

# Estudio comparado sobre modelos de Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia

Javier M. Valle

Jesús Manso

María Matarranz

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas  
Supranacionales

Colección **Estudios nº 20**

Serie **Estados de la cuestión**

Área **Educación**



# Estudio comparado sobre modelos de Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia

Javier M. Valle

Jesús Manso

María Matarranz

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas  
Supranacionales

**Estudio nº 20**

Serie: Estados de la cuestión

Área: Educación





PROGRAMA FINANCIADO  
POR LA UNIÓN EUROPEA

**Edita:**

Programa EUROsocial  
C/ Beatriz de Bobadilla, 18  
28040 Madrid (España)  
Tel.: +34 91 591 46 00  
www.eurosoci-al-ii.eu  
info@eurosoci-al-ii.eu

**Con la colaboración:**

Instituto Italo-Latino Americano (IILA)



Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Grupo de Investigación Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)



La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso se debe considerar que refleje la opinión de la Unión Europea.

Edición no venal.

**Realización gráfica:**

Afronta Editorial S.C.

Madrid, enero 2015



No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.





# Índice

1. Introducción .....	9
2. Justificación y marco metodológico.....	12
3. La Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia en Chile.....	21
3.1. Elementos de contexto .....	21
3.2. Acceso al programa formativo .....	32
3.3. Políticas de acción afirmativa.....	35
3.4. Descripción del Programa.....	38
3.5. Organización del programa.....	40
3.6. Evaluación de estudiantes .....	44
3.7. Perfil de egreso.....	45
3.8. Acreditación del programa.....	47
4. Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia .....	52
4.1. Colombia.....	52
4.2. Dinamarca .....	64
4.3. España.....	80
4.4. Francia.....	97

4.5. Inglaterra.....	108
5. Conclusiones y recomendaciones .....	120
6. Referencias .....	126

## Presentación

La primera infancia es, sin duda, la etapa evolutiva más importante en el desarrollo humano. Los primeros años de vida constituyen experiencias significativas en el posterior progreso madurativo. De esta forma, los principios de prevención primaria, desarrollo y compensación de desigualdades en los primeros momentos de vida constituyen tres ejes principales de la educación en esta primera fase.

En este sentido, el gobierno de Chile, en su proceso de reforma educativa, se ha mostrado sensible a este ámbito y ha otorgado una alta prioridad a la primera infancia. Para ello, ha establecido la necesidad de situar a la infancia en el centro de las políticas públicas como una de las vías fundamentales para cerrar las brechas de la desigualdad y lograr una mayor inclusión social.

Sin duda alguna, la creación de la Subsecretaría y de la Intendencia de Educación Parvularia es una expresión de la prioridad política y del reconocimiento de la importancia de este nivel educativo, situándolo en una relación de mayor fuerza e igualdad con el conjunto del sistema educativo, pero también resguardando su esencia como etapa educativa con identidad propia y no como una mera preparación para la Educación Primaria.

En esta línea, la Unión Europea, a través de su programa EUROsociAL, constituye un comprometido aliado. EUROsociAL es una iniciativa de cooperación regional de la Unión Europea con América Latina. Su propósito es apoyar cambios en el diseño e implementación de políticas

públicas que mejoren la cohesión social mediante, también, un intercambio de experiencias, prácticas y saber hacer entre instituciones públicas de las dos regiones favoreciendo así un aprendizaje entre pares que contribuya de manera efectiva a dichos cambios.

EUROsociAL ha venido apoyando al Ministerio de Educación de Chile en el diseño e implementación de componentes clave de la calidad de la Educación Parvularia, bien a través de asistencias técnicas de expertos, bien a través de visitas técnicas a los modelos implementados en diferentes países europeos.

Además de esto, EUROsociAL ha apoyado con la elaboración del trabajo que se presenta a continuación. El *“Estudio comparado sobre modelos de formación inicial del profesorado de Primera Infancia”* aborda el estado de la formación inicial de los docentes de primera infancia en Colombia, Dinamarca, España, Francia e Inglaterra, y pretende servir de referencia al Ministerio de Educación de Chile para la toma de decisiones de políticas al respecto y el debate con diferentes actores involucrados en torno a la reforma de la formación inicial de sus docentes.

Para su desarrollo se ha contado con la colaboración de Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), representados por Javier M. Valle, Jesús Manso y María Matarranz, así como con el apoyo de la Universidad de Chile en el capítulo que aborda la realidad de la formación inicial del profesorado de primera infancia en Chile.

Instituto Italo Latino Americano (IILA) – Socio Coordinador  
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) – Socio Operativo

## 1. Introducción

El Plan Nacional de Educación Parvularia previsto en Chile en el marco de la reforma de la educación se ha propuesto la organización de tres ejes principales:

- **Institucionalidad:** por medio de la cual se ordenan las funciones al crear la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia y una unidad especializada en la Agencia de Calidad.
- **Cobertura:** relacionada con la ampliación de la oferta a través de la creación de nuevos cupos en salas cunas, jardines infantiles y en los niveles de transición de las escuelas.
- **Calidad para mejorar las condiciones pedagógicas y oportunidades para el aprendizaje:** este eje se vincula directamente con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

En el eje de calidad, una de las acciones previstas es el Plan Nacional Docente para el nivel parvulario, que incluye la carrera profesional, orientaciones para la formación inicial y en servicio de educadores y técnicos, y dispositivos e instrumentos de evaluación docente.

El presente estudio ha sido elaborado con el apoyo del Programa de la Unión Europea EUROsociAL II, en el marco de las actividades de asesoría al Ministerio de Educación de Chile para el diseño y la implementación de componentes claves de la calidad en la educación parvularia, entre los cuales los lineamientos de la formación inicial de los docentes que serán implantados en el Plan Nacional Docente.

La realización de este estudio comparado de diferentes modelos de formación inicial pretende servir de referencia para la toma de decisiones de políticas al respecto y el debate con diferentes actores involucrados en la formación inicial.

Así, el objetivo fundamental propuesto en este trabajo es el de realizar un estudio comparado de cinco modelos de formación inicial de docentes de la primera infancia en países de la Unión Europea y América Latina, concretamente de: Colombia, Dinamarca, España, Francia e Inglaterra.

Esto con la idea de identificar las fortalezas y debilidades de dichos modelos de acuerdo con los objetivos que éstos se proponen cumplir así como hacer recomendaciones para el desarrollo de políticas de formación inicial en la carrera de pedagogía de educación parvularia para Chile.

Así bien, el estudio que a continuación se presenta comienza por un capítulo (el segundo), en el que se delimita, por un lado, el marco teórico de las cuestiones que lo ocupan y, por otro, el marco metodológico que se ha usado en el estudio (metodología de la Educación Comparada). En relación con esa metodología, también se definen en ese capítulo, los parámetros e indicadores empleados y se clarifican los conceptos básicos que se manejan a lo largo de sus páginas. A continuación, en el tercer capítulo, el estudio presenta la realidad de la formación inicial del profesorado de primera infancia en Chile, centrando el foco de interés que ha motivado este estudio. Seguidamente, se da paso a la descripción del principal objeto de este estudio que no es otro que comprender la formación inicial de los docentes de primera infancia en Colombia, Dinamarca, España, Francia e Inglaterra a lo largo del cuarto capítulo. Finalmente, el estudio culmina en un último capítulo en el que se presentan las conclusiones extraídas del estudio comparado, así como las recomendaciones que de ellas se derivan, a modo de prospectiva que permita la toma de decisiones para el país que ocupaba nuestro foco, Chile.



## 2. Justificación y marco metodológico

Como comprobaremos a lo largo de estas páginas, por un lado, tal y como ponen de manifiesto numerosas investigaciones e informes internacionales, la formación del profesorado es crucial para un sistema educativo de calidad y, por otra parte, la educación de la primera infancia se ha revelado como determinante en el posterior desarrollo de las personas. Por ello, el presente proyecto se centra en el estudio de estas dos cuestiones de especial relevancia: la formación inicial del profesorado de primera infancia. Ello supone poner el foco en esos dos aspectos esenciales en el debate sobre la calidad de los sistemas educativos: por un lado, los primeros años de vida en el contexto de la escuela, que configuran hasta tal punto el desarrollo personal y comunitario de estos alumnos que su definición requiere una reflexión a la altura, huyendo de improvisaciones poco educativas; y, por otra parte, la formación del profesorado, como elemento esencial de la calidad educativa, que resulta esencial en la actualidad; y, más en concreto, pensar adecuadamente en su formación inicial y todos los elementos que la acompañan (acceso, selección, planes de estudios, instituciones formadores, formación teórica y prácticas, etc.). Veamos algunos de estos aspectos con mayor profundidad.

Todo lo vivido, practicado y sentido en los primeros años del desarrollo humano queda marcado para el resto de la vida de cada persona. A esta afirmación debe añadirse que los primeros años de la vida de todo ser humano son los más favorables para su desarrollo (Vargas-Baron y Schipper, 2012).

La neurociencia ha demostrado sucesivamente en las últimas décadas el impacto crítico que las experiencias tempranas tienen sobre la arquitectura del cerebro. Las condiciones y experiencias tienen repercusión directa y permanente en todos los aspectos de la vida de un individuo y, en consecuencia, en su desarrollo social, personal, profesional... (Mustard, 2006).



En otras palabras, el aprendizaje comienza al nacer (e incluso antes de nacer) y los primeros años son la base para el aprendizaje permanente. Los programas internacionales de políticas afirmativas en torno a la promoción de la primera infancia son conscientes de toda evidencia que ponga de manifiesto que esta etapa educativa proporciona la base esencial para el logro de objetivos supranacionales tan valiosos como lo son, por ejemplo, los relativos al programa Educación para todos de la UNESCO y, por extensión, a los Objetivos del Milenio definidos por la Organización de la Naciones Unidas. Esto ayuda también, sin duda, a la reducción de la pobreza y al logro de una deseable justicia social (European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat, 2014).

Por otra parte, y aunque sea una razón de corte más político y económico (y no tanto educativo), no son pocos los autores que defienden que los gastos vinculados con la primera infancia se convierten para la sociedad en una valiosa inversión, ya que se estima que gracias a estas inversiones se evita un alto porcentaje de deserciones escolares posteriores así como repeticiones de cursos; además, se mejoran las tasas de finalización de estudios, especialmente en los grupos más vulnerables (como son, a nivel mundial, las niñas y las personas que pertenecen a etnias minoritarias o cuya lengua no es la oficial de un Estado). La incorporación de todos a la escuela de forma temprana repercute, pues, en la igualdad de oportunidades (Blanco, 2006).

Para finalizar la reflexión en torno a la importancia de la primaria infancia, nos gustaría ofrecer algunas otras aportaciones provenientes de UNICEF (organismo dependiente de la UNESCO y, por tanto, también de la ONU). En un encuentro celebrado en el 2013 en Dakar, dedicado a la importancia de la primera infancia, se insistió en la idea de que gran parte del fracaso del sistema educativo está en la inadecuada atención a la educación preobligatoria y, sin embargo, sigue sin recibir la consideración que requiere. Se reafirmó la idea de que las escuelas tienden a no poder mantener a aquellos estudiantes con dificultades en los años más avanzados, lo que se podría haber evitado con una participación más significativa y más temprana en el sistema educativo. También se reitera que los gobiernos no pueden permitirse el lujo de no invertir en el fortalecimiento de los programas de primera infancia (UNICEF, 2013).

Todo lo anterior nos coloca en disposición de indicar que, a nivel mundial, no sólo en el ámbito euroiberoamericano, la educación infantil y la atención a la primera infancia se han convertido en una prioridad política en muchos países. Todo ello debido a la amplia gama de beneficios que provocan en el niño (incluyendo los personales, sociales y económicos), lo que se traduce en resultados reales de mayor bienestar y aprendizaje para todos, tales como resultados educativos más equitativos, reducción de la pobreza, aumento de la movilidad social intergeneracional, mayor participación laboral femenina e igualdad de género, aumento de las tasas de fertilidad y mejor desarrollo social y económico para el conjunto de la sociedad.

Si esencial es, como hemos visto hasta el momento, el especial cuidado que debe ofrecerse a la primera infancia, no es posible materializarlo de forma real y concreta si no es contando con los docentes que desarrollan su profesión en esta etapa. Pasamos, por tanto, a reflexionar ahora, siquiera sea brevemente, sobre la relevancia del profesorado y, específicamente, de su formación inicial.

En el contexto globalizado y competitivo contemporáneo se reclama con insistencia que los Estados ofrezcan a sus ciudadanos sistemas educativos cada vez más eficaces. Es recurrente la búsqueda de claves para la mejora de la calidad educativa, atendiendo también al complejo equilibrio entre la equidad y la excelencia. Parece evidente que una de esas claves fundamentales es el profesorado (OCDE, 2011; Eurydice, 2013). En esa búsqueda de la eficiencia de la escuela, a tenor de numerosos informes internacionales, el profesorado adquiere un protagonismo especial, hasta tal punto que se ha llegado a considerar una de las piezas más esenciales para la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2007).

Es con los equipos docentes con los que hay que trabajar (incluyéndolos en las reformas, no como agentes pasivos de las mismas) para conseguir sistemas educativos que respondan a las exigencias del mundo actual y contribuyan al desarrollo armónico tanto de las personas individualmente como de la sociedad en su conjunto (Valle y Manso, 2015).

Así, la “cuestión docente” viene siendo recurrente desde hace algunos años ya en diversos espacios supranacionales. En efecto, algunos organismos internacionales lo han tratado con cierta intensidad, como por ejemplo, la UNESCO, la OCDE, la Unión Europea o, entre otros, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Monarca y Manso, 2015). Prueba de ello, son las constantes reformas estructurales a las que la misma se ha visto sometida en los últimos años y la diversidad de políticas educativas que se han diseñado a nivel mundial para dar respuesta a un mismo problema (Manso y Valle, 2013).

El profesorado, ahora más que nunca, está siendo objeto de un renovado estudio y análisis acerca de su preparación, su desempeño, las condiciones en que ejerce su profesión y su papel e inserción en el conjunto del sistema educativo. Y es que el papel del profesorado se ha demostrado fundamental a la hora de que los alumnos aprendan. Por ello, la atracción y la selección de un profesorado competente se está convirtiendo en una preocupación para la mayoría de los países europeos y latinoamericanos, y la formación docente en una prioridad que influye sobre las políticas educativas a nivel internacional (Vaillant y Marcelo, 2015).

Íntimamente relacionado con lo anterior está la formación inicial: momento esencial en la configuración profesional de este colectivo. Es la primera etapa en la que se ponen los cimientos más importantes de todo el desarrollo profesional posterior. Fundamentalmente, la formación inicial contribuye en la adquisición de competencias profesionales, en la construcción de la identidad profesional y en la elevación del prestigio profesional de los docentes (Manso, 2013).

A continuación correspondería ofrecer una conceptualización de la formación inicial, pero para ello resulta más pertinente ofrecerla en el propio desarrollo del marco metodológico donde se definirán con detalle los aspectos esenciales que configuran esta importantísima etapa para la construcción del profesional docente; que comenzamos a detallar a continuación.

Tratadas las bases teóricas que justifican la pertinencia, sentido y necesidad de este proyecto, pasamos, a continuación, a abordar los aspectos metodológicos del mismo. A este respecto, conviene comenzar indicando que el proceso de globalización y la sociedad actual, basada en el conocimiento, son factores que favorecen el aumento de estudios comparados a nivel regional, nacional, internacional y supranacional. Su utilidad reside en poder comprender con profundidad cómo distintas realidades educativas (normalmente países) abordan diversas temáticas educativas para poder, con la correspondiente interpretación y adaptación, extraer ideas que puedan servir para la toma de decisiones.

Aunque, por motivos de espacio, en este informe no se presenta todo el proceso de investigación seguido, sí que resulta de gran interés reconocer que para su desarrollo ha sido necesario proceder identificando dos grandes momentos: la definición del diseño metodológico y el desarrollo de la investigación propiamente dicho.

Respecto a la definición del diseño metodológico, la primera acción realizada se orientó a la selección y definición del problema que, en este caso, ha venido determinado por el Ministerio de Educación de Chile y que se ha definido como la Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia. En este objeto de estudio resultan fundamentales la conceptualización de tres elementos más concreta y sistemáticamente que como se ha ofrecido hasta este momento en el presente capítulo. Entendemos por:

- Formación inicial: aquel periodo formativo realizado en instituciones específicas (generalmente de carácter superior: universidades o institutos superiores de formación), de carácter formal, con el que se habilita a la persona para poder ejercer posteriormente como docente.
- Profesorado: en el ámbito de la primera infancia existen perfiles profesionales variados (tradicionalmente se definen, al menos, tres: docente, personal de atención<sup>1</sup> y personal auxiliar<sup>2</sup>). En este estudio

---

<sup>1</sup> Cuidadores / técnicos de atención a la primera infancia. También otros perfiles como auxiliares de pediatría o enfermería, cuya titulación es de nivel de Secundaria Superior. A veces (estos otros perfiles) trabajan de manera independiente al equipo de personal docente, y otras veces de manera integrada.

nos centramos en el personal docente que puede definirse como maestros, pedagogos o educadores cuya titulación es de nivel terciario y su función es educativa (no asistencial, sanitaria, específica, etc.).

- Primera Infancia: para su definición nos basamos en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO y, más concretamente a su "Nivel 0", que lo definen como los primeros programas de educación, habitualmente no obligatorios, que incorporan un componente educativo intencionado. En él, los niños desarrollan sus destrezas socio-afectivas y académicas, generalmente de forma lúdica, que preparan al niño para su ingreso en la educación primaria.

Junto a la definición del objeto de estudio, resulta fundamental la elección de la unidad de análisis. En este sentido, acorde a los términos de referencia para la elaboración del presente informe, los países de comparación han sido seleccionados por el Ministerio de Educación de Chile, por ser considerados los que mayor significación pueden tener para su propio sistema. Así, se ha decidido que existan tres países europeos (Dinamarca, Francia e Inglaterra), uno latinoamericano (Colombia) y uno euroiberoamericano (España). La selección de estos países cumple con los denominados por García Garrido (1996) como "criterios de comparabilidad", es decir, que existen las suficientes semejanzas para poder realizar comparaciones sobre parámetros e indicadores comunes pero, a la vez, las suficientes diferencias para enriquecer las conclusiones que de la comparación entre países se derive.

Llegados a este punto, corresponde mostrar las unidades de comparación o, dicho de otra manera, los parámetros e indicadores que se tendrán en cuenta para cada uno de los países y su posterior comparación. Estos son los siguientes:

---

<sup>2</sup> Dan soporte y apoyo al personal docente. A este perfil no se le pide cualificación, en todo caso se le pide el título de educación secundaria superior.

Parámetros comparativos	Indicadores
<b>Elementos de contexto</b>	Datos generales del país.
	La primera infancia en el sistema educativo + participación.
	Los centros educativos de primera infancia.
<b>Acceso al programa formativo</b>	Profesionales responsables.
	Requisitos de acceso.
	Proceso de selección.
<b>Políticas de acción afirmativa para el acceso y permanencia (pueblos originarios, discapacidad, migrantes, etc.) (Ver nota 3)</b>	
<b>Descripción del programa</b>	Instituciones en las que se desarrolla el programa.
	Nivel de certificación mínima obtenida.
	Denominación del programa.
	Duración del programa.
<b>Organización del programa</b>	Organización del currículo.
	Áreas curriculares o de conocimiento generales.
	Áreas curriculares o de conocimiento específicas.
<b>Evaluación de los estudiantes</b>	Áreas curriculares de formación práctica.
	Criterios.
<b>Perfil de egreso</b>	Procesos.
	Instancia/s que define/n el perfil de egreso.
<b>Acreditación del programa</b>	Competencias profesionales al egreso de la carrera.
	Instituciones responsables del proceso de acreditación.
	Criterios para la acreditación.
	Procedimientos para la acreditación.

Como podrá comprobarse en los capítulos sucesivos, estos parámetros son los que se han utilizado para articular toda la información que sobre cada uno de los países (incluido el capítulo 3, dedicado en exclusividad a la formación inicial del profesorado de primera infancia en Chile). Así, para cada uno de los países se ofrecerá información sistemática al respecto de estos parámetros de comparación y sus correspondientes indicadores<sup>3</sup>.

Para finalizar este capítulo, pasamos a describir el desarrollo de la investigación propiamente dicho. Siguiendo a autores clásicos de la educación comparada (García Garrido, 1996) hemos desarrollado las siguientes fases:

- Descriptiva: se trata de recoger los datos de cada uno de los países y ordenarlos según los parámetros, de forma que el resultado es una panorámica pormenorizada de esa realidad. Esta operación se

<sup>3</sup> Tan sólo en el caso del parámetro dedicado a las "Políticas de acción afirmativa para el acceso y permanencia" ha resultado imposible ofrecer información al respecto de todos los países, ya que se cree (tras la correspondiente indagación al respecto) que en Dinamarca, España, Francia e Inglaterra no existen dichas políticas, más allá de la legislación a este respecto general de acceso a los estudios de educación superior.

repite para cada uno de los países. La descripción pormenorizada de cada uno de los indicadores seleccionados nos permite abordar su posterior estudio comparado. Esta fase es la que se presenta fundamentalmente en los capítulos 3 y 4. En ellos también se introducen algunos aspectos de la siguiente fase del proceso: la interpretación (sobre todo en el capítulo 3 que es el de la formación inicial del profesorado de primera infancia en Chile y que tiene un mayor desarrollo).

- Interpretativa: en esta fase se analizan adecuada y pormenorizadamente los datos y la información recogidos en la etapa previa. Se hace necesario en esta fase utilizar diversos enfoques y arrojar una explicación contextualizada de los datos educativos que tengamos en el estudio. En esta fase también se incide en las causas y los factores que correlacionan en mayor o menor medida con los fenómenos educativos del análisis realizado. Esta fase no ha sido explicada en este informe por motivos, principalmente, de espacio y relevancia.
- Yuxtaposición: en esta fase se presentan los datos (que ya han sido descritos y analizados) cruzados, de forma que ponemos en relación aquello que queremos comparar. Únicamente se tienen en cuenta los elementos de la comparación, esto es, los datos o la información extraída. Al igual que en la fase anterior, no ha sido explicada en este informe por motivos, principalmente, de espacio y relevancia.
- Comparativa: en esta fase se comentan los resultados hallados en las anteriores etapas de la metodología, de manera valorativa y crítica, emitiendo así las conclusiones del estudio, que dan origen al conocimiento nuevo surgido de la comparación. La calidad y la consistencia de esta fase es determinante para el logro de un buen trabajo comparativo. Es en esta fase donde entra en juego el *tertium comparationis*, ya que a los elementos de la comparación se une el criterio de comparación establecido por el comparatista. Esta fase sí que ha quedado reflejada en el informe, en el último de los capítulos, el número 5.

- Prospectiva: para complementar la fase anterior, en esta última frase lo que se hace es realizar una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio y ofrecer, en base a ellas, las propuestas de mejora que se consideren pertinentes, así como líneas de acción y reformas en los aspectos que consideremos necesarios. En el capítulo cinco se combinan tanto conclusiones como propuestas de mejoras o recomendaciones.

Con todo lo expuesto hasta el momento, estamos en disposición de poder comenzar con los resultados de nuestro estudio. Como ya se ha adelantado, empezaremos, en el próximo capítulo, con la situación de la formación inicial del profesorado de primera infancia en Chile, siguiendo los parámetros de comparación expuestos anteriormente, para desarrollar en el capítulo 4 esa misma información descriptiva para el resto de países del estudio. Se finalizará en el quinto con las conclusiones y recomendaciones que es posible extraer de este trabajo esperando, modestamente, servir de alguna ayuda para la toma de decisiones políticas por parte del Ministerio de Educación de Chile al respecto de la formación inicial del profesorado de la primera infancia.



### 3. La Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia en Chile

En el presente capítulo<sup>4</sup> se desarrolla una descripción del modelo y programas de Formación Inicial para la Primera Infancia que se desarrollan en el sistema de Educación Superior chileno, en una perspectiva que permite entender la complejidad de esta estructura, la que tiene como principal característica procesos y productos diversos en sus definiciones profesionales, de organización y financiación, entre otros elementos.

#### 3.1. Elementos de contexto

Tabla 1. Datos de contexto: Chile.

<b>Población</b>	17.772.871 habitantes
<b>Área</b>	756.096 Km <sup>2</sup>
<b>Producto interior bruto</b>	147.974.799,23 Mill. CLP
<b>PIB per cápita</b>	8.325.321,8 CLP
<b>Capital*</b>	Santiago

\*Datos del año 2014.

Fuente: <http://www.datosmacro.com/paises/chile>

Chile, en el año 2015, tiene una población aproximada de 17,8 millones de personas, de los cuales 1,5 millones corresponden a primera infancia (0-5 años) (Instituto Nacional de Estadísticas INE).

Es común que se destaque que Chile es el primer país latinoamericano que ingresa en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sin embargo, también es importante señalar que una de las problemáticas aún no resueltas refiere a las profundas bre-

---

4 Este trabajo ha sido realizado por un equipo académico del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, a través de un contrato de colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI Chile), en la perspectiva de aportar en el análisis comparado de modelos de formación.

chas de desigualdad entre las que se evidencia el área educacional. Cuestión que constituye uno de los desafíos gubernamentales más importantes de las últimas décadas. Al respecto, un dato relevante es que el gasto público en educación alcanza al 4,6% del PIB en 2013, que es igual al promedio de los países de la OCDE. En específico, el gasto que el Estado destina a Primera Infancia ha crecido considerablemente en el tiempo, pasando de 0,4% del PIB en 2004 al 0,75% en 2013 (MINEDUC, 2014).

