un tema de interés en el proceso.

Así, al remirar la forma de relacionarnos como Universidad (centro formador de Educadoras) con los Jardines Infantiles y Centros Educativos (centros de prácticas profesionales) a las que asisten nuestras estudiantes de Educación de Párvulos, podemos preguntarnos:

¿Cómo interactúan los agentes involucrados en la formación inicial de nuestras futuras Educadoras de Párvulos? ¿Cuál es la relación que se produce? ¿Son los centros, para los Centros formadores y para los propios estudiantes, más allá de los discursos, más que un “recurso” en la formación Inicial?

Abordar estas interrogantes nos invita a comprender como agentes involucrados en la formación, al Centro de Práctica, la Universidad y a los/las propios/as estudiantes. Así en esta instancia, la Universidad es “representada” desde los tutores de prácticas, los Centros desde las Educadoras Guías y las/los estudiantes desde su protagonismo como Educador/a en práctica profesional. Esta representación advierte, que cada uno de estos agentes implica un universo mayor, el cuál solo es posible de comprender desde una mirada sistémica y global por cuanto constituyen finalmente, una triada única y particular ya que aunque existan elementos de continuidad, los individuos y sus reflexiones son en cada ocasión diferentes y por ende, cada práctica es en sí misma irrepetible.

Desde la epistemología de la práctica presentada por Donald Schön, ésta muestra una concepción constructivista de la realidad, en donde el conocimiento profesional surge de la práctica efectiva y donde la racionalidad reflexiva es producto de la reflexión en y sobre la acción. Para este autor, los estudiantes aprenden haciendo y el practicum al cual hace referencia “...se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad (Schön 1992). Si abordamos estas premisas, y las llevamos a nuestros Centros de Práctica, nuestras estudiantes son sujetos de su propio aprendizaje, serán ellas las que reconstruirán conocimientos a partir de la movilización de recursos adquiridos en el campo teórico, como también a partir del conocimiento experiencial desarrollado desde sus centros de práctica, por lo tanto el ambiente físico como el ambiente social, debe proveer de desafíos pertinentes que permitan vincular los campos teóricos y prácticos de manera integrada y complementaria.

Por su parte, para Edgar Morín,(2001) la educación debe abordar el conocimiento considerando el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo ya que el riesgo de la hiperparcelación de los objetos de estudio, nos conduce a proponer soluciones cada vez más artificialmente simples y con ello la complejidad de los problemas queda excluida. La problemática y desafíos de las Prácticas Profesionales, es un tema que no solo concierne a cada uno de los agentes involucrados por

separado, las problemáticas y desafíos deben ser una oportunidad de reflexión conjunta, que permita la integración de miradas y la complementariedad de los campos propios de cada uno de los involucrados

En este sentido, la democratización del acto educativo debiera trascender a los diferentes actores presentes en el proceso y con ello, no solo los estudiantes y Centros formadores deben tener participación efectiva sino también los Centros de Práctica, destacando como escenarios, desde la mirada no mobiliaria de estos, sino como un actor vivo y por ende, acceder a niveles superiores de participación, transitando así, de la recepción de la información, a una participación auténtica y con ello reconocer a los centros de práctica profesional, como escenarios que participan decisivamente en la formación, dado que cualquiera sean sus condiciones y características, estos influyen significativamente sobre los/las estudiantes.

Las prácticas democráticas requieren de la reciprocidad entre personas y esto llevado al campo de la formación inicial nos demanda reciprocidad también entre las instituciones que participan en la formación. De acuerdo con Ana Ayuste (2006), para Habermas y Freire la educación democrática centrada en la educación dialógica, nos permite hacer frente a los desafíos actuales, donde parte de estos desafíos se relacionan con la necesidad de desarrollar un modelo educativo abierto y sensible a las diferencias, tratando de velar por las condiciones necesarias para que produzca una discusión en condiciones de igualdad.

A su vez, recogiendo el planteamiento de Morín, (2001) y “la nueva clase” o la de los expertos, efectivamente es propio a nuestros tiempos, que muchas decisiones políticas (democráticamente políticas) sean entregadas a expertos y esto, a la luz de nuestro análisis, pareciera tener al menos dos puntos críticos. Por una parte, el rol de expertos en el proceso formador es ampliamente atribuido al Centro formador (Universidad), como depositario de saberes, sin embargo, esto requiere preguntarnos respecto a qué lugar le otorgamos a los Centros de Prácticas como expertos en su propio campo educativo y por otra parte, un segundo foco es como plantea E. Morín, que estas decisiones (de expertos) pueden constituir saberes parcelados y con ello se corre el riesgo de aportar soluciones parciales a problemas globales.

Por su parte, parece lógico desprender, que para la construcción de un conocimiento pertinente, este sea aportado con la asistencia de los Centros de Prácticas y de esta forma, la vinculación del conocimiento que la/el estudiante debe realizar en su práctica profesional, sea una conjugación natural, producto del encuentro entre los tres agentes.

Pero ¿cuáles son las funciones que explicitan estos agentes? ¿Son estos roles producto de una construcción conjunta? ¿Se imponen necesidades e intereses desde los actores y con ello tensiones en las prácticas profesionales? ¿Comprendemos los centros de prácticas como comunidades de aprendizaje y actuamos en función de ello?

Es ampliamente compartido que en el último tramo de la carrera, las prácticas pedagógicas, deben permitir la movilización de competencias profesionales y personales a fin que las/os estudiantes puedan apropiarse adecuadamente del rol de Educador; lo cual conlleva a conformar y facilitar esta apropiación desde los/as tutoras y los centros debiendo existir un diálogo oportuno y pertinente que brinde la posibilidad de establecer vínculos capaces de socializar intenciones e intervenciones ajustadas.

Santos Guerra, plantea que la profesión docente, en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado y no de individuos que aisladamente realizan una tarea particular, lo cual requiere la formación de equipos y la colegiación de la investigación y de la docencia. Con ello se hace referencia a la necesidad de potenciar el rol colaborativo. En síntesis el autor destaca que el paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia (Santos Guerra, 2001)

En este sentido, Gimeno Sacristán (2001), enfatiza la dimensión social del sujeto, somos seres humanos dependientes unos de los otros, establecemos contactos e interdependencias por diferentes motivos, creando aproximaciones que posibilitan construir comunidades, gracias a estos contactos podemos vivir en sociedad.

Estos lazos, sociales básicos llenan los espacios en los cuales nuestros y nuestras estudiantes se enfrentan en los centros de práctica, lugares en los cuales las redes de apoyo deben ser valoradas. Por lo tanto el diálogo efectivo y eficiente debe nutrir las inquietudes que surjan de ambos sectores, promoviendo de esta manera una conexión mediadora que facilitará ésta red social.

Esta comprensión de un paradigma de colegialidad, reconoce la importancia de realizar el ejercicio de la profesión de manera compartida y que a su vez, constituye una estrategia de perfeccionamiento y un referente emocional (Santos Guerra, 2001)

Por su parte diversos autores reconocen en el desarrollo de la práctica profesional la presencia de tensiones y aprendizajes en la cual las estudiantes deben adquirir un cierto equilibrio personal conjuntamente a los aprendizajes del conocimiento profesional, para Vonk (1996) este proceso corresponde al de inducción, el cual es caracterizado por la transición del profesor en formación a un estado de mayor autonomía como profesional y en lo cual, los actores, Educadoras de los Centros educativos y Tutores desde la Universidad, logran una sintonía que permita una reflexión profunda, desde las diferentes miradas de los actores.

Considerando los aspectos mencionados, no sólo nuestro rol formador radica en la formación de futuras profesionales para el siglo XXI, sino que además el desafío consiste en articular saberes prácticos en los Centros Educativos, ya que son ellos quienes poseen un protagonismo que aún no visualizamos en su totalidad. El rol de formadores también recae en ellos y son ellos quienes

reciben diariamente a nuestras alumnas y alumnos, son ellos quienes junto con su equipo pedagógico acompañan a futuros profesionales en el camino de la profesionalización docente, para Santos Guerra (2006) la escuela que aprende, puede aprender a ser mejores profesionales de muchas maneras, pero una de las más eficaces es el aprendizaje que se deriva de la reflexión rigurosa, compartida y constante de la práctica profesional.

Con todo, el nuevo rol de los Centros de Práctica guarda relación con su protagonismo en la formación inicial, con el compromiso y valoración que se entrega a nuestras estudiantes, pensamos que la práctica reflexiva posibilita esta acción, pensarse y pensar la realidad, para desde ahí comenzar a formular nuevas alternativas de acción pedagógica que otorgarán este encuentro entre el rol formador de las Universidades y el rol formador que poseen los centros de práctica.

En síntesis, las fuentes generadoras de conocimiento e información diversifican las distintas miradas y el ritmo de acercamiento y apropiación del rol de nuestras alumnas y alumnos, los Centros de Práctica son un espacio colectivo privilegiado para la construcción de aprendizaje, el contacto directo con las experiencias cotidianas, el enriquecimiento de los distintos saberes y las experiencias propias que viven las estudiantes, permiten entrelazar el discurso dialógico entre teoría y práctica.

En este contexto, Delors(1996) reconstituye los saberes en los cuatro pilares de la educación los cuales forman parte de la formación inicial potenciando la construcción y acercamiento al conocimiento que permitirá el empoderamiento del profesional novato para enfrentar los nuevos desafíos que forman parte de su experiencia profesional. En esta misma línea citamos el aprender a ser; enfatizando el ser persona, con responsabilidad ética frente a la sociedad, aprender hacer; es un pilar tradicional que sustenta la educación infantil, potenciando las habilidades y competencias de la profesión de educador(a), como esencia fundamental en la formación inicial; aprender a conocer, tan importante como cuanto saber, es saber buscar conocimiento; aprender a conocer el mundo que lo rodea, aprender a convivir juntos; implica descubrir progresivamente al otro, internalizar valores, el pluralismo, la diversidad, respetando las divergencias políticas y de pensamiento entre otras. Son aspectos que siempre debemos considerar, sobre todo tener la convicción, que los centros de práctica, deben poseer las habilidades para construir y co-construir con los otros una educación de calidad que valore los aspectos antes señalados.

En otras palabras, el protagonismo de los Centros de Práctica es fundamental como ambientes vivos de aprendizaje, tanto para los estudiantes en Práctica Profesional como para ellos mismos, en donde el conocimiento no puede estar restringido a una de las partes, sino que al contrario deben ser lugares en donde al mismo tiempo que el hacer de la vida profesional de nuestras estudiantes sea recreada y valorada, la reflexión sea el pilar sustentable de su propia reconstrucción, asumiendo de este modo, la posibilidad de participar en la

formación y en el crecimiento permanente de los estudiantes como del mismo Centro. De ésta manera serán consecuentes con su práctica y comprometidas con el descubrimiento de su Profesión.

No hay una auténtica formación sin participación, y en la formación inicial, ésta participación es un desafío para los Centros formadores, por cuanto pueden abrir espacios al diálogo y con ello favorecer prácticas formadoras que evidencien el trabajo conjunto con un sentido único de contribuir a una óptima formación inicial(Santos Guerra, 2006)

Es entonces, uno de los desafíos para la Universidad como Centro formador, abrir espacios que propicien un diálogo oportuno y eficaz entre los actores, en el cual todos tengan oportunidades de mirarse y reflexionar sobre su quehacer, dando así a la triada un verdadero sentido de colegialidad y cooperación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayuste, A y Otros (2006) Educación en valores. Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la ciencia y la cultura (OEI).

Imbernón, F (2007) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Editorial GRAÓ. Barcelona Séptima edición.

Delors, J (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Compendio Paris. Capítulo 4. Los cuatro Pilares de la Educación.

Morín, E (2001) Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. Editorial Paidós. Barcelona España.

Sacristán (2001) Educar y convivir en la Cultura Global .Exigencias de la ciudadanía.

Editorial Morata. Madrid España

Sacristán G, (2002) Comprender y transformar la enseñanza. Undécima edición Editorial Morata. Madrid España

Santos Guerra; M (2001) Enseñar o el oficio de aprender. Editorial Homo Sapiens . Santa Fe. Argentina

Santos Guerra, M (2006) La escuela que aprende. Cuarta Edición . Editorial Morata. Madrid España.

Shön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones .Editorial Paidós. Barcelona España

Tardiff, M (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Editorial Narcea. Madrid España

Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. In: R. Mcbridge (ed.). Teacher Education Policy. Pp. 112-134. London: Falmer Press.



# TRES EVENTOS RELEVANTES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL INTERNACIONAL QUE FORTALECEN EL SECTOR

## THREE RELEVANT EVENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THAT STRENGTH THE FIELD

*Dra. M Victoria Peralta.*

### RESUMEN

Tres eventos ocurridos a fines del año 2010n son destacados en el presente artículo: el primero en Suecia organizado por La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP Internacional), el segundo en Buenos Aires, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el tercero, la Conferencia ofrecida en Moscú. Los tres eventos plantearon reflexiones relevantes para la Educación Parvularia o Infantil, que son analizados en este artículo.

**Palabras Claves:** Desarrollo Sustentable en la Educación Infantil, Ciudadanía, Juego y Aprendizaje, Carácter educativo de la Educación Inicial, Efectividad de la Educación Infantil.

### ABSTRACT

Three events took place at the end of the year 2010; these events are presented in this article: the first one in Sweden, organized by the World Organization for Preschool Education (OMEP International), the second in Buenos Aires, organized by the Ibero American States Organization (OEI), and the third was the Conference offered in Moscú. These three events discussed relevant ideas for Early Childhood Education, and are analyzed in this article.

