

ANÁLISIS DE LOS ROLES Y RESPONSABILIDADES DE LAS TÉCNICOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA EN EL NIVEL SALA CUNA: UNA CONTRIBUCIÓN A SU FORMACIÓN INICIAL¹

María Jesús Viviani²

Juan Pablo Rodríguez³

RESUMEN

Los avances en la investigación en psicología y neurociencias han demostrado que los primeros dos años de vida son un periodo crítico para el desarrollo del cerebro, y la carencia de experiencias estimulantes provoca déficits en la salud física, cognitiva y sobre todo emocional de los bebés. Por esta razón, resulta indispensable generar instancias pedagógicas intencionadas que atiendan a niños y niñas de 0 a 2 años, a través de una educación parvularia de calidad. Ésta, sin embargo, requiere de profesionales y paraprofesionales (asistentes o técnicos) competentes y bien formados, cuya preparación y oportunidades de aprendizaje estén alineadas con los roles y responsabilidades que deben cumplir en su desempeño profesional. El objetivo de este estudio fue explorar, a través de entrevistas con sus protagonistas y revisiones bibliográficas, los roles y responsabilidades que cumplen y deben cumplir los técnicos que se desempeñan en el nivel de sala cuna en Chile, y contrastar estos resultados con un análisis de los planes de estudio y bases curriculares para la formación técnica en educación parvularia. Se encontraron tanto convergencias como discrepancias entre las responsabilidades declaradas y los documentos analizados, que permitieron generar algunas recomendaciones para su formación inicial y políticas en el nivel.

Conceptos clave: educación parvularia, técnicos, asistentes, sala cuna, formación técnica.

AN EXAMINATION OF ROLES AND RESPONSIBILITIES OF PARAPROFESSIONALS IN THE EDUCATION AND CARE OF INFANTS AND TODDLERS: A CONTRIBUTION TO THEIR INITIAL TRAINING

ABSTRACT

Significant advances in psychology and neuroscience research has contributed to a deepened understanding that the first two years of life are a critical period for brain development. The lack of stimulating experiences produces deficits in physical, cognitive and especially emotional health

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/ Convocatoria 2018.

2 Universidad de Chile, Santiago, Chile. Contacto: maria.viviani@uchile.cl

3 University of Oxford, Oxford, Reino Unido. Contacto: juan.rodriguezlopez@area.ox.ac.uk

of babies. For this reason, it is essential to provide intentional pedagogical experiences to children from birth to two years old, through quality early childhood education. This, however, requires competent and well-trained professionals and paraprofessionals, whose preparation and learning opportunities are aligned with the roles and responsibilities they must fulfill in their professional lives. The objective of this study was to explore, through interviews with paraprofessionals and literature reviews, the roles and responsibilities of Chilean practitioners who work with infants and toddlers, and compare these results with the initial training curriculum. Both convergences and discrepancies were found, which enabled the elaboration of recommendations for initial training and public policies in early childhood education.

Key concepts: Early Childhood Education, Teaching Assistants, Paraprofessionals, Infant and Toddler care, Vocational Education.

Introducción

Existe un amplio consenso, entre investigadores y organizaciones internacionales, acerca de la importancia de la educación parvularia para el desarrollo y bienestar de niños y niñas desde la cuna. La literatura ha demostrado que la educación parvularia puede jugar un rol decisivo en contribuir al éxito escolar, prevenir la deserción y reducir las desigualdades sociales (OECD, 2015). Sin embargo, estos resultados solo pueden alcanzarse cuando los programas de educación parvularia a los que acceden los niños, niñas y sus familias son de calidad (Lazzary & Vandenbroeck, 2012).

Una educación parvularia de calidad, dentro de otros factores, requiere de profesionales y paraprofesionales (asistentes o técnicos) competentes y bien formados, cuya preparación y oportunidades de aprendizaje estén alineadas con los roles y responsabilidades que deben cumplir en su desempeño profesional (Comisión Europea, 2014). La evidencia internacional ha demostrado que los adultos con más y mejor formación son capaces de diseñar e implementar ambientes de aprendizaje más estimulantes, y demostrar interacciones más desafiantes, sensibles e intencionadas con niños y niñas (OECD, 2015; Mounton et al., 2002; Peeters, De Kimpe & Brandt, 2016).

Con los avances en la investigación en psicología y neurociencias, sabemos hoy que niños y niñas, incluso desde antes de su nacimiento, son capaces de explorar su medio y aprender. Los primeros dos años de vida son un periodo crítico para el desarrollo del cerebro, y la carencia de experiencias estimulantes provoca déficits en la salud física, cognitiva y sobre todo emocional de los bebés (Shonkoff & Phillips, 2000). Por esta razón, resulta indispensable generar instancias pedagógicas intencionadas, que atiendan y satisfagan las necesidades y requerimientos emocionales y de aprendizaje de niños y niñas de 0 a 2 años, mediante un trabajo conjunto del personal del jardín infantil, la familia y la comunidad.

Hoy se reconoce que educar niños en nivel de sala cuna (0 a 2 años) es una tarea altamente compleja, que requiere de formación especializada de los adultos a cargo para impactar positivamente

en su desarrollo (UNESCO, 2016). Sin embargo, las propuestas ofrecidas en la mayor parte del mundo se enfocan en la satisfacción de necesidades básicas de higiene, nutrición y sueño, relegando a un lugar de poca importancia las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral (Fujimoto, 2002; Sauma, 2010; Ramírez-Abrahams et al., 2014). Más aún, los adultos a cargo de los niveles de sala cuna, especialmente los técnicos o asistentes, tienen menos oportunidades de formación profesional que sus pares en otros niveles y gozan de peores condiciones laborales (Vandenbroeck et al., 2016, Peeters et al., 2016).