En Chile, la educación de la primera infancia es denominada Educación Parvularia, desde la reforma constitucional de 1999 se le considera como un nivel del sistema educativo. La Ley General de Educación la define como: “el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso en la Educación Básica”. Asimismo, establece que: “su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad con esta Ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora”. La atención de la infancia se estructura en tres niveles:

- Sala Cuna: que atiende a niños y niñas de 0 a 1 año (11 meses).
- Nivel Medio: de 2 años a 3 años (11 meses).
- Nivel Transición: niños de 4 a 5 años (11 meses). El acceso a este nivel es voluntario, excepto para el los/as niños/as del subnivel Transición 2, pues este es requisito obligatorio para ingresar a la Educación Básica desde el año 2013.

En cuanto a la provisión de la Educación Parvularia, el Estado asume un rol de promotor en todos sus niveles y garantiza el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el nivel de transición. Lo que en términos concretos significa que asume el financiamiento y gratuidad desde el Nivel Medio. En paralelo, la Ley 20.379, institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile crece contigo” que garantiza, focaliza y define como meta de cobertura el acceso a Sala Cuna y jardín infantil en jornada parcial para los niños pertenecientes al 60% socioeconómicamente más vulnerable de la población.

Este compromiso es desarrollado por la red de establecimientos que integran la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Integra.

Las instituciones que proveen Educación Parvularia se distinguen fundamentalmente por su financiamiento:

- Con financiamiento estatal: establecimientos educacionales municipales, establecimientos educacionales particulares subvencionados, establecimientos propios de JUNJI, establecimientos propios de Fundación Integra, establecimientos privados y municipales que reciben financiamiento estatal a través de JUNJI o Fundación Integra.
- Sin financiamiento estatal: establecimientos educacionales particulares pagados. Sobre estos no se tiene mayor información, pues no están obligados a entregarla y no existe un sistema de monitoreo ni seguimiento estatal hacia ellos.

La cobertura del nivel Educación Parvularia, considerando al total de los niños de 0-5 años, en 2011 alcanza al 44%. La tendencia en los últimos veinte años ha sido de permanente aumento, entre 1990 y 2011 se triplica la población que asiste a este nivel educativo. Con diferencias según la edad de los niños, aumenta su asistencia a medida que crecen, es mayor la cobertura (4,1% para los niños entre 0 y 1 año, y 94% para aquellos entre 5 y 6 años). También se dan diferencias según niveles socioeconómicos, asisten más niños de niveles más altos, más niños hijos de madres que trabajan, más niños de sectores urbanos que rurales (MINEDUC, 2014). Al respecto, la matrícula consignada es de 616.533 niños en el año 2011; es necesario recordar que corresponde a niños que asisten a instituciones que reciben aporte estatal. En la Tabla 2 se evidencia que la matrícula es inferior en el tramo de edad de 0 a 3 años.

Tabla 2. Matrícula de Educación Parvularia según tramos de edad.

Tramo de edad	Matrícula
<b>0-3 años</b>	255.289
<b>4-5 años</b>	361.244
<b>Total</b>	616.533

Fuente: Encuesta CASEN 2011.

En el año 2015 se estima que existe una población de aproximadamente 1,9 millones de niños de 0-5 años, de los cuales en 2014 asistieron a algún nivel de Educación Parvularia un total de 236.614. De acuerdo a la edad, en la Tabla 3 se evidencia que a medida que crecen se incorporan más niños al sistema educativo.

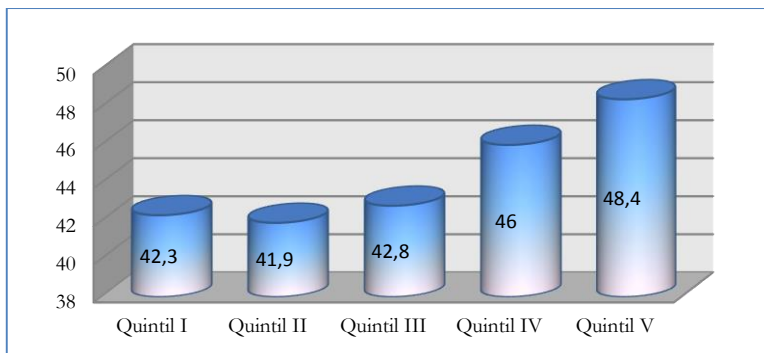
Tabla 3. Matrícula de Educación Parvularia, según edad, año 2014.

Edad	Total	%
<b>Menor de 1 año</b>	15.955	2,2
<b>1 año</b>	45.544	6,3
<b>2 años</b>	76.248	10,5
<b>3 años</b>	137.112	18,9
<b>4 años</b>	212.615	29,4
<b>5 años</b>	236.614	32,7
<b>Total</b>	724.088	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Estadísticas de la Educación 2014 (Centro de Estudios MINEDUC, 2015).

También, en relación con el nivel socioeconómico, la cobertura según quintil de ingreso en el año 2011, en el Gráfico 1 se observan diferencias de participación, del orden de 6,1% entre el quintil I y V, siendo favorable a este último.

Gráfico 1. Matricula de Educación Parvularia, según quintil de Ingreso familiar. Año 2011.



Fuente: Elaboración propia, en base a datos de Encuesta CASEN 2011

En síntesis, la información sobre cobertura de la Educación Parvularia en Chile, permite indicar que se trata de un sistema que presenta “tasas más bajas que las tasas promedio de los países de la OCDE, pero superiores a las de Latinoamérica. Las estimaciones de la cobertura para Chile, en base a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN), indican que ha habido un crecimiento en las instituciones y en la matrícula asociada a la Educación Parvularia en el tiempo, que se traduce en que la cobertura se ha casi triplicado entre 1990 y 2011” (MINEDUC, 2014).

La atención de la primera infancia en Chile tiene una larga trayectoria, se registra atención institucional desde hace 150 años; la primera escuela para párvulos fue creada en 1864, en la capital Santiago, por la hermana de la caridad sor María Luisa, y pedagógicamente contó con Doña Carmen Torres y Doña Emilia Lavín, ambas maestras egresadas de la Escuela Normal de Preceptoras (Peralta, 2015). Órdenes religiosas y voluntariados de diverso tipo desarrollaron la atención de infancia desde fines del siglo XIX.

La profesionalización de atención educativa a la primera infancia se inicia a mediados del siglo XX, con la creación de la primera Escuela de Educadoras de Párvulos en 1944, a través de un proyecto experimental dependiente de la Rectoría de la Universidad de Chile; iniciativa que fue liderada por Matilde Huici y Amanda Labarca. En aquella época la

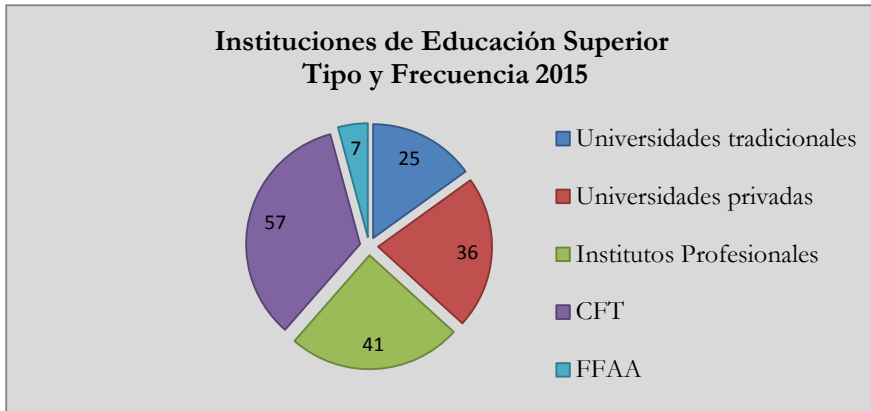
Universidad de Chile era una universidad de presencia nacional que funcionaba en 22 provincias.

En la actualidad, el Sistema de Educación Superior está constituido por cuatro tipos de instituciones, a saber:

- Centros de Formación Técnica (CFT): desarrollan programas con una duración de 4-6 semestres, tras los cuales se otorga una certificación de técnico superior. En cuanto a su origen y financiamiento, son instituciones con personalidad jurídica, que reúnen capitales privados.
- Institutos Profesionales (IP): desarrollan programas de formación técnica de 4-6 semestres de duración con certificación de técnico y también programas de formación profesional que tienen una duración de 8 semestres, se diferencian de las Universidades en que no otorgan grados académicos. Son instituciones privadas.
- Universidades: forman profesionales, en programas de pregrado con una duración entre 4-6 años, otorgan grados académicos, también desarrollan postgrados, investigación y extensión.
- Academias de las Fuerzas Armadas y de Orden: forman a los oficiales, suboficiales, técnicos, administrativos y peritos de estas instituciones.

La oferta académica está constituida por un total de 166 instituciones de Educación Superior, en el Gráfico 2 se observa que el mayor número son los Centros de Formación Técnica CFT (57), hay 41 Institutos Profesional y 7 instituciones de Fuerzas Armadas. Las Universidades suman un total de 61, donde se distinguen las Universidades Tradicionales (25) y las Universidades Privadas (36).

Gráfico 2. Instituciones de Educación Superior (tipo y frecuencia), Chile, 2015.



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

Respecto de las universidades, se hará referencia a dos tipos:

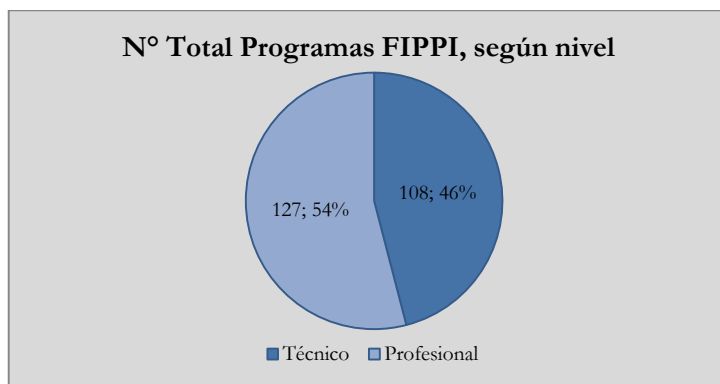
- **Universidades Tradicionales:** son todas aquellas creadas durante el siglo XIX y primera mitad del XX, originalmente todas las cuales recibían financiamiento público, consideran universidades estatales como la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, ambas con proyectos nacionales; Universidades particulares, privadas o no estatales, pertenecientes a la Iglesia Católica, como la Pontificia Universidad Católica, privadas de personas de derecho privado, y también no confesionales, como la Universidad Federico Santa María, Universidad de Concepción y Universidad Austral. Este sistema es transformado con la Ley General de Universidades de 1981. La nueva institucionalidad termina con las universidades nacionales. Las Universidades Tradicionales son las que están asociadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), organismo colegiado, de derecho público y con personalidad jurídica que agrupa a las universidades reconocidas antes de 1981. Son un total de 25 instituciones.
- **Universidades Privadas:** son aquellas creadas posterior y al amparo de la Ley General de Universidades de 1981, son instituciones privadas. Son un total de 36 instituciones.

En el caso de la formación en Educación de Párvulos, los Centros de Formación Técnica (CFG) desarrollan programas de Técnicos Asistentes de Párvulos, que equivale a la función de apoyo directo en el aula. Los Institutos Profesionales forman a Técnicos Asistentes de Párvulos (programas de 2 años) y también forman a profesionales en programas de 4 años que otorgan el título de Educador de Párvulos. Las universidades tienen programas que varían en duración (4-5 años), que forman en Educación de Párvulos con una certificación de grado de Licenciado y el título profesional.

Sobre la institucionalidad de Formación Inicial para la Primera Infancia, la información localizada indica que en 2015 existen 41 universidades que imparten 105 programas de formación de educadores/as de Párvulos, asociados al grado de Licenciatura. Por otra parte, 3 universidades y 8 Institutos Profesionales, desarrollan 22 programas que otorgan sólo título profesional. Los Técnicos Asistentes de Párvulos, se desarrollan 108 programas de formación en 21 centros de Formación Técnica (CFT), 11 Institutos Profesionales (IP) y 2 universidades.

La oferta de programas técnicos y profesionales de Formación Inicial para la Primera Infancia, en el Sistema de Educación Superior, está constituido por un total de 235 programas desarrollados en 172 instituciones. En el Gráfico 3, se muestra que el 46% de los programas otorgan certificación de Técnico y 54% certifican nivel de Profesional.

Gráfico 3. Instituciones de Educación Superior, Chile 2015.

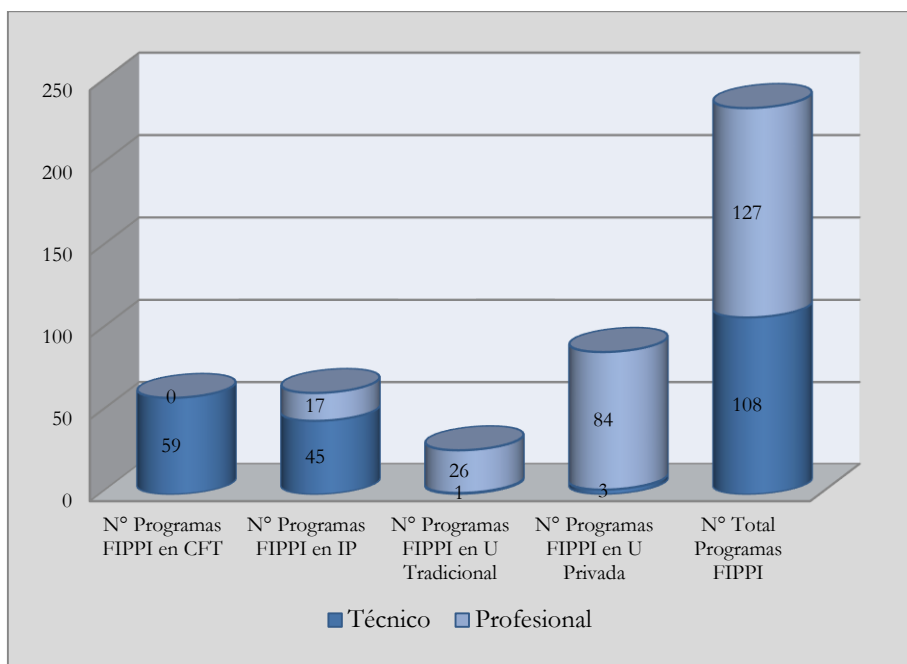


Fuente: Elaboración propia, basado en Directorio de Educación Superior 2015.



Con respecto a la relación entre cantidad de programas de formación e instituciones que los desarrollan, en el Gráfico 4 se observa que la formación de Técnicos Asistentes de Párvulos se concentra preferentemente en los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), los que suman un total de 104 programas (96%). En los programas de formación de Profesionales, Educadores de Párvulos, participan Institutos Profesionales con un 13%, las Universidades Tradicionales con un 20% y la mayor concentración radica en las Universidades Privadas con un 66% de la oferta.

Gráfico 4. Programas FIPPI, según nivel Técnico o Profesional y tipo de Institución (2015).



Fuente: Elaboración propia, basado en Directorio de Educación Superior 2015.

La tendencia en la oferta de programas de Formación Inicial para la Primera Infancia en la última década se ha caracterizado por su permanente crecimiento en cantidad de programas y número de matriculados, principalmente en las instituciones privadas. Esta tendencia se explica por dos razones principales, de una parte el amplio conocimiento sobre el impacto de la educación en la primera infancia.

Por otra parte, la importancia del nivel Educación Parvularia en las políticas públicas educativas desarrolladas en los últimos veinticinco años han implicado sucesivas metas de ampliación de cobertura estatal. A través de acciones como: la inclusión de la Educación Parvularia en el sistema escolar, la promoción del aumento de instituciones proveedoras de Educación Parvularia (especialmente en nivel Sala Cuna), la obligatoriedad del subnivel educativo Transición II y en 2015 la relevancia política, se expresa en la institucionalización de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

En relación con la matrícula, los informes oficiales señalan que la tendencia en el periodo 1990 - 2011 ha sido el aumento de estudiantes, en los programas de Pedagogía en Educación Parvularia, así como en los programas de Técnico Asistente de Párvulos. Tendencia que es fortalecida por el crecimiento en un 113% (tasa anual de 7%) de los titulados entre 1999 y 2010 (MINEDUC, 2014).

En año 2012, la matrícula total en Pedagogía en Educación Parvularia fue de 16.286 estudiantes, de los cuales 7.100 asistían a Institutos Profesionales, equivalente al 44% del total, proporción inferior a la observada en universidades (56%). De la matrícula total en Técnico Asistente del Educador de Párvulos, casi el 50% estudia en centros de formación técnica, el 39% en Institutos Profesionales y sólo el 12% en universidades (MINEDUC, 2014).

En información actualizada a 2015, en la Tabla 4 se señala que hay un total de 26.465 estudiantes en el área de Educación Parvularia, de ellos el 51,9% (13.728) estudian para ser Técnico Asistente de Párvulos y el 48,1% (12.737) son estudiantes de Pedagogía. Del total, 8.823 (33.3%) corresponden a estudiantes de primer año. Si analizamos el tipo de institución, son los Institutos Profesionales los que concentran mayor población de estudiantes (un 44,2%, le siguen las universidades con un 30,1% y los Centros de Formación Técnica con un 25,6% de la matrícula).

Tabla 4. Matrícula 2015 en FIPPI, según Tipo de Institución y Carrera de Pregrado.

Tipo Institución	Carrera	Matrícula 1° año	Matrícula Total 2015	Porcentaje de matrícula
<b>CFT</b>	Técnico Asistente de Párvulos	3.087	6.783	25,6
<b>IP</b>	Técnico Asistente de Párvulos	3.524	6.945	44,2
	Pedagogía en Educación de Párvulos	28	4.758	
<b>Universidad</b>	Pedagogía en Educación de Párvulos	2.184	7.979	30,1
<b>Total</b>		8.823	26.465	100,0

Fuente: Elaboración propia, información en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl) (Mineduc, 2015).

Cabe señalar que existen diferencias en cuanto al origen y destino educativo de los estudiantes, esto se muestra en la Tabla 5, donde se observa que los estudiantes de los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales provienen esencialmente, el 60% y el 58,9% respectivamente, de establecimientos secundarios de la administración municipal, es decir, sólo reciben subvención, o estatal vía *vouchers*, es decir, son gratuitos. En cambio, en los programas de Pedagogía en Educación Parvularia de las Universidades predominan estudiantes de establecimientos secundarios particulares subvencionados (56,9%), es decir, aquellos que reciben aporte estatal y también suman aporte de las familias. Esto evidencia que el tipo de institución forma a estudiantes de distinto origen educativo, lo que es extrapolable al origen socioeconómico. En la misma línea, la carrera de Pedagogía en Educación de Párvulos capta sólo a un pequeño grupo de estudiantes de establecimientos pagados o privados, de hecho es en las universidades donde son más, un 13,2%.

Tabla 5. Distribución de Matrícula según establecimiento de origen (Matrícula 2015).

Institución	Carrera	Pagado	Particular Subvencionado	Municipal	Total
<b>Centro Formación Técnica</b>	Técnico Asistente de Párvulos	0,6 %	39,2 %	60,2 %	100 %
<b>Instituto Profesional</b>	Técnico Asistente de Párvulos	1,1 %	44 %	54,9 %	98,9 %
	Pedagogía en Educación de Párvulos	0,7 %	40,3 %	58,9 %	99,9 %
<b>Universidad</b>	Pedagogía en Educación de Párvulos	13,2 %	56,9 %	29,9 %	100 %

Fuente: Elaboración propia, información en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl) (Mineduc, 2015).

En síntesis, la Formación Inicial para la Primera Infancia en Chile se caracteriza por ser parte de un modelo educativo mixto en su financiamiento, currículo y estructura, lo que permite señalar que tiene numerosos y múltiples programas de formación, con énfasis y calidades diversas, y esto último se configura en un desafío para la política pública en Educación.

### 3.2. Acceso al programa formativo

En Chile existe variedad de modalidades de ingreso a las instituciones de Educación Superior. En el caso de los Centros de Formación Técnica y de los Institutos Profesionales, el ingreso es abierto a todos quienes han terminado la Educación Secundaria. La dificultad radica más bien en el orden económico, pues se debe acreditar capacidad de pago para financiar la matrícula y el arancel anual. En algunos Institutos Profesionales, además, se solicita el haber realizado una Prueba de Selección Universitaria (PSU), sin que el puntaje alcanzado tenga relevancia.

En cambio, en las universidades, se establecen diferencias en el ingreso, dependiendo de si son Tradicionales o Privadas. En lo general, para todas las universidades son requisitos: la licencia de educación media o secundaria y la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Respecto de esta última, las diferencias radican en:

- Todas las Universidades Tradicionales exigen un denominado puntaje mínimo para postular a sus programas de formación.
- Del total de universidades, el 58,1% de los programas pide puntaje de corte de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el proceso de admisión, un 20,9% requiere sólo la PSU rendida, en tanto, el 21% restante se distribuye en otros tipos de requisitos, como es una entrevista personal y un examen de inglés.

Con respecto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cabe mencionar que Chile cuenta con una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Se elabora sobre la base del currículo nacional para la Enseñanza Media. La batería de pruebas de selección universitaria (PSU) está compuesta de exámenes estandarizados, de selección múltiple, respuesta cerrada y de carácter objetivo. Incluye dos pruebas obligatorias y dos electivas: Matemáticas, Lenguaje y Comunicación son obligatorias. Ciencias (Biología, Física, Química y Técnico Profesional) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales son electivas. Es importante rendir al menos una de las pruebas electivas y basar esta elección en los requisitos establecidos por cada universidad para el ingreso a sus carreras.

En relación al perfil de estudiantes que ingresan a programas de Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia, podría decirse que algunas de las características y tendencias que se han observado en los estudiantes son:

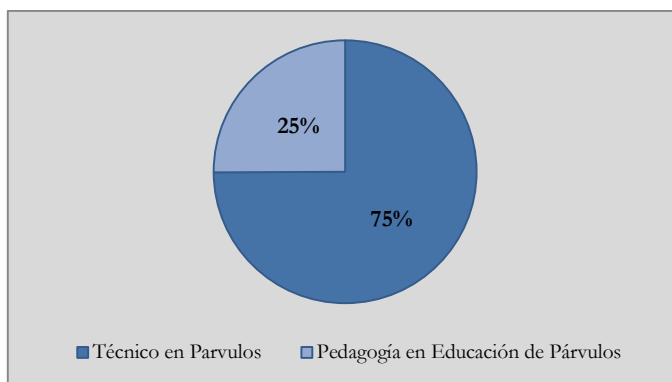
- La mayoría no realiza la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pues se matricula en Centros de Formación Técnica (CFT), donde no se considera un requisito, y los que la hacen, tanto para carreras de certificación técnica como profesional, obtienen un puntaje promedio inferior a 500 puntos, el que se considera más bien bajo y además es menor que el promedio de otras carreras profesionales del área de Educación; esto basado en información del año 2012 (MINEDUC, 2014).
- Su origen educativo se vincula preferentemente establecimientos de administración municipal, con financiamiento estatal y gratuito.

Al respecto, en el año 2012, el 36% de los matriculados en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y el 60% de los matriculados en Técnico Asistente de Párvulos provienen de establecimientos municipales, lo que es, comparativamente, 15 puntos porcentuales más que en el resto de las carreras técnicas del área de Educación (MINEDUC, 2014). Por otro lado, el 6% de los estudiantes de Pedagogía viene de establecimientos particulares pagados versus el 0,6% de la carrera Técnico Asistente de Párvulos. En la misma línea, ya se indicó en Tabla 4, Distribución de Matrícula según establecimiento de origen (Matrícula 2015), que son pocos los estudiantes que provienen de establecimientos que impliquen aporte financiero extra para las familias.

- La matrícula es mayor en la carrera de Técnicos en Párvulos, que en Pedagogía.

Sobre este último punto, la información sobre ingreso, en el año 2015, indica que se incorporaron 8.823 nuevos estudiantes a los diversos programas. Es importante decir que se observa que en este ingreso predomina la matrícula en carreras de Técnico Asistente de Párvulos, más que la Pedagogía en Educación de Párvulos. En el Gráfico 5 vemos que el 75% de los estudiantes de primer año matriculados en programas de Formación Inicial para la Primera Infancia, lo están en programas con certificación de nivel técnico y sólo el 25 % está matriculado en programas Profesionales.

Gráfico 5. Matrícula de Primer año en Programas FIPPI (2015).



Fuente: Elaboración propia, con datos de [www.mufuturo.cl](http://www.mufuturo.cl).

En resumen, podemos decir, con respecto al ingreso a los programas de Formación Inicial para la Primera Infancia, que la mayoría de estudiantes acceden a programas de Nivel Técnico, la mayoría no rinde Prueba de Selección Universitaria (PSU), y que la mayoría proviene de establecimientos municipales, lo cual permite señalar que los estudiantes que ingresan a estos programas provienen de sectores socioeconómicos modestos.