**Key Word:** Sustainable Development in Early Childhood Education, Citizenship, Game and learning, Educational Character of Early Childhood Education, effectiveness of Early Childhood Education.

Recibido xxxxxxxxxxxxxx / Received xxxxxxxxxxxxxx  
Aceptado xxxxxxxxxxxxxx / Accepted xxxxxxxxxxxxxx

En los meses de Agosto, Septiembre y Octubre del presente año, han tenido lugar tres importantes eventos internacionales que el sector vinculado a la educación parvularia o inicial latinoamericana es importante que los tenga presente para reafirmar ciertas tendencias que hemos estado trabajando, y para instalar otras líneas de trabajo que se hacen necesarias de profundizar.

El primero de estos eventos tuvo lugar en la ciudad de Gotemburgo, Suecia, del 11 al 13 de Agosto y fue organizado por la Organización Mundial de Educación Infantil (OMEP). Su presidenta la Dra. Ingrid Pramling, destacada académica y especialista en el tema de desarrollo sustentable, ofreció como sede la Universidad de Gontemburgo, siendo el nombre del **Congreso: “Los niños, ciudadanos de un mundo lleno de desafíos”**. A este evento asistieron 72 países de los cinco continentes, dándose una gran asistencia de los países europeos. De Latinoamérica estuvieron presente: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Panamá, y Uruguay. Dado el tema del Congreso, parte importante de éste se abocó a los aspectos teóricos y prácticos de lo que significa un desarrollo sustentable en sus tres componentes: lo económico, lo ambiental y lo social. Igualmente se presentaron investigaciones y experiencias prácticas que se está haciendo en este campo, acompañadas de visitas a jardines Infantiles Sin embargo, debido a la presentación de Latinoamérica en la Asamblea mundial en cuanto a su preocupación por lo que está pasando a nivel de muchos países en las organizaciones vinculadas donde se está sobre escolarizando la educación de los primeros años con normativas y programas rígidos, además de estándares, mapas de progreso y otros, la discusión se llevó a nivel mundial. De esta manera, destacados especialistas de Suecia, Finlandia e Inglaterra, expresaron que ello estaba pasando también en sus países. A raíz de ello, se planteó hacer una declaración mundial sobre el tema para lo que se designó una comisión redactora representando a los tres idiomas de la OMEP (español, inglés y francés), siendo aprobada y leída como conclusión de este Congreso. Este documento titulado: “Declaración mundial a favor del juego y del derecho del niño a aprender jugando” que se anexa, es por si tan elocuente en cuanto a su contenido y el imperioso llamado que hace a no perder los esenciales de la educación de la primera infancia, que pensamos que no admite mayores comentarios. Lo importante, es difundirla y gestionar para que estos sentidos tan básicos vuelvan a este nivel, y dejen de hacerse las experiencias reduccionistas que se están observando en muchas instituciones y salas de actividades de la región.

El segundo evento, el “**Congreso Iberoamericano de Educación**” se realizó en Buenos Aires del 13 al 15 de Septiembre y fue organizado por la Organización de estados Iberoamericanos, (O.E.I). con motivo de la subscripción de las metas educativas 2021 por parte de todos los Ministros de Educación de Iberoamérica. Junto con la discusión teórica y desde la investigación sobre todos los diferentes temas que comprende el sistema educativo, en lo que participaron más de 3000 participantes, lo central fueron las metas acordadas que serán suscritas por los Presidentes de las diferentes Repúblicas de la región en el próximo mes de Noviembre en la ciudad de Mar del Plata. En el caso de la Educación Inicial las metas, indicadores y niveles de logro planteados son los siguientes:

**META ESPECÍFICA 6.**

*Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años.*

·INDICADOR 8.

Porcentaje de niños de 0 a 6 años que participan en programas educativos.

- *Nivel de logro:* En 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50% y el 100% de los niños de 3 a 6 años, y el 100% la recibe en 2021.

En 2015, entre el 10% y el 30% de niños de 0 a 3 años participa en actividades educativas, y entre el 20% y el 50% lo hace en 2021.

**META ESPECÍFICA 7.**

*Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.*

·INDICADOR 9.

Porcentaje de educadores que tienen el título específico de educación inicial.

- *Nivel de logro:* En 2015, entre el 30% y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tiene la titulación establecida, y entre el 60% y el 100% la tiene en 2021.

A partir de estas metas generales, cada país desglosará sus metas en específico, las que se resumen en continuar ampliando la cobertura de atención y favorecer una mayor profesionalización de los agentes educativos que se desempeñan en el nivel. El presupuesto planificado es significativo, lo que permitirá que se lleven a cabo efectivamente.

El tercer evento, fue la **Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la primera infancia** realizado entre el 27 al 29 de Septiembre en Moscú, el que fue organizado por UNESCO, luego de haberse trabajado el tema en cada región del mundo.<sup>2</sup> Este importante evento al cual concurrieron más de 1000 destacados representantes de niveles políticos (Vicepresidentes y Ministros del sector), de organismos académicos y ejecutores tanto a nivel nacional como internacional, permitió conocer trabajos sobre las diferentes temáticas que comprende la atención a los niños, los que fueron realizados por especialistas de cada región. Junto con ello, se elaboraron ciertas conclusiones, que estando aún en una primera redacción, son relevantes en cuanto a visualizar lo que el mundo considera como líneas de desarrollo en este campo.

Entre ellas nos parece importante destacar las que señalamos a continuación, por la relación que tienen con la Declaración de la OMEP. Estas señalan que se deben: *“identificar factores para la efectividad de los programas de Educación y cuidado, con especial atención a la flexibilidad y adaptación a diferentes contextos, particularmente los referidos a los mas desaventajados y vulnerables, y promoviendo redes con las partes*

2 Ver Informe regional: UNESCO. “Atención y Educación de la primera infancia. Informe regional. América Latina y el Caribe. Agosto 2010, en Pág. Web de OREALC.

*interesadas en todos los niveles*<sup>3</sup>. A ello se agrega este otro llamado en cuanto a que se: *“deben crear currículos y metodologías en concordancia con la infancia, valorando el juego, el afecto, la cooperación, el talento y creatividad, la alegría, el fortalecimiento de la autoconfianza y autonomía, como también las pedagogías de aprendizaje activo que toman en cuenta los puntos de vista de los niños”*.<sup>4</sup>

Por tanto, integrando los aportes de estos tres relevantes eventos internacionales, podemos verificar cómo el tema de la atención y educación de la primera infancia, se instala como un eje poderoso de trabajo de estos importantes organismos técnico-políticos, y a través de ellos, de los países en todo el mundo. El aumento de la cobertura favoreciendo la equidad, continúa siendo una meta relevante y básica, pero ya se está avanzando a aspectos de calidad como es la formación de los agentes educativos y el contenido y estrategias de la educación inicial o parvularia. Interesa salvaguardar sus características básicas: la flexibilidad, el juego, la acogida e inclusión, el rol activo de los niños en sus aprendizajes, todo cual es el sustrato sobre el cual puede construirse currículos desafiantes, con sentido y contextualizados culturalmente para los representantes de las generaciones del Bicentenario.

Ojala el enorme esfuerzo que han implicado estos eventos, aporte a los debates y acciones actuales, donde a veces se descubre una pérdida importante de estos esenciales. No podemos dejar que los principios de la educación parvularia, pasen a ser parte de la “modernidad líquida” (Bauman, 2007), que todo lo banaliza y disuelve. Estos aportes de la “modernidad sólida”, deben trabajarse y buscar su expresión actual en un intento de avanzar a una pedagogía de la posmodernidad que responda a los desafíos histórico-sociales y culturales de los tiempos presentes y a la búsqueda permanente de una formación humana integral y trascendente. Ese quizás sería nuestro mejor aporte como educadores en esta época que nos convoca a reflexionar sobre nuestro desarrollo e independencia.

---

3 UNESCO. “The draft Moscow framework for action and cooperation harnessing the Wealth of Nation”. Moscú, Septiembre, 2010. Pág. 3 . (Primera versión de conclusiones, traducción transitoria )

4 *Ibíd.* pág. 4 .

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bauman, Zygmunt. "Los retos de la educación en la modernidad líquida". Gedisa Ed. España, 2007.

Palacios, Jesús y E. Castañeda.(Coord.)"La primera infancia y su futuro". Metas Educativas 2021, OEI/Santillana, España, 2009.



## ANEXO: DECLARACIÓN MUNDIAL DEL DERECHO Y DE LA ALEGRÍA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS A APRENDER A TRAVÉS DEL JUEGO. OMEP 2010



Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire  
World Organisation for Early Childhood Education  
Organización Mundial para la Educación Preescolar

La Asamblea y el Congreso mundial de OMEP en Gotenburgo, Suecia, en agosto del 2010, representando a setenta y dos países de los cinco continentes, acordamos que debemos defender la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, especialmente el derecho de los niños y niñas al juego, como asimismo garantizar su bienestar en todos los países y programas educativos.

Actualmente, debido a problemas políticos y económicos, la mayoría de los Gobiernos están sobre enfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en nuestros niños en el nivel de educación primaria. Esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación.

Debido a estas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego.

Sabemos actualmente que las Metas del Milenio de la N.U. de reducir la pobreza y darles a los niños el derecho a la educación no se alcanzarán. Por eso, el Congreso y la Asamblea mundial de OMEP implora a todos los gobiernos a niveles locales y nacionales, reorientar sus planes y colocar recursos para que las metas sean alcanzadas.

Los niños pequeños tienen la voluntad y son capaces de ser agentes de cambio. Los adultos deben escuchar a los niños, y estar atentos a sus perspectivas e ideas en asuntos que se relacionan directamente con ellos.

« Sabemos mucho sobre ello » (niño de seis años)



## COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS MODELOS FORMATIVOS, DESDE EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

COMPETENCES IN THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE TRAINING  
MODELS FORM THE PEDAGOGICAL PRACTICES POINT OF VIEW

*Jocelyn Uribe C.*

### RESUMEN

El presente artículo, se desarrolla en base a visualizar la amplia connotación que adquieren las competencias de formación profesional, al interior de los programas formativos de entidades de educación superior, para lo cual resulta imprescindible un acercamiento teórico al termino, el cual permita aclarar su real connotación y alcances, y como este se proyecta al interior de la programación a nivel universitario, relevando en este sentido al papel que adquieren las prácticas pedagógicas, como escenario natural en el cual es posible apreciar abiertamente su real manifestación y evidencias concretas.

**Palabras claves: competencias, contexto universitario, prácticas pedagógicas.**

### ABSTRACT

The current article shows the wide relevance that competencies of professional training have within the higher education training programs. In order to understand this relevance, it is essential to clarify the concept of "competency" beforehand which allows visualizing its real connotation, scope and projections into the college planning. By this way, the role of pedagogic practices is emphasized as a natural stage in which we can appreciate the real manifestation of competencies openly and getting some concrete evidences of them.

**Key words: competences; college context; pedagogic practices.**

Recibido xxxxxxxxxxxx / Received xxxxxxxxxxxx  
Aceptado xxxxxxxxxxxx / Accepted xxxxxxxxxxxx

Durante la última década han ido emergiendo al interior del contexto educativo una serie de cambios, que han propiciado la adopción de diversas posturas y lineamientos al interior del ámbito curricular, las cuales han ido adquiriendo representatividad e impacto, en la medida que han sido incorporadas al interior de los diversos niveles del sistema. En este sentido, una de las modificaciones que más fuerza ha cobrado, es aquella que supone la incorporación de las Competencias de formación profesional al interior del contexto Universitario, la cual implica el efectuar una serie de cambios relativos a la reestructuración de su programación educativa, los cuales se plasman en términos más cercanos en la proyección de sus planes y programas.

Dentro de este lineamiento cobran sentido los aportes que la literatura especializada ha realizado al respecto, al determinar algunas consideraciones básicas que permiten consensuar criterios de modificación acordes a esta línea. En este escenario resultan relevantes los alcances que en relación al concepto de competencias se han efectuado al respecto, los cuales llevan a determinar aspectos centrales relativos al término, todos ellos posibles de incorporar en la configuración que cada entidad formativa determine al interior de su propuesta curricular.

En este sentido, las antes mencionadas entidades formativas, han tomado como referencia diversas perspectivas teóricas que las acercan a un modelo, que si bien no es de consenso, si posee elementos comunes posibles de replicar y/o perfeccionar de acuerdo a cada una de las realidades, siendo en este sentido la valoración de las prácticas pedagógicas un componente transversalmente considerado al interior de diversos niveles, debido a su concreta contribución en verificar las evidencias de las competencias adquiridas, siendo en este sentido consideradas las mismas, como instancias de relacionar efectivamente la teoría con la práctica, permitiendo mediante la observación de la actividad escolar un primer acercamiento a la realidad de las aulas, lo cual hace posible la experimentación reflexiva de las funciones docentes, hacia una práctica pedagógica de carácter más autónomo. (Berríos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>). Esta experiencia hace también posible, la aproximación gradual de los estudiantes en práctica a todo lo que involucra el quehacer concreto del trabajo profesional, lo cual además permite internalizar la connotación del rol docente, e integrar de esta forma los saberes adquiridos al interior de su proceso formativo. (Avalos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>).

La práctica docente se concibe además, como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial. (Ibíd.)