En muchos países, más del 40 a 50% de la fuerza laboral que se desempeña en el nivel de sala cuna está representada por asistentes o técnicos de educación parvularia (Peeters et al., 2016), quienes, además de tener escasas oportunidades de formación, son raramente mencionados en los documentos oficiales y considerados en las políticas públicas. Por esta razón, Urban et al. (2011), en su estudio *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (CoRe), definen a los técnicos como “trabajadoras invisibles”.

En Chile, de acuerdo con el informe *Education at a Glance* (OECD, 2018), existe un alto número de niños y niñas por educador en el nivel de educación parvularia, casi el doble del promedio de los países de la OECD. No obstante, las asistentes⁴ de la educación juegan un papel importante, supliendo la carencia de educadores. Así, la proporción de niños y niñas por adulto en sala (tanto educadores como técnicos) queda en diez en promedio, lo mismo que el de la OECD. Esto refleja que en Chile se ha decidido por una estrategia de alta cantidad de técnicos y una baja cantidad de educadores (Centro de Estudios Mineduc, 2018), especialmente en el nivel de sala cuna, en el cual se exige una educador de párvulos cada 42 niños y niñas (distribuidos en dos grupos), y una técnico de educación parvularia por cada siete infantes, lo que implica que, teóricamente, cada grupo de 20 a 21 niños y niñas está a cargo de tres técnicos y de una

4 Para facilitar la lectura, en adelante el artículo hace referencia a “la técnico en educación parvularia” “la asistente de párvulos” o “la educadora de párvulos” para aludir tanto a representantes femeninos como masculinos, atendiendo a la composición mayoritariamente femenina de este cuerpo profesional.

educadora, que reparte sus funciones en dos salas (Decreto 315, actualizado en 2018).

Por otro lado, existe escasa información sobre la formación profesional de las técnicas en educación parvularia en Chile, así como limitada consideración de su rol a nivel ministerial e investigativo (Morales, 2013; Fritis, 2016; Pardo & Adlerstein, 2016). Esto representa un problema importante para el desarrollo de políticas públicas orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas de las docentes de primera infancia y contribuye, según Fritis (2016), a que su rol sea invisibilizado y poco valorado socialmente.

1. La educación de los niños y niñas en el nivel de sala cuna

El nivel de sala cuna se caracteriza por una marcada dependencia del niño o niña frente al adulto, por quien desarrolla un fuerte apego, que le sirve como base para su subsistencia y le permite ir conquistando poco a poco su autonomía, gracias a la emergencia de capacidades cruciales como el lenguaje y la locomoción (Goldschmied & Jackson, 2004). En este contexto, los adultos a cargo deben ser capaces de crear las condiciones para que niños y niñas puedan ejercer su protagonismo y agencia, dando espacio a la iniciativa pero, a la vez, diseñando situaciones desafiantes que incluyan interacciones sociales de calidad (Rayna & Laevers, 2011). La sala cuna, entonces, requiere de adultos con altas expectativas respecto del aprendizaje y desarrollo de niños y niñas, que sean capaces de establecer vínculos sólidos y seguros, que utilicen el lenguaje para acompañarlos en el proceso de significación de la realidad y que hagan lectura comprensiva de las razones de sus acciones (Dalli & White, 2015).

Es sabido que bebés y niños muy pequeños requieren constante cuidado y atención a sus necesidades personales: necesitan ser mudados, alimentados y puestos a dormir en rutinas más o menos fijas, que difieren entre niño y niño (Page et al., 2013). También, que para los niños pequeños el aprendizaje se constituye en las relaciones con otros, y que la calidez, responsividad e interactividad de las relaciones que los adultos claves establecen con los infantes

aumenta su disposición al aprendizaje y desarrollo (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983; Rogoff, 2003). Emmi Pikler propone que los bebés y niños pequeños necesitan de un ambiente en el que sean respetados y “nutridos” en todos los sentidos de la palabra, para convertirse en individuos emocional y socialmente maduros. Para esta autora, las relaciones afectivas, la salud física, pero sobre todo el movimiento libre, están a la base de la cognición y los aprendizajes complejos (Pikler, 1940). Por estas razones, cuando nos referimos al nivel de sala cuna, debemos pensar en la educación y el aprendizaje en un sentido amplio, que incluye el afecto (Page et al., 2013; Lally & Mangione, 2006), la escucha activa (Rinaldi, 1999), y el movimiento (Pikler, 1940), además del resguardo de la seguridad y el cuidado. Esto implica que el clima de la sala cuna debiera ser de libertad y búsqueda personal, donde cada niño escoja qué hacer frente a una diversidad de experiencias desafiantes propuestas por los adultos, quienes diseñan los espacios y luego interactúan con afecto y sensibilidad mediante gestos y palabras (Bornand, 2016).