### **3.3. Políticas de acción afirmativa**

Chile tuvo un sistema educativo gratuito hasta 1980, luego se inició una profunda transformación de corte neoliberal que generó un proceso de privatización y mercantilización de la educación. De este desarrollo derivan las dos principales problemáticas educativas que caracterizan al país, ambas de carácter estructural. De una parte, la desigual calidad de la educación en todos sus niveles y sistemas, que redundan en que la población que accede a la Educación Superior es aquella que desde el Nivel de Párvulos accede a mejores oportunidades educativas, es decir, mejores establecimientos. El segundo problema es de tipo económico y refiere a que el conjunto de la Educación Superior se ha privatizado y corresponde a las familias el pago o co-pago de la educación, entonces esto genera segregación. En conjunto esta situación ha provocado la elitización del sistema de Educación Superior. Luego, en un esfuerzo político y académico orientado a favorecer la incorporación de mayores sectores socioeconómicos a la Educación Superior, en una perspectiva de pluralidad y meritocracia, se han desarrollado políticas de acción afirmativa, tanto desde las instituciones como desde el Estado, mediante un sistema de Crédito con Aval del Estado (CAE), Sistema de Becas, y programas afirmativos de acceso especial y acompañamiento.

Sistema de Crédito con Aval del Estado (CAE Ley N° 20.027): es un beneficio del Estado que se otorga a estudiantes que acrediten mérito académico y que necesitan financiamiento para iniciar o continuar una carrera en instituciones de Educación Superior acreditadas que formen parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal. Actualmente hay alrededor de 90 instituciones de Educación Superior participando del Sistema del CAE. Para postular es necesario:

- Ser chileno o extranjero con residencia definitiva en el país.
- Acreditar ser parte de un grupo familiar con condiciones socioeconómicas que justifiquen el otorgamiento de este crédito.
- Matricularse en una carrera de pregrado en una institución de Educación Superior autónoma, acreditada y que participe del Sistema de Créditos con Garantía Estatal.
- No haber egresado de una carrera de pregrado conducente al grado de Licenciatura financiada con este sistema.
- Cumplir con las exigencias académicas mínimas establecidas por Ley.

El crédito cubre el total o parte del arancel, el deudor es el estudiante, quien comienza a pagar 18 meses después de su egreso, o cumplidos dos años consecutivos sin matrícula.

Sistema de Becas del Ministerio de Educación de Chile: el Ministerio de Educación cuenta con un sistema de Ayudas Estudiantiles cuyo objetivo es apoyar a las familias y los estudiantes en el pago del arancel de sus carreras. Algunas cubren parte o el total del arancel de referencia de una carrera, ya sea que el estudiante ingrese en una Universidad, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica. Es importante tener en cuenta que, por lo general, no cubren gastos de matrícula, y que cada una posee requisitos distintos. Algunas de las principales becas ligadas a la pedagogía son:

- Beca Bicentenario: es para estudiantes egresados de Enseñanza Media con un puntaje PSU promedio (pruebas de Lenguaje y Matemáticas) desde 500 puntos. Se otorga para estudios en Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), que se encuentren acreditadas a 31 de diciembre de 2015.
- Beca de Excelencia Académica: se asigna al 10% de los egresados de Enseñanza Media con mejor rendimiento académico de su establecimiento, del mismo año en que se postula a la beca. Deben provenir de establecimientos municipales, particulares subvencio-



nados o de administración delegada; e ingresar a la Educación Superior al año siguiente de terminar su Enseñanza Media.

- Beca Puntaje PSU: es un premio para quienes tienen puntaje nacional en PSU.
- Beca para Hijos de Profesionales de la Educación: se otorga a estudiantes cuyos padres sean profesores o asistentes de la Educación de Enseñanza Básica o Media, con contrato vigente en establecimientos municipales, particulares subvencionados o de administración delegada.
- Beca Juan Gómez Millas: orientada a estudiantes egresados de Enseñanza Media con rendimiento académico meritorio. Chilenos y extranjeros provenientes de América Latina o el Caribe.
- Beca Vocación de Profesor: es una iniciativa creada con el fin de mejorar la calidad de nuestros profesores, tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario; incentivando el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes destacados a carreras de Pedagogía. Actualmente este beneficio tiene dos modalidades: Pedagogía (BVP Tipo 1), dirigida a alumnos que se matriculen por primera vez en primer año de estas carreras; y Licenciaturas (BVP Tipo 2), para estudiantes que estén cursando el último año de dichos programas, y quieran ingresar a un ciclo de formación pedagógica. Al ser seleccionado para esta beca, el estudiante debe adquirir formalmente el compromiso de trabajar (sólo una vez obtenido su título) en un establecimiento municipal, particular subvencionado o de administración por un tiempo específico.

En relación con las políticas de acción afirmativa<sup>5</sup> desarrolladas por instituciones de Educación Superior, se destaca que la Universidad de Chile ha sido generadora de: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) y el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, SIPEE.

---

<sup>5</sup> Entendemos por políticas de acción afirmativa todas aquellas normativas y directrices que promueven la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación inicial docente de colectivos sociales minoritarios.

- Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE): tiene por objetivo general restituir el derecho a la Educación Superior, iniciando un programa que asegure el Acceso Efectivo a ésta. Incluye la preparación, acceso, nivelación y la permanencia para asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados con alto rendimiento en contexto. Para cumplir con este objetivo, se trabaja en temas de inclusión, calidad y sustentabilidad.
- El Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, SIPEE: es una vía de ingreso a la Universidad de Chile para estudiantes de excelencia egresados de establecimientos municipales que no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional.

### **3.4. Descripción del Programa**

Sobre las instituciones en las que se desarrollan los programas de Formación Inicial para la Primera Infancia, es relevante decir que la carrera profesional de Educación Parvularia se imparte en Universidades Tradicionales y Privadas y en Institutos Profesionales. La formación del Técnico Asistente de Párvulos está presente en los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, los técnicos son quienes apoyan directamente en la labor de la Educadora de Párvulos en el aula.

Las Universidades Tradicionales y Privadas otorgan el grado académico de Licenciatura en Educación y el título profesional es Educador/a de Párvulos. En los Institutos Profesionales otorgan el título de Pedagogía en Educación de Párvulos, sin grado académico. Y el título de Técnico Asistente de Párvulos es otorgado tanto en Institutos Profesionales como en Centros de Formación Técnica (CFT).

Educación Parvularia o Pedagogía en Educación Parvularia es la denominación que asumen los programas de Formación Inicial para la Primera Infancia en las Universidades Tradicionales, Privadas y en los Institutos Profesionales. Los programas de formación técnica son denominados como Técnico Asistente de Párvulos.

En relación con la duración de los programas profesionales, éstos se desarrollan en un rango de 8-10 semestres y los programas técnicos duran 4-6 semestres.

Existen programas que al título profesional de Pedagogo o Educador/a, añaden una "mención", es decir, una especialización en la formación académica. Estas menciones son diseños temáticos que surgen como demandas sobre problemáticas en el sistema escolar del país, así, existen menciones en: integración curricular, inglés, educación artística, entre otras. Los programas con mención son desarrollados en instituciones universitarias en la fase terminal del programa formativo.

En cuanto a los ciclos de formación, en el conjunto del Sistema de Educación Superior chileno, no existe uniformidad en la definición de ciclos, su duración ni en sus contenidos. Cada programa define sus características.

Existen instituciones universitarias cuyos ciclos de formación responden al nivel de dominio de competencia que se desea alcanzar, promovándose la articulación de los logros de aprendizaje entre ellos. En esta lógica, hay instituciones que definen un primer ciclo que corresponde a un programa propedéutico, destinado a estudiantes de cuarto año de Enseñanza Media, provenientes de contextos educativos vulnerables e interesados en cursar carreras de pedagogía. Luego, todas las Universidades definen el ciclo de formación de pregrado que culmina con la titulación. Posteriormente se identifica un ciclo de formación continua, el que incluye cursos cortos de capacitación, diplomados, postítulos y programas de posgrado (magíster y doctorado).

También los ciclos de formación profesional corresponden a espacios temporales del desarrollo del currículum de formación de tal manera que aseguran y consolidan instancias formativas progresivas y de mayor articulación en el tiempo. En esta perspectiva, el conjunto de los programas de Formación Inicial para la Primera Infancia, comparten la clasificación que considera tres ciclos: ciclo inicial, en el que se desarrollan conocimientos generales que enmarcan el inicio de la formación; ciclo intermedio, orientado al desarrollo de competencias disciplinares; y ciclo de síntesis profesional, en el cual se desarrollan procesos terminales en pos de la obtención del título.

Los ciclos formativos en las Universidades Tradicionales y Privadas, en relación con la carrera de Educación Parvularia, terminado el pregrado, habilitan al profesional para la continuidad de estudios de posgrado, en algunos programas esto está articulado desde el último año de la carrera.

La práctica educativa, como parte de la formación inicial de un profesional de la pedagogía, está presente en todos los programas de Formación Inicial para la Primera Infancia, técnicos y profesionales, en todas las instituciones. Eso se evidencia en la presencia, con diferentes énfasis, de la práctica educativa desde el primer año de formación, en algunos casos todos los semestres.

### **3.5. Organización del programa**

La organización del currículum se expresa en el plan de estudios que, como se ha mencionado anteriormente, en Chile no tiene una definición única, sino que, dependiendo del tipo de programa formativo, poseen distintas estructuras. Las modalidades pueden ser:

- Definición de programas por carga académica según horas pedagógicas semanales.
- Definición del programa por carga horaria en función a créditos académicos.

Cada crédito equivale a 27 horas cronológicas y se considera una dedicación semestral promedio de 30 créditos.

Por otra parte, cada programa organiza los planes formativos en base a tiempo presencial y no presencial, a tipos de clases lectivas, talleres y actividades académicas terminales de titulación.

En el conjunto de las instituciones del Sistema de Educación Superior, la organización de los programas de formación inicial, declaran responder al enfoque basado en el desarrollo por competencias, el cual comenzó su implantación en las Universidades Tradicionales en el año 2000, en una perspectiva de unificar su currículum, con el uso del sistema Euro-

peo de Transferencia y Acumulación de Créditos<sup>6</sup> (ECTS), que corresponde en Chile al Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile).

Respecto de las áreas curriculares o de conocimientos generales, y tal como lo sugiere el enfoque basado en el desarrollo de competencias, la organización del currículum se realiza en virtud de la determinación de competencias genéricas y específicas. Las primeras hacen alusión a aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que son transversales a los distintos programas de formación y que configuran el sello que quiere imprimir la institución de Educación Terciaria en sus estudiantes. Por su parte, las competencias específicas, son aquellas que se conforman en virtud de la formación de pregrado, es decir, el perfil egreso.

Al respecto, cada institución define una serie de competencias genéricas que se explicitan en sus modelos educativos, las cuales, como se ha dicho anteriormente, tienen en común la búsqueda de una formación de profesionales con compromiso ético, social y de responsabilidad en las tareas asumidas y la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en las instancias de práctica educativa de nivel inicial, intermedio o final/laboral. Además, existe un interés transversal por poner el acento en aquellas competencias del ámbito profesional que permitan a los profesionales atender a la diversidad, desarrollen un pensamiento crítico, una actuación proactiva y reflexiva. Finalmente, la capacidad de autoformación, aprender a aprender, el uso de las tecnologías de la información (TICs) y la comunicación efectiva mediante el uso de la lengua materna y de un idioma extranjero (preferentemente el inglés).

En los Institutos Profesionales, al igual que en los Centros de Formación Técnica (CFT), se destacan aquellas competencias genéricas que tienen relación a los “procedimientos” de las profesiones, lo que está en absoluta concordancia a la visión y misión de este tipo de centro, pues aspiran a una formación de carácter más bien técnico-profesional.

De esta manera, es posible apreciar que las instituciones coinciden en sus estructuras curriculares, con diferenciación en las características de

---

<sup>6</sup> Definir la carga horaria de aprendizaje de un/a estudiante en relación a su formación mediante el sistema de créditos.

las competencias genéricas que apuntan a la generación de conocimiento académico y otras que apuntan a la aplicación de lo aprendido.

Las áreas curriculares o de conocimientos específicos, son aquellas donde se plasman las aspiraciones formativas propias de la formación en Educación de Párvulos. En general, las mallas curriculares se organizan en base a definición de “ejes”, “ámbitos”, “líneas de formación”, “áreas” y/o “dimensiones”. Estas definiciones ordenan y orientan las asignaturas permitiendo una coordinación horizontal de los planes de estudio. En la Tabla 6 se muestra un ejemplo del tipo de organización de eje y las asignaturas asociadas.

Además de esta organización horizontal, en las mallas curriculares es posible hacer una lectura vertical, ésta evidencia distintas organizaciones institucionales, de la estructura de los periodos académicos (anual o semestral), de la definición en “ciclos” formativos, los que sugieren el avance y progresión curricular en cada malla. Cuestión que también se presenta son las asignaturas progresivas, cuando poseen parte I, II, etc. Ejemplo de esto es la asignatura de: Salud y Desarrollo Humano I, Salud y Desarrollo Humano II. En la Tabla 7 se muestra la continuidad y progresión desde el ciclo inicial, intermedio y final.

Tabla 6. Ejemplo de organización de eje o área de conocimiento y asignatura.

Eje / Área	Descripción	Ejemplo de asignaturas <sup>7</sup>
<b>Formación personal docente / Formación general / Formación profesional.</b>	Tienen relación con aquellas asignaturas que desarrollan habilidades y conocimientos en torno a la formación general en el ámbito pedagógico.	Fundamentos de la educación. Currículum educacional. Instrumentos de evaluación para el aprendizaje. Políticas y gestión en sistemas educativos para el logro de aprendizajes. Investigación educativa.
<b>Formación profesional disciplinar / Formación de desempeño profesional.</b>	Tienen relación con aquellos conocimientos y habilidades en torno a la formación disciplinar (o propio del nivel de Educación Parvularia).	Psicología del desarrollo. Procesos neurofisiológicos en la primera infancia. Teatro infantil. Formación personal y social del párvulo. Contextos familiares y comunitarios.
<b>Formación profesional aplicada.</b>	Tienen relación con aquellas habilidades, conocimientos y actitudes en torno a la formación práctica.	Práctica Inicial. Práctica I: Persona y vocación pedagógica. Práctica intermedia y diagnóstico en Educación Parvularia. Práctica IV: Taller pedagógico de expresiones

<sup>7</sup> Las asignaturas que se presentan son una muestra extraída a partir de las mallas curriculares de las instituciones que representan la muestra seleccionada.

		artísticas. Práctica profesional I. Práctica profesional II.
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Ejemplo de ciclos de avance curricular.

Ciclo	Ciclo inicial / primer ciclo	Ciclo intermedio	Ciclo final / ciclo de especialización / ciclo terminal
<b>Descripción</b>	<p>Conjunto de asignaturas introductorias al campo de la Educación Parvularia o asignaturas de carácter genérico.</p> <p>Ejemplo: Fundamentación del saber pedagógico, Fundamentos Filosóficos y Socioantropológicos de la Educación, Comunicación oral y escrita.</p>	<p>Conjunto de asignaturas que corresponden a la profundización en el campo de la formación pedagógica y del nivel de Educación Parvularia.</p> <p>Ejemplo: Didáctica para el primer ciclo de la Educación Parvularia, Didáctica para el segundo ciclo de la Educación Parvularia, Articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica.</p>	<p>Conjunto de asignaturas de especialización en la formación inicial docente. Considera actividades terminales de requisito para la titulación.</p> <p>Ejemplo: Seminario de Título, Práctica profesional (I y II dependiendo de la institución formadora), Trabajo de síntesis profesional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las áreas curriculares de formación práctica se expresan en las mallas curriculares, en periodicidad y denominación de manera similar en los diferentes programas de Formación Inicial para la Primera Infancia. Lo relevante es que las instancias de práctica educativa se realizan desde el primer semestre de formación y llegando hasta las prácticas finales, denominadas genéricamente como “profesionales”, normalmente divididas en I y II, pues como lo indica el número, la primera se desarrolla en semestres consecutivos y es parte de las actividades terminales.

Las instancias prácticas están a cargo de docentes o tutores que se encargan de visitar y acompañar a los/as estudiantes en los centros de práctica, ofreciendo instancias de retroalimentación sobre su desempeño. Los espacios educativos de desarrollo de prácticas educativas se corresponden al campo laboral, es decir, consideran centros de Educación Parvularia tradicional, como salas cuna, jardines infantiles, escuelas, colegios; centros que desarrollan programas de educación infantil no convencional, como casas de acogida, ludotecas, centros comunita-

rios, programa “Jardín sobre ruedas”, programa Centro Educativo Cultural de Infancia.

Las instituciones establecen vínculos con los centros, de acuerdo a las necesidades definidas para cada nivel de práctica. Para ello establecen convenios de cooperación que generalmente permiten realizar desde prácticas para los/las estudiantes de pregrado hasta investigaciones de carácter multidisciplinar.

### **3.6. Evaluación de estudiantes**

En el país existen procesos de evaluación para todos/as los/las estudiantes de Pedagogía que tienen distintos propósitos y características, por un lado la evaluación que se realiza a nivel nacional, se rinde en forma voluntaria y no es vinculante con el ejercicio la profesión. Corresponde a la denominada Prueba Inicia, cuyo objetivo tiene relación con la evaluación de las competencias disciplinares y pedagógicas que deben haber desarrollado en el curso de los estudios de pregrado y, además, busca la calidad de la formación inicial chilena; dicha prueba se aplica desde el año 2008 hasta la actualidad, lo que permite ir monitoreando y retroalimentando el proceso formativo. El análisis y difusión de los resultados se realiza por medio del Ministerio de Educación, y bajo la supervisión del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Así, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes adquiere distintos niveles y estructuras que van desde propuestas de evaluación de tipo transversal, como es el caso de las competencias genéricas, que se miden usando el criterio de “hitos evaluativos”, esto es al finalizar un ciclo formativo. Otras que intentan “certificar” lo aprendido en función de asignaturas que aglutinan competencias de tipo genérico.

En un nivel específico, cada uno de los programas formativos contiene una herramienta clave donde se consignan los criterios, objetivos, estrategias metodológicas, evaluativas y de referencias bibliográficas, de cada una de las asignaturas que se compone una malla curricular y las competencias específicas asociadas a éstas; estos “programas de asig-



naturas” permiten dar cuenta, entre otros, del tipo de evaluación (responder el cómo y el qué) de cada asignatura, detallando cómo serán evaluados los contenidos curriculares, es decir, identifican la estrategia y el instrumento evaluativo, lo que será evaluado y la calificación numérica asociada a cada una de ellas.

La escala de calificación utilizada en Chile es de 1,0 al 7,0, donde la calificación mínima de aprobación es 4,0. Este tipo de escala es utilizada en todo el sistema educativo del país.

Finalmente, es relevante señalar que las instituciones, cuyo modelo educativo adscribe al desarrollo por competencias, asignan una carga académica en términos de créditos transferibles (SCT), con una carga máxima por semestre de 30 créditos SCT, lo que implica 50 horas de trabajo semanal, y un semestre debiera incorporar un máximo de 6 actividades curriculares o asignaturas.

### **3.7. Perfil de egreso**

En el sistema de Educación Superior chileno, el perfil de egreso se entiende como un conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades, que cada institución y programa de formación inicial define o declara en su modelo educativo, en pos de explicitar el tipo de egresado/a que se anhela en la formación de un profesional del área de educación.

Luego, la diversidad de programas de formación existente define perfiles de egreso diferentes, según los tipos de instituciones existen algunas diferencias en la formación de egresados de Universidades Tradicionales y de Universidades Privadas, así como de Institutos Profesionales (IP) y de Centros de Formación Técnicos (CFT). También hay diferencias en los programas según el tipo de formación (profesional o técnica), según la duración del programa o años de estudio; así como en la titulación que otorgan al término de la misma (Grado o Licenciatura).

En consecuencia, a continuación se presenta una visión panorámica y sintética de algunas características que marcan y definen a los profe-

sionales egresados de las carreras universitarias y técnicas, del conjunto de instituciones de Educación Superior.

Las competencias y características comunes a todas las instituciones formadoras de educadores para la primera infancia, que se definen en el perfil de egreso, son:

- La gran mayoría construye el perfil de egreso en coherencia con la misión y visión de la institución formadora.
- Todos declaran la importancia del nexo entre conocimiento teórico y práctico en el área de su formación profesional.
- Consideran fundamental entender la formación como un continuo proceso de perfeccionamiento profesional.
- Todos buscan desarrollar capacidad de autonomía frente a la resolución de problemas, ejercer liderazgo para responder a la responsabilidad social que su profesión les exige.
- Un eje central declarado para la formación es el desarrollo de la ética profesional, sustentada en valores universales e institucionales, entre los que se destacan la honestidad, el respeto a la diversidad y el compromiso social.
- Se espera que los titulados de los programas de formación inicial, respondan a un perfil de profesional crítico, reflexivo, investigador/a permanente de su propia práctica y con un manejo profundo de su campo disciplinario.
- Se espera que este conjunto de competencias produzca un profesional capaz de realizar, desde su diseño, la ejecución de proyectos educativos de calidad, crear recursos innovadores que posibiliten mejores aprendizajes de las comunidades educativas.
- En los programas es explícita la valoración por el desarrollo de un profesional con competencias de liderazgo democrático, participativo y transformador en las diversas comunidades en las que se le desempeñe.

- Es común el planteamiento de un profesional con campo de empleabilidad amplio, por lo que declara formar a un profesional capaz de desempeñarse en diferentes contextos y áreas de ejercicio de la profesión, como: la atención educativa directa al niño que asiste a distintos tipos de instituciones educativas formales y no formales, como también puede optar por cargos de gestión y administración de instituciones educativas, municipales, particulares y subvencionadas. Desarrollar cargos orientados a la gestión y asesoría de proyectos educativos relacionados con innovación e informática educativa. Así como desarrollar trabajo educativo con familias y comunidades en general.
- Luego, entre los aspectos diferenciadores, declarados en los perfiles de egreso, cabe citar:
  - En lo institucional, está el tipo de certificación como Técnico o Profesional. Y en términos de si la titulación se asocia o no a un grado académico.
  - En relación con la duración de los programas de formación profesional, en las universidades la obtención del título y grado académico, requiere de 4,5 a 5 años. En la formación de Técnicos Asistentes de Párvulos, en Institutos y Centros de Formación Técnica (CFT), los programas tienen una duración entre 4-6 semestres.
  - Algunas universidades declaran poseer niveles de profundización destacados, lo que se traduce en titulaciones con mención, en áreas que consideran dan respuesta a la necesidades educativas del país. Por ejemplo, mención en Inglés, familia, comunidad, TIC's, u otra temática. Estos son programas que enfatizan su plan de estudios en temas como familia, TIC's, comunidad, social, u otros.

### **3.8. Acreditación del programa**

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación CNA es la institución estatal encargada de “verificar y promover la calidad de la educación superior”. Esto se realiza mediante la acreditación institucional (de Uni-

versidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos), de programas de pregrado y posgrado. En esta tarea sus funciones son:

- Pronunciarse y autorizar a las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud.
- Pronunciarse sobre la acreditación de los programas de pre y posgrado de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomas.
- Mantener un sistema de información pública relativa a los procesos de acreditación y autorización a su cargo. Y dar respuesta a los requerimientos efectuados por el Ministerio de Educación (CNA).

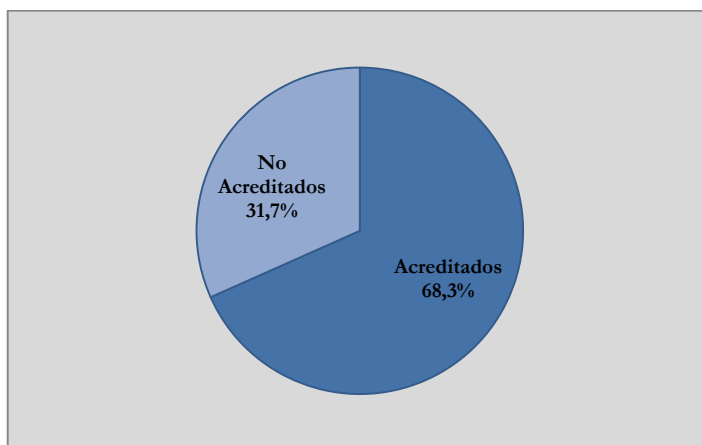
Los procesos de acreditación de los programas de formación de la educación superior son realizados por agencias acreditadoras, que son instituciones nacionales o internacionales con personalidad jurídica, cuya actividad es el aseguramiento de la calidad; su función se define como de "evaluación de la calidad y el desarrollo de los procesos de acreditación de las carreras y los programas de pregrado, magíster y especialidades del área de la salud ofrecidos por las instituciones autónomas de Educación Superior". Las agencias acreditadoras desarrollan su labor en las áreas y niveles en que son autorizadas por la Comisión Nacional de Acreditación.

En la actualidad existen siete Agencias Acreditadoras, de las cuales, cuatro acreditan la formación inicial en el área de educación. Para los programas de pregrado conducentes a títulos profesionales de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, someterse al proceso de acreditación es una obligación definida por Ley.