Desde este punto de vista, es que resulta necesario profundizar en la relación entre competencias y prácticas pedagógicas, proporcionando para ello los elementos teórico que permitan clarificar el vínculo entre ambos elementos, siendo necesario también destacar el papel que las universidades asumen en este escenario.

## **1. Competencias de Formación profesional: Un recorrido frente a la conceptualización del término**

### **1.1. Contexto preliminar**

El mundo en la actualidad está sumido en una profunda crisis social, política y económica, producto de los vertiginosos cambios que al respecto se han ido generando en estas últimas décadas; los cuales, sin lugar a dudas, han afectado diversos contextos, siendo los más permeables a ésta modificación todos aquellos que involucran la interrelación con personas dentro de su campo disciplinar. Esta perspectiva general ha invitado a la sociedad en conjunto, a la búsqueda de nuevos paradigmas que permitan responder efectivamente a estas demandas.

De una u otra forma los fenómenos involucrados dentro de este marco, afectan a todos los procesos de desarrollo integral de los seres humanos, dentro de los cuales es innegable la participación del sistema educativo, dentro de su contexto de formación continua y profesional.

Desde esta perspectiva, una de las grandes demandas que al respecto se desarrolla en la actualidad, es aquella que involucra la incorporación de un curriculum basado en Competencias. Este término dentro del sistema de formación profesional, se instala a partir de la configuración de ciertos hitos que permiten ampliar la mirada de las entidades superiores, en virtud de la apropiación de un curriculum en base a estas características, los cuales se constituyen fundamentalmente a partir de las siguientes líneas:

**Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, desde el 5 al 9 de Marzo de 1990.** Sin lugar a dudas, la denominada “Conferencia mundial sobre Educación para todos”, se constituye en una de las principales iniciativas de potenciación de una mirada integral en torno al proceso educativo, la cual se basa fundamentalmente en la integración de aspectos cognitivos, valóricos y desarrollo de habilidades y destrezas entre otros.

Desde este punto de vista su principal fin, fue el de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, estimulando de esta forma a cada país para lograr sus metas particulares y desarrollar o actualizar planes de acción amplios y a largo plazo (desde los niveles locales a los nacionales y sub nacionales), con el objetivo de satisfacer de esta forma las necesidades definidas dentro de este contexto como “básicas”. En relación a estas necesidades y a nivel declarativo, se hace un particular énfasis en que éstas

deben considerar “las destrezas cognitivas, valores y actitudes, tanto como los conocimientos sobre materias determinadas, las que deben estar plasmadas en las definiciones curriculares que haga cada país al respecto”. (UNESCO, 1990, p.8)

**El informe de la UNESCO redactado por la comisión de educación para el siglo XXI, “El informe Delors” (1996).** El Informe Delors se constituye en un fuerte marco de referencia filosófico, determinante frente al lineamiento de pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. En este sentido, existe la profunda convicción de que una educación de calidad sustentada en los denominados cuatro pilares del aprendizaje –aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser– “podrá proporcionar las dimensiones cognitivas, morales y culturales que permitirán, tanto a individuos como a grupos sociales, la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de globalización”. (Delors, J.1996, p.3). Estos cuatro pilares, que promueven un enfoque radicalmente diferente en torno al proceso de aprendizaje, se configuran en la base de la propuesta de un sistema de educación substancialmente más flexible y dinámico. (Ibíd.)

**Informe Tuning (2004).** El informe Tuning se basa fundamentalmente en “puntos de referencia, basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino “de referencia”. (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, p.18). “Este proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. El proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente”. (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, p.26)

Cada uno de estos acontecimientos, aportó a la configuración final de lo que hoy en día entendemos por el desarrollo de un curriculum basado en competencias. Sin embargo, es necesario destacar, que este término a lo largo del tiempo y de acuerdo a la perspectiva de diferentes autores, ha presentado diversas connotaciones y características, las cuales no solo han aportado al incremento de la literatura actual relativa al mismo, sino que además han permitido a las diversas comunidades académicas, enfrentarse con un conocimiento más amplio a las diversas modificaciones tanto estratégicas como evaluativas, que esta mirada supone. Desde esta perspectiva, es que a continuación se sistematizarán algunos antecedentes, los cuales permitirán establecer alcances más clarificadores en relación al término.

## **1.2. Competencias: Conceptualización desde la perspectiva internacional**

Quizás una de las visiones más simples y preliminares en relación a este concepto es la proporcionada por Bernard Rey, quien define las competencias desde

el punto de vista de “saber hacer en un contexto” o más específicamente en alusión a la “Capacidad de cumplir con una tarea dada de manera satisfactoria” (1999, p.36). Se debe considerar, sin embargo, y desde esta perspectiva, que esta capacidad caracterizada anteriormente requiere de un conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico. Este mismo autor señala, que a las competencias “resulta también posible comprenderlas, sobre la base de que estas designan productos de aprendizaje complejos, que son de algún modo resultados de numerosos aprendizajes anteriores”. (1999, p.36).

Es posible reconocer además, que estas aluden permanentemente a la idea de regulación, desde esta perspectiva, reúnen entonces tanto un repertorio de gestos disponibles, como un conjunto de reglas que rigen a su vez la selección y asociación de estos gestos. Unido a estas condicionantes, Rey al referirse a los planteamientos de Noam Chomsky, incorpora la coherencia y la adecuación como dos nuevos componentes, los cuales se sitúan en respuesta a la adaptación propia de la singularidad de cada situación.(Rey, 1999)

Este autor propone además tres formas de pensar una competencia dentro de un sentido más amplio, las cuales corresponden a:

Una perspectiva objetivista, inspirada por una voluntad de carácter más bien científico, o por la necesidad de hacer más explícitos los objetivos pedagógicos, donde la competencia puede ser definida por los comportamientos que genera. Es a esta competencia a la que precisamente se le denomina competencia comportamiento.

Otra denominación es la correspondiente a la competencia función, la que implica el devolver a los comportamientos su sentido de conductas humanas, resultando necesario para comprender esta competencia el conectarla a su finalidad técnico-social, que es el elemento que realmente permite definirla por su función.

Si se le otorga al concepto de competencia la connotación de adaptabilidad que posee el hombre frente a una infinidad de situaciones inéditas, es posible definirla como poder de creación y adaptación de acciones, denominándolo de esta forma y desde la perspectiva del autor en referencia a Chomsky, como “poder de discernimiento de la oportunidad”. (Rey ,1999, p.53-54)

De acuerdo a estas características es posible determinar, que las competencias no se limitan solo a la producción de una lista preestablecida de comportamientos o enunciados, si no que permiten la creación de nuevos enunciados, posibles de adaptar frente a diversas situaciones y contextos, sin que esto implique el perder de vista el componente transversal de las mismas.(Rey, 1999)

Por otra parte, y en el sentido de poder formular una competencia, resulta imprescindible considerar lo que Bergson en Rey (1999) postula en relación al tema. El parte de la concepción inicial de concebir objetivos o “estados finales”, los cuales dentro de un adecuado planteamiento deben ser cronológicamente lo

primero. Al respecto, Bernard Rey en referencia a este mismo autor, menciona que “La actividad controlada es un programa que fija un objetivo o estipula un estado final y exige poner en orden serial un conjunto de elementos- las subrutinas modulares. Esa totalidad selecciona al mismo tiempo los constituyentes, los ordena en una serie y los modifica a fin de que cada uno se inserte en el conjunto.” (Rey, 1999, p.71). De esta forma los elementos de un acto controlado y por lo tanto ordenado, no están solamente orientados hacia el siguiente mediante un simple encadenamiento; si no que están además sometidos a la regulación que impone el objetivo inicial.

Dentro de la línea de los planteamientos de Ph. Perrenoud (2003), se destaca:

La noción de competencia asume muchos significados. En este caso, se definirá la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él. Para afrontar, en el mejor de los casos, una situación en general, ponemos a actuar diversos recursos cognitivos, tras los cuales están los conocimientos”, agregando que “La construcción de las competencias es inseparable de la formación de pautas de movilización intencional de los conocimientos, en tiempo real, puestos al servicio de una acción eficaz”. (Rodríguez Moreno, 2006, p.57:).

Enfatizando desde esta perspectiva en la integración de recursos de carácter cognitivo, que permitan evidenciar un actuar concreto en situaciones definidas.

Otra interesante visión es la que proporcionan Pascaline Descy y Manfred Tessaring (2002), en la cual hacen referencia a planteamientos relativos a competencias *transferibles* y competencias *claves o transversales*, la incorporación de ambos elementos a la noción de competencia, otorgan a este término un significado particular, desde la perspectiva obvia del tema de la transferencia y de la transversalidad; lo cual implica el efectuar una revisión teórica en complemento con otros autores que ya han destacado estos componentes, a fin de clarificar precisamente el sentido de las competencias en relación a estos nuevos conceptos.(Rodríguez Moreno,2006)

En relación al tema de la transferencia, esta se constituye en una temática ampliamente discutida en torno a la transversalidad, dado que algunos autores señalan que una de las formas más amplias de poner en evidencia la existencia de las capacidades transversales, consiste precisamente en estudiar los fenómenos de transferencia. Si se prueba por ejemplo, que una capacidad adquirida dentro de una actividad o disciplina determinada se ejerce espontáneamente en un dominio diferente al inicial, se determina entonces que ésta existe y es transversal, dado que puede en forma natural ser transferida de un plano a otro.(Rey, 1999)

El término transversalidad por su parte, hace referencia a “aquel contenido, tema, objetivo o competencia que “atraviesa” todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La imagen que suele darse para aclarar este significado es la de contenidos, temas, objetivos que “cruzan” o impregna todo este proceso. La transversalidad, entonces, hace referencia a las conexiones o puntos de encuentro entre lo

disciplinario y lo formativo, de manera de lograr el “todo” del aprendizaje”. (Yuz, 1996, p.17)

Sin embargo, existen algunas consideraciones precisas en torno a la existencia de capacidades transversales. En primer lugar se debe considerar el que estas emerjan simultáneamente en dominios diferentes, que mediante ellas se desarrolla la posibilidad de ser adquiridas en un contexto específico y transferidas a otros contextos, y por último el que sean adquiridas en forma independiente de todo contenido. Junto con tener en cuenta estos aspectos relacionados con la existencia de estas capacidades, resulta a la vez imprescindible dentro del ámbito educacional, que todo pedagogo reflexione ampliamente en torno al modo de adquisición de estas por parte de sus estudiantes, a fin de distinguir la forma de apoyarlos efectivamente durante este proceso y favorecer experiencias que lo potencien. (Rey, 1999)

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce solo a ellos. Se considera en este sentido que para hacer frente lo mejor posible a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. Dentro de este contexto el autor destaca que las competencias movilizan efectivamente diferentes conocimientos, aclarando, sin embargo, que estos son por lo general de carácter disciplinar.

Por otra parte, en opinión de Scallon (2004), se puede hablar de competencias cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y saber-hacer en diversas situaciones. Lo esencial de la competencia en este sentido, reside en la movilización de recursos por parte del individuo, considerando para ello tanto sus recursos propios como otros que le son externos. ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/concept\\_de\\_competencia.pdf](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/concept_de_competencia.pdf))

Desde otro plano y de acuerdo ahora a la perspectiva de Jacques Tardif, este autor considera que una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos”. (<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>). Destacando en este sentido la integración de planos o dominios conceptuales, procedimentales, actitudinales y meta cognitivos, los que otorgan una mirada cuatridimensional frente al término.

La competencia en este sentido, es concebida sobre la base de un saber actuar de manera flexible y adaptable frente a diversos contextos y problemáticas. Por otra parte el autor considera, que al poner en funcionamiento una competencia se requieren recursos numerosos y variados, constituyéndose de esta forma los conocimientos en una parte crucial de estos (Ibíd.), aspecto que no se puede dejar de integrar frente al desarrollo y concepción de las mismas.

Tardif en referencia a Le Boterf (2001) destaca ciertas connotaciones en torno a la elaboración de programas por competencias, señalando que:

Un peligro encontrado a menudo en el proceso de elaboración de programas por competencias, consiste en retener un alto número de competencias y reducir así su carácter integrador de los aprendizajes. En algunos casos, no hay sino un paso a dar para que las competencias dejen de diferenciarse de los objetivos y de los recursos, por parte de formadoras y formadores, que les asignan el estatus ambiguo de competencia. (Ibíd.)

De acuerdo a esta perspectiva y antecedentes, resulta evidente que la concepción de un programa de formación desarrollado dentro de este plano, no contendrá sino un número restringido de competencias, cada una de las cuales integrará a su vez conocimientos, procedimientos, reflexión y desarrollo actitudinal, entre otros, a fin de integrar un todo en el sentido amplio de lo que se pretende alcanzar.

En lo relativo a la elaboración de un programa sustentado en el desarrollo de competencias, este autor destaca la necesidad de que los docentes planifiquen rigurosamente las etapas previas a su puesta en marcha y sobre todo, que se aseguren de que su programa respete y represente la lógica inherente al desarrollo de las competencias. En este sentido, las experiencias relativas al desarrollo de un programa por competencias permiten proponer ocho etapas de desarrollo:

1. Determinación de las competencias que componen el programa.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
3. Determinación de los recursos internos - conocimientos, actitudes, conductas -a movilizar por las competencias.
5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.
7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes.(<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>).