Por otro lado, en el nivel de sala cuna, las relaciones recíprocas que se establezcan entre las profesionales y las familias de niños y niñas es crucial. De acuerdo con Copple & Bredekamp (1997), mientras más pequeños son los niños, más beneficiados se ven cuando los adultos a su cargo se comunican entre ellos y acuerdan objetivos comunes. Estas relaciones, sin embargo, para que tengan un efecto positivo en el desarrollo de los niños y niñas, además de recíprocas deben ser respetuosas, cooperativas, regulares y equitativas. Nada se logra cuando son solo las educadoras o técnicas quienes declaran poseer “todo el conocimiento” sobre los niños y niñas, y ven a los padres como carentes o incapaces (*Ibid.*).

2. El rol de la técnico que se desempeña en sala cuna

El nivel de sala cuna en Chile se imparte en establecimientos de carácter privado, pero principalmente en jardines infantiles gubernamentales administrados por la Fundación Integra y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de manera directa o vía transferencia de fondos (VTF). Estas instituciones atienden a niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad social,

proporcionándoles una atención integral que involucra educación, alimentación y apoyo social de manera oportuna.

De acuerdo con la Superintendencia de Educación, el personal profesional y técnico que se desempeña en el nivel de educación parvularia debe realizar una labor coordinada, para cubrir tanto los aspectos pedagógicos o educativos, como para proteger y cuidar la seguridad de los niños y niñas que tienen a su cargo. Para Bornard (2016), sin embargo, en el nivel de sala cuna la connotación familiar de las acciones destinadas al cuidado de los niños y niñas menores de dos años, resueltas a través de procedimientos sencillos y cotidianos que no requieren mayor reflexión ni capacitación, evita reconocer la existencia de otro tipo de funciones educativas, como la promoción del desarrollo de la confianza básica en niños y niñas, la adquisición de un sentido de autonomía, el perfeccionamiento de los movimientos y, sobre todo, la adquisición de conocimientos y desarrollo de procesos cognitivos.

Esto se vuelve más evidente al analizar las diferencias entre los roles definidos de las profesionales y técnicos de educación parvularia en Chile. Por un lado, las educadoras de párvulos cuentan con estándares nacionales que definen sus roles educativos y competencias asociadas, mientras existe una relativa indefinición respecto del rol de la técnico en párvulos, ya que, según Morales (2013), las instituciones proveedoras de educación parvularia, o no han generado lineamientos sobre el tema o, si lo han hecho, estos no son necesariamente coherentes entre sí.

En el plano internacional el panorama no es muy diferente. En Europa, por ejemplo, las técnicas no poseen un perfil de competencias establecido, ni para su formación inicial ni para su formación continua. Algunos países que sí poseen una definición de estos perfiles, en general están enmarcados en una perspectiva asistencialista, indicando competencias relacionadas con el cuidado, el sueño y la higiene de niños y niñas (Peeters et al., 2016), asunto que ha creado una jerarquía entre “cuidado” y “educación”, dividiendo los roles de las docentes de primera infancia. De hecho, de acuerdo con Peeters, Sharmahd y Budginaité (2016), las técnicas son vistas

predominantemente inferiores, con un rol asistencial considerado de menor valor. Según un reporte publicado por estos autores, que incluye varios países de Europa, las técnicas por un lado se encargan de las necesidades físicas y de higiene de los niños y niñas, y, por otro, se hacen cargo de aquellos niños que distraen a otros de lo que se considera “aprendizaje real”, interfiriendo con la labor de la educadora principal.

3. La formación de las técnicas en educación parvularia

Las investigaciones internacionales sugieren que las técnicas que se desempeñan en sala cuna son generalmente miembros transitorios del campo de la educación parvularia y, prácticamente, no acceden a formación profesional, más allá de sus escasos o nulos estudios iniciales, que las guíe en el proceso de trabajar con los niños más pequeños del sistema educativo (Degotardi, 2010; Gooouch & Powel, 2012; Peeters et al., 2016). Según Uhlenberg (2016), a pesar de ser el componente más importante de la sala cuna, las asistentes se encuentran aisladas en las aulas, sin tiempo suficiente para relacionarse con sus pares ni para reflexionar respecto de sus prácticas educativas.

En Chile, la formación de las técnicas de educación parvularia está regulada por ley, y tiene una trayectoria de más de 40 años. Junto a la fundación de la JUNJI, en 1970, comenzó la formación de “auxiliares de párvulos” en diferentes instituciones, entre ellas el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC). La carrera requería tener aprobado el segundo año medio para ingresar y se impartía con 12 horas de clases a la semana y una duración de cinco semestres (Caiceo, 2011). Actualmente, el Decreto 315 (actualizado en 2018), establece que una técnica en educación parvularia está habilitada para ejercer sus labores si cuenta con un título profesional de nivel superior otorgado por un centro de formación técnica (CFT) o por un instituto profesional (IP) reconocido por el Estado, o bien con un título profesional de nivel medio otorgado por un establecimiento de educación media técnico-profesional. Este último tiene una duración de dos años, posee un plan de estudios dividido

en 10 módulos y un perfil de egreso definido por el Ministerio de Educación. La formación en CFT e IP, sin embargo, no cuenta con estándares mínimos reguladores, ni con programas comunes de enseñanza. La definición de las mallas curriculares y contenidos depende completamente de cada institución. La gran mayoría de la oferta de CFT e IP es privada, excepto por la reciente creación de 15 CFT estatales, distribuidos por todo el país.

La formación profesional en servicio de las técnicas de sala cuna está a cargo principalmente de las instituciones proveedoras de educación parvularia (JUNJI y Fundación Integra). Ambas instituciones cuentan con programas de capacitaciones regulares, incentivos a la formación de comunidades de aprendizaje y programas de nivelación de estudios para acceder al grado de técnico nivel superior.