En relación con la Formación Inicial para la Primera Infancia, el Ministerio de Educación, en su directorio de Instituciones de Educación Superior, registra un total de 235 programas de formación, de los cuales sólo 60 (equivalente al 25,5%) se han sometido al proceso de acreditación.

En el Gráfico 6 se representa la acreditación de la Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia vigente en 2015. Se observa que 41 programas están acreditados y a 19 se les rechazó su acreditación.

Gráfico 6. Programas de Formación Inicial para la Primera Infancia según acreditación.



Fuente: Elaboración propia, basado en datos CNA Chile.

La acreditación en Chile evalúa en una escala de 0 a 7 años. Los programas con acreditación vigente en Formación Inicial para la Primera Infancia, presentan un promedio de 4,3 años, que se puede catalogar de suficiente, en tanto se ha elevado con respecto a años anteriores. En la Tabla 8, Años de acreditación, vigentes a 2015, se evidencia que el máximo alcanzado es de 6 años de acreditación, obtenido por seis programas. Sólo un programa obtuvo 2 años que fue el mínimo (2,3%). La moda se instaló en 4 años de acreditación, logrado por 17 programas equivalentes al 39,5%.

Tabla 8. Años de Acreditación, vigentes a 2015.

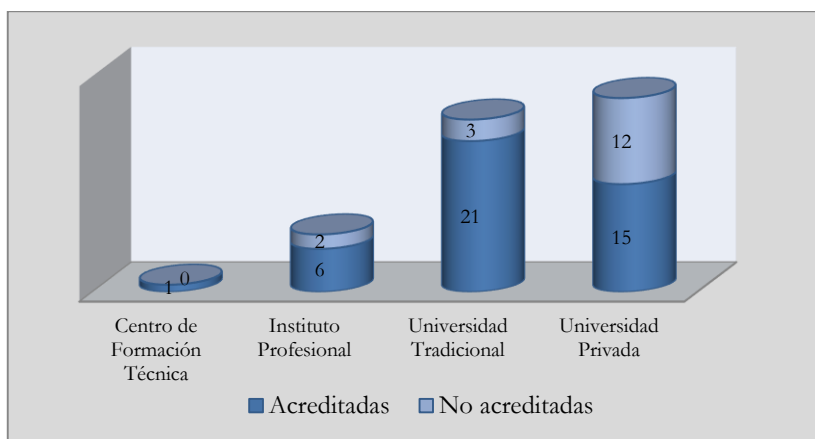
Años de acreditación	Nº Instituciones	%
<b>2 años</b>	1	2,3
<b>3 años</b>	8	18,6

<b>4 años</b>	17	39,5
<b>5 años</b>	11	25,6
<b>6 años</b>	6	14,0
<b>Total acreditados</b>	43	100,0

Fuente: Elaboración propia, con datos 2015 de Comisión Nacional de Acreditación.

En cuanto al estado de la acreditación, según tipo de institución, en el Gráfico 7 se evidencia que la mayor parte son programas de Universidades Tradicionales y Privadas (47 de 60) y que, en cuanto al éxito en la acreditación, se observa que es mayor en el caso de Universidades Tradicionales.

Gráfico 7. Número de programas formativos según tipo de Institución y Acreditación 2015.



Fuente: Elaboración propia, basado en datos CNA Chile.

En síntesis, es posible afirmar que el gran desafío para las instituciones y programas de Formación Inicial para la Primera Infancia en Chile es generar un sistema que sea más homogéneo en calidad y el aseguramiento de ésta, es necesario que se cumpla la obligatoriedad de acreditación de los programas de formación pedagógica, es decir, la meta es llegar a un cien por cien de programas acreditados, junto a ello es importante aumentar el promedio de los años de acreditación, en pos de la mejora de la calidad en la formación inicial del profesorado.

Para finalizar, y a modo de síntesis, es importante señalar que en cada una de las dimensiones descritas, el modelo chileno de Formación Inicial para la Primera Infancia, tiene desafíos para su continuidad y desarrollo.

Entre ellos están, fundamentalmente, generar procesos más unificados en relación con los mecanismos de acceso a los programas, las acciones afirmativas y los procesos de evaluación de estudiantes.

En las definiciones curriculares, se evidencia la necesidad de un debate a fin de generar acuerdos respecto de la formación general; en lo estrictamente profesional, la diversidad puede ser considerada una virtud, no obstante se requiere profundizar y ampliar los procesos de acreditación de la calidad de los programas de formación. Todo esto en estrecha vinculación con el desarrollo de las políticas educacionales promotoras de la disminución de las brechas de desigualdad educacional persistentes en nuestro país.

## 4. Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia

### 4.1. Colombia

#### 4.1.1. Elementos de Contexto

Tabla 9. Datos de contexto: Colombia.

<b>Población*</b>	47.662.000 hab.
<b>Área</b>	1.141.748 Km <sup>2</sup>
<b>Producto interior bruto*</b>	217.462.134'03 Mill. CLP
<b>PIB per cápita*</b>	4.562.747'12 CLP
<b>Capital*</b>	Bogotá

**\*Datos del año 2014.**

**\*\* 1 Peso Colombiano = 0'21 Pesos Chilenos CLP.**

Fuente: [www.datosmacro.com/paises/colombia](http://www.datosmacro.com/paises/colombia)

Colombia es un Estado social de Derecho, que constitucionalmente reconoce su condición pluriétnica y multicultural. Tal y como indica su constitución, se promueven “los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosofía” (Constitución Política, tit. I, art.13).

La Comisión Intersectorial, creada en 2011 para la Atención Integral de la Primera Infancia, es la encargada de coordinar y armonizar políticas, planes, programas y acciones dedicadas a la Primera Infancia. Su creación fue fruto del “Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014: Prosperidad para Todos”.



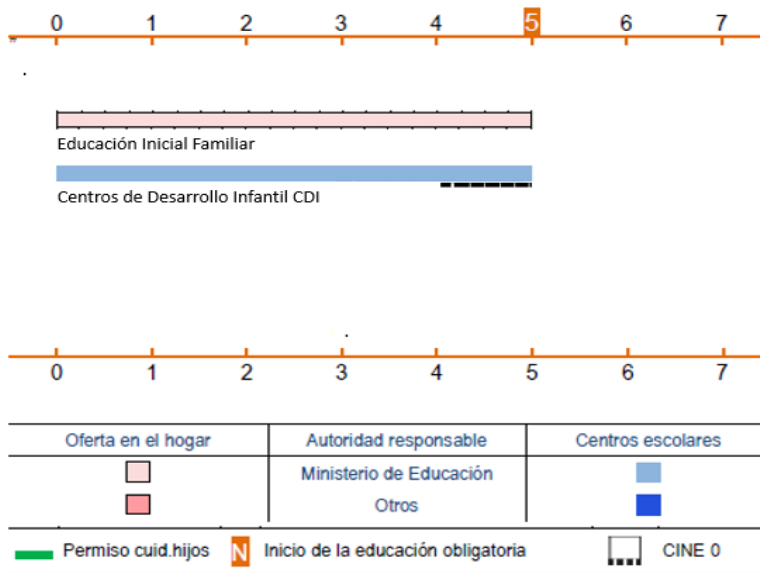
En Colombia, la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

A la etapa educativa que abarca la Primera Infancia en Colombia, se le denomina Educación Preescolar, y está dirigida a aquellos niños menores de 6 años; según la Constitución Política es obligatoria al menos en un año lectivo, esto es, desde la edad de 5 años.

Los objetivos específicos de esta etapa en Colombia son “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad (D.088/76)”.

Gráfico 8. Estructura de la Educación en la Primera Infancia en Colombia.



Fuente: Elaboración propia.

Existen dos modalidades para garantizar las diversas atenciones que requieren los niños y las niñas para lograr su desarrollo integral: Familiar e Institucional o Centros de Desarrollo Infantil.

Las dos modalidades están orientadas a garantizar el derecho de una atención integral y una educación inicial de calidad de los niños y las niñas desde la gestación hasta su ingreso al sistema educativo en el grado de preescolar a los 5 años, edad en que comienza en Colombia la etapa obligatoria.

- Modalidad Institucional Centros de Desarrollo Infantil (CDI): los Centros de Desarrollo Infantil se conciben como instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia, así como de generar oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos y diversidad de experiencias que permiten a los niños y las niñas construir y comprender el mundo.

Es importante destacar que los CDI no están solos en el desempeño de este papel educativo, pues la atención al niño y la niña es también responsabilidad del Estado y la familia. Por tanto, en el CDI se coordinan y armonizan acciones del Estado relacionadas con la nutrición, salud y formación y acompañamiento a familias de los niños y niñas de 0 a menores de 6 años, y las familias participan en actividades promovidas por los CDI para articular mejor la atención y educación que ambos llevan a cabo de acuerdo con las características, necesidades, demandas y atenciones que requieren los niños y las niñas.

- Modalidad de Educación Inicial Familiar: la configuración de los territorios en Colombia, se caracteriza por una amplia diversidad geográfica, cultural, ambiental y de condiciones socioeconómicas e institucionales. La estrategia “De Cero a Siempre”, en el marco de dicha configuración, ha concebido una modalidad de atención no convencional, que posibilita el abordaje integral del niño y la niña en entornos familiares y comunitarios. Esta modalidad reconoce prioritariamente las particularidades culturales y geográficas de la población del país que habita zonas rurales dispersas, así como de los niños y niñas menores de dos años y sus familias.

Esta modalidad, por su carácter flexible, privilegia los entornos más cercanos y propios a las condiciones de los niños y niñas, como lo son su familia y comunidad. Establece como punto de entrada el acompañamiento y fortalecimiento de los miembros de la familia y cuidadores para potenciar el desarrollo de los niños y niñas. El papel que juega la familia en el cuidado, crianza, educación y desarrollo de los niños y las niñas desde el nacimiento hasta antes de cumplir los 6 años, la convierte en el protagonista y primer agente responsable. Para ello, el Estado, responsable de la garantía de los derechos de la primera infancia, está en la obligación de garantizar esta atención y proveer el apoyo necesario a la familia para llevar a cabo dicha corresponsabilidad.

La autoridad responsable de esta etapa educativa es la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), de la cual hace parte el Ministerio de Educación Nacional.

Para trabajar en la etapa de educación infantil en Colombia, se requieren distintos tipos de perfiles profesionales:

- Coordinador de centro: profesional en ciencias sociales, humanas, de la educación, o administrativas.
- Auxiliar administrativo: técnico o tecnólogo en ciencias económicas y/o administrativas.
- Maestras y maestros: profesionales en ciencias de la educación en áreas relacionados con la educación infantil, psicólogo educativo, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, terapeutas del lenguaje, maestros en artes visuales, escénicas, plásticas o musicales.
- Auxiliar Pedagógico: técnico laboral o bachiller.
- Profesional de apoyo psicosocial: psicólogo o trabajador social o psicopedagogo.
- Profesional de apoyo en salud: nutricionista dietista.
- Auxiliar de servicios generales: formación mínima de básica primaria.
- Auxiliar de cocina: formación mínima de básica primaria.

Se debe garantizar que por cada 50 niños y niñas atendidos, se cuente por lo menos con un profesional en educación, el cual puede desempeñarse como coordinador o docente.

#### **4.1.2. Acceso al programa formativo**

Por lo general, para ser admitido en un programa universitario en Colombia es necesario:

- Haber superado el Bachiller.
- Superar las pruebas del Estado para acceder a la Educación Superior.

Además, algunas universidades colombianas hacen pruebas específicas de acceso a sus estudiantes, así también se tiene en cuenta el nivel de desempeño que el aspirante tenga en la prueba de admisión que cada universidad realiza o en su caso las entrevistas que hayan realizado los aspirantes.

### 4.1.3. Políticas de acción afirmativa

En Colombia, en los últimos años, se han puesto en marcha políticas de acción afirmativa a nivel de sistema de Educación Superior, siguiendo en la línea de la mejora educativa y la promoción de una educación inclusiva. Así bien, desde 2008 se han implementado algunas políticas de acción afirmativa, entendiendo éstas como una forma de luchar contra la exclusión social.

En el contexto colombiano, se entiende como educación inclusiva aquella dirigida a:

- Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.
- Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom<sup>8</sup>.
- Población víctima.
- Población desmovilizada en proceso de reintegración.
- Población habitante de frontera.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia trabaja en pos de la mejora del acceso y permanencia de estos colectivos en la Educación Superior.

Cabe destacar dos proyectos fundamentales (amén de las acciones estratégicas propuestas para los colectivos de interés) en el desarrollo de estrategias de educación inclusiva:

- CERES (Centros Regionales de Educación Superior): los cuales están dotados de recursos tecnológicos a disposición de la comunidad, para facilitar el acceso a los programas de Educación Superior.

---

<sup>8</sup> Rrom: Colectivo colombiano de etnia gitana.

- Estrategias de regionalización de las Instituciones de Educación Superior: por medio de las cuales se fomentan las políticas de cobertura, pertinencia y calidad de la Educación Superior.
- Movilización de la demanda: esta iniciativa trata de fomentar la oferta y la demanda tanto en el acceso como en la permanencia de la Educación Superior.

#### **4.1.4. Descripción del Programa**

En Colombia se desarrollan programas de formación inicial del profesorado de Primera Infancia en instituciones universitarias que tengan Facultad de Educación o una unidad académica dedicada a la Educación, donde el nivel de certificación obtenido para el desempeño docente es un pregrado bajo la denominación Licenciatura en Educación<sup>9</sup>.

La duración del programa por lo general es igual o superior a 150<sup>10</sup> créditos académicos, preparando a los maestros para poder trabajar con las etapas educativas de educación preescolar y básica (CINE 0 y CINE 1); en concreto niños de edades comprendidas entre 0 y 8 años.

#### **4.1.5. Organización del Programa**

Si bien, como hemos visto en la descripción del Programa atiende a la denominación común de “Licenciatura en Educación”, y a una duración mínima de 150 créditos; cada una de las universidades que imparte dicha titulación incluye algunas variedades en el programa, sin ir más lejos, en el mismo nombre del título. Como ejemplo de ello encontramos recogida la información de dos programas de pregrado de universidades públicas de Colombia en la Tabla 10, en la cual vemos tanto denominación como número de créditos diferenciados según la universidad.

---

<sup>9</sup> Aunque la denominación común es “Licenciatura en Educación”, esta denominación cambia según la institución en que se imparta.

<sup>10</sup> 1 crédito académico en Colombia equivale a 48 horas de trabajo del estudiante.

Tabla 10. Programas FIPPI en Universidades Públicas de Colombia.

Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<b>Licenciado en Educación Infantil</b> <b>160 ECTS</b>	<b>Licenciado en Educación Preescolar</b> <b>175 ECTS</b>
Ciclo de fundamentación: 101 ECTS. Ciclo de profundización: 59 ECTS.	Área general: 17 ECTS. Área interdisciplinar: 43 ECTS. Área disciplinar y de profundización: 115 ECTS.
Ciclo de Fundamentación: Formación pedagógica y didáctica. Formación lingüística. Formación disciplinar e investigativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios enriquecidos.</li> <li>• Investigación.</li> <li>• Práctica.</li> </ul>	Área general: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias comunicativas.</li> <li>• Cátedra Universidad y Entorno.</li> <li>• Ética y política.</li> <li>• Efectiva Socio humanística I y II.</li> </ul>
Ciclo de Profundización: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eje complementario (optativo).</li> <li>• Educación inicial.</li> <li>• Primeros grados de básica.</li> <li>• Eje investigación práctica y trabajo de grado.</li> </ul>	Área interdisciplinar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto pedagógico investigativo I, II, III y IV.</li> <li>• Efectiva I, II, III y IV.</li> <li>• Seminario de investigación I y II.</li> <li>• TIC's y ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
	Área disciplinar y de profundización: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos lúdicos para el aprendizaje.</li> <li>• Fundamentos del lenguaje musical.</li> <li>• Estrategias pedagógicas musicales I y II.</li> <li>• Proyecto pedagógico investigativo V, VI, VII, VIII, IX.</li> <li>• Práctica pedagógica investigativa I-X.</li> <li>• Psicología del desarrollo infantil.</li> <li>• Historia de la educación infantil.</li> <li>• Estrategias gráfico-plásticas.</li> <li>• Psicomotricidad.</li> <li>• Psicología social comunitaria.</li> <li>• Expresión teatral.</li> <li>• Formación pedagógica para las necesidades educativas especiales en el aula.</li> <li>• Neuropsicología infantil.</li> <li>• Procesos curriculares para la infancia.</li> <li>• Salud y desarrollo infantil.</li> <li>• Procesos de aprendizaje superior.</li> <li>• Lenguajes artísticos e infancia.</li> <li>• Cultura ambiental.</li> <li>• Trabajo de grado.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.6. Evaluación de estudiantes

Para evaluar a los estudiantes, además de propuestas y modelos en los cuales prevalece la evaluación cuantificable, también se deben incluir propuestas y estrategias para la autoevaluación y reflexión de sus aprendizajes y prácticas pedagógicas. Los rangos de calificación por lo general suelen ser:

Tabla 11. Evaluación de estudiantes en Colombia.

Desempeño	Calificación
Excelente	4.5 - 5.0
Alto	4.0 - 4.4
Bueno	3.5 - 3.9
Aceptable	3.0 - 3.4
Reprobado	0 - 3.0

El promedio semestral por asignatura es el promedio que se obtiene multiplicando la nota definitiva de cada curso y/o asignatura por el número de créditos de dichos cursos y/o asignatura; se suman y se obtiene un acumulado total, el cual, se divide entre el número de créditos matriculados en ese semestre.

La calificación final de cada asignatura es la nota numérica teniendo en cuenta los siguientes porcentajes:

- Primer parcial: 30%.
- Segundo parcial: 30%.
- Examen final: 35%.

#### 4.1.7. Perfil de Egreso

En el caso de Colombia, la instancia que define el perfil de egreso de los profesionales en educación y atención a la Primera Infancia es el Ministerio de Educación Nacional (el documento origen se refiere a ellas como las "competencias básicas y fundamentales del maestro"):



1. Enseñar: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra:
  - a) Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.
  - b) Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.
  - c) Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.
  
2. Formar: competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Forman parte sustantiva de esta competencia los siguientes elementos:
  - a) Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.
  - b) Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes.
  - c) Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes.
  - d) Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo.
  - e) Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.

3. Evaluar: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos:
  - a) Conocer diversas alternativas para evaluar.
  - b) Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.
  - c) Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

#### **4.1.8. Acreditación del Programa**

En Colombia se realizan distintos procesos de acreditación, en el caso que nos ocupa, la acreditación de programas de pregrado, permite evaluar la calidad de los mismos. Y se considera la acreditación como el proceso por medio del cual se promueve la búsqueda de la calidad y la mejora de los programas formativos.

En el proceso de evaluación participan:

- La misma institución que es evaluada (autoevaluación).
- Otras comunidades académicas (heteroevaluación).
- El Consejo Nacional de Acreditación (evaluación final), finalizando el proceso de evaluación con un reconocimiento público de la calidad del programa que realiza el Ministerio de Educación Nacional.

Los factores determinados por el Consejo Nacional de Acreditación para el proceso se agrupan en cuatro dinámicas que permiten realizar una valoración sistemática:

- Diga lo que hace: fundamentación, información, elementos conocidos y apropiados.

- Haga lo que dice: coherencia entre lo que dice que hace y lo que efectivamente pone en marcha para lograrlo.
- Pruébalo: demostrar las evidencias.
- Méjorelo: planes de mejora continuos y respuesta activa a las auto-evaluaciones.

Estas cuatro dinámicas permiten evaluar los factores que a continuación se enumeran y que componen el programa formativo:

- Misión, visión y proyecto institucional y de programa.
- Estudiantes.
- Profesores.
- Procesos académicos.
- Investigación y creación artística y cultural.
- Visibilidad nacional e internacional.
- Impacto de los egresados sobre el medio.
- Bienestar institucional.
- Organización, administración y gestión.
- Recursos físicos y financieros.

## 4.2. Dinamarca

### 4.2.1. Elementos de contexto

Tabla 12. Datos de contexto: Dinamarca.

<b>Población*</b>	5.627.235 habitantes
<b>Área</b>	42.916 Km <sup>2</sup>
<b>Producto interior bruto*</b>	199.468.954,33 Mill. CLP
<b>PIB per cápita*</b>	35.355.113,64 CLP
<b>Capital*</b>	Copenhague

**\*Datos del año 2014.**

**\*\*1 DKK = 102 Pesos Chilenos.**

Fuente: <http://denmark.dk/>

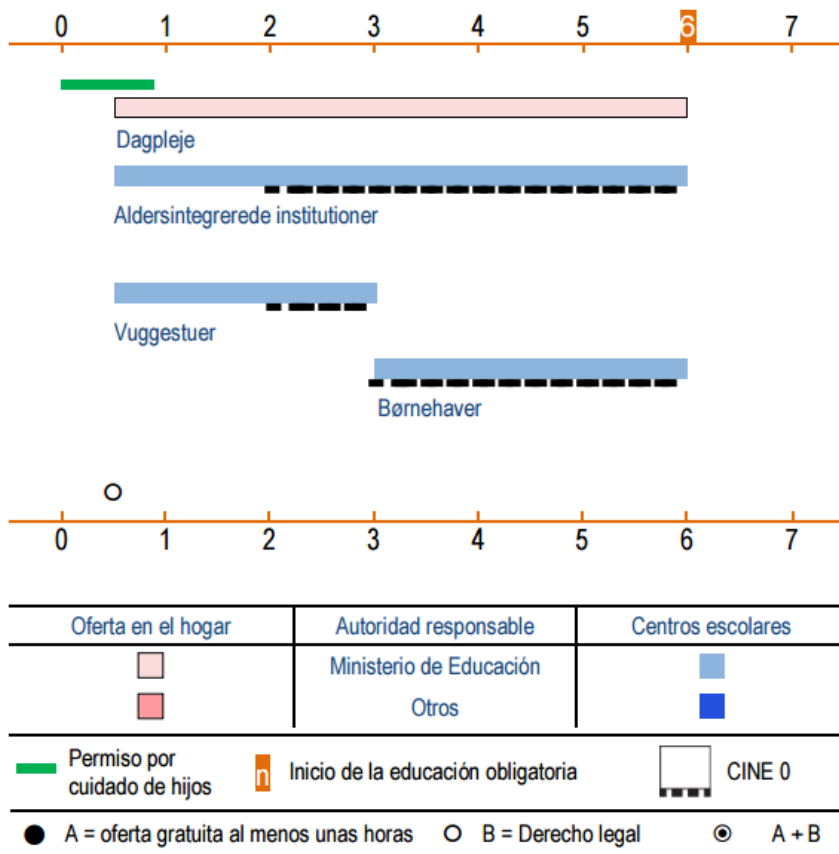
El sistema de Educación y Atención en la Primera Infancia en Dinamarca se compone de guarderías infantiles (*daginstitutioner*) que son competencia del Ministerio de Educación y pueden funcionar bien como centros integrados para niños de entre 26 semanas y 6 años (*aldersintegrerede institutioner*) o bien como centros diferenciados para niños pequeños y mayores (*vuggestuer* y *børnehaver*, respectivamente).

Además de la oferta en centros escolares, también existe una oferta regulada en el hogar (*dagpleje*), cuya autoridad responsable es el Ministerio de Educación. Esta oferta, está en su mayoría subvencionada con fondos públicos, y se ocupa de un número considerable de niños.

En Dinamarca el permiso de los padres por cuidados de los hijos recién nacidos es de 46 semanas, si bien a partir de las 26 semanas los niños tienen derecho (por Ley) a una plaza subvencionada de Educación y Atención en la Primera Infancia. La etapa de Educación Primaria (CINE 1) comienza a los 6 años.

A partir de las 26 semanas los niños tienen, por Ley, derecho a una plaza subvencionada hasta los 6 años. Por otro lado, tal y como puede observarse en el Gráfico 9, Estructura de la Educación en la Primera Infancia en Dinamarca.

Gráfico 9. Estructura de la Educación en la Primera Infancia en Dinamarca.



Fuente: European Commission (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care Education and Training in Europe. Bruselas: Eurydice and Eurostat Report.

El término utilizado para diversos tipos de instalaciones para los niños por debajo de la edad escolar es “Centro de Atención de Día”, abarca: guarderías, jardines de infancia, organizaciones privadas y familiares de cuidado de niños e instituciones integradas. Normalmente, las instituciones de Educación y Atención a la Primera Infancia tienen un horario de 6:30h. (o 7:00h.) a 17:00h., de lunes a jueves, y la mayoría de las instituciones los viernes cierran a las 16:00h. Además, algunas instituciones especiales de guardería están abiertas todo el día y la noche. Por lo general, las instituciones de cuidado diurno dividen a los niños en grupos de 11-12. Normalmente 3 o 4 pedagogos-asistentes de guardería están asignados a cada grupo.

Las normas relativas a estas instituciones se localizan en la Ley de la guardería, la escuela y las instalaciones del club y los niños (*Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*).

Los centros de atención de día se pueden configurar de varias formas tal y como veremos a continuación:

Por un lado, guarderías infantiles (*daginstitutioner*), que son competencia del Ministerio de Educación. La mayoría son públicas (sólo un 5% de *daginstitutioner* son privados-concertados) y pueden funcionar como:

- Centros integrados para niños de entre 26 semanas y 6 años (*alder-sintegratede institutioner*).
- Centros diferenciados:
  - o Para niños pequeños, 0-3 años: *vuggestuer*.
  - o Para niños mayores, 3-6 años: *børnehaver*.