### **1.3. Una mirada desde el contexto Latinoamericano**

Al situar este concepto dentro del contexto Latinoamericano, el Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional (CINTEFOR), destaca particularmente la perspectiva de Sladogna en su libro "La recentralización del diseño curricular; el perfil profesional y la definición de competencias profesionales", el cual menciona que las competencias responden a capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones, dentro de los diversos ámbitos

de la vida humana, personal y social. Considerando de esta forma, que toda competencia responde a una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno amplio y a partir de situaciones pasadas y presentes.

Su desarrollo desde esta mirada da respuesta a una actividad cognitiva compleja, que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica frente a una situación determinada. (Sladogna.2000).

Los elementos correspondientes a la definición anterior, se hacen finalmente concretos y aplicables dentro del desempeño de cada individuo en el plano laboral, lo cual implica entonces considerar que éstas deben estar:

- a) orientadas al desempeño en el trabajo, considerando situaciones definidas
- b) Diferenciadas usualmente ante un patrón o norma de desempeño esperado
- c) y consideradas frente a múltiples capacidades personales y sociales, sobre todo las de realizar efectivamente un trabajo en equipo y establecer relaciones sociales. (ibíd.)

Dentro de esta misma línea el “Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional” CINTEFOR, realiza una interesante recopilación relativa al tema desde la mirada integral de diversos autores, dentro de la cual se exponen los siguientes planteamientos.

Spencer y Spencer (1993) consideran que es: “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio”.

Rodríguez y Feliú (1996) las definen como “Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad”.

Ansorena Cao (1996) plantea que corresponden a: “Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”.

Guion (citado en Spencer y Spencer) las define como “Características subyacentes de las personas que indican formas de comportarse o pensar, generalizables de una situación a otra, y que se mantienen durante un tiempo razonablemente largo”

Woodruffe (1993) las plantea como “Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente”.

Finalmente, Boyatzis (Woodruffe, 1993) señala que son: “conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones”. ([http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm): p.3)

En este sentido, el visualizar posturas o matices que distinguen los elementos centrales desde una definición a otra, permite conciliar a su vez los puntos de encuentro de las mismas, componente altamente significativo al adoptar una u otra postura en torno a la conceptualización del término.

Cabe destacar, que para hacer alusión a las competencias que deben desarrollar los profesionales en formación, como las anteriormente destacadas, es necesario efectuar una revisión no solo del currículo formativo propuesto desde la Universidad, sino que además extender la mirada hacia un análisis profundo del perfil profesional propuesto al interior de cada entidad, el cual debe mantener una relación de coherencia con todos los planos propuestos al interior del proceso educativo. Esto queda de manifiesto de acuerdo a Zabalza, al señalar al respecto que:

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado plan de estudios. (Zabalza, 2004, p. 37)

Sin embargo, al introducir este planteamiento a la enseñanza Universitaria, se han apreciado diversas críticas que plantean interrogantes al respecto. Perrenoud (2004) analiza la resistencia que este término genera, e identifica en relación a esta la presencia de tres motivos que a su juicio resultan fundamentales; en primer lugar destaca el:

Esnobismo apoyado en la idea de que los miembros de un grupo profesional saben perfectamente cuales son las competencias necesarias para ejercer la profesión; el elitismo que provoca el intento de ocultar información para disuadir de acceder a la formación a potenciales estudiantes extraños a determinados grupos de influencia; y la prudencia para preservarse de la posibilidad de ser evaluado, comparado y criticado al cotejar lo que se dice pretender y lo que realmente se hace en la formación universitaria. ([http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/viewFile/10621/10211](http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red_u/article/viewFile/10621/10211), p.7-8)

En relación a la formación impartida por las entidades de Educación superior, en términos del proceso de enseñanza aprendizaje, Carles Monereo y J.I.Pozo destacan lo siguiente:

El aprendizaje autónomo sigue siendo una de las asignaturas pendientes. Saber cuándo, dónde y cómo buscar información, ser capaz de seleccionarla en función de unos objetivos, procesarla (leerla) y elaborarla adecuadamente para después utilizarla (escribirla, exponerla, aplicarla) con el fin de resolver un determinado problema, constituyen cadenas de competencia de urgente instauración" (Monereo, Carles.1999, p.16)

En lo relativo directamente al rol de la Universidad dentro del proceso de formación de competencias, el II Encuentro Latinoamericano de Diseño de Palermo 2007, cuya Área Temática se centró fundamentalmente en él: Análisis de

casos y experiencias pedagógicas significativas; se señala de manera introductoria que:

La formación por competencias resulta un tema de debate en el ámbito universitario, en relación a la preocupación por re articular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones operadas en las últimas décadas en el contexto económico internacional. El concepto en el ámbito de la Educación existe desde 1960, como un modelo basado en una serie de características relacionadas con un desempeño superior en un puesto de trabajo, y así como los conocimientos, las habilidades y las experiencias son importantes, existen también los rasgos, motivos, y aptitudes que si bien son difíciles de detectar son también necesarias para lograr dicho desempeño. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf.p.2](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf.p.2))

Por otra parte dentro de esta misma línea se destaca:

El énfasis en la formación de individuos demanda el desarrollo integral que involucra no solo la formación de un profesional idóneo, poseedor de una serie de habilidades y de conocimientos sino también la formación como un profesional ético, comprometido con su realidad y poseedor de competencias tanto generales como específicas que se refieren no solo a su disciplina sino que colinden con otras áreas del conocimiento científico. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf.p.1](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf.p.1))

Sin embargo, es interesante revisar que de acuerdo a lo planteado dentro del contexto del Encuentro Latinoamericano de Palermo (2007).

Se tiende cada vez más a una búsqueda de las competencias profesionales pensando en la órbita del trabajo, más allá de las cuestiones académicas que atañen a la educación superior universitaria. Esto se llega a verificar en una verdadera fragmentación disciplinar, con especializaciones cada vez más acotadas y específicas, determinando distinciones en el momento de la salida al trabajo. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf.p.2](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf.p.2)).

Aspecto que resulta importante de considerar, en virtud de efectuar una revisión profunda del Currículum Basado en Competencias, implementado al interior de las Universidades.

Dentro de esta misma línea se plantea considerar al interior del debate académico, los diferentes alcances que en estos últimos tiempos ha adquirido el concepto de competencias en virtud de la formación profesional. Al respecto se menciona preliminarmente que “la noción de competencias tiene diversas acepciones, y si bien tiene su origen en la preparación para el trabajo, en estos últimos años el término se ha referido también a las competencias en la educación y en la formación universitaria académica.” (Ibíd.)

De acuerdo a Perkins en Palermo (2007), menciona que las competencias, a fin de comprenderlas desde su diseño, “se pueden definir como desempeños, pensados estos como una combinación entre cogniciones y procedimientos específicos para la creatividad y que se interpretan desde los posicionamientos epistemológicos que justifican los procesos y los productos en la proyectación”. (Barco.2006)”. (Ibíd.)

En relación a lo anterior, se debe también considerar frente a la formación basada en competencias, la relevancia que dentro de esta asumen una serie de elementos, tales como el contexto, la realidad de la situaciones y el medio laboral; correspondiendo de esta forma al “resultado de un proceso de integración ya que se confronta con los estándares externos; está asociada a criterios de ejecución o desempeño planteando niveles de dominio, e implica responsabilidades del estudiante por su aprendizaje y del docente para adaptarse a esta situación”. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf.p.3](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf.p.3) )

Dentro de esta misma perspectiva, se alude a la clasificación de las competencias en académicas, laborales y profesionales. Cada una de ella es posible también agruparlas en tres niveles diferentes: esencial, genérico y específico. Cabe también destacar, la relación de interdependencia existente entre estas, la cual supone el considerar que la formación de una competencia académica de nivel esencial, sirve de base para la formación de una competencia laboral genérica. (ibíd.)

#### **1.4. Competencias de formación profesional: Desde la perspectiva nacional**

Dentro de una perspectiva contextual y aludiendo por lo tanto a la realidad nacional Chilena, resulta interesante destacar los postulados que desde la teoría se han efectuado en torno al tema de las competencias de formación profesional, inserción laboral y empleabilidad.

Desde la mirada de la formación de competencias profesionales, la Universidad de Los Lagos (Chile), ha sistematizado cuatro años de trabajo dentro del proyecto Mecesup ULA 0201, en su publicación “Diseño curricular por competencias. Innovaciones en la formación profesional”, en ella hace referencia a la innovación didáctico curricular basada en competencias con sistema modular, al fortalecimiento de competencias transversales, a las competencias generales en el nuevo diseño curricular y a la didáctica de las competencias, entre el desarrollo de otros aspectos de interés relativos al tema.

Una de las reflexiones que dentro de este escenario se realiza, en relación a la Educación basada en competencias, alude fundamentalmente al componente transversal de la misma, dentro del cual se destaca el dominio del inglés y las habilidades para manejarse en el mundo digital, señalando al respecto que “El mejoramiento de la formación técnica y profesional ha sido definida como una prioridad para las autoridades educacionales chilenas, por tanto se focalizarán

políticas de becas y créditos que fomenten la demanda por carreras de carácter técnico. Las instituciones educacionales, por su parte, deben estructurar sus programas en módulos de competencias ligadas a los requerimientos productivos". (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p. 26)

En esta misma sistematización, pero aludiendo en esta oportunidad a los planteamientos particulares de Nordenflycht en "¿Qué es la empleabilidad?" (Documento de trabajo, Universidad de Los Lagos, Osorno 2005), se hace mención a las "Competencias de empleabilidad", dentro del contexto de las demandas provenientes de los cambios en la estructura laboral, la tecnología y el conocimiento, en este sentido se señala que estas corresponden a:

**Aprender a aprender:** entendida como la capacidad para reconocer los propios procesos de aprendizaje, valorar la necesidad de integrar permanentemente conocimientos y habilidades.

**Comunicación:** entendida como el proceso a través del cual se intercambia información, se establecen compromisos y se manifiestan emociones.

**Efectividad personal:** significa proponerse un sentido, idear metas y responsabilizarse por el logro de ellas.

**Iniciativa y emprendimiento:** Enfrentar flexiblemente situaciones nuevas, presentar recursos, ideas y métodos innovadores, concretándolos en acciones tendientes a crear un nuevo orden

**Planificar y gestionar proyectos:** Diseñar acciones orientadas a la consecución de determinados propósitos.

**Resolución de problemas:** proceso a través del cual reconocemos las señales que identifican la presencia de una dificultad, anomalía o entorpecimiento del desarrollo normal de una tarea, recolectar la información necesaria para resolver los problemas detectados y escoger e implementar las mejores alternativas de solución.

**Trabajo en equipo:** es la capacidad de trabajar de manera complementaria, aunar esfuerzos y disponer de las competencias de cada cual en torno a un objetivo común. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007: 129)

La preparación del estudiante para la inserción laboral, dentro del plano de desarrollo de las competencias de empleabilidad, debe efectivamente vincular la formación profesional con el mundo del trabajo, sin que esta preparación implique en ningún caso, una instrumentalización del proceso de enseñanza aprendizaje; al respecto Nordenflycht señala que:

Contrariamente a lo que todavía se afirma, la formación por competencias, no tiene un carácter meramente instrumental orientado solo al servicio del mercado o del mundo laboral; se inscribe en la formación integral, dando especial énfasis a los aspectos formativos de carácter valórico y socio afectivo" (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164)

Esta “preparación” implica una vinculación real con el mundo del trabajo, dentro de la cual se propicie el desarrollo de la capacidad de llevar a la práctica instrucciones y resolver problemas, la integración efectiva de conocimientos, el trabajo en equipo y la búsqueda e indagación permanente, como parte del perfeccionamiento profesional entre muchos otros aspectos; lo cual sin duda alguna y formando parte de un aprendizaje permanente, facilita la transferencia dentro de diferentes planos del ámbito laboral.

Se debe además considerar dentro de la estructura de una competencia, elementos tales como: acción, objeto y condición (que es parte del contexto en que se ejerce la competencia). En el diseño curricular con base en competencias, el proceso de construcción de dicha estructura se denomina identificación de competencias, teniendo en cuenta:

El desempeño profesional en el trabajo, puesto que él incluye los objetivos, los conocimientos, las habilidades y actitudes que una persona debe combinar y poner en acción en diferentes contextos laborales

La realización de estudios o análisis ocupacionales a cargo de grupos de trabajo constituidos por personas provenientes de cuatro vertientes distintas: profesionales, especialistas, empleadores y metodólogos especializados en competencias. (CINDA,2004)

El Boletín Informativo del proceso ECAP “Evaluación de las Competencias académicas y pedagógicas de los estudiantes que finalizan el plan de estudios de la carrera de profesorado”, del Ministerio de Educación 2005, señala una definición de competencia desde el punto de vista del proceso de formación profesional que involucra a las carreras del ámbito de la pedagogía, dentro de la cual destaca que estas corresponden, a “la capacidad para enfrentar situaciones que exigen usar de un modo adecuado, integrado y creativo, los conocimientos elaborados durante un proceso de formación; así como para tomar y ejecutar decisiones en situaciones hipotéticas, relacionados con el aprendizaje de un campo de formación”. (Mineduc, 2005, p. 6)

En este sentido se debe además considerar, que el cambio paradigmático en el cual nos situamos frente a la programación por competencias, implica considerar por ejemplo la incorporación de planteamientos tales como el siguiente:

El paso de una formación por contenidos o por objetivos a una formación por competencias, en primer lugar, implica una transformación de la concepción del aprendizaje que sustenta el proceso actual de enseñanza, ya que toda práctica pedagógica, por muy intuitiva que sea, trasluce una concepción tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En una formación por competencias, el aprendizaje se concibe como un proceso activo y continuo de construcción de sentido por parte del alumno, lo que contrasta con la concepción aún vigente de aprendizaje como acumulación de saberes. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164).