En síntesis, los avances en la investigación han demostrado que los primeros dos años de vida son un periodo crítico para el desarrollo infantil, lo que hace indispensable la generación de instancias pedagógicas intencionadas que atiendan a niños y niñas de este nivel. Sin embargo, esto requiere de profesionales y técnicos competentes y bien formados, cuya preparación y oportunidades de aprendizaje estén alineadas con los roles y responsabilidades que deben cumplir en su desempeño profesional. Tanto en Chile como en otras partes del mundo, estos roles no han sido definidos con claridad, lo que conlleva un impacto negativo en la regulación y organización de su formación inicial. El objetivo de este estudio es explorar, a través de entrevistas con sus protagonistas y revisiones bibliográficas, los roles y responsabilidades que cumplen y deben cumplir las técnicas que se desempeñan en el nivel de sala cuna en Chile, y contrastar estos resultados con un análisis de los planes de estudio y bases curriculares para la formación técnica en educación parvularia.

4. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Explorar los roles y responsabilidades que cumplen y deben cumplir las técnicas en educación parvularia que se desempeñan en el nivel de sala cuna, y analizar la coherencia y conexión con su preparación técnico-profesional.

Objetivos específicos

- I. Identificar y describir los roles y responsabilidades que deben cumplir las técnicas en educación parvularia que se desempeñan en el nivel de sala cuna en Chile, para generar ambientes e interacciones que promuevan el aprendizaje y desarrollo integral en niños y niñas.
- II. Caracterizar la formación inicial de técnicos de educación parvularia que se ofrece en Chile, tanto en formación diferenciada técnico-profesional como en centros de formación técnica e institutos profesionales, y conducir un análisis de las orientaciones curriculares y los contenidos de sus programas.
- III. Identificar, sistematizar y describir los roles y responsabilidades de técnicos de educación parvularia que se desempeñan actualmente en el nivel de sala cuna en instituciones de carácter público del país.
- IV. Analizar la relación y coherencia entre los roles y responsabilidades identificadas que cumplen y deben cumplir las técnicas en educación parvularia en el nivel de sala cuna, y las orientaciones curriculares y contenidos de su formación inicial.

5. Marco metodológico

Este estudio es de carácter exploratorio-descriptivo, en tanto las responsabilidades y roles técnico-profesionales en educación parvularia han sido escasamente investigadas en Chile. Este tipo de estudio es apropiado para este caso, ya que busca caracterizar un fenómeno, así como elementos del contexto que intervienen, y generar explicaciones para futuras investigaciones (Ahonen et al., 2009).

Para cumplir con el objetivo I de la investigación, se revisaron documentos oficiales de JUNJI y Fundación Integra, así como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (currículum nacional del nivel), con el fin de identificar los roles y responsabilidades que deben cumplir las técnicas en educación parvularia que se desempeñan en el nivel de sala cuna, declarados por las instituciones proveedoras de educación parvularia.

Para el análisis de los contenidos de los programas de la formación inicial de técnicos de educación parvularia que se ofrecen en Chile (objetivo II), se realizó un análisis temático de documentos. En el caso los programas de técnico de nivel superior, la unidad de análisis fue la información disponible en las páginas web de las instituciones que imparten esta carrera a lo largo de Chile (IP, CFT o universidades) y que cuentan con mallas curriculares disponibles para descargar. Se tomó la información de los 37 programas con mallas descargables (a la fecha de la investigación), y se hizo un análisis de los contenidos de los cursos a partir de sus nombres declarados. Además, se efectuó un análisis estadístico descriptivo general de la oferta, que incluye el número de carreras ofrecidas por tipo de institución y por región del país, y estadísticas respecto de la duración de las carreras y de las modalidades ofrecidas. Esta información se obtuvo de las bases de datos disponibles en la página web del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), perteneciente al Ministerio de Educación.

En el caso de los programas de educación media técnico-profesional, el análisis se realizó sobre el documento “Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Especialidades y Perfiles de Egreso”, publicado por el MINEDUC en 2013, específicamente las Bases Curriculares y Programa de Estudio de la Especialidad de Atención de Párvulos. De este documento se examinó principalmente el perfil de egreso y se sistematizaron las competencias esperadas para las personas que finalizan esta especialidad. Tanto para el análisis de los programas técnicos de nivel superior como de nivel medio, la información extraída fue codificada de manera manual, para posteriormente generar categorías comprensivas que respondieran al objetivo de investigación.

La metodología utilizada para llevar a cabo el tercer objetivo es de carácter cualitativo, ya que busca comprender las experiencias de los actores en su contexto inmediato, mediante un proceso analítico e interpretativo (Holland, Thomson & Henderson, 2006). La muestra fue obtenida a partir del universo de técnicos en educación parvularia en servicio que se desempeñan en los niveles de sala cuna menor, mayor o heterogénea, pertenecientes a establecimientos JUNJI-VTF, JUNJI de administración directa y Fundación Integra. Dada la naturaleza cualitativa del estudio se realizó un muestreo intencionado, que permitió seleccionar casos que pudieran aportar información rica y relevante para un posterior análisis en profundidad (Mac Naughton et al., 2010).