Las tasas en *daginstitutioner* dependen de la edad de los niños. Normalmente son de 270 euros EPA<sup>11</sup> mensuales para niños de 0 a 2 años, y de 152 euros EPA para los mayores.

Por otro lado, existe una oferta regulada en el hogar (*dagpleje*), en su mayoría subvencionada con fondos públicos, y que se ocupa de un número considerable de niños. El coste de la oferta en la hogar (*dagpleje*) es de aproximadamente 226 euros EPA mensuales (comedor incluido).

En Dinamarca, la Educación en la Primera Infancia es responsabilidad de los consejos locales o municipios. Los cuales son gobernados por consejos (elegidos popularmente) que adoptan el marco financiero, establecen metas locales, supervisan las escuelas y dan seguimiento a los resultados. El consejo local de la autoridad local está obligado a garantizar el número necesario de plazas para los niños de la autoridad local, conocido como garantía de la disponibilidad de atención diurna.

---

11 1 euro EPA = 10.1993 DKK.

En el caso de las instituciones públicas de Educación de la Primera Infancia, la administración es responsabilidad del director de la institución y, en el caso de las privadas, la responsabilidad es con la junta directiva y el director de la institución.

El director de la institución es responsable de la gestión administrativa y pedagógica de la institución, administra el presupuesto establecido por el municipio para la instituciones y da cuentas ante la junta directiva y el consejo municipal de las actividades llevadas a cabo en la institución.

La autoridad local determina las directrices para la toma de decisiones sobre la admisión en centros de educación de Primera Infancia. Aunque hay casos en que guarderías independientes pueden fijar sus propios criterios de admisión.

Los índices de participación<sup>12</sup> en esta etapa educativa son los siguientes: niños menores de 3 años, 74%; 3 años, 90%; 4 años, 97% y 5 años, 96%.

Con respecto a los profesionales responsables de la educación y atención en la Primera Infancia, las personas que se ocupan de toda la etapa preescolar son personal docente y personal auxiliar. También hay personal especializado de apoyo en los centros, tales como pedagogos, logopedas o especialistas en necesidades educativas especiales.

Para poder ejercer tanto con niños pequeños (0-3) como con mayores (3-6) se exige un título de nivel postsecundaria superior no terciaria (CINE 4), cuya duración es de 3 años.

---

<sup>12</sup> Índices de participación aproximados. Datos extraídos del Informe "Cifras clave de la educación y atención a la Primera Infancia en Europa" Eurydice, 2014.

#### 4.2.2. Acceso al programa formativo

Para ser admitido en el programa de Educación Social, los estudiantes deben haber completado alguno de los siguientes estudios:

Educación Secundaria, en cualquiera de sus programas (en Dinamarca hay varios programas equivalentes a Educación Secundaria, la superación de la etapa se obtiene a través los respectivos exámenes):

- Gymnasium: Studentereksamen (STX).
- El examen de Higher Preparatory Examination Programme (HF).
- El examen de Higher Commercial Examination Programme (HHX).
- El examen técnico superior Higher Technical Examination Programme HTX.
- El programa de formación social y sanitaria, incluyendo el nivel C de Danés y ciencias y el nivel D de Inglés.
- El programa básico de formación educativa (PGU), incluyendo el nivel C Danés y ciencias sociales y nivel E de Inglés.
- Cuatro asignaturas de secundaria superior: nivel A de Danés, nivel B de Inglés, ciencias sociales de nivel C, así como una asignatura optativa en un nivel C.
- Los solicitantes que, en base a una evaluación de aprendizajes previos, obtengan calificaciones que son equivalentes a los requisitos de admisión descritos anteriormente.

Las Instituciones de educación deciden sobre la admisión de los solicitantes individuales.

Además, cada universidad establece los requisitos de admisión y evalúa a los estudiantes de nuevo ingreso antes de su admisión para estimar si son aptos para completar el programa formativo.



### 4.2.3. Descripción del programa

En Dinamarca hay siete campus universitarios donde se imparten estudios de formación del profesorado para la Educación y Atención a la Primera Infancia. Los campus universitarios son instituciones sin fines de lucro bajo la administración pública. Ofrecen programas de licenciatura profesionales (*professional bachelor programmes*) que aseguran que la región está cubierta geográficamente, así como la capacitación en servicio. Los programas docentes se construyen sobre un modelo simultáneo, es decir, un único programa en el que los estudiantes combinan la educación general con la enseñanza profesional teórica y práctica.

El Estado se hace cargo de la financiación del programa, los estudiantes no tienen que pagar por él. A cambio, han de hacerse cargo y responsables de adquirir los materiales necesarios para su estudio. El programa permite a los estudiantes recibir el apoyo a la educación danesa (Danish Education Support -SU-) tal y como establece la Ley.

Los estudiantes deben participar activamente en las clases, la asistencia es obligatoria durante el primer año y para los periodos de prácticas. El resto del programa, algunas instituciones permiten mayor flexibilidad en la participación.

El nivel de certificación obtenida es de Licenciatura (*Bachelor*), cuya denominación es Licenciatura en Educación Social (*Bachelor in Social Education*).

La Licenciatura en Educación Social (*Bachelor in Social Education*) tiene una duración de tres años y medio (210 ECTS) y está estructurada en 7 semestres.

El grupo etario al que se orienta la formación es:

- Niños en el periodo de edad de 0 a 6 años y jóvenes (incluidos los que trabajan en guarderías, centros de día, clases de preescolar, centros de recreación / instalaciones de tiempo libre en las escuelas, clubes después de la escuela, las instituciones de servicios de 24 horas).

- Niños, jóvenes y adultos con reducidas capacidades psicológicas o físicas.
- Adultos con problemas sociales (exclusión, abuso de sustancias, trastornos mentales, etc.), las instituciones de la familia y los niños y jóvenes en hospitales psiquiátricos.
- El campo de la prevención de la delincuencia, por ejemplo, los barrios, así como trabajar en el programa de prisiones y servicio de libertad condicional.

#### 4.2.4. Organización del programa

El programa tiene un total de 210 ECTS, equivalente a tres años y medio, ya que cada curso académico el alumno puede matricularse de 60 ECTS. El programa combina formación teórica en la universidad y práctica en escuelas o instituciones escolares.

Tiene la estructura que a continuación se presenta:

- Educación: 43 ECTS.
- Danés, cultura y comunicación: 28 ECTS.
- Personas, instituciones y comunidades: 18 ECTS.
- Asignaturas optativas: 30 ECTS.
- Salud y movimiento del cuerpo.
- Las expresiones, música y teatro.
- Taller, naturaleza y tecnología.
- Especialización: 5 ECTS.
- Prácticas: 74 ECTS.
- Proyecto final: 12 ECTS.

Las áreas curriculares o de conocimiento generales son las siguientes:

- Pedagogía: 43 ECTS.
- Lengua, cultura y comunicación: 28 ECTS.
- Individuo, instituciones y sociedad: 18 ECTS.
- Optativas: 30ECTS.
  - o Salud y movimiento del cuerpo.
  - o Expresiones, música y teatro.
  - o Taller, naturaleza y tecnología.

Por su parte, las áreas curriculares o de conocimiento específicas son:

- Especialización: 5 ECTS.
  - o Niños y adolescentes.
  - o Personas con discapacidad.
  - o Personas con problemas sociales.

El periodo de formación práctica (74 ECTS) se temporaliza de la siguiente manera:

- Primer periodo de prácticas: 14 ECTS en el primer año de estudios; 47 días de trabajo, con una media de unas 6 horas al día.
- Segundo periodo de prácticas: 30 ECTS en el tercer semestre; 6 meses de trabajo remunerados, con una media de 32,5 horas a la semana.
- Tercer periodo de prácticas: 30 ECTS en el sexto semestre; 6 meses de trabajo remunerados, con una media de 32,5 horas a la semana.

Estos tres periodos están organizados para que el estudiante, progresivamente adquiera las múltiples perspectivas de la labor educativa.

Poco a poco el estudiante amplía los conocimientos que afectan a la práctica educativa. Así, en el primer periodo de prácticas se centrará en la relación pedagógica específica, en el segundo en las perspectivas institucionales y en el tercer periodo se vincula la tarea educativa con el cambio social.

Así bien, los objetivos establecidos para cada uno de los periodos son los que a continuación se describen:

- Primer periodo:
  - a) Inclusión en la práctica educativa diaria.
  - b) Desarrollar relaciones significativas y promover la capacidad de los demás para establecer relaciones.
  - c) Participar en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos.
  - d) Reflexionar sobre las experiencias de la práctica.
  - e) Reflexionar de manera ética y crítica sobre su propia práctica.
  - f) Demostrar visión personal en hipótesis relacionales propias y las habilidades sociales.
- Segundo periodo:
  - a) Participar y contribuir a la planificación y organización de la labor educativa diaria.
  - b) Participar en los procesos de desarrollo y cambio.
  - c) Planificar, implementar, documentar y evaluar los procesos educativos.
  - d) Documentar y difundir la práctica educativa.
  - e) Reflexionar ética y críticamente por sí mismos y en el lugar de la práctica.

- Tercer periodo:
  - a) Dominar la práctica educativa y contribuir al desarrollo y la renovación de la profesión docente.
  - b) Proporcionar un esfuerzo específico en relación a un mercado de destino seleccionado.
  - c) Explicar cómo el conocimiento teórico y práctico sobre un grupo objetivo puede dar fundamentación a las actividades educativas en general.
  - d) Crear conocimiento a través del análisis y la reflexión de su práctica basada en supuestos teóricos y habilidades metodológicas.
  - e) Identificar su propia identidad profesional.

La institución en que el alumno realiza las prácticas es responsable de asegurar que los estudiantes reciban una orientación práctica, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje aprobados para el período mencionado. Así, la institución que recibe al estudiante de prácticas es la encargada de elaborar la descripción de las mismas; en ella se incluye:

1. Descripción de las prácticas, los objetivos, las características del centro de prácticas y métodos de trabajo.
2. La formación específica para los tres períodos de prácticas (una lista de la bibliografía pertinente, opciones de especialización, organización de orientación práctica y contactos de la institución educativa). El plan de formación se puede preparar en colaboración con la institución educativa.

Los estudiantes deben preparar antes de cada periodo de formación un documento práctico. El documento debe incluir las expectativas justificadas del estudiante y cualquier pregunta a las prácticas, reflexiones del estudiante en el periodo de formación posterior y su coherencia con el programa general y otra de preparación del estudiante para el próximo entrenamiento de campo, incluyendo notas sobre la lectura de la bibliografía pertinente.

Durante el periodo de formación, la Universidad deberá estar en contacto con la institución de prácticas y el estudiante, y si es necesario proporcionar orientación al estudiante y participar en ajustes a la colocación.

#### **4.2.5. Evaluación de estudiantes**

La frecuencia de la evaluación interna no está regulada por la Ley, pero en general, las asignaturas / módulos son evaluados al final de cada semestre. La modalidad predominante en la evaluación interna es por medio de cuestionarios de auto-realización a cumplimentar por los estudiantes.

Los exámenes de las distintas asignaturas pueden ser internos, externos, orales, escritos, prácticos, etc., o una mezcla de estas modalidades. La evaluación se expresa en términos de "aprobado / no aprobado".

Todos los exámenes se llevan a cabo en danés. Sin embargo, es posible que los exámenes tengan lugar en sueco, noruego o inglés, a menos que el objetivo del examen sea evaluar habilidades del estudiante en danés.

El control de calidad de los exámenes se lleva a cabo por un cuerpo de examinadores externos designados por el Ministerio de Educación.

El primer año del programa se evalúa mediante un examen, cuyo objetivo es evaluar si el alumno ha alcanzado los objetivos fijados para el primer año de estudios.

La especialidad se evalúa mediante un examen con examinadores externos. También esta parte tiene una nota mínima fijada para aprobar la especialización.

Después de cada periodo de formación práctica, hay una evaluación/seguimiento de los resultados/competencias que el estudiante ha obtenido/desarrollado. La evaluación puede ser "apta/no apta" en función de la evaluación y recomendaciones realizadas tanto por la institución en que se realizaron las prácticas como por la universidad en la que se cursan los estudios.

El proyecto final se elabora de forma escrita y puede ser presentado por grupos de hasta 4 estudiantes. Debe tener un tema relevante en educación, y en él los estudiantes deben demostrar conocimiento tanto de la teoría educativa, como de la metodología científica. Su evaluación se realiza de forma oral ante un examinador externo al final del programa. Las notas finales se dan de acuerdo a una escala de puntuación de 7 puntos.

#### 4.2.6. Perfil de egreso

El programa de Licenciatura en Educación Social debe formar al personal docente. Así, el personal docente debe adquirir las cualificaciones necesarias para transferirlas en su realidad educativa. El Ministerio de Educación es el órgano responsable de definir y evaluar esas cualificaciones docentes (ver Ley de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Social: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25070>).

El propósito del programa es que los estudiantes adquieran una base teórica y práctica para desempeñar un trabajo como educador. Así bien, el programa prepara al estudiante para:

- Entablar relaciones profesionales con niños, jóvenes y adultos y cooperar, orientar y apoyar a sus padres y familiares.
- Transmitir los objetivos y valores de la sociedad a todos independientemente de su origen lingüístico y cultural.
- Adquirir y hacer uso de teorías y métodos pertinentes en la práctica educativa.
- Organizar, ejecutar y coordinar las actividades y procesos educativos.
- Cooperar con otros profesionales, incluyendo personal de otras áreas afines.
- Analizar, evaluar, documentar y desarrollar prácticas pedagógicas, y participar en calidad y desarrollo educativos.

#### 4.2.7. Acreditación del programa

El nivel y la calidad de la oferta educativa en el sistema educativo danés están asegurados por una serie de elementos, incluyendo:

- Normas comunes y directrices (planes de estudio) que especifican los objetivos, contenidos y duración de los programas y los sujetos individuales.
- Pruebas y sistema de examen, con el uso de examinadores externos.
- Aprobación ministerial de la prestación y la inspección en un grado variable dentro de las diferentes áreas de educación.
- Normas de calidad, que se han introducido en varios campos educativos.

El Instituto Danés de Evaluación (EVA) y la Agencia de Acreditación ECA Dinamarca, juegan un papel importante en el sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

Para todos los programas de Educación Superior, la acreditación es obligatoria y condición previa para la consecución de la financiación pública. El sistema de acreditación se basa en la Ley de 2007 sobre la Agencia de Acreditación de la Educación Superior. La Ley tiene como objetivo crear un sistema con el fin de garantizar y documentar la calidad y pertinencia de la Educación Superior en las instituciones educativas danesas.

El sistema de acreditación danesa se basa en la Ley danesa sobre la Agencia de Acreditación para la Educación Superior, y la responsabilidad de la aplicación de la Ley recae en el Ministerio de Ciencia, Innovación y Educación Superior.

De acuerdo con la Ley de Acreditación, el Consejo de Acreditación es quien se encarga de tomar las decisiones respecto a la acreditación de todos los programas de Educación Superior.

El Consejo de Acreditación y ECA Dinamarca son miembros de pleno derecho de la ENQA. El 18 de noviembre de 2010, ECA Dinamarca fue incluido en la lista de Garantía Register Quality Europeo de Educación



Superior (EQAR). El 1 de enero de 2011, ECA Dinamarca se convirtió en el miembro 17 de la CEPA, el Consorcio Europeo para la Acreditación. Desde 2007, la función de EVA en la Educación Superior ha sido:

- Evaluación de la acreditación inicial de los programas de ciclo corto y medio plazo.
- Evaluación de acreditación en clúster de los programas de ciclo corto y medio plazo.
- Acreditación inicial y la acreditación de otros programas de Educación Superior existentes (programas no universitarios).
- El análisis de todo el sistema en el ámbito de la Educación Superior.
- Actividades generadoras de ingresos en el ámbito de la Educación Superior (incluyendo el sector universitario).

Los programas de estudio son evaluados sobre la base de cinco criterios de relevancia y calidad predefinidos establecidos por el exMinistro de Ciencia, Tecnología e Innovación en la Orden de acreditación. Los criterios se pueden dividir en tres columnas:

- Criterio 1: La demanda del mercado de trabajo para el programa de estudio.
- Criterio 2: Programa de estudio basado en la investigación y asociado con un entorno de investigación activa, de alta calidad.
- Criterio 3: Perfil académico y nivel del programa de estudios, así como el Sistema de Garantía Interna de Calidad.
- Criterio 4: Estructura y organización del programa de estudio.
- Criterio 5: Calidad interna continua, aseguramiento del programa.

Tomando como base estos criterios, ECA ha preparado una guía para los programas de estudios existentes y nuevos. La guía describe los requisitos de documentación establecidos para cada uno de los programas de estudio.

Siguiendo el Sistema de Garantía Interna de Calidad, la Ley de Universidades establece evaluaciones internas de las universidades, iniciadas y supervisadas por las juntas de estudio de los respectivos departamentos.

ECA Dinamarca prepara informes de acreditación<sup>13</sup> de los programas de estudio de Educación Superior en las ocho universidades danesas. Posteriormente, establece un panel<sup>14</sup> de acreditación para llevar a cabo una evaluación académica de si el programa de estudio cumple los criterios establecidos.

El panel se compone de uno o varios expertos académicos, un empleador y un estudiante.

Los miembros del panel son elegidos en base a sus conocimientos de la materia, y deben cumplir con el requisito de independencia.

Los paneles de evaluación se basan en informes y documentación preparada por el personal de la universidad que participa en el programa de estudios, así como un encuentro entre el panel de acreditación y el profesorado, personal de administración y gestión y los estudiantes del programa de estudio en cuestión.

El panel y EVA realizan una visita a cada programa existente de conformidad con la acreditación. El propósito de la visita es para el panel de acreditación y EVA para aclarar y validar la información proporcionada en el informe de autoevaluación. La visita también proporciona una oportunidad para que el programa aporte más detalles sobre el informe.

El informe de la documentación se prepara sobre la base de las directrices establecidas en la ECA Denmark (guía para los programas de estudio).

---

13 Un informe de acreditación es una revisión sistemática de un programa de estudios con el objetivo de evaluar si el programa cumple con criterios de relevancia y calidad predefinidos.

14 El panel tiene un papel importante en términos de asegurar una evaluación responsable y cualificada de las titulaciones. Entre los miembros del panel se deben incluir los siguientes perfiles:

- Conocimientos específicos. Asunto del programa.
- Perspectiva del empleador en el programa.
- Conocimiento pedagógico.

El proceso de evaluación de los paneles se ve facilitada por ECA Dinamarca, que también está presente en la reunión.

Basándose en los informes de acreditación y revisión del programa de estudio individual, se redacta una recomendación concluyente que emite el Consejo de Acreditación.

Las decisiones del Consejo de Acreditación son evaluaciones académicas generales. Las categorías de decisión para los programas de estudio existentes son:

- Acreditación Positiva: en su evaluación académica en general el Consejo de Acreditación ha llegado a la conclusión de que los criterios de pertinencia y calidad del programa de estudios se han cumplido adecuadamente.
- Acreditación positiva condicional: el Consejo de Acreditación indica qué criterios del programa de estudios no cumple y elabora un calendario de seguimiento.
- Acreditación Negativa: el Consejo de Acreditación indica por qué el programa de estudio no puede ser acreditado. La negativa significa que el programa de estudios ya no se puede ofrecer.

Una vez que el Consejo de Acreditación ha tomado su decisión informará por escrito del resultado del proceso de acreditación a la Institución de Educación Superior correspondiente. Si el programa de estudios está regulado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Educación Superior (antiguo Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación) y recibe una acreditación positiva, el Consejo de Acreditación recomendará las siguientes condiciones para el Ministerio:

- La categorización de los programas de estudio en términos de becas (valoración subsidio).
- Título / designación.
- A requisitos de admisión (se aplica a los programas de pregrado).
- Periodo de estudio prescrito.
- Cualquier límite en el número de estudiantes que pueden ser admitidos.

Una vez que el Ministerio de Ciencia, Innovación y Educación Superior ha tomado su decisión sobre las cuestiones de legalidad anteriores, el Consejo de Acreditación puede finalmente aprobar el programa de estudios.

Cuando se crean programas de estudio nuevos a nivel universitario, la universidad debe realizar una solicitud al Consejo de Acreditación para la acreditación y aprobación del programa de estudios. ECA Dinamarca posteriormente prepara un informe de acreditación sobre esa base. Para la acreditación de los nuevos programas de estudios universitarios, en general, no se utilizan paneles de acreditación. Sólo hay dos categorías de decisión para los nuevos programas de estudio: acreditación positiva o acreditación negativa.

### 4.3. España

#### 4.3.1. Elementos de contexto

Tabla 13. Datos de contexto: España.

<b>Población*</b>	46.464.000 habitantes
<b>Área</b>	505.600 Km <sup>2</sup>
<b>Producto interior bruto*</b>	79.670.229'42 Mill. CLP
<b>PIB per cápita*</b>	17.430.369'86 CLP
<b>Capital*</b>	Madrid

\*Datos del año 2014

\*\*1 € = 765 Pesos Chilenos

Fuente: [hwww.datosmacro.com/paises/espana](http://www.datosmacro.com/paises/espana)

En España la Educación Infantil tiene carácter no obligatorio. Se ordena en dos ciclos; el primero comprende hasta los 3 años (con carácter general, la edad mínima de acceso se establece entre los 3 y 4 meses de edad según la Comunidad Autónoma de que se trate); el segundo es gratuito y comprende desde los 3 a los 6 años.

Pueden ofertarse en centros diferenciados (centros incompletos de primer ciclo y posteriormente colegios de educación infantil y primaria) o en centros integrados para ambos ciclos (escuelas infantiles). Ambos ciclos se diferencian principalmente en lo referente a la titula-

ción de los profesionales responsables, el currículo y la garantía de plazas gratuitas para los niños. Los principios y objetivos generales de carácter educativo en educación infantil se fijan a nivel central para toda la etapa de 0 a 6 años. No obstante, mientras que para el segundo ciclo (3 a 6 años) existe un currículo nacional de enseñanzas mínimas, así como normativa sobre la organización y el funcionamiento de los centros escolares, la competencia sobre el primer ciclo (de 0 a 3 años) corresponde a las Comunidades Autónomas.

En España, el permiso por cuidado de los hijos es de 16 semanas, y a partir de los 3 años, los niños tienen derecho legal a una plaza gratuita en educación infantil hasta la edad de 6 años, que comienza la educación primaria obligatoria. No existe normativa a nivel central sobre la oferta regulada en el hogar con respecto a la educación y atención en la primera infancia.

Para los menores de 3 años, las tasas están reguladas en los centros públicos, a los que asisten el 52% de los niños. El tope se fija en 349 euros EPA<sup>15</sup> (comedor no incluido). La Educación Infantil para niños mayores de 3 años es gratuita, pero los padres han de abonar los servicios de comedor y las horas extraescolares.

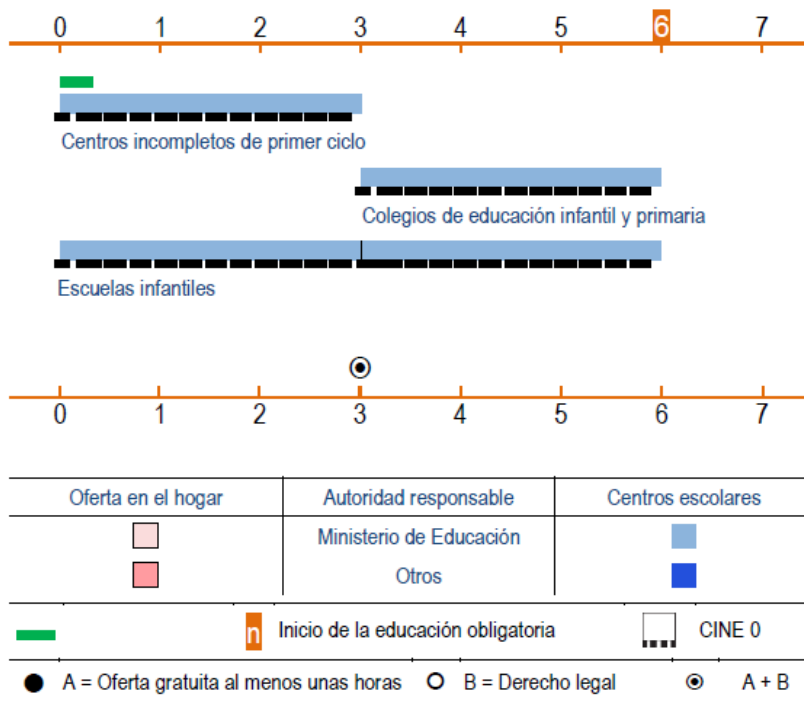
Las Administraciones educativas han de regular la admisión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos, de tal forma que se garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro. El objetivo es atender al alumnado sin que exista discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se escolariza en los centros ordinarios, teniendo que cumplir los requisitos de admisión establecidos con carácter general con las salvedades determinadas por cada Comunidad Autónoma.

---

15 1 EUR EPA = 0,916021 EUR.

Gráfico 10. Estructura de la Educación en la Primera Infancia en España.