Por otra parte, y en complemento con la visión anterior, el Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, en sus “Competencias de Egresados Universitarios”,

señala algunas definiciones en relación a este término, entre las que destacan: las de CEE “Libro blanco de la Comisión Europea”, en la cual se define competencia como “una capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones y el principio de regulación por normas o estándares de calidad” (CINDA, 2004, p.17)

Dentro de esta misma recopilación, el CINDA en referencia a Rocha A y otros en “Nuevo Examen de Estado cambios para el siglo XXI Propuestas General Bogotá, ICFES, 2000, define competencia como “Un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias del mismo” (CINDA, 2004, p.17). Esto se complementa con los planteamientos de Irigoien María Etienne, quien dentro del escenario del “Seminario sobre Competencias Profesionales Demandas a la educación Superior”, Universidad de Magallanes 2003, define competencia como “Un conjunto identificable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeñar satisfactoriamente en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional” (CINDA, 2004, p.17).

En este contexto, Kaluf Cecilia, en reflexiones sobre Competencias y Educación, capítulo II, señala que competencia corresponde a “un saber hacer en conciencia; un saber en acción; un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad sino modificarla; un saber el qué y también al cómo” (CINDA, 2004, p.17).

Desde esta base conceptual se caracteriza también el término “Competencias de Egreso”, bajo el parámetro de que la formación universitaria no solo está relacionada exclusivamente con el plano laboral, sino que como toda educación formal, involucra la amplitud del desarrollo de la persona en su sentido integral. Desde esta perspectiva, “la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad, pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular”. (CINDA, 2004, p.22)

En relación a la formación personal, esta se considera:

Asociada a la capacidad que pueda alcanzar el individuo para actuar en su mundo con autonomía, para crecer permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo. La capacidad para vivir con plena conciencia las diversas etapas de la evolución humana pasando de la adolescencia a la adultez y a la madurez que culmina con la preparación para aproximarse al fin de la vida. (CINDA, 2004, p.22-23)

Por su parte, la educación para la producción y el trabajo corresponde al conjunto de habilidades para desempeñarse en la generación de los bienes materiales o también intangibles que requiere la sociedad. De esta manera forman parte de este conjunto, las capacidades tecnológicas, el desarrollo emprendedor, las habilidades intelectuales que requiere la producción moderna, los hábitos de cumplimiento y desempeño laboral y la capacidad reflexiva y crítica del

individuo frente a la práctica productiva, de modo de aprender constantemente de la experiencia lo cual a su vez está asociado a un proceso de permanente actualización. (Ibíd.)

La formación social o la formación para vivir en sociedad, se encuentra asociada al comportamiento en los diversos grupos o conglomerados humanos con los cuales la persona debe interactuar a lo largo de su vida. Estos van desde las funciones familiares y desempeño doméstico, hasta los compromisos de participación social, de comportamiento solidario y de formación ciudadana y para la participación en la comunidad. Considerando también las capacidades para el trabajo en grupo y la interacción con sus pares y con otros trabajadores dentro del proceso productivo. (Ibíd.)

Resulta también necesario mencionar, la distinción que se realiza en relación a las Competencias generales de egreso y a las Competencias especializadas de egreso.

Las primeras engloban capacidades referidas principalmente a la interacción humana. Son competencias que pueden ser comunes a varias profesiones. Por ejemplo, las capacidades de dirigir eficazmente grupos interdisciplinarios de trabajo, de comunicar proyectos o decisiones en el ámbito institucional y de mantener un continuo proceso de actualización de conocimientos relevantes a su actuación profesional. (CINDA, 2004, p.23)

Las competencias especializadas por su parte, responden a las propias de cada profesión en las que predominan los aspectos técnicos, se considera por lo mismo que son “contexto-dependientes, en cuanto a que el lugar específico en el que opera un profesional determina lo que es apropiado, o válido, o eficaz. (CINDA, 2004, p.23)

En “Conceptos básicos de Competencia laboral” (cintefor.org), se da cuenta de una interesante recopilación, reconstruida desde el punto de vista de diversos autores en torno al concepto de competencia laboral; dentro de esta destacan:

*Bunck*: Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

*Ducci*: La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no solo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

*Gallart Jacinto*: Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.... No provienen de la aplicación de un curriculum...sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

*Le Boterf*: Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

*Prego*:... Aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica.

*Kochansky*: Las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado, por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral.

*Zarifian*: "Entiendo por competencia el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, ante una situación profesional". (<http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/partea.pdf>. p.10-12)

## **2. Programación basada en Competencias dentro del sistema Universitario en Chile**

### **2.1. Contexto preliminar**

Bajo las características que anteriormente se consideran en torno a la temática de las Competencias y Competencias de Formación Profesional, resulta interesante conocer como particularmente el sistema universitario ha incorporado la formación basada en estos conceptos dentro de su diseño curricular. Sin lugar a dudas, la inclusión de esta perspectiva se basa preliminarmente en todos aquellos antecedentes asociados al contexto inicial, en el cual se destaca la Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, desde el 5 al 9 de Marzo de 1990, el informe de la UNESCO redactado por la comisión de educación para el siglo XXI, "El informe Delors" (1996) e Informe Tuning (2004), sin embargo, existen otros antecedentes más cercanos al contexto de las universidades Chilenas, los cuales han sido determinantes en la adopción de esta perspectiva dentro del sistema de formación profesional, aspecto que será abordado a continuación.

### **2.2. Realidad de Universidades chilenas en torno a la programación basada en competencias**

En la actualidad existe una importante preocupación por parte de las entidades de educación superior, por responder desde la formación académica a las

demandas del medio laboral. Dentro del círculo universitario la discusión relativa a la relación entre la formación impartida y los requerimientos del sector productivo, se ha transformado sin lugar a dudas en un tema de gran interés. Lo anterior conlleva a repensar la real función de la universidad en la sociedad actual, sobre la base de un medio caracterizado ampliamente por una gran cantidad de información y un creciente sentido de conocimiento. Esto implica precisamente, el evaluar los diseños curriculares tradicionales y generar alternativas más acordes a la realidad de las actuales demandas.

De acuerdo a este contexto, se ha generado la necesidad de asegurar que los profesionales en formación, cumplan con los requerimientos esenciales para el ejercicio profesional, siendo capaces de lograr un nivel adecuado, de reacomodar sus prácticas y de transferir su conocimientos y habilidades, de acuerdo a las características y condicionantes del medio en el cual se desempeñen.

Dentro de este escenario, ha emergido como una de las opciones más ventajosas y cercana a estas demandas, la implementación de un currículo basado en competencias, a fin de establecer mediante esta forma un aprendizaje más activo, centrado en el estudiante y activamente orientado a situaciones concretas de práctica profesional.

El Centro Interuniversitario de desarrollo- CINDA en uno de sus más recientes estudios, señala que:

La formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la Educación Superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. Entre otros aspectos se puede señalar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral". (CINDA, 2009, p.13-14)

Sin embargo, a pesar de considerar el contexto inmediato en el cual surge esta iniciativa, de incorporar por parte de la Universidades la programación basada en competencias, no podemos dejar de considerar todos aquellos antecedentes que efectivamente invitaron a esta reformulación en los currículos de formación profesional.

Los cambios sociales, políticos y económicos, de los cuales da cuenta esta llamada "Sociedad del conocimiento y de la información", han impactado dentro del ámbito de la formación profesional, generando precisamente el planteamiento de la reestructurar el currículo en virtud de la denominada "Programación basada en Competencias" o "Currículo por Competencias". Diversas Universidades a nivel mundial han incorporado efectivamente esta iniciativa, la cual se plasma inicialmente a partir del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003), informe realizado por más de cien universidades, coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y apoyado por la comisión Europea. Este informe generado en el contexto

Europeo, se constituye en un pilar fundamental para la posterior generación del Proyecto Tuning América Latina, marco inicialmente adoptado por las diversas universidades que conforman esta área, siendo complementado posteriormente por lineamientos teórico específicos, acordes a determinadas realidades o concepciones que particularmente proporcionan un sello a cada entidad.

Sin embargo, y a pesar de las posibles distinciones declaradas anteriormente, es posible visualizar un elemento común en la particularidad de las diversas realidades, el cual corresponde a la incorporación de un eje “práctico”, en el cual los profesionales en formación asumen una interacción directa con la dinámica propia del espacio de aula, siendo este directamente la perspectiva de las “Prácticas pedagógicas”.

### **3. Las Prácticas Pedagógicas como medio de evidencia de las Competencias declaradas.**

#### **3.1. Contexto preliminar**

Desde diversas consideraciones, las prácticas pedagógicas son concebidas como el escenario natural, en el cual se hace evidente la manifestación de diferentes competencias por parte de los/as estudiantes. En este sentido resulta relevante precisar, las características y elementos fundamentales atribuidos a este concepto, a fin de visualizar su real alcance y la forma en que este impacta en las propuestas formativas y en las competencias que efectivamente se pretende desarrollar. En este sentido es que a continuación, se aludirá a la conceptualización de la práctica, la pedagogía, las prácticas pedagógicas y las prácticas desde diversos contextos, a fin de proporcionar un marco comprensivo más amplio, desde el cual analizar los alcances de esta actividad.

#### **3.2. La práctica**

Desde el punto de vista de la investigación titulada “Aproximación a las Prácticas Pedagógicas de la Universidad del Valle Sede Zarzal” Colombia, se destaca en relación a la Práctica que esta corresponde a “la aplicación, articulación y actuación directa de los participantes en el proceso educativo – docentes, estudiantes, institución y cuerpo de conocimientos -, haciendo énfasis en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en este contexto con la necesidad de formarse una identidad cultural definida”.(<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>).

#### **3.3. La pedagogía**

Por su parte la pedagogía corresponde a “un proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conocimiento, práctica y criterios,

o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado desde el punto de vista del adquiriente, desde el punto de vista de otros o de ambos".(ibíd.)

La pedagogía conlleva a considerar los fines últimos del proceso educativo, no sólo en sus aspectos de transmisión y adquisición de conocimientos, de formación y desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, sino, además en el sentido de educar y desarrollar sentimientos, convicciones y aspectos de la voluntad y del carácter, moral de los educandos.(ibíd.)

Dentro la investigación a la cual se alude, se menciona que el pensador James Kuethe señala que la Pedagogía "es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación; lacónicamente se define como la ciencia de la educación, es decir, la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo. También puede definirse como el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo"(ibíd.)

### **3.4. La practica pedagógica**

En relación a los planteamientos de Basil Bernstein, "la Práctica pedagógica se considera como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales". (Ibíd.)

Se considera además que:

La práctica pedagógica, se construye en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente, superando la imagen de algo estático y perfectamente definido. La práctica pedagógica es el proceso colectivo de producción de conocimientos que se multiplican para reflexionar el mundo educativo, para proyectarse culturalmente. (Ibíd.)

En este sentido, uno de los grandes valores que se le otorga a las prácticas integradas tempranamente dentro de los currículos de formación profesional, es el de relacionar la teoría con la práctica, permitiendo mediante la observación de la actividad escolar un primer acercamiento a la realidad de las aulas, lo cual hace posible la experimentación reflexiva de las funciones docentes, hacia una práctica pedagógica de carácter más autónomo. (Berríos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>). Esta experiencia hace también posible, la aproximación gradual de los estudiantes en práctica a todo lo que involucra el quehacer concreto del trabajo profesional, lo cual además permite internalizar la connotación del rol docente. (Avalos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>).

Es posible agregar dentro de esta misma línea, y enfatizando en el planteamiento anterior, que de acuerdo a Avalos (2002):

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo

es permitir la aproximación gradual del los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial. (Ibíd.)

Dentro de esta línea, el aprendizaje del conocimiento profesional docente supone un proceso de inmersión del futuro educador en la cultura escolar. A partir de este proceso el alumno se socializa dentro de la institución y acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. (Ibíd.)

Al respecto, cabe destacar, que las políticas nacionales relativas al tema señalan que:

Las prácticas progresivas se abordan a partir de los requerimientos ministeriales en relación a lo que un profesional de la educación debe dominar. El ministerio proporciona estándares para la formación inicial docente que son parámetros que se espera los alumnos logren al egresar de las carreras de educación, que a su vez están relacionados con los dominios del “Marco para la Buena Enseñanza” con los que se evalúan a los docentes en ejercicio. (Mineduc, 2003, p.22)

Los estándares presentes dentro de este lineamiento son genéricos, es decir, aplicables a las prácticas pedagógicas de profesores de cualquier nivel, los cuales estando involucrados en la formación docente de manera temprana van internalizando el rol propio de estos profesionales mediante la relación directa de teoría y práctica en relación a temáticas divididas en facetas, las cuales dan cuenta de A. Preparación de la enseñanza, B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C: Enseñanza para el aprendizaje de los niños, C: Profesionalismo docente. (<http://practicaspedagogia.blogspot.com>)

Desde la perspectiva de la Literatura Inglesa relativa al tema, investigaciones dan cuenta de que los docentes deben entender la forma, condiciones y contexto, bajo las cuales la experiencia y conocimiento que ellos poseen, pueden efectivamente guiar este proceso, considerando también la incorporación de un “manejo activo” de los métodos de enseñanza que faciliten el desarrollo de cualquier habilidad. Desde esta visión preliminar, Gonczi aludiendo a los planteamientos de Evans y Butler (1993), señala que ellos “intentaron construir un modelo de práctica en soldar, un complejo de habilidades en las cuales, según sus palabras, “se encuentran involucrados factores motrices perceptuales y conceptuales” y, trataron de detallar las implicaciones para la enseñanza del currículum. Concluyeron que el modelo tiene implicaciones significativas para el currículum y la enseñanza de esta habilidad”. ([http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Andrew\\_Gonczi\\_parte\\_II.Doc.](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Andrew_Gonczi_parte_II.Doc.), p.5)

Al respecto se destaca además, que “En primer lugar, la enseñanza de estas habilidades, por lo general, ignora las pistas para la retroalimentación de tareas cuyo modelo muestra que es una parte esencial del “soldar experto” (Ibíd.).