En total se escogieron 16 participantes, inicialmente voluntarias contactadas a través de redes sociales y luego a través de las principales instituciones proveedoras de educación parvularia. Los requisitos para el llamado incluían poseer el título de técnico de nivel superior en educación parvularia y/o título de educación media técnico-profesional, además de al menos dos años de experiencia en el nivel de sala cuna. De las 16 entrevistadas, doce se desempeñan en jardines JUNJI, tres en jardines de Fundación Integra y una en un jardín VTF de JUNJI. Los años de experiencia de las participantes en el nivel de sala cuna varían entre los 12 y los dos. Cinco participantes trabajan actualmente en el nivel sala cuna menor (niños de 0 a 1), seis en sala cuna mayor (niños de 1 a 2) y cinco en sala cuna heterogénea (niños de 0 a 2 años).

Para la recolección de los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales, las que permitieron la exploración de las perspectivas de las entrevistadas sobre el tema de estudio (Kvale & Brinkmann, 2009). Se construyó una pauta de entrevista, que comenzó con una recopilación de datos generales y luego una descripción de su rutina diaria. Posteriormente se pidió a las participantes diferenciar sus responsabilidades de aquellas de la educadora de la sala. Para complementar la información, se incluyó además la “técnica del incidente crítico” (*critical incident technique*) (Kvarnstrom, 2008), que permite situar a las entrevistadas ante una situación o problema ficticio, buscando que elaboren sus propios

argumentos para explicarlos y sus propuestas para abordarlo (Yáñez et al., 2011). Por ejemplo, se pidió a las participantes que relataran su reacción frente a diferentes situaciones, como la enfermedad de algún niño o un incidente con algún apoderado.

Antes de realizar la entrevista las participantes firmaron un consentimiento informado. Como retribución por el tiempo dedicado a la investigación se entregó a cada participante una suma de \$10.000 CLP. Todas las entrevistas fueron realizadas en el lugar de trabajo de las participantes, a excepción de dos que se realizaron en otros lugares convenientes para ellas. La duración promedio de las entrevistas fue de una hora quince minutos, y todas fueron grabadas de manera digital.

Los datos fueron transcritos, codificados, agrupados y procesados, para observar relaciones entre temas que dieron lugar a categorías comprensivas. Se realizó un análisis línea por línea y codificación abierta (Strauss & Corbin, 1998), para verificar y saturar categorías mediante el uso del software QDA Miner. Se extrajeron algunas citas de las participantes con el objetivo de ilustrar el análisis de los datos.

Finalmente, para analizar la relación y coherencia entre los roles y responsabilidades que deben cumplir las técnicas identificadas en las entrevistas, y las orientaciones curriculares y contenidos de su formación inicial (objetivo IV), se utilizó el método de comparación constante, de modo de establecer paralelos entre códigos, identificar conceptos emergentes y lograr elaboración teórica (Holton, 2010).

6. Resultados

6.1 ¿Qué dicen los documentos oficiales respecto de los roles y responsabilidades que debiera cumplir la técnico en educación parvularia?

De acuerdo con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) (2018), la educadora de párvulos cumple un rol fundamental en el proceso educativo, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo y la comunidad en general, mediando

pedagógicamente entre todos ellos. No se menciona explícitamente a las técnicas de educación parvularia en este documento; sin embargo, se puede inferir que son parte del “equipo” al cual la educadora debe liderar. El hecho de que las técnicas no sean mencionadas en las BCEP, el documento referente de la educación parvularia en Chile, contribuye sin duda a la invisibilización de su rol descrita al comienzo del artículo.

El rol de la técnica es mencionado, sin embargo, en el programa de estudio “Formación diferenciada técnico-profesional 3° y 4° año de educación media, especialidad Atención de Párvulos” (Mineduc, 2015). Allí se explicita que su labor consiste en apoyar y complementar el quehacer de la educadora en las diversas tareas implicadas en la educación de niños y niñas, colaborando con la labor formadora de la familia. Para lograr esto, se pretende que la técnica de atención de párvulos “participe activamente en el proceso educativo de niños y niñas, siempre bajo la supervisión de la profesional de la educación y con una visión de comunidad educativa que integra a la familia al proceso educativo” (p. 9). Asimismo, se espera que esté capacitada para favorecer el desarrollo de aprendizajes, en los distintos ámbitos disciplinares propuestos por el currículo nacional.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, por otro lado, cuenta con una descripción del cargo de técnico en educación parvularia más amplia que la ofrecida por el Mineduc. Según esta institución, la misión de la técnica es aportar al desarrollo integral de niños y niñas, colaborando activamente en la planificación y ejecución de los programas pedagógicos. Ya no se define como un “apoyo a la educadora”, sino como un rol pedagógico en sí mismo, que aporta directamente al desarrollo de niños y niñas. Dentro de las competencias transversales que exige JUNJI a sus técnicos para cumplir con este rol, se incluye el trabajo de equipo y colaboración, el orden, la flexibilidad y adaptación al cambio, y la comunicación efectiva con los demás. Además, se busca que las técnicas participen en la protección de niños y niñas. Esto implica preocuparse de su bienestar físico en las horas de alimentación e higiene, y crear un ambiente que favorezca los aprendizajes.

La Fundación Integra, por su parte, define a la técnico en educación parvularia como una “agente educativa” que trabaja paralelamente a la educadora, brindando educación de calidad a niños y niñas. Al mismo tiempo, Integra concibe a las educadoras y agentes educativas como promotoras permanentes de ambientes bientratantes, favoreciendo interacciones afectivas positivas entre todos los actores de la comunidad educativa. En este marco, Integra destaca el rol de las agentes educativas como conocedoras de los niños y niñas y su contexto sociocultural, así como también figuras de apego significativas. Se establece que la agente educativa es un actor relevante, cuya labor se ha tenido que adaptar a la demanda actual de la educación inicial. Por esto, es necesario que sean reflexivas, creativas, y capaces de solucionar problemas, además de trabajar en forma mancomunada con la educadora, proponiendo qué hacer y cómo hacerlo.