Fuente: European Commission (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care Education and Training in Europe. Bruselas: Eurydice and Eurostat Report.

Cada grupo tiene asignado un tutor o tutora, procurando su continuidad en el mismo grupo a lo largo de todo el ciclo.

Los índices de participación<sup>16</sup> en esta etapa educativa son los siguientes: niños menores de 3 años, 39%; 3 años, 97%; 4 años, 100% y 5 años, 99%.

La responsabilidad de elaborar y hacer el seguimiento de la propuesta pedagógica es de los profesionales que poseen el título de maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de Grado equivalente. Con respecto a los profesionales responsables de esta etapa educativa, en España se exigen distintos perfiles en función de la etapa en la que se trabaje, así bien:

<sup>16</sup> Índices de participación aproximados. Datos extraídos del Informe "Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa" Eurydice, 2014.

- Etapa 0-3: personal docente, personal de atención y personal auxiliar. En el primer ciclo de la etapa, los profesionales con el título de Técnico Superior de Educación Infantil pueden impartir docencia o ayudar a los maestros que la imparten, según determine la Administración educativa.
- Etapa 3-6: personal docente. En el segundo ciclo, la docencia es impartida por maestros de infantil, al cual se le exige tener una titulación mínima de grado (CINE 5), cuyo tiempo de formación es de 4 años. A su vez, estos pueden ser apoyados en su labor por maestros de otras especialidades o personal especializado de apoyo, a saber: psicopedagogos, logopedas, especialistas en necesidades educativas especiales y otros profesionales.

Con carácter general, el horario semanal en Educación Infantil es de 25 horas. No obstante, las Administraciones educativas son las responsables de establecer la jornada escolar, que puede variar según la titularidad del centro. Así, el horario de los centros públicos que imparten la etapa completa suele ser de 35 horas semanales, lo que se traduce en una jornada escolar de 7 horas diarias de lunes a viernes. Dentro de esta jornada se incluye el tiempo de comida, descanso o siesta y recreo. Los centros privados gozan de autonomía para organizar la jornada escolar en función de las demandas familiares. Sin embargo, según la normativa que regula los requisitos de los centros del primer ciclo de Educación Infantil, en algunas Comunidades Autónomas se limita a 8 horas diarias el tiempo de permanencia máxima del menor en el centro.

Autoridad responsable:

Tabla 14. Tipos de centros docentes según su titularidad y su fuente de financiación.

<b>Centros públicos</b>	La titularidad es de la Administración Educativa y están financiados con fondos públicos.
<b>Centros privados</b>	La titularidad es privada y están financiados con fondos privados.
<b>Centros privados concertados</b>	La titularidad es privada pero pueden estar financiados con fondos públicos mediante un régimen de conciertos.

Fuente: Elaborado por Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la normativa vigente.

### 4.3.2. Acceso al programa formativo

En general, la regulación del acceso a la universidad es competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), que establece las condiciones generales aplicables a todo el Estado, y de las Administraciones educativas autonómicas, que las adaptan y desarrollan en sus respectivos ámbitos de gestión.

Igualmente, el acceso al programa formativo para el desempeño de la función docente en la etapa de educación infantil es competencia de MECD.

El requisito de acceso a los Grados de Maestro de Educación Infantil es el mismo que en el resto de estudios de Grado universitario: la obtención de una nota final en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) igual o superior a la nota de corte establecida para la titulación que se desea cursar.

El acceso a la universidad se realiza desde el pleno respeto a los derechos fundamentales y a los principios de igualdad, mérito y capacidad. Asimismo, se tienen en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. La Conferencia General de Política Universitaria es el organismo responsable de que la admisión de los estudiantes a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado sea general, objetiva y universal, tenga validez en todas las universidades españolas y responda a criterios acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El acceso a las enseñanzas universitarias depende de la situación académica del candidato:

1. Acceden a las enseñanzas oficiales de Grado tras haber superado la Educación Secundaria Superior General:
  - Estudiantes que están en posesión del título de Bachiller y han superado la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) organizada por las Administraciones educativas y las universidades públicas.



- Estudiantes que proceden de Sistemas Educativos de Estados Miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España ha suscrito acuerdos internacionales aplicables a este respecto en régimen de reciprocidad. En este caso, cumplen los requisitos exigidos en sus Sistemas Educativos para acceder a sus universidades, en las mismas condiciones que los estudiantes que han superado la PAU.
2. Cumplir los criterios que fijan las universidades en sus procedimientos de admisión a las enseñanzas oficiales de Grado. Las universidades fijan dichos procedimientos y en ellos deben incluir uno o varios de los siguientes criterios:
- Calificación final obtenida en las enseñanzas cursadas o en módulos/materias específicos.
  - Relación entre los currículos de las enseñanzas cursadas y la titulación universitaria solicitada.
  - Formación académica o profesional complementaria y estudios superiores cursados con anterioridad.

Estos criterios son de aplicación para:

- Estudiantes procedentes de la Unión Europea que no cumplen los requisitos exigidos para acceder a las universidades de su sistema educativo, o procedentes de Estados que no son miembros de la Unión Europea con los que no se han suscrito acuerdos internacionales para el reconocimiento del título de Bachiller en régimen de reciprocidad, homologados o declarados equivalentes al título de Bachiller del sistema educativo español.
- Estudiantes que están en posesión del título de Técnico Superior en cualquier especialidad de Formación Profesional (FP) de grado superior o de Artes Plásticas y Diseño, o títulos declarados equivalentes.

Pero existen otras situaciones académicas ante las cuales las universidades son libres de decidir si aplican o no un procedimiento de admisión para el acceso de los candidatos a estas enseñanzas universitarias:

- Estudiantes en posesión de un título universitario oficial de primer o segundo ciclo, correspondientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o a la anterior ordenación de las enseñanzas universitarias, o título equivalente.
- Estudiantes con estudios parciales en España o el extranjero, o estudiantes cuyo título no ha sido homologado en España pero desean seguir estudiando en una universidad española. En este caso, al margen de los criterios que pueda fijar la universidad correspondiente, siempre es necesario que dicha universidad reconozca a estos alumnos al menos 30 créditos ECTS.
- Estudiantes que estuvieran en condiciones de acceder a la universidad según ordenaciones del sistema educativo español anteriores a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.
- Estudiantes con estudios distintos a los equivalentes a Bachillerato o Técnico Superior, obtenidos o realizados en un Estado miembro de la Unión Europea o en otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, cuando dichos estudiantes cumplan los requisitos académicos exigidos en dicho Estado miembro para acceder a sus universidades.

También existen pruebas específicas de acceso a la universidad dirigidas a ciertos grupos de interés, a saber:

- Personas adultas mayores de 25 años que no posean ninguna titulación que de acceso a la universidad por otras vías.
- Personas mayores de 40 años sin titulaciones habilitantes para el acceso a la universidad, mediante acreditación de la experiencia laboral o profesional.
- Mayores de 45 años sin titulación académica habilitante para el acceso a la universidad, mediante una prueba de acceso adaptada.

Asimismo, excepcionalmente, las universidades pueden establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o competencias. Para los casos en que se establece una prueba de acceso específica de la universidad; cada universidad dispone el lugar y fecha para su realización, así como las fechas de inscripción del alumnado y de iniciación de las pruebas.

#### **4.3.3. Descripción del programa**

El programa formativo se imparte en instituciones universitarias públicas o privadas:

- Escuelas universitarias de formación del profesorado.
- Facultades de educación.
- Centros de formación del profesorado adscritos a estas facultades.

El nivel de certificación que acreditan es el de Grado, bajo la denominación de Grado Universitario de Maestro en Educación Infantil. El programa tiene una duración de 4 cursos académicos: 240 ECTS y el grupo etario al que se orienta la formación es la etapa de CINE 0, esto es la etapa educativa que se ocupa de los niños de edades comprendidas entre 0 y 6 años.

#### **4.3.4. Organización del programa**

Las Universidades Españolas elaboran sus propios programas formativos para el grado de maestro en Educación Infantil siempre y cuando respeten lo establecido en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; la cual establece las siguientes enseñanzas mínimas:

- Formación Básica: 100 ECTS.
- Formación Didáctica y Disciplinar: 60 ECTS.
- Prácticas y Trabajo de Fin de Grado: 50 ECTS.

- Mención cualificadora: 30-60 ECTS.

Ha de incluir en sus enseñanzas de Grado de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria los siguientes módulos y contenidos generales establecidos para todo el Estado, sin perjuicio de la autonomía de las universidades:

- Formación básica, 100 ECTS:
  - Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).
  - Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.
  - Sociedad, familia y escuela.
  - Infancia, salud y alimentación.
  - Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.
  - Observación sistemática y análisis de contextos.
  - La escuela de Educación Infantil.
- Formación didáctica y disciplinar, 60 ECTS:
  - Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de las Matemáticas.
  - Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura.
  - Música, expresión plástica y corporal.

Así como un área curricular o de conocimiento específico que se adquiere con lo que denominamos mención cualificadora 30-60 ECTS: Itinerario formativo propuesto por la universidad, que el alumnado del Grado puede cursar para especializarse.

Y, finalmente, 50 ECTS para Prácticas y Trabajo de Fin de Grado. La Orden ECI/3854/2007 establece que el Practicum se desarrollará en centros de educación infantil reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones educativas y las universidades. Y se puede desempeñar en uno o en los dos ciclos del programa formativo.

Este periodo formativo tiene carácter presencial y está tutelado por profesores universitarios y maestros de educación infantil acreditados como tutores de prácticas.

A partir de lo establecido por la Orden ECI/3854/2007 las Universidades elaboran sus planes de estudio.

Tal y como puede comprobarse en la Tabla 15, las universidades tomadas como referencia para realizar la descripción del Plan de Estudios en España han sido la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Barcelona.

Tabla 15. Organización del Programa en Universidades Públicas de España.

<b>Universidad Autónoma de Madrid</b>	<b>Universidad de Barcelona</b>
Formación Básica: 102 ECTS. Obligatorias: 60 ECTS. Optativas: 27 ECTS. Prácticas externas: 45 ECTS. Trabajo de Fin de Grado: 6 ECTS.	Formación Básica: 102 ECTS. Obligatorias: 66 ECTS. Optativas: 21 ECTS. Prácticas externas: 45 ECTS. Trabajo de Fin de Grado: 6 ECTS.

Tabla 16. Planes de estudios en Universidades Públicas de España<sup>17</sup>.

Universidad Autónoma de Madrid	Universidad de Barcelona
<p>Formación básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos educativos. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.</li> <li>• Sociedad, familia y escuela.</li> <li>• Organización del Espacio escolar, materiales y habilidades docentes.</li> <li>• Procesos educativos, aprendizaje y trastornos del desarrollo.</li> <li>• La Escuela de Educación Infantil.</li> <li>• Infancia salud y alimentación.</li> <li>• Observación sistemática y análisis de contextos.</li> </ul>	<p>Formación básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación.</li> <li>• Educación.</li> <li>• Psicología.</li> <li>• Sociología.</li> </ul>
<p>Formación obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música, expresión plástica y visual.</li> <li>• Aprendizaje de Lenguas y Lector. Escritura.</li> <li>• Aprendizaje de las Ciencias de Naturaleza, de las ciencias Sociales y de las Matemáticas.</li> </ul>	<p>Formación obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación y lenguajes.</li> <li>• Descubrimiento de sí mismo y de los demás.</li> </ul>
<p>Prácticas externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas I: (en segundo curso) 6 ECTS.</li> <li>• Prácticas II: (en tercer curso) 12 ECTS.</li> <li>• Prácticas III: (en cuarto curso) 27 ECTS.</li> </ul>	<p>Prácticas externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas I: (en segundo curso), 18 ECTS.</li> <li>• Prácticas II: (en cuarto curso), 27 ECTS.</li> </ul>
<p>Optativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Itinerario en Atención Temprana.</li> <li>• Itinerario en Redes Educativas y Contextos de Socialización en la Infancia.</li> <li>• Itinerario en Nuevos Entornos de aprendizaje.</li> <li>• Mención en Conocimiento del Medio desde las Ciencias y las Matemáticas.</li> <li>• Mención en Comunicación Oral y Escrita.</li> <li>• Mención en Lengua Extranjera. Inglés.</li> <li>• Mención en Motricidad Infantil.</li> <li>• Mención en Arte, Cultura Visual y Plástica.</li> <li>• Mención en Desarrollo de la Expresión Musical en la Etapa Infantil.</li> <li>• Itinerario en Formación Religiosa.</li> <li>• Mención en Enseñanza Religiosa Escolar.</li> <li>• Mención en Lengua Extranjera.</li> <li>• Mención en Audición y Lenguaje.</li> </ul>	<p>Optativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mención en Motricidad Infantil.</li> <li>• Mención en Expresiones Artísticas.</li> <li>• Mención en Exploración del Entorno y Experimentación.</li> <li>• Mención en Medios de Expresión y Comunicación.</li> <li>• Mención en Bibliotecas Escolares.</li> <li>• Mención en Atención a la Diversidad.</li> <li>• Mención en Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la Comunicación y la Expresión.</li> <li>• Mención en Lenguas Extranjeras.</li> </ul>

<sup>17</sup> Detalle por materias.

#### 4.3.5. Evaluación de estudiantes

La evaluación en la formación inicial de los futuros docentes, al igual que la del resto del alumnado universitario, es competencia de cada departamento universitario y de su profesorado. La evaluación positiva de todas las materias o asignaturas y del Practicum del Grado de Maestro Infantil, posibilita la obtención del título correspondiente. Igualmente, el Trabajo Fin de Grado, con el que concluyen la formación, ha de ser evaluado positivamente tras su defensa ante un Tribunal.

Las universidades deben verificar el conocimiento, el desarrollo de la formación intelectual y el rendimiento del alumnado, para lo cual se establecen unas normas de evaluación. Los objetivos, instrumentos, procedimientos, actividades y criterios de esa evaluación son competencia de cada departamento universitario y del profesorado, y se establecen en los planes de estudio de las distintas titulaciones.

Como resultado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, está plenamente implantado el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos ECTS. El crédito europeo es la unidad de medida del reconocimiento académico; éste representa la cantidad de trabajo que el alumno debe realizar para cumplir los objetivos del programa de estudios. Cada crédito ECTS equivale a unas 25 - 30 horas de aprendizaje. La obtención de los créditos ECTS correspondientes a una materia o asignatura, que integran tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas, supone haber superado los exámenes o pruebas de evaluación correspondientes a dicha materia o asignatura.

Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias, se califican de 0 a 10 y éstas se reflejan en su expediente académico con expresión de un decimal, a la que puede añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

- 0 - 4,9: Suspenso.

- 5,0 - 6,9: Aprobado.
- 7,0 - 8,9: Notable.
- 9,0 - 10: Sobresaliente.

La mención de "Matrícula de Honor" se otorga al alumnado con una cualificación igual o superior a 9,0. No obstante, el número de menciones de este tipo no puede superar el 5% del alumnado matriculado por materia y curso académico, y cuando el número de estudiantes es inferior a 20 únicamente puede concederse una Matrícula de Honor.

#### 4.3.6. Perfil de egreso

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster universitario que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, y Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial (Idiomas, Artísticas y Deportivas), así como las competencias profesionales al egreso de la carrera. Pero son las universidades las que autónomamente establecen los planes de estudio ajustándose a los requisitos mínimos establecidos en la normativa estatal, que son evaluados por los organismos competentes.

Las competencias que el estudiante egresado del grado de Educación Infantil debe haber desarrollado se establecen en la ORDEN/ECI 3854/2007, en la cual se indica que tras la finalización de la titulación exigida para impartir docencia en cada nivel educativo los estudiantes habrán adquirido las siguientes competencias:

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los es-



tudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo de edad de 0-6 años y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
- Dominio de la lengua castellana equivalente al nivel Nivel C1 (en aquellas Comunidades Autónomas que cuenten con lengua cooficial, el dominio de la lengua cooficial equivalente al nivel Nivel C1) además del dominio de alguna lengua extranjera equivalente al nivel Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

#### **4.3.7. Acreditación del programa**

La evaluación de la calidad de la Educación Superior universitaria presenta características específicas, ya que debe compaginar la autonomía que se reconoce a las universidades en España con la rendición de cuentas que deben realizar las Administraciones educativas, tanto autonómicas como estatales.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo de aportar garantía externa de calidad al sistema y contribuir a su mejora constante, es la encargada de coordinar e impulsar la evaluación de los diferentes aspectos del sistema universitario, enseñanzas, instituciones y profesorado. Para ello, ha diseñado diferentes programas de evaluación, certificación y acreditación.

El modelo de evaluación para la renovación de la acreditación está basado en siete criterios referidos a los aspectos más relevantes a valorar durante el proceso.

Dichos criterios se agrupan en torno a tres dimensiones, estas tres dimensiones están compuestas por unos criterios, con una serie de directrices que permiten desplegar los aspectos que se tendrán en cuenta.

ta a la hora de valorar si un título recibe o no un informe favorable de cara a la renovación de su acreditación. Estos criterios y directrices son, con carácter general, de aplicación a todos los títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado:

- Gestión del título:
  - o Organización y desarrollo del título.
  - o Información y transparencia.
  - o Sistema de garantía de calidad.
- Recursos:
  - o Personal académico y personal de apoyo.
  - o Recursos materiales y servicios.
- Resultados:
  - o Resultados de aprendizaje.
  - o Indicadores de satisfacción y rendimiento.

Cada uno de los criterios y directrices de acreditación se valorarán según estos cuatro niveles, en función de la consecución de los estándares correspondientes:

- Se supera excelentemente: el estándar correspondiente al criterio se logra completamente y además es un ejemplo que excede los requerimientos básicos.
- Se alcanza: el estándar correspondiente al criterio, se logra completamente.
- Se alcanza parcialmente: se logra el estándar en el mínimo nivel pero se detectan aspectos puntuales que han de mejorarse.
- No se alcanza: el criterio no logra el nivel mínimo requerido para llegar al estándar correspondiente.

La finalidad de este programa es comprobar si los resultados de los títulos universitarios son adecuados, con el objetivo de renovar su acreditación.

Esta evaluación se lleva a cabo mediante la revisión de toda la documentación relativa a la renovación de la acreditación de la universidad, así como de una visita de expertos a la institución educativa. Estos expertos valoran toda la información recogida y emiten un informe que puede ser favorable a la renovación, o bien determinar una serie de mejoras que han de producirse a fin de obtener un informe favorable. El proceso de acreditación se realiza en el siguiente orden:

1. Informe de autoevaluación: la universidad describe y valora la situación del título respecto a los criterios y directrices establecidos. El resultado es el Informe de Autoevaluación (IA).
2. Visita externa: un grupo de evaluadores externos al título evaluado (Panel de expertos), nombrados por la Fundación, analiza el Informe de Autoevaluación y realiza una visita al centro/s donde se imparte el título con el objeto de contrastar la información recogida y emitir una valoración fundamentada respecto a los criterios y directrices. El resultado de esta fase es el Informe de Visita Externa (IVE).
3. Evaluación final: el Comité de evaluación y acreditación de rama de la Fundación valorará el IA y el IVE, y junto con el resto de información disponible emitirá un informe favorable o indicando los aspectos que necesariamente deben ser modificados a fin de obtener un informe favorable. La universidad podrá alegar a este informe en el plazo de 20 días naturales y una vez estudiadas las alegaciones (o el plan de Mejora que se presente), el Comité de evaluación y acreditación emitirá Informe final (IF).

## 4.4. Francia

### 4.4.1. Elementos de contexto

Tabla 17. Datos de contexto: Francia.

<b>Población*</b>	63.920.000 habitantes
<b>Área</b>	549.091 Km <sup>2</sup>
<b>Producto interior bruto*</b>	1.631.221.127'45 Mill. CLP
<b>PIB per cápita*</b>	24.631.454'40 CLP
<b>Capital*</b>	París

\*Datos del año 2014.

\*\*1 Euro = 765'16 Pesos Chilenos CLP.

Fuente: [www.datosmacro.com/paises/francia](http://www.datosmacro.com/paises/francia)

En Francia existen dos tipos de instituciones para los niños de la etapa pre-primaria según la edad de los niños. Cada una de ellas tiene distintas autoridades competentes.

La educación infantil es opcional y gratuita. Está dirigida a todos los niños de 3 a 6 años. Los niños menores de 2 años de edad pueden, también, ser admitidos (en función de la disponibilidad del centro). Aunque es opcional, la escuela infantil atiende casi al 100% de los niños desde la edad de 3 años, es ahora parte del currículo normal para niños en edad escolar.

En Francia, los centros de educación y atención a la primera infancia están divididos por edades. Para menores de 3 años, se organiza en *crèches* y otras instituciones que no forman parte del sistema de educación nacional, por ejemplo, *jardins d'éveil*, *classes passerelles*, etc. El objetivo de las políticas y subsidios en la primera infancia es la libre elección y la flexibilidad para que los padres puedan combinar simultáneamente más de un tipo de oferta.

De 3 a 6 años, la mayoría de los niños acuden a escuelas infantiles (*écoles maternelles*). Generalmente acuden a centros públicos de su zona. Menos de un tercio de los niños asiste a centros privados (aunque sub-

vencionados) en los que las familias han de abonar tasas. La educación primaria empieza a los 6 años.

La educación preescolar es laica y gratuita, los padres han de abonar las cuotas de comedor y las horas de permanencia extraescolar en la *halte-garderie*.

Ambos centros se complementan con la oferta regulada en el hogar que proporcionan las *assistant(e)s maternel(le)s agréé(e)s*. Las tasas de la oferta en el hogar a cargo de los *assistant(e)s maternel(le)s agréé(e)s*, a la que asisten la mayoría de los niños menores de 3 años, se sitúan entre los 221 y los 531 euros EPA<sup>18</sup>, con un promedio de 358 euros EPA mensuales (comedor incluido). Las tasas en las *crèches* van de 89 a 336 euros EPA. Asimismo cabe señalar que en Francia el permiso de los padres por cuidado de los hijos es de 14 semanas.

Las disposiciones reglamentarias sobre los programas escolares recogen que esta etapa prepara a los niños para la educación que van a recibir en la escuela primaria, respetando el ritmo de aprendizaje de cada niño. Así mismo, contribuye a reducir las desigualdades de partida a la edad más temprana posible, en particular con respecto a la lengua. Los contenidos están organizados en cinco áreas temáticas:

1. Utilizar el lenguaje en todas sus dimensiones.
2. Expresarse a través de la actividad física.
3. Expresarse a través de las artes.
4. Poner en marcha las primeras herramientas para construir su pensamiento.
5. Explorar el mundo.

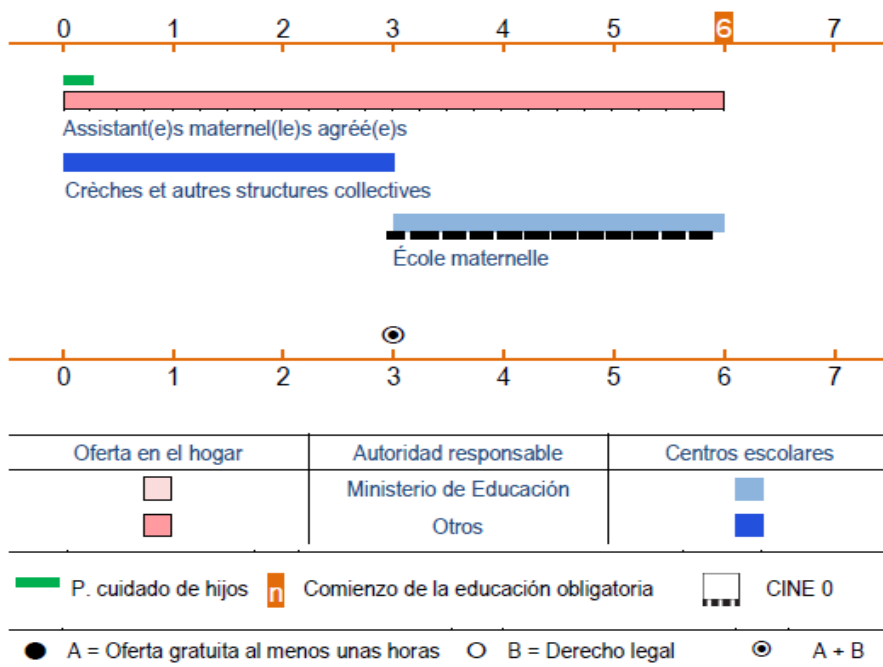
El derecho del niño a recibir educación pre-primaria y responsabilidades educativas de la guardería se aprobó en dos leyes fundamentales:

---

18 1 Euro EPA = 1.12957 EUR

- La Ley de Orientación N.º. 89-486, de 10 de julio de 1989, sobre Educación (*Loi d'orientation sur l'éducation*) (artículo 2, codificado en el artículo L113-1 del Código Francés de Educación).
- La Ley de Orientación y Planificación N.º. 2005-380, de 23 de abril de 2005, para el futuro de las Escuelas (*Loi d'orientation et de programa para el Futuro de l'école*) (artículo 24, codificado en el artículo L321-2 del Código Francés de Educación).

Gráfico 11. Estructura de la Educación en la Primera Infancia en Francia.



Fuente: European Commission (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care Education and Training in Europe. Bruselas: Eurydice and Eurostat Report.