Frente a lo cual también se menciona la necesidad de una planeación global y de una prueba mental para supervisar y regular el proceso, así como para observar e interpretar el resultado, ya que todo esto es parte de su modelo de desempeño experto. Parte de estas necesidades, en especial la supervisión y regulación, están representadas en el currículum y en la enseñanza/capacitación. (Ibíd.)

Se percibe además dentro de este mismo contexto y a modo de fortaleza, los planes de estudio que enfatizan en la incorporación de la práctica, señalando, sin embargo, en torno a este mismo aspecto desde la perspectiva de la debilidad, que “la mera oportunidad de practicar sin considerar la experiencia secuencial, el tiempo para practicar, la retroalimentación de expertos y la reflexión sobre todo esto, será manifiestamente inadecuada como plan de estudios y como pedagogía”. (<http://books.google.cl/books?id=/Gonczi>, p.40) Andrew Gonczi, aludiendo a los planteamientos de Walter (1992), en relación al rol de la práctica en consecuencia con la integración de otros aspectos dentro de la formación profesional, señala que:

En la actualidad la preparación típica de un profesionista tiene tres aspectos: el desarrollo del conocimiento general (se asume que es posible generalizar), el desarrollo del conocimiento laboral y la experiencia en el trabajo. Hay una gran variabilidad sobre qué tan bien se integran estos aspectos a los programas educativos. Aunque en los últimos años ha habido un gran interés en el papel que juega la práctica (el aspecto de la experiencia) y cómo se puede relacionar con los otros elementos de la educación profesional, todavía hay mucho que aprender sobre la manera de reunir estos tres aspectos en un todo “coherente”. ([http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/andrew\\_gonczi\\_parte\\_II.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/andrew_gonczi_parte_II.doc), p.7)

Dentro del contexto latinoamericano, existen algunas propuestas que sitúan a las competencias desde ámbitos complementarios al proceso educativo, tal es el caso del estudio titulado “Como desarrollar Competencias investigativas en educación” de Muñoz, Quintero y Munévar, en el cual se da cuenta del resultado de tres investigaciones orientadas a la formación de Educadores y al mejoramiento de las teorías y prácticas pedagógicas.

El contenido de esta investigación efectuada en Colombia, destaca como uno de sus componentes fundamentales relativo al interés de este estudio, que “La práctica profesional de último año de los programas de formación de Educadores y de aquellos profesionales que forman y enseñan, es el reflejo del modelo que apropia la institución responsable y es un escenario natural para el despliegue de competencias investigativas por parte de sus actores. Por consiguiente, se pretende reorientar la acción de profesores y estudiantes con una visión investigativa” (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p.14)

Desde la perspectiva de las problemáticas cotidianas vivenciadas por los estudiantes en sus prácticas pedagógicas dentro del aula, sin duda alguna, el desarrollo de competencias que permitan interpretar, valorar, argumentar y proponer soluciones frente a situaciones de conflicto, forman parte de habilidades de gran valor, para todos aquellos que hayan decidido ser educadores y

enfrentarse a una clase, a un grupo determinado o formar parte de un proyecto educativo. Lo cual resulta relevante dentro de la investigación anteriormente destacada.

En la propuesta investigativa efectuada por Barrero y Mejías, en relación a “La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas”, en la Universidad Católica de Colombia, se define la práctica pedagógica, de acuerdo a los planteamientos de Restrepo y Campos 2002, “como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo”. (<http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>, p.5)

Entre las investigaciones realizadas en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Colombia, en relación a las “Concepciones de Práctica Pedagógica”, se da cuenta en referencia a diferentes autores, de las siguientes definiciones: de acuerdo a (Fierro, 1999), esta corresponde a: Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1049&flsid=55>, p.8).

Desde este mismo escenario, la práctica también fue conceptualizada como:

Una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales” (UPN Práctica Innovación y cambio, 2000) (Ibíd.)

De acuerdo a la línea de Huberman (1998), se plantea que las prácticas responden a:

Un proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (Ibíd.)

Sin embargo, y de acuerdo a los puntos de vista señalados anteriormente, las prácticas se ven caracterizadas de acuerdo al paradigma del docente. Al respecto Zeichner (1983), Montero (1987) y Zabalza (1988), realizan un panorama caracterizador de los modelos de práctica de acuerdo a los paradigmas del profesor dentro de las últimas décadas; el cual ha sido adaptado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

En relación a los planteamientos de Pulido en “Concepciones de Práctica pedagógica aproximaciones a un estado del arte”, se destacan los siguientes aspectos:

Las prácticas de enseñanza durante al formación inicial del profesor, o en los primeros años de actividad profesional, inciden significativamente en la progresiva conformación del pensamiento práctico. No obstante poco y nada puede decirse acerca del valor de esta influencia. De la calidad de la experiencia subjetiva en los periodos de prácticas dependerá el valor formativo de las mismas. Las prácticas pueden orientar el pensamiento práctico hacia la reproducción de perspectivas y esquemas de acción conservadores, rígidos y sin capacidad de acomodación a las cambiantes y complejas situaciones de la escuela, en contradicción con las teorías formales transmitidas en el mismo programa de formación. (Revista de Investigación Dialéctica. Fundación Universitaria Panamericana Edición N°21 año 2007). (<http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/index.html>)

De esta forma , se considera además que “la formación inicial y permanente del profesorado debe preocuparse fundamentalmente de la génesis del pensamiento práctico personal del profesor, incluyendo tanto los procesos cognitivos como afectivos que de alguna manera se Inter implican determinando la actuación del profesor”.(ibíd.)

Las destrezas y capacidades cognitivas requeridas para intervenir racionalmente en el mundo complejo y cambiante del aula no pueden ser mecánicas, ni pueden ser preestablecidas; entonces el profesor ha de actuar como un artista o como un investigador, creando y elaborando sus propios esquemas e instrumentos de análisis y experimentando en cada situación estrategias concretas de intervención. Al actuar así, son sus conocimientos, capacidades generales y específicas, sus actitudes, sus creencias y teorías los factores determinantes de su proceder mental y de su comportamiento docente. (ibíd.)

En general las prácticas, de acuerdo a las características anteriormente expuestas, adquieren diversas connotaciones tanto ideológicas como paradigmáticas, lo cual nos invita a situarnos frente a diferentes perspectivas a fin de comprende sus reales alcances. Sin embargo, dentro del contexto de la Educación superior, estas tienden a compartir ciertos elementos comunes o formas generales bajo las cuales son concebidas, aspecto que permite delimitar mucho más este campo de estudio. Por esta razón, a continuación se revisará desde la teoría información relativa a “La práctica en el contexto Educativo Universitario”.

### **3.5. La práctica en el contexto educativo universitario**

Dentro del espacio educativo universitario, la integración de la práctica al interior de los diversos curriculum formativos, se ha constituido crecientemente en un tema de gran interés dentro del ámbito de formación superior. Desde este punto de vista, estudios han integrado caracterizaciones generales de este aspecto, a fin

de proporcionar elementos concretos de análisis, en torno a los reales alcances que involucra la incorporación de la práctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesionales en formación.

En este sentido, se considera que “la práctica representa para la Universidad una forma de extensión mediante la cual se materializa el compromiso de ésta con la sociedad”. Mediante ella “se busca la validación de los saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención a las necesidades de la comunidad” ([http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion\\_pedagogia/practica\\_formativa.html.pp.3](http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion_pedagogia/practica_formativa.html.pp.3)).

De acuerdo a la visión de Melich (1994), en respaldo a lo anterior, este autor destaca lo siguiente:

Si bien el concepto de práctica tiene connotaciones diversas según sea su campo de aplicación, es importante establecer que en el espacio educativo ésta debe entenderse como una práctica social, pues como acción social incluye actos, acciones y conductas que en Melich (1994, p.85) adquieren el siguiente significado: un acto es siempre algo realizado y puede considerársele independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias, o sea que hace referencia al pasado. La acción tiene el sentido de la proyección previa, latente o manifiesta, hace referencia al futuro y está relacionada con el proyecto y con el sentido, y es de tipo voluntario (a diferencia de la conducta, automáticamente reactiva y espontánea. ([http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion\\_pedagogia/practica\\_formativa.html.pp.5](http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion_pedagogia/practica_formativa.html.pp.5)))

Desde la perspectiva de Zuluaga, citado por Klaus (2001).

La práctica pedagógica es una noción que designa los modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza, una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de saber retomados y aplicados en la pedagogía, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas en donde se realizan prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica y las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Ibíd.).

Junto con esto se declara que “La puesta en escena en el ámbito educativo del saber permite la configuración de la practica pedagógica, la cual se da como un todo integrado que permite articular las intenciones profesionales que subyacen en cada uno de los saberes” (Ibíd.).

De acuerdo a Elliot (1990), en relación a la práctica profesional, se afirma que:

Esta puede ser analizada en dos componentes: el primero, supone el compromiso con los valores éticos, de allí el término ‘profesión’. El segundo, exige poseer los conocimientos necesarios de grado elevado. Como el quehacer profesional está enmarcado bajo ciertas directrices, este autor enfatiza más en la conveniencia de realizar éticamente la práctica, en vez de la prevalencia de la consecución

de determinados estados finales, preconcebidos como resultado último de una acción. (Ibíd.)

Sin lugar a dudas, el papel que se asigna a la experiencia práctica, al interior de las entidades de formación profesional, resulta fundamental dentro del proceso formativo; ya que es esta instancia la que proporciona al estudiante la oportunidad de evidenciar en términos concretos sus conocimientos, aplicar diversos procedimientos y manifestar un desarrollo actitudinal, frente a instancias de resolución de problemas y trabajo en equipo, entre otras.

Cabe destacar, que a las prácticas pedagógicas se le asignan además otros valores, relativos a la investigación, la formación docente, el espacio escolar y de diálogo y el ámbito metodológico, de lo cual se dará cuenta a continuación.

### **3.6. Práctica Pedagógica desde la Investigación**

Wilfred Carr y Stephen Kemmis, plantean la importancia de que el docente desarrolle procesos investigativos al interior de la práctica, a fin de construir conocimientos que aporten desde esta perspectiva un valor educativo.

Para que la enseñanza llegue a ser más una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa; la segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros al incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional; la tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tienen frente a otras partes interesadas de la comunidad en general.

(<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.45)

Lo que se plantea mediante este enfoque, logra determinar:

La urgencia de un practicante que se dedique exclusivamente a la aplicabilidad de teorías que no le permitan investigar y llegar por si mismos a una conclusión educativa, sino que por el contrario, sea un investigador activo en la educación, con planteamientos propios, que aporten nuevas ideas a la misma práctica y al mejor desarrollo educativo en la aulas de clase a fin de recontextualizar el conocimiento. (Ibíd.).

Desde este punto de vista, se considera que:

El investigar tiene una finalidad específica en el maestro. Le da sentido a las actividades que realiza y articula sus competencias profesionales con la práctica pedagógica. Así la investigación resulta definitivamente ligada a los componentes éticos y políticos del maestro, a la acción a la transformación de lo cotidiano. No se trata de investigar por investigar sino de darle sentido a la educación. (ibíd.).

Sin embargo, dentro del proceso formativo el quehacer “cotidiano” que involucra la práctica, en el sentido de la atención frente a los elementos propios de su dinámica (procesos de interrelación, atención a actividades regulares y aspectos administrativas, entre otros), debilita el rol de este espacio como ámbito de apertura frente al desarrollo de procesos investigativos considerados de carácter incipiente.

### **3.7. Práctica Educativa como requisito para la formación docente**

Dentro de un marco general:

Las prácticas educativas se han considerado un componente fundamental en la formación docente. Tal ejercicio es visto como esencial para desenvolverse en el ámbito educativo, sigue el mecanismo de información-observación-aplicación-aprendizaje de estrategias y metodologías que se alimenta de las construcciones propias del futuro(a) maestro(a). Es decir, postulados teóricos manifiestan lo inocuo de preparar profesores sin antes diseñar espacios para acercarse significativamente al quehacer educativo”. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.46).

En este sentido, la idea expuesta anteriormente se constituye en el fundamento esencial de las prácticas pedagógicas, desde el punto de vista de ser efectivamente estas, las que proporcionan el escenario natural de lo que implica concretamente la relación del quehacer educativo.