Resulta evidente entonces que las distintas instituciones que imparten educación parvularia en Chile tienen definiciones heterogéneas respecto del rol de la técnico en educación parvularia. Estas varían desde un rol asistencial de colaboración y apoyo a la educadora, hasta un rol más protagónico. Es importante mencionar que ninguno de los documentos analizados distingue entre técnicos que se desempeñan en sala cuna y técnicos que trabajan en otros niveles.

6.2 ¿Qué y cómo se enseña a las técnicos en educación parvularia en Chile?

6.2.1 Formación diferenciada técnico-profesional de nivel medio

La educación media técnico-profesional (EMTP) es el nivel educativo orientado al desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos, desde un enfoque de aprendizaje práctico (Mineduc, 2019), que promueve la transición desde la educación media hacia el mundo laboral. Actualmente la oferta consiste en 35 especialidades y 17 menciones, divididas en 15 sectores. Las especialidades tienen una duración de dos años, más una práctica profesional.

La especialidad de Atención de Párvulos se imparte en 168 de un total de 945 liceos técnicos, distribuidos a lo largo del país. Los

programas de estudio para la especialidad de Atención de Párvulos incluyen un perfil de egreso general de la formación TP, objetivos de aprendizaje de la especialidad, más un plan de estudios dividido en 10 módulos, uno de ellos común a todas las especialidades.

En términos generales, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, se espera que las futuras técnicas realicen una labor más bien asistencial, de apoyo y colaboración a la educadora de aula, subordinándose a las orientaciones e instrumentos que ésta le provea para planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje. Además, se espera que las futuras técnicas aprendan a preparar, utilizar y almacenar material didáctico para el apoyo de experiencias de aprendizaje, que puedan comunicarse de forma efectiva con los niños y sus familias, que aprendan a alimentar, mudar, proveer hábitos de salud, higiene y autocuidado de los párvulos, y controlar su peso y talla, de acuerdo con los manuales de salud y los programas de prevención de riesgo de la institución. Se espera que sean capaces de detectar enfermedades comunes, maltratos y abusos, atender en situaciones de accidentes menores y suministrar medicamentos a niños y niñas, además de informar oportunamente a educadoras y personal especializado sobre los hechos acontecidos. Finalmente, se espera que puedan atender a niños y niñas en las horas de descanso y recreación, y registrar los antecedentes de cada niño y sus familias, cumpliendo con los requisitos institucionales.

Para desarrollar las capacidades antes mencionadas, el programa de estudio enfatiza la articulación entre la teoría y la práctica, dando espacio para que la estudiante vivencie su rol como agente educativo y, al mismo tiempo, desarrolle habilidades para el trabajo en equipo. Los módulos del plan de estudios son concordantes con los objetivos de aprendizaje e incluyen temas como: material didáctico y de ambientación, expresión musical y literaria, relación con la familia, salud en párvulos, recreación y bienestar, actividades educativas para párvulos, alimentación de los párvulos, higiene y seguridad.

6.2.2 Carreras técnicas de nivel superior

Actualmente existen 284 ofertas de carreras para estudiar técnico en educación de párvulos en Chile. Éstas se encuentran repartidas a lo largo del país, en un total de 46 instituciones que imparten la carrera en diferentes sedes y modalidades. De la oferta total de carreras, un 48% corresponde a institutos profesionales, 43% a centros de formación técnica y 9% a universidades. La gran mayoría de las carreras ofrecidas (76%) tiene una duración de cinco semestres, que incluyen cuatro semestres de cursos y uno de práctica profesional. Las demás tienen una duración de cuatro semestres, y algunos planes especiales para técnicos que ya se encuentran en ejercicio pueden tener una duración de dos o tres. La mayoría de las carreras (89%) se imparte en una modalidad presencial, a diferencia de un 6,5% semipresencial y 4,5% no presencial (a distancia). Respecto de la jornada, el 55% de la oferta es diurna, mientras que el 45% vespertina.

Si se analiza la matrícula de alumnos en 2019, encontramos que un 53% de los alumnos está matriculado en un IP, 39% en un CFT y un 8% en una universidad. Al observar el número de matriculados por institución, vemos que algunas pocas instituciones concentran a la mayor cantidad de alumnos. Por ejemplo, de los 29.498 matriculados en 2019, el 53% se concentra en cinco de las 46 instituciones que ofrecen la carrera (dos CFT y tres IP). Respecto de la modalidad y jornada de estudio, un 60% de los matriculados asiste en jornada diurna, mientras que un 32,4% lo hace de manera vespertina. Un 7,6 de matriculados está cursando una modalidad a distancia.

La mayoría de los matriculados en 2019 son mujeres de 20 a 24 años, que provienen de colegios municipales o particulares subvencionados de la enseñanza científico humanista. La mayor brecha en su caracterización se produce en términos de género. En 2019, solo 35 matriculados son de género masculino, representando un 0,12 % del total.