Tal y como vemos en el Gráfico 11, para niños de edades comprendidas entre 0 y 3 años, existen guarderías creadas por las autoridades locales o por asociaciones sin ánimo de lucro, o bien pueden hacer uso de los "servicios individuales de atención" (asistentes de guardería o cuidado de los niños) a casa.

Los niños menores de 3 años de edad pueden inscribirse bajo diferentes vías:

- En una clase de jardín de infantes, específica y adaptada a las necesidades de los niños pequeños.
- En las clases de jardín de infantes con uno o más niveles.
- En un entorno mixto, que combina los servicios de la primera infancia y las escuelas, para proporcionar tiempo de la escuela en instituciones diseñadas localmente.

Por otro lado, para los niños de edades comprendidas entre 3 y 6 años, la educación preescolar (o pre-primaria) se imparte en las escuelas de párvulo o "écoles maternelles". En ellas, en función de las edades de los niños, encontramos las siguientes etapas:

- Petite section: 3/4 años.
- Moyenne section: 4/5 años.
- Grande section: 5/6 años.

Las "écoles maternelles" únicamente comprenden estos tres cursos. Sin embargo, en las escuelas de primaria encontramos tanto la etapa de primaria como la etapa de infantil.

Casi todos los niños asisten a las "écoles maternelles", es por ello que forman parte del sistema educativo francés y están bajo la autoridad del Ministerio de Educación Nacional, que elabora programas educativos y es responsable de la formación y la contratación de docentes.

Los índices de participación<sup>19</sup> en esta etapa educativa son los siguientes: niños menores de 3 años, 43%; 3 años, 100%; 4 años, 100% y 5 años, 99%.

Desde un punto de vista jurídico, las guarderías no son establecimientos públicos autónomos. No tienen presupuesto operativo como lo

---

<sup>19</sup> Índices de participación aproximados. Datos extraídos del Informe "Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa" Eurydice, 2014.



tienen las escuelas secundarias (*collèges* y liceos). Los municipios son responsables de los centros y de la financiación de los gastos de material. En el año 2014, Francia contaba con 15.079 jardines de infancia públicos y 137 privados.

Con respecto a los profesionales responsables de esta etapa educativa en Francia, la mayoría del personal de guarderías (*crèches*) son auxiliares de pediatría (*auxiliaires en puériculture*) a los que sólo se les exige un título de educación secundaria superior.

Sin embargo, prácticamente todas las guarderías contratan a educadores especializados en infantil (*éducateurs des jeunes enfants*) y enfermeras/os especialistas en pediatría (*puéricultrices*) cuya titulación es de nivel CINE 5 (Grado). Específicamente los perfiles que se demandan para cada etapa son: para las *creches* o el personal de guarderías (centros para niños menores de 3 años): los responsables son personal docente, personal de atención y personal auxiliar. Al personal docente se le exige una titulación de grado (nivel CINE 5) de 3 años de duración, y al personal de atención se le exige un título de educación secundaria superior, esto es, auxiliares de pediatría (*auxiliares en puériculture*). Otro personal especializado de apoyo en centros para esta etapa son: logopedas, psicopedagogos u otros profesionales.

- Para las guarderías (centros para niños de 3-6 años), la mayoría exige un nivel de titulación de Máster (CINE 5) de 5 años de duración. Siendo requeridos perfiles de personal docente, esto es, educadores especializados en la etapa de infantil (*éducateurs des jeunes enfants*) y personal de atención, enfermeros especialistas en pediatría (*puéricultrices*).

En el caso de la oferta regulada en el hogar, se exige a los responsables una formación específica obligatoria de 120 horas.

#### **4.4.2. Acceso al programa formativo**

Para acceder al sistema universitario francés, el requisito general es tener la titulación del *Baccalauréat* francés o un título equivalente en caso de ser aspirante extranjero.

Así mismo, las universidades del sistema educativo francés, tienen un marco de autonomía que les ha sido concedida por la Ley 2007-1199 de 10 de agosto de 2007, relativa a las libertades universitarias y responsabilidades, por medio del cual establecen los requisitos de entrada a la universidad.

Para acceder al programa de formación de maestros es necesario haber superado previamente estudios de licenciatura o grado que dan acceso al máster.

#### **4.4.3. Descripción del programa**

En Francia, los maestros en todos los niveles de la educación en el sector público (desde preescolar hasta superior) pertenecen a la función pública del Estado. Los maestros en el sector privado son contratados por las propias instituciones, pero son, sin embargo, pagados por el Estado, de la misma manera que los docentes en el sector público.

Las Instituciones en las que se desarrolla el programa, son Universidades: *Écoles Supérieures du Profesorado et de l'Éducation* (ESPE).

El nivel de certificación mínima obtenida en Francia para el acceso a la profesión docente es de Máster, bajo la denominación de *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF). Además, como ya se ha dicho, los docentes para ejercer en centros públicos deben pasar una prueba-concurso para *Professeurs des Ecoles* (profesor de escuela primaria). La denominación oficial es *Enseignants du premier degré*, y la duración total de estudios es de 5 años de estudios superiores.

El grupo etario al que se orienta la formación es a las etapas educativas de nivel CINE 0 y CINE 1 (Educación Infantil y Educación Primaria).

#### **4.4.4. Organización del programa**

Para acceder a la profesión docente se debe superar un examen (examen de contratación) cuya naturaleza y contenidos se definen cada año mediante decreto del Ministro responsable de la Educación Nacional.

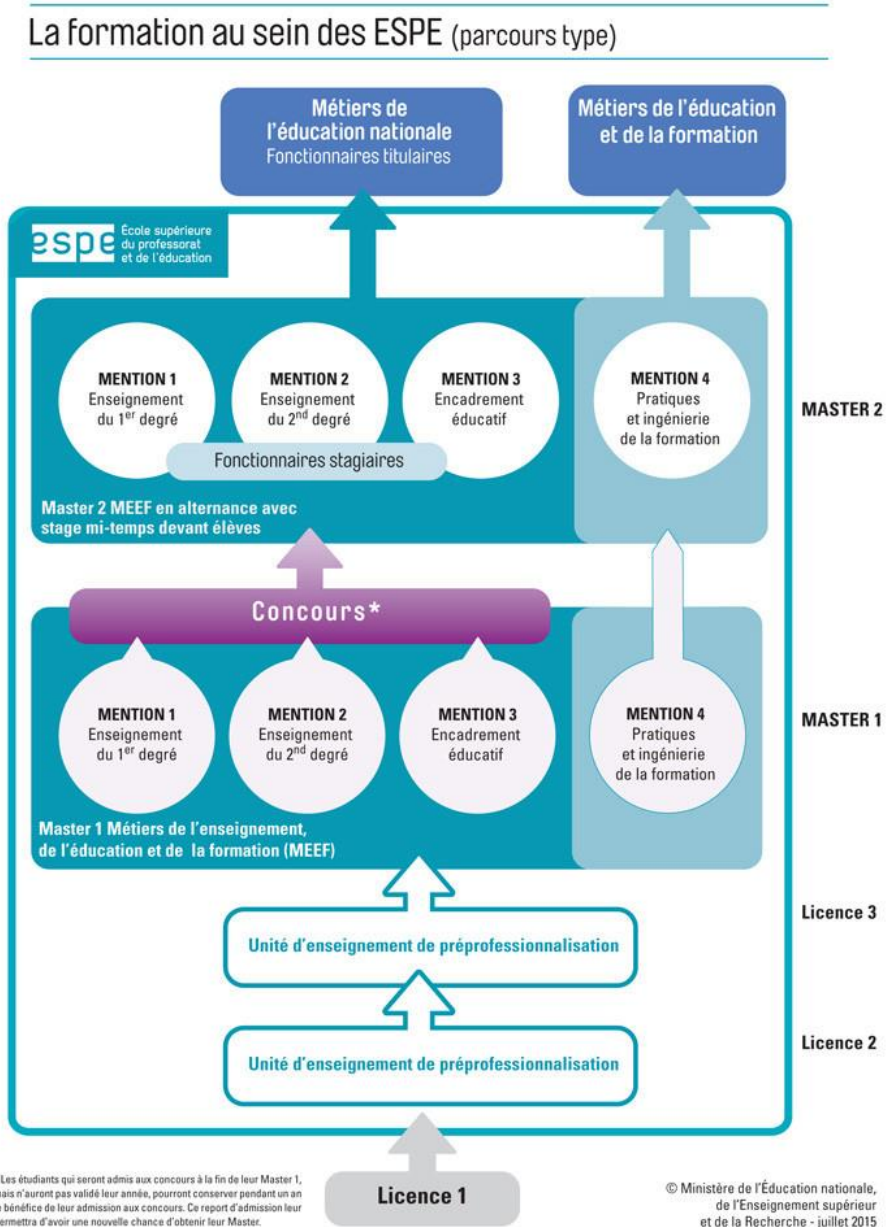
Los programas de estudio para la formación del profesorado de CINE 0, de núcleo común, tienen por objeto la creación de una cultura compartida por todos, por lo que se aplica a todos los estudiantes que realizan el máster MEEF.

Los cursos básicos comunes abarcan las siguientes áreas (entre otras):

- Procesos de aprendizaje (atendiendo a la diversidad).
- Métodos de diferenciación educativa.
- Apoyo a los alumnos con dificultades.
- Enfoque competencial.
- Acompañamiento a los alumnos.
- Métodos de evaluación de los alumnos.
- Enseñanza de los valores de la República.
- Lucha contra todas las formas de discriminación.
- Igualdad entre mujeres y hombres.
- Prevención de la violencia en las escuelas.
- Adquisición de una cultura científica y técnica.
- Educación artística y cultural.

Tal y como vemos en el Gráfico 12, el proceso de formación del profesorado abarca 5 años y estudios de Licenciatura (3 cursos) y Máster (2 cursos).

Gráfico 12. Estructura de la formación del profesorado en Francia.



Fuente: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

La formación de máster MEEF se organiza de la siguiente forma:

Tabla 18. Organización del MEEF.

<b>Máster 1</b>	<b>Semestre 1</b>	La filosofía de la escuela, los valores de la escuela y de la República, la secularización, la lucha contra todas las formas de discriminación.
		Proceso de aprendizaje, psicología infantil.
		Ley de Servicio Civil.
	<b>Semestre 2</b>	Liderar movimientos educativos, enfoques de enseñanza, aprendizaje, evaluación.
		La sociología de las audiencias, la gestión de la diversidad, orientación.
		Dificultad en la escuela, abandono escolar temprano.
<b>Máster 2</b>	<b>Semestre 3</b>	La organización del sistema escolar y el contexto institucional.
		Proceso de aprendizaje, la relación con el conocimiento, memoria y el aprendizaje, estilos cognitivos, inteligencias múltiples.
		La postura del profesor y el alumno, comunicación profesional (voz, lenguaje corporal, etc.).
	<b>Semestre 4</b>	Gestión de conflictos y la violencia.
		Luchar contra las mujeres / hombres estereotipos, y la escolarización, la educación mixta.
		Ética, la postura profesional, de trabajo conjunto.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4.5. Evaluación de estudiantes

La escasez de fuentes que hicieran referencia a la cuestión de la evaluación de estudiantes en Francia, y el hecho de algunas contradicciones en la información localizada, ha hecho que considerásemos poco pertinente incluir aquí ningún contenido, por estimar que no tendría la solvencia requerida en un trabajo de estas características.

#### 4.4.6. Acreditación del programa

Los siguientes órganos participan en la evaluación de la educación superior:

- The Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES–Evaluating Agency for Evaluating Research and Higher Education).
- The Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE–National Committee for Evaluating Schools of a Scientific, Cultural and Vocational Nature).
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR–Inspection General of the Administration of National Education and Research).
- The Haut conseil de l'évaluation (HCE–High Evaluation Council).

Las instituciones de educación superior también contribuyen a la evaluación del sistema mediante la aplicación de procedimientos de evaluación interna.

La evaluación del estado del sistema de la educación superior francesa se basa en dos evaluaciones: externas e internas.

- Evaluaciones externas: varios aspectos de la educación superior y la investigación son sometidos a evaluación externa, en particular las siguientes:
  - Escuelas.
  - Unidades de investigación.
  - Cursos de capacitación y diplomas.

La evaluación de una institución se hace en varias etapas; preparación, visitas y comentarios. El proceso es el siguiente:

- Depósito de archivos (organigrama de la institución, actual contrato de cuatro años con el Estado, un informe de autoevaluación elaborado por AERES y completado por la institución, etc.).
- Examen de los expedientes.

- Reunión preparatoria por el comité de expertos.
  - La visita del comité de expertos de la institución.
  - Reunión de retroalimentación.
  - Validación del informe de AERES.
  - Informe enviado a la institución para sus observaciones.
  - Publicación del informe de evaluación con las observaciones de la institución en el sitio de Internet AERES.
- Las evaluaciones internas: de conformidad con el principio de la autonomía de las instituciones, la primera responsabilidad en la gestión de la calidad de la enseñanza de la educación superior recae en la propia institución, que sienta las bases para inculcar la responsabilidad en el sistema universitario como parte del marco nacional de calidad. Los procedimientos para la autoevaluación (o evaluación interna) se implementan en las instituciones bajo el empuje y el seguimiento de AERES y la DNE. Herramientas de autoevaluación se ponen a disposición de las instituciones por estos organismos.

Esta herramienta se compone de tres criterios:

- Políticas de formación.
- Política científica.
- Política de gestión.

Estos tres criterios responden a las competencias básicas de las universidades. Así, las instituciones pueden identificar sus fortalezas, sus debilidades y sus avances, y les permite tener una visión global de su funcionamiento.

Estas evaluaciones internas se pueden llevar a cabo de una manera única o como un proceso continuo.

## 4.5. Inglaterra

### 4.5.1. Elementos de contexto

Tabla 19. Datos de contexto: Inglaterra.

<b>Población*</b>	64.511.000 habitantes
<b>Área</b>	243.610 Km <sup>2</sup>
<b>Producto interior bruto*</b>	1.723.360.644,52 Mill. CLP
<b>PIB per cápita*</b>	26.691.959,74 CLP
<b>Capital*</b>	Londres

**\*Datos del año 2014.**

Fuente: <http://www.datosmacro.com/paises/uk>

En Inglaterra la etapa de Educación y Atención a la Primera Infancia abarca el periodo comprendido entre 0 y 5 años. Los niños pueden asistir a *day nurseries* o *children's centres*, o estar al cuidado de *child-minders*.

A partir de los 3 años tienen derecho legal a 15 horas gratuitas de Educación y Atención a la Primera Infancia semanales, 38 semanas al año y pueden asistir a cualquiera de los servicios que se ofrecen.

Asimismo, los niños de 2 años más desfavorecidos también pueden asistir. El Ministerio de Educación fija los niveles de aprendizaje, desarrollo y cuidado de los niños de 0 a 5 años en todos los tipos de oferta de Educación y Atención a la Primera Infancia. La educación primaria comienza a los 5 años.

Las tasas de la Educación y Atención a la Primera Infancia a tiempo completo que ofertan los *childminders* oscilan entre los 776 y los 1.046 euros EPA<sup>20</sup> en distintas regiones. En el caso de los menores de 3 años que hacen uso del derecho a Educación y Atención a la Primera Infan-

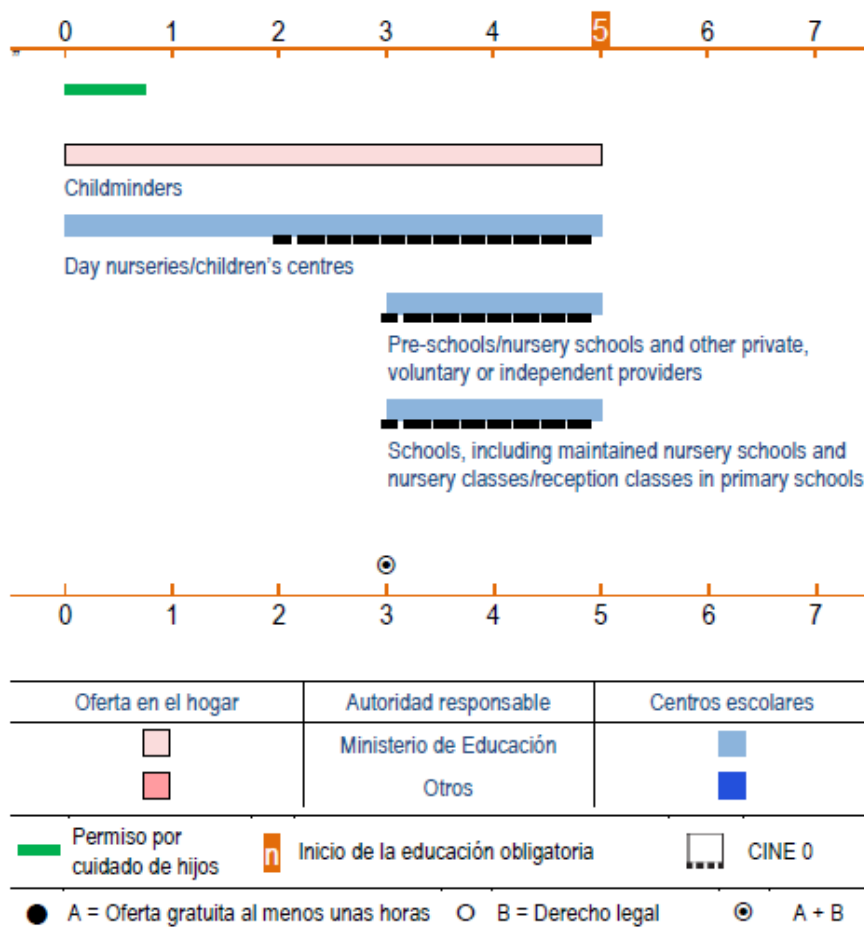
---

20 1 EUR EPA = 0,870992 GBP.



cia gratuita las tarifas se reducen a 486-641 euros EPA por 25 horas adicionales. Las cuotas mensuales en *nursery* a tiempo completo se sitúan entre los 851 y los 1.063 euros EPA. Para niños mayores de 3 años con derecho a Educación y Atención a la Primera Infancia gratuita bajan a 532-622 euros EPA.

Gráfico 13. Estructura de la Educación en la Primera Infancia en Reino Unido<sup>21</sup> (Inglaterra).



Fuente: European Commission (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care Education and Training in Europe. Bruselas: Eurydice and Eurostat Report.

21 Además de la oferta representada en el diagrama, existen diversas estructuras de EAPI alternativas, entre ellas grupos lúdicos para madres y niños, y clubs de desayuno o de actividades extraescolares.

Los niños pueden permanecer en la misma guardería (*Day nursery / Children's centres*) a tiempo completo de 0 a 5 años con fondos del Gobierno o a tiempo parcial a partir de los 3 años (o de los 2 años para niños en situaciones desfavorables). En centros privados pueden comenzar a partir de los 3 años. En cualquier caso, a partir de los 4 años, pueden acudir a tiempo completo en el contexto de una escuela de educación primaria.

En esta etapa, la agrupación que se hace de los niños puede ser en función de la edad, del número de alumnos o del tamaño de las clases.

En Reino Unido (Inglaterra), la Educación y Atención en la Primera Infancia es responsabilidad del Ministerio de Educación. Así, el Gobierno trata de hacerse cargo de:

- Extender la educación temprana a los que más lo necesitan (por ejemplo, la ampliación de plazas libres para los elegibles de dos años de edad) y para dar a los padres una mayor oferta de servicios de guardería.
- Ayudar a los padres con los costos de cuidado de niños (como la introducción de un nuevo sistema de cuidado de los niños libres de impuestos para apoyar a las familias trabajadoras).
- La mejora de la calidad de la educación temprana y cuidado de los niños.

En Inglaterra, el permiso por cuidado de hijos es de 39 semanas. La edad de inicio del derecho legal para comenzar esta etapa educativa es a los tres años, y no es obligatoria. Aunque en las zonas más deprimidas, y con menos recursos económicos, el derecho legal es desde los dos años y la duración es de 15 horas semanales.

Los índices de participación<sup>22</sup> en esta etapa educativa son los siguientes: niños menores de 3 años, 34%; 3 años, 86% y 4 años, 68%. A los 5 años comienza la etapa escolar obligatoria CINE 1.

---

<sup>22</sup> Índices de participación aproximados. Datos extraídos del Informe "Cifras clave de la educación y atención a la primera infantil en Europa" Eurydice, 2014.

Con respecto a los profesionales responsables de esta etapa, en Reino Unido (Inglaterra) no existe una categoría laboral específica para el personal que trabaja en los centros de educación en la primera infancia, tanto en centros de 0-3 años como en centros de 3-5 años, los profesionales responsables son personal docente, personal de atención y personal auxiliar.

Bajo la denominación “personal de apoyo para niños pequeños y enfermeras pediátricas”, trabaja personal de atención cuya formación es de nivel CINE 3 y auxiliares de pediatría, como personal auxiliar sin ninguna cualificación formal.

También trabajan en esta etapa profesionales de infantil, educadores de primera infancia, maestros de infantil y auxiliares de preescolar, cada uno con sus distintas titulaciones. En cada centro se determina el personal especializado de apoyo con el que contará.

En el caso de la oferta regulada en el hogar se exige una formación específica obligatoria, aunque la formación no tiene una duración específica.

#### **4.5.2. Acceso al programa formativo**

La Formación Inicial Docente (ITT) requiere que todas las Instituciones proveedoras de ITT se aseguren de lo siguiente:

- Poseer el nivel equivalente a un grado C en el examen GCSE<sup>23</sup> en Inglés y Matemáticas.
- Poseer el nivel equivalente a un grado C en el examen GCSE en Ciencias (para enseñar a alumnos de 3 a 11).
- En el caso de QTS postgrado, poseer un título de Licenciatura de una institución de educación superior del Reino Unido o título equivalente.
- Participar en un proceso de selección riguroso diseñado para evaluar su idoneidad docente.

---

<sup>23</sup> Examen al final de la etapa obligatoria.

- Superar las pruebas de habilidades profesionales.

Así bien, las instituciones evalúan la idoneidad de los candidatos para enseñar a través de distintos instrumentos, por ejemplo: información de formularios de solicitud, informes, asesoramiento de las escuelas, los resultados de las pruebas de acceso o tareas, las carteras de los solicitantes, y entrevistas. Además de las capacidades intelectuales y académicas, los proveedores de ITT deben considerar:

- Cualidades apropiadas, actitudes, ética y valores.
- Salud y capacidad física para enseñar.

El proceso de selección es decisión de cada uno de los responsables de los distintos programas y universidades.

#### **4.5.3. Descripción del programa**

Dentro de un mismo país es habitual que diversos profesionales participen en el cuidado diario y en la educación de los niños. Asimismo, el personal que se encarga de dichas tareas puede pertenecer a distintas categorías laborales, lo cual dificulta en gran medida el análisis.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no existe una categoría laboral específica para el personal que trabaja en los centros para los niños más pequeños. De manera genérica se denomina a estos profesionales “personal de apoyo para niños pequeños” y “enfermeras pediátricas” (en ambos casos con formación de nivel CINE 3), o auxiliares de pediatría sin ninguna cualificación formal. No obstante, también se utilizan otras denominaciones para el puesto de trabajo como, por ejemplo, profesionales de infantil, educadores de primera infancia, maestros de infantil y auxiliares de preescolar, con diferentes titulaciones en cada caso.

En el Reino Unido (Inglaterra) se ofertan distintos programas de formación, dependiendo de las cualificaciones y de la experiencia previa de los candidatos, que conducen al título de maestro de educación infantil *Early Years Teacher Status* (EYTS).

La mayoría de la formación para los educadores de la primera infancia se cursa en Universidades o centros de Educación Superior.

El nivel de certificación obtenida es de Licenciatura o Grado. Si bien para acceder a la docencia en la etapa de Primera Infancia en Inglaterra existen dos vías de formación:

- Rutas con cualificación QTS (cualificación docente):
  - HEI led undergraduate (concurrent) programmes: conduce a una cualificación profesional y a una licenciatura.
  - HEI led postgraduate (consecutive) programmes: conduce a una cualificación profesional y a una titulación académica de postgrado.
  - Non-HEI led postgraduate (consecutive) programmes.
  - School Direct Training Programmes postgraduate (consecutive).
  - School Direct Training Programmes (salaried) postgraduate (consecutive).
  - Teach First (salaried) postgraduate (consecutive).
  - Early Years Professional Status (EYPS): Un postgrado acreditación (consecutiva) con cuatro rutas diferentes dependiendo del nivel de experiencia con niños pequeños.
  - Early Years Teacher Status (EYTS): Hay cuatro rutas a EYTS disponibles para 2013/14 en función de las calificaciones y la experiencia previa del solicitante:
    - Graduados (consecutiva) practicante Camino: personas con una licenciatura que actualmente trabaja en el sector de que se requiere una pequeña cantidad de aprendizaje o experiencia antes de que puedan demostrar los estándares requeridos. Medio tiempo.