### **3.8. Práctica educativa inmersa en el espacio escolar**

Desde este punto de vista se considera como parte de la labor del practicante, la de organizar y preparar el espacio, el considerar los materiales pertinentes para el desarrollo de las actividades y el diseño de las mismas, el distribuir el tiempo, el adaptar los medios de los que dispone el grupo en relación al objetivo que se pretende alcanzar. Por otra parte, deberá permanecer atento a las formas de relacionarse del grupo, sus reacciones, preferencias, materiales que más utilizan, lugares que ocupan; en definitiva, su labor involucra el conocimiento de los individuos en particular, del grupo en un contexto general y también del medio, a fin de modificar sus acciones según sea necesario. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>)

### **3.9. Práctica educativa como ámbito metodológico**

“El concepto de metodología está ligado estrechamente al de técnica, puesto que las dos se dirigen a un mismo objetivo: resolver problemas”. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.48)

Desde esta perspectiva:

La práctica educativa se ve como un espacio de aplicación de saberes adquiridos con anterioridad, lo cual implica estar en diálogo con los postulados teóricos que sustentan las producciones que circulan el ámbito de lo pedagógico y una vez reconocidos, encontrar las alternativas más pertinentes para poner en escena múltiples estrategias metodológicas en el aula. (Ibíd.).

Este aspecto resulta de gran flexibilidad, si lo reflexionamos a la luz de los diversos contextos, grupos humanos y situaciones involucradas directamente al interior de cada espacio escolar; dado que son estos elementos los que precisamente invitan, a la re acomodación permanente del “practicante” frente a decisiones estratégicas y metodológicas propias de la dinámica de este ámbito.

### **3.10. Práctica educativa como espacio de dialogo**

Dentro de este contexto, se considera que el docente:

Debe ser un “trabajador cultural”, vale decir, una persona que se ocupa en los distintos lugares en los que desemboca el conocimiento, el poder y también la autoridad. Tal reconocimiento ayuda a formular el carácter y el propósito de la práctica pedagógica, la cual se convierte en una actividad cívica que surge de la necesidad de ampliar las condiciones de la actuación democrática y extender las formas sociales que amplían las capacidades humanas críticas para eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad. (ibíd.)

La práctica pedagógica centrada en el dialogo en relación a la cultura, necesita un docente activo en los procesos de transformación social, quien reconozca e integre el sentido de la diversidad humana en su quehacer pedagógico, considerando en este sentido, la diferencia como una oportunidad de construcción y consolidación social. (Carr W y Kemmis S, 1988). (ibid)

Desde el punto de vista de los alcances previos y por la amplitud de las consideraciones atribuidas a la práctica, es que resulta interesante el repensar esta actividad como un eje integrador de perspectivas metodológicas, reflexivas, investigativas y dialógicas, que permita no solo poner en evidencia las competencias situadas a nivel declarativo en los planes de estudio, si no que proporcione una apertura a la generación de conocimiento posible de transferir a otras realidades. Desde esta perspectiva es posible también concebir la relación entre competencias y prácticas pedagógicas, como un elemento de alto impacto, en la mirada y planteamiento de los modelos formativos.

## REFERENCIAS

CINDA. (2004). Centro Inter universitario de desarrollo CINDA. "Competencias de egresados Universitarios", Colección Gestión Universitaria, Santiago de Chile, 2004.

CINDA. (2009). Centro interuniversitario de estudios- CINDA-MINEDUC-CHILE. Primera Edición, Marzo 2009.

Delors, J. (1996). "La Educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, Francia.

Garrido, O., Nordenflyccht, M., Valdivieso S. (2007) "Diseño Curricular por competencias. Innovación en la formación profesional. La experiencia de la Universidad de Los Lagos". Proyecto Mecesus ULA 0201, universidad de Los Lagos, fondo competitivo, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

**Mineduc, (2003).** Marco para la Buena Enseñanza.

Mineduc, (2005) "Evaluación de las Competencias académicas y pedagógicas de los estudiantes que finalizan el plan de estudios de la carrera de profesorado". ECAP.

Monereo, C. (2001) "Estrategias de enseñanza aprendizaje". Barcelona 1999, Editorial Graó, 10ª Edición, 09

Muñoz J., Quintero J., Munévar R. (2001) "Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan". Editorial Nomos S.A, colección Aula Abierta. Colombia, Bogotá.

Rey, B. (1999) "De las competencias transversales a una pedagogía de la intención". Dolem Ediciones S.A. Santiago de Chile.

Rodríguez, M. (2006) "Evaluación, Balance y Formación de Competencias Laborales", Laertes S.A. de Ediciones. Barcelona España.

Sladogna, 2000 "La recentralización de diseño curricular, el perfil profesional y la definición de competencias profesionales", CINTEFOR (Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional). Buenos Aires, Argentina.

Tuning Educational Structures in Europe (2003). Educación y Cultura, Socrates.

UNESCO, (1990). " Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia".

Yuz, R. (1996). "Temas Transversales, hacia una nueva escuela" Editorial GRAÓ, Barcelona.

Zabalza, M. (2004) "Competencias docentes del profesorado universitario", nancea, S.A de Ediciones, Colección Universitaria. España.

<http://books.google.cl/books?id=/> “Educación a Capacitación Basada en Normas de Competencias: una perspectiva internacional”. Editores: Antonio Argulles y Andrew Gonczi. Editores Noriega CONASEP. Colección Reflexión y análisis.

[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva\\_com.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva_com.htm)

<http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/>

[http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf) . II encuentro Latinoamericano de diseño Palermo 2007. Tema: Educación por competencias. Autor; María Inés Girreli y María Marta Mariconde.

<http://practicaspedagogia.blogspot.com>

[http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/viewfile/10621/10211](http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red_u/article/viewfile/10621/10211). “Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Concepción Yañiz. Universidad de Deusto. Red U. Revista de Docencia Universitaria. Núm. Monográfico 1º.

<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>.

[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm) . CINTEFOR “Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional”. Competencia laboral publicaciones. SELECCIÓN EFECTIVA DE PERSONAL BASADA EN COMPETENCIAS Nelson Rodríguez Trujillo Ph.D. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela Psico Consult C.A.

[http://www.lie.upn.mx/docs/docinteteres/ANDREW\\_GONNCZI\\_PARTE\\_II.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteteres/ANDREW_GONNCZI_PARTE_II.doc).

<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>

<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1049&flsid=55>

[http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion\\_pedagogia/practica\\_formativa.html](http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion_pedagogia/practica_formativa.html)



RESEÑAS  
REVIEW



## RESEÑAS

### **Competencias de formación Profesional. Una mirada desde las Prácticas pedagógicas. Jocelyn Uribe Ch.**

El texto da cuenta del tema de las competencias de formación profesional en el momento actual. En efecto, las competencias se han transformado hoy en día, en una temática ampliamente discutida al interior del ámbito académico y de los procesos formativos vinculados a la inserción laboral. Esta relación de elementos se ha hecho presente en la revisión y reestructuración de planes y programas, frente a los cuales se ha decidido incorporar una mirada principalmente centrada, en la adopción de un enfoque que considere este lineamiento. Esta perspectiva, presentada en el texto basado en la tesis doctoral de la Dra. Uribe Chamorro, también invita, a la revisión de los procesos vinculados con las experiencias prácticas de los y las estudiantes, siendo considerados estos, no solo elementos centrales dentro de la formación de los futuros profesionales, si no que componentes claves, de la evidencia o manifestación natural, de las competencias adquiridas.

Es precisamente al interior de este contexto general, en el cual se desarrolla este libro, el cual se ha generado a partir de una investigación efectuada al interior de dos carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, Educación Parvularia y Educación Diferencial, siendo investigadas estudiantes de tercer año de formación, en cuanto a la manifestación de competencias evidencias en sus prácticas pedagógicas.

Es este sentido la línea investigativa da cuenta en primera instancia, de la conceptualización y teoría relativas a las categorías determinadas ejes al interior del estudio, las cuales se constituyen en competencias y prácticas pedagógicas como objeto de estudio, estudiantes como sujeto de estudio y tutoras de prácticas pedagógicas como sujeto colaborador de este proceso. Lo anterior es desarrollado en cada una de las categorías a partir de la literatura internacional y latinoamericana, para dar paso posteriormente al contexto de los aportes nacionales relativos a esta línea, frente a lo cual en términos generales se destacan los aportes de Monereo C. (2001), Tardif J. (2009), Galván L. (2008) y Nordenflyccht M. (2007) respectivamente.

Por otra parte es interesante destacar, que los antecedentes que permitieron dar cuenta de resultados finales, se obtuvieron de observaciones de las estudiantes en sus prácticas, focus Group dirigidos a las mismas y entrevistas a sus respectivas tutoras pedagógicas, lo anterior a fin de triangular la información relativa a cada una de las fuentes, en la línea de un estudio etnográfico de corte cualitativo.

Sus principales conclusiones dan cuenta de que las prácticas se constituyen efectivamente en un escenario natural de manifestación de competencias, que las principales dificultades en el plano actitudinal se dan en las relaciones interpersonales con los equipo de trabajo y que existen competencias relativas

al diseño y fundamentación de propuestas, al análisis de las mismas, a la implementación de espacios educativos y a la intervención en aula de recursos, las cuales no es posible evidenciar al interior de las prácticas de tercer año, debido a limitantes determinadas desde los propios establecimientos

Sitios Web referente a la Educación Parvularia:

[http://www.educarchile.cl/ntg/sitios\\_educativos/](http://www.educarchile.cl/ntg/sitios_educativos/)

Un espacio virtual chileno, en el que es posible encontrar interesantes artículos y novedades para la educación parvularia

<http://www.cyberpadres.com/irescuola/index.htm>

Espacio virtual elaborado en España que permite conocer avances en la educación de párvulos en ese país.

<http://www.avantel.net/~yollihue/>

Espacio de un centro educativo mexicano que permite conocer una experiencia innovadora sustentado en la metodología montessoriana.



**COLABORADORES**

---

COLLABORATORS



## COLABORADORES

**Dra. Lilian Katz:** Obtuvo el doctorado de la Universidad Stanford (EE.UU.) en el año 1968, es una perita internacionalmente reconocida en el tema de la educación de niños pequeños. Ella dio cursos en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign durante más de tres décadas, del 1968 al 2000, mientras servía como directora del ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC/EECE, o Servicio Informático sobre la Educación Primaria y de la Primera Infancia) durante más de 30 años. Ha presentado discursos en los 50 estados de los EE.UU. y en 43 países más, y ha servido como profesora visitante en universidades de Alemania, Australia, Barbados (las Antillas), Canadá, la India, Inglaterra, Israel y muchas partes de los Estados Unidos. La Profesora Katz fue también una de las personas fundadoras de la Illinois Association for the Education of Young Children (Asociación de Educación Infantil de Illinois) y sirvió como la primera presidente de la entidad. Sirvió además como vicepresidente de la Asociación Nacional de Educación Infantil (National Association for the Education of Young Children, o NAEYC) de 1986 a 1990. Más tarde fue elegida presidente de NAEYC y sirvió de 1992 a 1994.

**María Soledad Díaz Álvarez:** Educadora de Párvulos, Especialista en Trastornos del Aprendizaje, Especialización en Currículo UMCE, Especialización en Currículo y Evaluación, U. Complutense de Madrid, Diplomada en Educación Superior, Universidad Central, Magíster en Ciencias de la Educación UAB. Docente Núcleo Práctica Profesional e Investigación Acción Universidad Central, Docente Internado Pedagógico, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Verónica Prieto Cordero:** Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación. Magister en Educación con Mención Currículum (UMCE). Tutora de Núcleo práctica profesional en la Universidad Central. Actualmente se desempeña como profesora de pre-grado en la cátedra Seminario de la Educación Parvularia, Investigación educacional y Talleres de Reflexión en la Universidad Autónoma de Chile, además de docente guía de tesis de Magister.

**Dra. María Victoria Peralta:** Educadora de Párvulos, Profesora de Estado en Educación Musical, Magister en Ciencias de la Educación mención Currículo, Magister en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural, Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Docente, Investigadora, Autora de numerosas publicaciones en la especialidad, ha ocupado importantes cargos en su país en la Dirección de instituciones normativas y de atención a párvulos: Directora Nacional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (1990-1998); Coordinadora del Componente Reforma Curricular de la Educación Parvularia, instancia donde se elaboraron las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (1998-2001). Coordinadora Nacional de Educación Parvularia del Ministerio de Educación.(2002-2006). Coordinadora y docente del

---

primer programa de Magister en Educación Parvularia de Chile en la UMCE; actualmente es Directora Académica del Magister en Educación Infantil de la Universidad Central de Chile, y Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Central. Consultora de O.E.A., UNICEF, UNESCO, BID, PMA y O.E.I. en áreas de la especialidad.

**Verónica Romo López:** Educadora de Párvulos, Profesora de Música y Bachiller en Educación por el arte. Licenciada en Educación, Magíster en Investigación Educativa y Doctora en Psicología y Educación. Fue presidenta y vicepresidenta de OMEP Chile y Directora de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central. Actualmente es miembro de la Junta Directiva de esta Universidad y es Miembro, desde 1990, del Equipo de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional, Chile.

**Jocelyn Uribe Chamorro:** Educadora de Párvulos, Magíster en currículum Educativo, Doctora en psicología educativa. Dentro de su ámbito profesional ha escrito artículos vinculados al contexto de la Educación, prácticas pedagógicas y competencias de formación profesional. Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile.



NOTICIAS  
NEWS



## **IIDEI analizó los desafíos de educación infantil latinoamericana en curso internacional**

El Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de nuestra Universidad, realizó la quinta versión del curso “Repensando la educación infantil en América Latina”, centrado en analizar las políticas educacionales para la primera infancia en la Región, en el marco de un amplio y desafiante mundo cultural en el siglo XXI.