Como se mencionó, cada institución de educación superior que imparte la carrera de técnico en educación parvularia genera

sus propios objetivos, planes de estudio y perfiles de egreso, de acuerdo con sus necesidades y los requerimientos del mercado. Para el presente análisis se tomaron 37 mallas curriculares, de ellas 19 corresponden a CFT, 15 a IP y tres a universidades. Los cursos de las mallas se codificaron, según su nombre, de acuerdo con 11 categorías diferentes (ver tabla 1).

Tabla 1.

Análisis de los contenidos de las mallas curriculares de las carreras de “técnico profesional de educación parvularia nivel superior”

Categorías de contenidos	Número de cursos			
	CFT	IP	Universidades	TOTAL
1. Cursos generales de educación parvularia	68	63	8	139
2. Psicología	30	29	5	64
3. Salud y nutrición	33	21	4	58
4. Cursos disciplinares	39	105	18	162
5. Inclusión y necesidades educativas especiales	16	9	3	28
6. Trabajo con la familia y comunidad	10	11	3	24
7. Juego	17	22	3	42
8. Desarrollo de habilidades personales	62	47	10	119
9. Manualidades y material didáctico	16	6	3	25
10. Prácticas	36	30	5	71
11. Otros	11	3	1	15

Es posible observar, en la tabla 1, que las mallas de las carreras técnicas de educación parvularia tienen un fuerte componente disciplinar y de contenidos específicos del nivel. Algunos ejemplos de cursos generales de educación parvularia son: introducción a la educación parvularia, bases curriculares, evaluación, ética profesional; ejemplos de cursos disciplinares: formación personal y social, lenguaje oral y escrito, relación con el medio cultural y social, matemática, expresión artística.

Es interesante notar que la tercera categoría más alta corresponde al desarrollo de habilidades personales, es decir, cursos cuyo objetivo es que las alumnas desarrollen algunas habilidades útiles para la profesión, como por ejemplo la comunicación oral y escrita, cursos de nivelación matemática y algunos cursos de idiomas.

Las categorías que tienen menos cursos son aquellas relacionadas con la inclusión y necesidades especiales, el trabajo con la familia y la comunidad, y los cursos de material didáctico. Sin embargo, como el presente análisis solo considera los nombres de los cursos y no sus contenidos, es posible que los temas menos abordados sean trabajados transversalmente en la carrera.

6.3 ¿Qué dicen las técnicas de educación parvularia, que se desempeñan en el nivel de sala cuna en instituciones de carácter público del país, sobre sus roles y responsabilidades?

Los datos de las entrevistas fueron organizados en cuatro categorías, que describen las responsabilidades de las técnicas entrevistadas. La primera categoría corresponde a aquellas responsabilidades para con los niños y niñas en interacción directa con ellos y ellas; la segunda, a las responsabilidades tanto pedagógicas como administrativas dentro del aula, que normalmente se realizan en colaboración con la educadora; la tercera, a las responsabilidades con las familias de niños y niñas, y la cuarta a otras responsabilidades (ver figura 1).

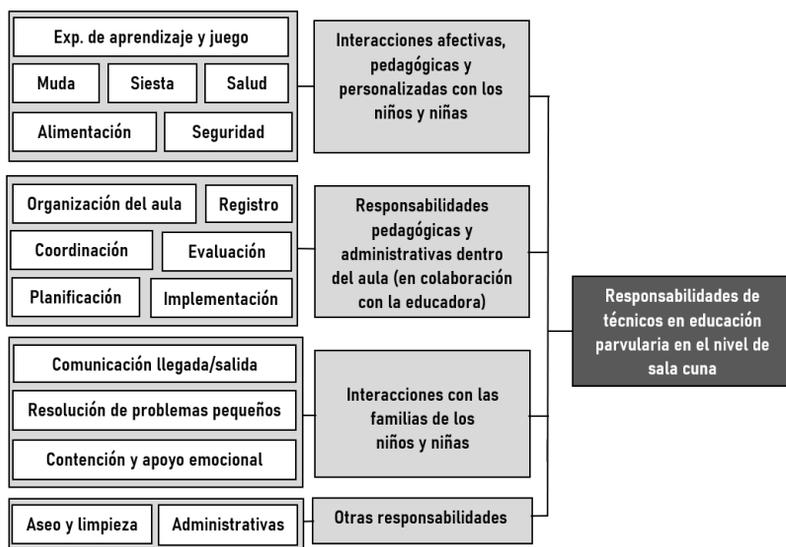


Figura 1.

Esquema del análisis de las responsabilidades de técnicos en educación parvularia declaradas por las participantes del estudio.

6.3.1. Interacciones afectivas, pedagógicas y personalizadas con niños y niñas

La gran mayoría de las interacciones que las técnicas tienen con niños y niñas a su cargo son a la vez afectivas, pedagógicas y personalizadas. Este tipo de interacciones se producen tanto durante las experiencias de aprendizaje y juego planificadas dentro de la rutina, como en las horas de alimentación e higiene.

a) Interacciones afectivas: para las entrevistadas, el afecto se considera como el principal componente de las interacciones con niños y niñas, debido a la importancia de la generación de vínculos de apego en la edad temprana, la relevancia del desarrollo emocional y la elevada cantidad de horas que los infantes asisten diariamente al jardín infantil. Dos de las participantes definen su rol en la vida de niños y niñas como “madres sustitutas”, argumentando que el vínculo que generan con ellas es tanto o más intenso que el que generan con sus madres. La totalidad de las entrevistadas, al momento de describir sus interacciones con niños y niñas, nombran los besos, los abrazos, el cobijarlos y “acurrucarlos”; definen su trabajo con ellos desde la cercanía física y emocional en todo momento.