- Pregraduados (Concurrentes) practicante Pathway Pregrado: los empleados actuales que trabajan en el sector con una cualificación de nivel 5, por ejemplo, un título fundación en Early Years (CINE 2011 Nivel 5). Medio tiempo.
- Graduado vía de entrada (consecutiva): personas con una licenciatura y experiencia limitada de trabajar con niños desde el nacimiento a cinco, pero que buscan seguir una carrera de trabajo en los primeros años. Medio tiempo.
- Pregrado (concurrente) entrada Camino: estudiantes universitarios que llevan a cabo una licenciatura en Estudios sobre la Primera Infancia. Medio tiempo.
- Rutas sin cualificación QTS de enseñanza y práctica:
  - Educador de primera infancia (NIVEL CINE 3).

Cada uno de los programas tiene una duración diferenciada, a saber:

- Rutas con cualificación QTS (cualificación docente):
  - HEI led undergraduate (concurrent) programmes: 4 años con 32 semanas de prácticas / 3 años con 24 semanas de prácticas.
  - HEI led postgraduate (consecutive) programmes: 1 año con 24 semanas de prácticas.
  - Non-HEI led postgraduate (consecutive) programmes: programa de un año, periodo de prácticas flexible.
  - School Direct Training Programmes postgraduate (consecutive): programa de un año con un periodo de prácticas de 24 semanas.
  - School Direct Training Programmes (salaried) postgraduate (consecutive).
  - Teach First (salaried) postgraduate (consecutive).

- Early Years Professional Status (EYPS): un postgrado acreditación (consecutiva) con cuatro rutas diferentes dependiendo del nivel de experiencia con niños pequeños.
- Early Years Teacher Status (EYTS): hay cuatro rutas a EYTS disponibles para 2013/14 en función de las calificaciones y la experiencia previa del solicitante:
  - Graduados (consecutiva) practicante Camino: 6 meses.
  - Pregraduados (concurrentes) practicante Pathway: 12 meses.
  - Graduado vía de entrada (consecutiva): 12 meses.
  - Pregrado (concurrente) Entrada Camino: 24 meses.
- Rutas sin cualificación QTS de enseñanza y práctica:
  - Educador de primera infancia (NIVEL CINE 3).

En todos los casos, el grupo etario al que se orienta la formación es de alumnos con edades comprendidas entre 3 y 18 años.

#### **4.5.4. Organización del programa**

En Inglaterra, el plan de estudios para la Formación Inicial del Profesorado de Primera Infancia se elabora desde cada establecimiento. Es por ello que no hay un currículo común para todas las Instituciones.

Sin embargo, desde el Ministerio de Reino Unido existen unos estándares para los docentes establecidos por el Secretario de Estado.

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/283566/Teachers\\_standard\\_information.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/283566/Teachers_standard_information.pdf)

#### **4.5.5. Evaluación de estudiantes**

Al igual que ocurría en este epígrafe en el caso de Francia, la escasez de fuentes que hicieran referencia a la cuestión de la evaluación de estudiantes en el Reino Unido, y el hecho de algunas contradicciones en la información localizada, ha hecho que considerásemos poco perti-

nente incluir aquí ningún contenido, por estimar que no tendría la solvencia requerida en un trabajo de estas características.

#### **4.5.6. Perfil de egreso**

En Inglaterra, la instancia que define el perfil de egreso de los docentes de la etapa CINE 0 es el Ministerio de Educación de Reino Unido.

Competencias profesionales al egreso de la carrera que definen<sup>24</sup> son:

- Apoyar y promover la educación y el desarrollo temprano de los niños.
- Planificar y prestar una atención eficaz, la enseñanza y el aprendizaje que permita progresar a los niños y los prepare para la escuela.
- Hacer un uso eficiente y productivo de evaluación.
- Desarrollar la práctica efectiva e informada.
- Salvaguardar y promover la salud, la seguridad y el bienestar de los niños.
- Trabajar de manera colaborativa con otros educadores, padres, cuidadores u otros profesionales.

#### **4.5.7. Acreditación del programa**

Universidades y colegios de educación superior en Inglaterra son instituciones autónomas. Cada una es responsable de las normas y la calidad de sus programas académicos y tiene sus propios procedimientos internos para alcanzar estándares adecuados y asegurar y mejorar la calidad de su oferta. La mayoría de las instituciones llevan de forma autónoma el seguimiento de sus programas.

---

<sup>24</sup> [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/211644/Early\\_Years\\_Educator\\_Criteria.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211644/Early_Years_Educator_Criteria.pdf)



Además, la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior (QAA), que fue creada en 1997, ofrece un servicio de control de calidad integrado para todas las instituciones de educación superior del Reino Unido. Es un órgano independiente, financiado por universidades y centros de educación superior.

La QAA lleva a cabo revisiones de las instituciones de educación superior y hace públicas sus conclusiones. También publica una serie de puntos de referencia y orientación en particular el Código de Calidad del Reino Unido para la Educación Superior (el Código de Calidad), que establece las expectativas que se espera de los proveedores de educación superior para cumplir en términos de estándares académicos, calidad académica y educación superior.

Así mismo, las instituciones de educación superior en Inglaterra operan dentro de un marco regulatorio, el cual se describe en relación a los órganos responsables de la calidad universitaria, los organismos son:

- Department for Business, Innovation and Skills (BIS).
- The Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- The Privy Council.
- Professional, statutory or regulatory bodies (PSRBs).
- Ofsted, the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, is responsible for conducting inspections of all providers of programmes leading to Qualified Teacher Status (QTS) for school teachers and for programmes of further education teacher training validated by higher education institutions.

El Código de Calidad para la Educación Superior (*Quality Code for Higher Education*) es el punto de referencia definitiva para todos los proveedores de educación superior del Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales) y todos los proveedores de educación superior del Reino Unido que operan a nivel internacional. Protege los intereses de todos los estudiantes, independientemente de dónde están

estudiando o si son a tiempo completo, a tiempo parcial, de grado o estudiantes de postgrado.

El Código de Calidad consta de tres partes, como se indica:

- Parte A: establecer y mantener estándares académicos.
  - Capítulo A1: puntos de referencia del Reino Unido y de Europa para los estándares académicos.
  - Capítulo A2: puntos de referencia de títulos académicos.
  - Capítulo A3: asegurar los estándares académicos y un enfoque basado en los resultados de premios académicos.
- Parte B: asegurar y mejorar la calidad académica.
  - Capítulo B1: diseño del programa, desarrollo y verificación.
  - Capítulo B2: matriculaciones, selección y admisión a la educación superior.
  - Capítulo B3: aprender y enseñar.
  - Capítulo B4: habilitación de desarrollo de los estudiantes y el logro.
  - Capítulo B5: el compromiso del estudiante.
  - Capítulo B6: evaluación de los estudiantes y el detección del aprendizaje previo.
  - Capítulo B7: examen externo.
  - Capítulo B8: supervisión del programa y revisión.
  - Capítulo B9: recursos académicos y quejas de los estudiantes.
  - Capítulo B10: gestión de la oferta de educación superior con los demás.
  - Capítulo B11: investigación.

- Parte C: información sobre la oferta de educación superior.

Cabe señalar que, en Reino Unido no hay una acreditación nacional de los programas, pero las instituciones de educación superior deben tener procedimientos de garantía de calidad para sus programas, que deben ser informados por el Código de Calidad. Por lo general, se trata de un proceso interno que abarca dos medidas distintas pero complementarias:

- Seguimiento de los programas: proceso regular y sistemático. Puede tener lugar anualmente o a intervalos (más cortos o más largos) y proporciona un control sobre el aprendizaje permanente y la prestación de la enseñanza a nivel operativo.
- Revisión del programa: puede estar relacionado con su re-aprobación, si la aprobación original era por tiempo limitado. En ambos casos, la unidad de aprendizaje bajo consideración puede ser un módulo o grupo de módulos, o un programa o conjunto de programas, o el seguimiento y la revisión puede tener lugar a nivel departamental, sujeto o de la organización.

El Código de Calidad de la QAA para la Educación Superior tiene en cuenta la orientación de las Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Por lo tanto, aunque la ESG no es un punto de referencia por separado, si una institución está participando con el Código de Calidad se deduce que también tomará en cuenta ESG.

## 5. Conclusiones y recomendaciones

El presente estudio comparado sobre los modelos de formación del profesorado que atiende la educación en la primera infancia en una serie de países latinoamericanos y europeos (Chile, Colombia, España, Francia, Reino Unido y Dinamarca), pretende servir para establecer perspectivas útiles al actual proceso de reformas que está teniendo lugar en la primera infancia en Chile.

Presentados los modelos de cada uno de los países en los capítulos precedentes, procede ahora ofrecer las conclusiones que arroja el estudio comparado y las recomendaciones que de él se derivan. No es objeto de este informe incluir todas las yuxtaposiciones del estudio comparado, sino sintetizar las comparaciones derivadas de las mismas.

Estas conclusiones comparativas y sus correspondientes propuestas, a modo de recomendaciones, seguirán un hilo conductor que viene marcado por el árbol de parámetros al que ya se hizo referencia en el epígrafe relativo a metodología de este estudio. Así pues, abordaremos (1) los elementos de contexto, (2) el acceso a los programas formativos, (3) la descripción de los programas, (4) la organización de los programas, (5) la evaluación de los estudiantes, (6) el perfil de egreso y, por último, (7) la acreditación de los programas.

En cuanto a los (1) elementos de contexto, cabe concluir que nos encontramos ante una enorme variedad de situaciones nacionales que construyen imágenes sociales, culturales y educativas muy diversas. Es evidente que la situación socioeconómica de los países europeos y latinoamericanos estudiados, su tasa de cobertura de escolarización previa a la obligatoriedad escolar o los niveles de cualificación de sus profesionales responsables de atender las necesidades de la primera infancia, son muy diferentes. Incluso dentro de un mismo país se han encontrado diferencias significativas.

Un ejemplo manifiesto de esa variedad es que si bien en Chile y Colombia existen políticas de acción afirmativa para incorporar a las plantillas de profesionales educativos a personas de diversas etnias, estas políticas no están presentes en los países europeos, tal vez porque, entre los países estudiados, la heterogeneidad étnica y la riqueza de la diversidad cultural es enormemente mayor en los países de América que en los europeos.

No obstante, a pesar de todas esas diferencias de contexto entre los países, e incluso dentro de ellos, puede destacarse la convergencia de que la escolarización en la primera infancia no es mayoritariamente obligatoria, si bien es cierto que los últimos años de la misma sí lo es en algunos casos y que existen países donde la tasa de escolarización en los años inmediatamente anteriores al inicio de la escolaridad obligatoria está próxima ya al 100%. Cabría, por tanto, instar a un esfuerzo de escolarización en este nivel por parte de las autoridades, con mayor dotación de instituciones y tal vez con la instauración de algunos años de obligatoriedad, que debe ir acompañada de un esfuerzo económico para poder lograr la gratuidad, en al menos el curso inmediatamente anterior al inicio de la escolaridad obligatoria.

A pesar de la variedad que presentan los centros educativos de primera infancia, se percibe una tendencia a que la institucionalización de esta etapa se organice en dos tipos de centros distintos. Un primer tipo atendería a los niños desde las edades más tempranas hasta los 3 o 4 años; y otro atendería a los niños en los cursos inmediatamente anteriores a la escolaridad obligatoria (al menos el inmediatamente anterior o los dos inmediatamente anteriores). Al margen de esta organización institucional, no estaría de más la consideración de esta etapa desde una perspectiva integrada y holística que percibiera el desarrollo del infante de 0 a 6 años de una manera educativa y no sólo asistencial.

La variedad encontrada en los países estudiados en cuanto a los perfiles profesionales y las titulaciones cualificadoras que ostentan los profesionales responsables de la educación en estos primeros años de la infancia, provoca una reflexión sobre la necesidad de reorganizar el sector, simplificando dicha variedad y, lo más importante, definiendo perfiles competenciales profesionales claros y adaptados a los dos modelos institucionales que acaban de proponerse.

Respecto al (2) acceso al programa formativo, se ha encontrado que mayoritariamente se trata de programas de nivel universitario y que, por tanto, para incorporarse a ellos es preciso tener el título de Educación Secundaria Superior y, normalmente, realizar pruebas de ingreso a la universidad. En este punto cabe hacer dos observaciones. La primera, que si bien en algunos casos se encuentran posibilidades de establecer pruebas específicas de acceso, no se percibe como una opción mayoritaria. Al respecto podría considerarse esa opción, precisamente, como un interesante camino de exploración. En segundo lugar, la profesión docente, y específicamente en este nivel educativo de edades tan tempranas, exige una selección de estudiantes muy cuidada, para la que no parecen suficientes los criterios generales de admisión a la universidad; por tanto, la realización de pruebas aptitudinales, la realización de entrevistas orales, o incluso la consideración previa de candidatos en cuanto a su participación en actividades o asociaciones de carácter socioeducativo, serían elementos que aportarían una información muy útil para integrar en los programas de formación a personas realmente capacitadas y vocacionadas para ejercer como profesores en estas etapas educativas.

En cuanto a la (3) la descripción del programa, hay que matizar que el fenómeno de la existencia de un Espacio Europeo de Educación Superior, que armoniza para los países del continente las estructuras en este nivel educativo, supone un factor de convergencia evidente. En todos ellos la tendencia es que el programa dure en torno a 4 años, se denomine como Grado (*Bachelor* en su acepción inglesa) y obtenga un nivel de certificación que dé paso a posibles especializaciones mediante másteres. Esta situación presenta más divergencias en los casos de Colombia y Chile, donde pueden encontrarse algunos programas de duración más corta. De cara a la creación de un Espacio Educativo Euro-Latinoamericano, en ciernes, sería recomendable un programa universitario con carácter de grado de al menos 4 años de duración, con posibilidad de especializaciones posteriores. Por otro lado, en el marco de internacionalidad, globalización y supranacionalidad educativa en que nos movemos hoy en día, se hace acuciante el establecimiento de convenios bilaterales o multilaterales entre países de ámbitos geopolíticos amplios y diversos para que las certificaciones obtenidas por es-

tos programas obtengan un reconocimiento total y automático en toda la extensión de esos ámbitos geopolíticos.

En lo que se refiere a la (4) organización del programa, a pesar de grandes diversidades, se ha advertido en los distintos países cierta comunalidad en la existencia de elementos psicopedagógicos mayoritariamente. Las variedades han sido significativas, derivadas en gran parte del hecho de que son programas universitarios de países donde el principio de autonomía universitaria está consagrado. Así, dada la libertad curricular de las instituciones de educación superior, resulta muy difícil determinar un modelo de organización curricular mayoritario y aún más difícil ofrecer recomendaciones a este respecto. Sin embargo, parece evidente, siguiendo las recomendaciones internacionales, que debe haber un equilibrio en estos programas de formación entre el peso de la teoría y la práctica; que dicha práctica debe realizarse en centros que cumplan una serie de requisitos, para lo que sería idóneo establecer una certificación de los mismos por parte de la administración educativa; y que los mentores de dichas prácticas en esos centros acreditados debieran poseer algún tipo de formación que hiciera de su labor formativa una labor más sistemática y significativa.

Este parámetro de comparación debe relacionarse muy estrechamente con el indicador de “competencias profesionales al egreso de la carrera” que veremos cuando nos refiramos al parámetro (6) perfil de egreso.

De nuevo, analizando la (5) evaluación de los estudiantes, y debido a la autonomía universitaria de la que hablábamos anteriormente, nos encontramos con dificultades para establecer procesos y criterios que puedan establecerse como modelos o tendencias mayoritarias. Recordemos que, además, sobre este parámetro no se ha querido reflejar ningún contenido para los casos de Francia y Reino Unido por no contar con fuentes suficientes que ofrecieran una información solvente y fiable. Se añade en este caso, además, la circunstancia de que incluso entre los países estudiados, las escalas tradicionales de evaluación no presentan convergencias.

Llamamos la atención sobre el hecho de que una vez más el establecimiento de los procesos y criterios de evaluación, como sucedía en el parámetro anterior referido a la organización del programa, entronca

íntimamente con el parámetro en el que se estudian las competencias profesionales. Sea como fuere, se considera pertinente caminar hacia el paradigma del aprendizaje por competencias y, por tanto, establecer criterios de evaluación que permitan demostrar no sólo que se tienen unos conocimientos, sino que éstos se saben aplicar en la práctica real de un contexto profesional. Aún a riesgo de resultar excesivamente audaces, proponemos que sería necesario establecer modelos de evaluación más centrados en la práctica; que dicho sea de paso no se encuentran presentes en los modelos analizados.

Cualquier reforma nacional en ese sentido, si bien sería pionera, estamos convencidos que abriría el camino sirviendo de ejemplo a muchos países.

En cuanto al (6) perfil de egreso, consideramos que es uno de los elementos más relevantes sobre el que debe pivotar cualquier proceso de reforma de un programa de formación inicial. Sin reflexionar sobre cuáles deben ser las competencias profesionales que desarrolle un egresado, sin definir las adecuadamente, y sin organizarlas de una manera pertinente en los distintos escenarios en donde deben desempeñarse, el programa de formación no responderá a la coherencia académica y profesional que debe tener.

Entre los países objeto de este estudio, se han encontrado casos en los que las competencias se definen de manera muy general, y otros en los que se definen de manera excesivamente exhaustiva. Se ha detectado que no es frecuente que estas competencias estén organizadas por su naturaleza o por los espacios en que se desarrollan (escenarios de desempeño). Hay, en primer lugar, pues, que pensar qué desempeños son los que ha de ejecutar un profesional de la educación en estas etapas y dónde se producen; estructurarlos y graduarlos en un proceso formativo holístico y establecer los mejores criterios para evaluar su grado de adquisición. No hacer esto supone el riesgo de que los distintos programas de formación no respondan adecuadamente a las demandas reales de la profesión.

A tenor del elenco de las competencias que se han ofrecido en los distintos casos de estudio, se podría proponer una organización de las mismas que considerase al menos tres naturalezas (pedagógicas, in-



terpersonales, institucionales) y cinco escenarios (aula, centro, familia, sociedad y Administración educativa).

Conviene señalar aquí, que las agencias nacionales de acreditación surgidas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior aportan en el caso de los países europeos la garantía de una supervisión de las competencias del perfil del egresado que sirven de marco para una cierta estabilidad competencial (a pesar de la diversidad provocada por la autonomía universitaria). A estas agencias nacionales hay que añadir la ENQA que, a modo de supra-agencia, armoniza los criterios que puedan tenerse a nivel nacional. Así, creemos que el fortalecimiento de este tipo de instancias en el marco iberoamericano, e incluso en un ámbito conjunto euro-lationamericano, sería muy recomendable.

Finalmente, si estudiamos la (7) acreditación del programa, nos damos cuenta que, en íntima relación con las consideraciones de los párrafos precedentes, una adecuada garantía de los procesos de acreditación se asegura cuando las instituciones responsables no dependen sólo de los contextos regionales o nacionales, sino que los trascienden en alianzas supranacionales que favorecen compartir criterios armonizados. Los criterios para la acreditación del programa deberán relacionarse de igual manera con la validación de las competencias profesionales al egreso de la carrera y, por tanto, con la evaluación de los estudiantes, la valoración de los procesos institucionales (de las instancias que imparten los programas) y de una adecuada respuesta a las demandas sociales y profesionales de la carrera. De nuevo, en el caso de Europa, la existencia de la ENQA, por ejemplo, otorga una estabilidad en los criterios de la acreditación de los programas que no se percibe con la misma nitidez en otros países no europeos en los que la apuesta por este espacio educativo compartido creemos que fortalecería el desarrollo educativo global.

Instamos en este punto a que las reformas que se plantea el Gobierno de Chile lideren las de otros países del cono sur latinoamericano y de todo su espacio geopolítico de influencia. Se precisa un liderazgo fuerte, pues complejos son los retos que en este momento aborda la educación infantil, entre los que destaca el de lograr su universalización con garantías de calidad para todos. Esperamos que propuestas como las que aquí se han recomendado ayuden a conseguirlo.

## 6. Referencias

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools come out on top. London: McKinsey.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(3), 1-15.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/Eurydice – Datos y cifras/EACEA (2014). La estructura de los sistemas educativos europeos 2014/2015. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García Garrido, J.L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Manso, J. (2013). La formación socioeducativa del profesorado de Educación Secundaria: profesionalizando un oficio. En E. Prieto (Ed.) *La Educación Social en la actualidad ¿realidad o mito?* Sevilla: AJITHE.

- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada* 22: 165-184.
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Mustard, F. (2006). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. *Paediatric Child Health*, 11(9): 571–572.
- OCDE (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Pointers for policy development*. Paris: OCDE.
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Canadá: Instituto de Estadística de la Unesco.
- UNICEF (2013). *The Importance of Early Childhood Development to Education Prepared for the Global Meeting of the Thematic Consultation on Education in the Post-2015*. Development Agenda. Dakar: UNICEF.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABD y D de la profesión docente*. Madrid: Narcea.
- Valle, J. y Manso, J. (2015). La formación del profesorado a lo largo de su vida profesional. *Boletín del Colegio Profesional de la Educación de Madrid* 256, 5-8.
- Vargas-Baron, E and Schipper, J (2012). *Review of Policy and Planning Indicators in Early Childhood*. Paris: RISE Institute - UNESCO.

## Referencias por países

### CHILE

Centro de Estudios Mineduc. (agosto de 2015).

<http://centroestudios.mineduc.cl/>. (R. Schurch, Ed.) Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de

[http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/Estadisticas/Anuario\\_2014.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/Estadisticas/Anuario_2014.pdf)

CNA. (s.f.). Comisión Nacional de acreditación CNA Chile. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de

<https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>

Instituto Nacional de Estadísticas INE. (s.f.).

<http://palma.ine.cl/demografia/menu/EstadisticasDemograficas/DEMOGRAFIA.pdf>. Recuperado el 7 de diciembre de 2015, de

<http://palma.ine.cl/demografia/menu/EstadisticasDemograficas/DEMOGRAFIA.pdf>

<http://palma.ine.cl/demografia/menu/EstadisticasDemograficas/DEMOGRAFIA.pdf>

Mineduc. (2014). Mineduc. (C. g. Williamson, Ed.) Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/parvularia2014/index.html>

Mineduc. (diciembre de 2015). Mi Futuro. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

Mineduc. (2015). [mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl). Recuperado el 5 de diciembre de 2015, de <http://www.mifuturo.cl/index.php/un-asunto-de-vocacion/como-elegir-una-carrera>

Peralta, M. V. (2015). Ciento Cincuenta Años De Los Inicios De La Educación Parvularia Pública En Chile. (D. A. Quezada, Ed.) *Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156.

## COLOMBIA

Consejo Nacional de Acreditación (2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregado. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Decreto núm. 088 de 22 de enero de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

Decreto núm. 247 de 11 de septiembre de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

Ley 115, de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.

Ministerio de Educación (2013) Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación (2014) Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación. Prosperidad para todos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos de Política de educación superior inclusiva. Prosperidad para todos. Colombia: Min. Educación. Recuperado el 5 de diciembre de 2015, de: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>

## DINAMARCA

Ministry of Higher Education and Science of Denmark: <http://ufm.dk/en/education-and-institutions/higher-education/university-colleges/university-college-educations/bachelor-in-social-education>

Ley de Licenciatura en Ciencias de la Educación Social: Act on the Bachelor in Social Education.

Eurydice:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview>

Ministry for Children, Education and Gender Equality of Denmark:

<http://eng.uvm.dk/>

Instituciones universitarias de Dinamarca:

<http://www.uc-dk.dk/da/english/institutions.html>

Orden de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Social: Executive Order on the Bachelor in Social Education

## ESPAÑA

Eurydice:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>

Ministerio de Educación de España: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Fundación para el Conocimiento Madrid:

<http://www.madrimasd.org/acreditacion/evaluacion-acreditacion>

Universidad Autónoma de Madrid:

<https://www.uam.es/ss/Satellite/es/home/>

Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/web/ub/ca/>

BOE, núm. 305, de 21 de diciembre de 2007. Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil.

BOE, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

## FRANCIA

Eurydice:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>

Ministerio de Educación de Francia:

<http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle.html>

Aix Marseille Université: <http://www.univ-amu.fr/>

École Supérieure du professorat et de l'éducation <http://espe.univ-amu.fr/fr/node>

## INGLATERRA

Eurydice:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>

Gobierno de Reino Unido: <https://www.gov.uk/>

Department for education (2014). Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Recuperado el 5 de diciembre de 2015, de:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/335504/EYFS\\_framework\\_from\\_1\\_September\\_2014\\_with\\_clarification\\_note.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf)

Consortio Liderado por



Socios Coordinadores



PROGRAMA FINANCIADO  
POR LA UNIÓN EUROPEA

Participan más de 80 Socios Operativos y Entidades Colaboradoras de Europa y América Latina



**EUROsociAL** es un programa de cooperación regional de la Unión Europea con América Latina para la promoción de la cohesión social, mediante el apoyo a políticas públicas nacionales, y el fortalecimiento de las instituciones que las llevan a cabo. EUROsociAL pretende promover un diálogo euro-latinoamericano de políticas públicas en torno a la cohesión social. Su objetivo es contribuir a procesos de reforma e implementación en diez áreas clave de políticas, en ciertas temáticas, seleccionadas por su potencial impacto sobre la cohesión social. El instrumento del que se dota es el de la cooperación institucional o aprendizaje entre pares: el intercambio de experiencias y la asesoría técnica entre instituciones públicas de Europa y de América Latina.



[www.eurosoci-al-ii.eu](http://www.eurosoci-al-ii.eu)