Este quinto encuentro, que contó con más de 50 asistentes, entre ellos especialistas, académicos y educadores provenientes de Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia y Chile, fue inaugurado por la ex decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad, Selma Simonstein, quien dio la bienvenida a los participantes.

“Como formadores de los futuros educadores de nuestro país, queremos contribuir a que estas acciones, instancias internacionales en las que se ha puesto en primera línea los desafíos de la educación infantil, den sus frutos. Queremos seguir trabajando y continuar desarrollando líneas de investigación y debate que ayuden a mejorar el nivel de aprendizaje de los más pequeños y este curso constituye un paso más en pos de ese objetivo”, señaló.

Por su parte, la directora del IIDEI, María Victoria Peralta, destacó la importancia de continuar la reflexión crítica y propositiva planteada por estos cursos internacionales. “Entre los distintos temas de desarrollo que presenta la educación infantil latinoamericana, uno de los de mayor debate en el presente es el de calidad. Este concepto tiene muchas versiones y aproximaciones. Un aspecto que algunos abordan es el de la selección cultural que todo proceso educativo contiene. No deja de ser paradójico que en un mundo que ofrece tantas posibilidades, esté cada vez más limitado el acceso de los niños a sus culturas, en una región de tanta riqueza y valor como Latinoamérica”, comentó la doctora.

Los cinco días del encuentro, que incluyeron conferencias, paneles de discusión, talleres prácticos, seminarios y grupos de trabajo, tuvieron por objetivo dar respuesta a interrogantes planteadas en el cuarto curso, realizado en enero de 2010. Ellas, hicieron referencia a dilucidar qué culturas se están favoreciendo en las experiencias educativas de los niños; cuáles son los espacios educativos virtuales a los que se les da acceso a los niños para ampliar su horizonte cultural; ¿se reflejan las culturas de pertenencia en los currículos educacionales?, entre otras.

Las conferencias más destacadas fueron “Políticas y programas para una cultura de la inclusión en educación infantil”, efectuada por la especialista Rosa Blanco de la Oficina Regional para América Latina de UNESCO; “Interculturalidad y educación infantil”, dictada por la doctora Elena Valdivieso, decana de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Perú.; “Ciencias y educación ambiental en la educación infantil”, a cargo de la hasta ese entonces decana de la FACED, Selma

Simonstein; “La astronomía y la educación infantil”, de la académica de la Universidad de Chile, Mónica Rubio y “La formación inicial y continua de educadores en el tema de la interculturalidad: desafíos y sugerencias”, expuesta por Verónica Apablaza, directora de la Carrera de Educación Parvularia de Universidad Arturo Prat.

## **Doctora Uribe destacó la importancia de realizar test psicológicos a personal de jardines infantiles**

Invitada al programa “Tacones de mujer” de radio Agricultura, la académica de nuestra Facultad, Jocelyn Uribe, analizó junto a la conductora Priscilla Hirane las distintas aristas del caso de maltrato y abuso de niños ocurrido en el jardín infantil Amanecer de Quilicura y revelado por un noticiario de televisión.

En la ocasión, la doctora en psicología y educación se refirió principalmente al rol que cumple la formación de los profesionales y técnicos que se desempeñan en jardines infantiles y salas cunas, y la importancia que reviste que estos centros educacionales realicen a su personal test psicológicos, que puedan prevenir conductas de maltrato.

“En este caso hay que precisar algunos aspectos, como por ejemplo, verificar si efectivamente las personas que trabajaban en ese jardín eran técnicos de párvulos y si tenían la idoneidad correspondiente. La formación ética y moral de estos profesionales debe estar a cargo de las universidades, en el caso de las educadoras de párvulos y de los institutos en el caso de los técnicos”, enfatizó la académica.

“Por otra parte, tenemos que poner atención y no dejar de lado los exámenes psicológicos -independientes del proceso de formación profesional-, velar porque se realicen entrevistas a estas personas, para ver si están capacitadas. Uno no sabe la historia que está detrás de las personas que están a cargo de los niños. De hecho, llama mucho la atención que de los cuatro adultos a cargo en ese jardín, a ninguno de ellos notarán lo que estaba ocurriendo, es decir, se daba una suerte de complicidad y una absoluta falta de empatía”, agregó la experta.

Respecto de las responsabilidades que atañen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) en el tema, la doctora Uribe consideró necesario que el Ministerio de Educación otorgue mayores atribuciones a la entidad para que ésta pueda hacerse parte de un proceso fiscalizador. “La responsabilidad de la Junji se da más que nada en fiscalizar y prevenir, pero no en amonestar en ninguna línea. Por eso se ha solicitado al Ministerio proporcionar más atribuciones al respecto”, sostuvo.

Asimismo, la docente de las escuelas de Educación Parvularia y Diferencial de nuestra Facultad, consideró grave el daño ocasionado a los niños que vivieron este maltrato y destacó la importancia del proceso de reparación. “Hay especialistas trabajando para apoyar a las familias y a los niños, pero es bastante el daño que se ha hecho en términos del desarrollo de la confianza básica, del sentido de la autoestima de estos niños al ser agredidos de esa forma. Tenemos que pensar que es el inicio de sus relaciones sociales, las relaciones primarias las establecen en su familia, pero el inicio de todo lo que son sus proyecciones sociales, se da al interior de este espacio, por lo tanto, la confianza con el otro ha sido notablemente dañada, pero afortunadamente se cuenta con especialistas que los están apoyando, los que sin duda ayudarán a revertir esta situación”, aseguró.

Finalmente, la docente llamó a los padres y madres a estar atentos a las señales que pudieran dar los niños víctimas de algún maltrato. “Si no quieren comer, lloran mucho, tienen vómitos, se despiertan en la noche, estos son indicadores sumamente importantes respecto de que algo no está funcionando bien y se debe por lo tanto poner atención”, concluyó la académica.

## **Profesora Peralta dictó conferencia central en congreso internacional de la Omep**

La directora del Instituto Internacional de Educación Infantil (II DEI) de nuestra Universidad, María Victoria Peralta, participó como conferencista central en el Cuarto Encuentro Internacional y Congreso Latinoamericano de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep), realizado en Buenos Aires, Argentina.

En el evento titulado “Otros espacios, otros tiempos para la educación de la infancia” y que tuvo por objeto reflexionar y analizar los temas que configuran el campo de la formación inicial, la académica de la Facultad de Ciencias de la Educación dictó la conferencia “El tiempo histórico. Avances para una historia de la educación infantil en América Latina”.

En ella dio cuenta del desarrollo de una investigación de carácter histórico sobre la educación infantil, realizada por el II DEI, centrándose primero en la información recabada respecto a los inicios de ésta en Latinoamérica, identificando los contextos, situaciones y personajes que posibilitaron la instalación de los primeros centros infantiles, como así mismo, la formación docente que se desarrolló en torno a ellos.

“Este nivel tuvo un inicio más temprano que lo que se señala en muchos textos y tradiciones; por ello puede afirmarse que la educación inicial en la región, tiene más de 150 años de existencia en el plano del saber y hacer, legado que se ha perdido en parte, olvidado en otros casos y que se ha valorado escasamente”, sostuvo la doctora Peralta.

En una segunda parte de la exposición, se presentaron las diferentes propuestas que dieron vida a las primeras experiencias, basadas mayoritariamente en metodologías froebelianas, evolucionando hacia otras de índole montessorianas y decrolianas, para llegar a la creación de otras más propias o nacionalizadas.

Para finalizar, la académica analizó los problemas y desafíos que debió enfrentar la educación inicial hace más de un siglo, algunos de ellos vigentes hasta nuestros días. “Esto es un llamado a conocer lo que se hizo, resolver lo pendiente y atender los temas del presente. Ello es lo que enseña, la historia educacional, además de potenciar la identidad y valor profesional”, concluyó.

Al encuentro, en el que participaron 800 especialistas provenientes de todos los continentes, asistieron también las profesoras de nuestra Facultad Mónica Manhey, subdirectora del II DEI, y Loredana Ayala, asistente académica del mismo Instituto, quienes junto a la doctora Peralta, entregaron a la directiva de Omep-Argentina la serie completa de los libros publicados por el II DEI “Historia de la educación infantil”, los que generaron gran interés entre los asistentes.

## **Educación Parvularia dictó diplomado para profesionales de la Municipalidad de Castro**

La Escuela de Educación Parvularia de nuestra Facultad inició el diplomado "Potenciación del pensamiento matemático y lingüístico en educación parvularia", para profesionales que trabajen en jardines infantiles y establecimientos educacionales dependientes de la Municipalidad de Castro.

El objetivo central de este programa, solicitado por dicha municipalidad a nuestra Universidad, es fundamentalmente y en forma teórico-práctica, entregar elementos que permitan a los educadores de párvulos generar propuestas consensuadas, aplicadas y evaluadas comunitariamente, para la potenciación del pensamiento matemático y lingüístico en los niños, empleando como base estrategias sustentadas en el juego y el arte.

Para ello, este diplomado, de carácter semi-presencial y que se extenderá hasta enero de 2012, sigue cuatro grandes líneas de trabajo, que incluyen las áreas del lenguaje, la matemática, los lenguajes artísticos y el juego y las estrategias didácticas integradoras.

Las competencias que se intenta potenciar en las 25 educadoras participantes se relacionan con las diversas dimensiones de una competencia integral: contenidos, procedimientos, actitudes y metacognición crítica. Todo ello, enmarcado en el referente nacional de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y en una propuesta de generación de estrategias sustentadas en los grandes saberes de esta disciplina.

Las docentes de nuestra Facultad que dictan los módulos son la directora de la Escuela de Educación Parvularia, Verónica Romo, y las profesoras Eliana Corsi y América Santibáñez. "Hacer este diplomado significa para la Escuela actualizar conocimientos y generar propuestas innovadoras que redundan en la formación de nuestras estudiantes. Además, nos permite aprender de una realidad no siempre presente como es la chilota", sostuvo la doctora Romo.

## CRITERIOS EDITORIALES

### EDITORIAL CRITERIAS

Los académicos e investigadores interesados en publicar en *Perspectiva* deben seguir la estandarización para sus textos, de acuerdo a las normas internacionales (APA):

Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y la afiliación institucional.

Contener un abstract de entre cinco a diez líneas y mencionar tres a cinco palabras claves. En ambos casos, si es posible, en español e inglés.

Incluir una presentación del autor/a de entre 5 a 8 líneas, donde se señalen, por ejemplo, títulos, grados, líneas de trabajo o investigación, lugar de trabajo, publicaciones.

La tipografía debe ser Times New Roman o Arial, en tamaño de letra 11, interlineado mínimo, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta.

En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13:21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.

Se recomienda prescindir de las notas al pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.

Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de cuatro carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.

En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención et al.), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro, en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.

La estructura de los textos debe seguir los siguientes lineamientos:

---

#### Estructura artículo resultado de investigación:

- Título del artículo, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, párrafo no mayor a 150 palabras.
- Palabras clave y keywords: mínimo tres
- Introducción: presentación del objetivo de la investigación, tipo de investigación, metodología y breve marco de referencia conceptual.
- Resultados: principales logros coherente con los objetivos de la investigación
- Discusión. Relación de los resultados de la investigación con otros autores y teorías.
- Conclusiones
- Bibliografía citada en texto.

#### Estructura artículo de Reflexión

- Título del artículo, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, donde se exprese la tesis central del artículo, los autores y teorías principales para sustentarla. Párrafo no mayor a 150 palabras
- Palabras claves y keywords: mínimo cinco, en español e inglés
- Desarrollo: texto desarrollando la tesis inicial, concluyendo en torno a ella (tipo ensayo argumentativo).
- Bibliografía citada en texto.

#### Estructura artículo de experiencia

- Título de la experiencia, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, donde se exprese la tesis central del artículo, los autores y teorías principales para sustentarla. Párrafo no mayor a 150 palabras
- Palabras claves y keywords: mínimo cinco, en español e inglés
- Contexto de la experiencia: problema o necesidad que le dio origen, tiempo de la experiencia, población a la que se dirige, objetivo, metodología utilizada en su desarrollo y referencia de la (s) teoría(s) que la sustentan.

- Resultados: logros significativos, sistema de valoración de los logros y productos de la experiencia.
- Proyecciones de la experiencia: réplicas, validaciones, otros aspectos de continuidad.
- Bibliografía citada en texto.

El Comité Editorial se reserva el derecho de someter a revisión los artículos, recomendar los cambios que considere pertinentes o devolver los que no cumplan con las pautas exigidas. Igualmente, se reserva el derecho de publicarlos.

#### PROCESO DE CONVOCATORIA Y EDICIÓN

ACTIVIDAD	FECHAS	
	Otoño	Verano
Publicación de convocatoria	enero	mayo
Recepción de artículos	abril	septiembre
Clasificación del material comité editorial	mayo	octubre
Evaluación de artículos	mayo	octubre
Aceptación de artículos para edición	Mayo - junio	Octubre - noviembre
Edición de la revista	Junio - julio	Noviembre-diciembre

Los textos deben enviarse a nombre de Comité Editorial de Perspectiva, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. También se recibe correspondencia en [perspectiva@ucentral.cl](mailto:perspectiva@ucentral.cl) y [jlreyes@ucentral.cl](mailto:jlreyes@ucentral.cl)