b) Interacciones pedagógicas: así como las interacciones afectivas, las interacciones pedagógicas están presentes transversalmente a lo largo de la rutina. La alimentación, la muda y la siesta son momentos con intencionalidad educativa, además de cubrir las necesidades personales de cada niño y niña. Uno de los objetivos principales de estas interacciones es el desarrollo de la autonomía. Las participantes que trabajan en sala cuna mayor (1 a 2 años) comentan que parte de su labor es enseñar a los niños y niñas a usar utensilios y herramientas, como servilleta, cuchara o pañuelo. Además, se busca desarrollar la convivencia promoviendo algunas normas básicas durante los conflictos, y velar por el bienestar y seguridad de los párvulos, evitando que ingieran objetos no comestibles o practiquen movimientos riesgosos.

Los momentos de juego, alimentación y muda son aprovechados para desarrollar el lenguaje y practicar estrategias que estimulan el desarrollo cognitivo.

Igual a la hora de la muda. Tú también estás conversándole, cantándole, o mostrándole, preguntándole dónde están sus ojos, todas esas cosas. Entonces, una en cada momento está educando. Está enseñando.
(Participante 12)

La gran mayoría de las técnicas entrevistadas (14), son quienes lideran la implementación de las experiencias de aprendizaje planificadas por la educadora de párvulos. En algunos casos, la educadora está presente e inicia la experiencia, pero luego son las técnicas quienes continúan. Por tratarse del nivel de sala cuna, las experiencias de aprendizaje consisten principalmente en el trabajo en grupos pequeños y se basan en el juego libre con diferentes materiales. Las entrevistadas comentan sobre sus interacciones con los niños y niñas, ya sea nombrando los materiales o estimulando su exploración.

Y después tenemos una actividad variable, de interés de ellos, que exploren. Libre exploración es harto en sala cuna, eso, ir interviniendo de a poco en lo que ellos están haciendo. Entregamos el material, lo vamos dejando. A veces se les invita cuando son más reacios, a veces que están mucho en un lugar, o con un solo juguete, uno los trata de involucrar, invitar a la actividad, para que ellos también conozcan otras cosas. (Participante 14)

- c) Interacciones personalizadas: las participantes de este estudio comentan que, en el nivel de sala cuna, más que en cualquier otro, las interacciones con los niños y niñas deben ser personalizadas, es decir, adaptadas a las necesidades y requerimientos de cada uno. Esto requiere conocer a cada uno de los niños y niñas en profundidad, memorizar sus requerimientos y buscar estrategias para poder satisfacerlos, por ejemplo:

También vamos viendo la necesidad de cada uno. Por ejemplo, si hay un niño que se transpira mucho para la siesta, nos damos cuenta que al echarle talquito no transpira tanto. No queda tan mojado. Entonces con los papás hablamos, nos mandan su talco, y en la hora de la siesta, antes de dormir, le echamos talquito bajo la ropita, y a dormir (...) También ponemos calcetines, para poder cambiarles, porque también hay algunos a los que se le humedecen mucho los pies. Entonces, vamos

viendo la necesidad de cada niño, y vamos con los papás trabajando también con ellos. (Participante 5)

Las técnicas tienen también un rol principal en velar por la salud de los párvulos y cuidarlos si están enfermos. Deben asumir la responsabilidad si algo les pasa durante la jornada, por lo que deben decidir en la mañana si aceptan o no al niño enfermo. Es una decisión difícil y, en general, deben confrontar a las familias de los niños, quienes cuentan con la sala cuna para asistir a su trabajo. Por otro lado, es parte de su labor dar medicamentos a los niños enfermos y monitorear la salud de todos constantemente, dando aviso a las familias en caso de detectar un síntoma irregular.

6.3.2 Responsabilidades pedagógicas y administrativas dentro del aula

A todas las técnicas entrevistadas les corresponde dar sugerencias para la planificación de experiencias de aprendizaje. Solo dos de ellas planifican en conjunto con la educadora, mientras las demás entregan ideas, ya sea a través de conversaciones informales o de un documento escrito entregado por la institución.

En algunos jardines las educadoras y técnicas se organizan creando grupos de seis o siete niños a cargo de un adulto específico, quien debe observar y registrar sus aprendizajes, organizar sus ambientes de juego y completar un registro diario de avances, que generalmente contribuye a un cuaderno o portafolio individual.

Ahí se sacaban fotos, y cada técnico tenía a cargo ciertos niños. Entonces, nos preocupábamos de cada cosa que nos llamara la atención, lo registrábamos. Y después, con cada registro, hacíamos la evaluación en conjunto con la educadora. (Participante 8)

Una vez que termina la jornada, las técnicas deben quedarse alrededor de una hora más para organizar la sala y preparar material didáctico para el día siguiente. Algunas ordenan y desinfectan los juguetes, al igual que las colchonetas de dormir.

Para llevar a cabo todas las responsabilidades con niños y niñas, las técnicas necesitan de un alto nivel de coordinación con sus colegas, tanto técnicos y auxiliares de aseo, como educadoras. Mientras más colaboración y complicidad existe entre los adultos, más probable es que la rutina diaria fluya sin inconvenientes.

En ese proceso, como somos cuatro, dos están en el mudador, una está en la sala, y una está en el patio. La que está en el patio va entregando a la del mudador, y del mudador a la que está en la sala. Y así nos ordenamos. (Participante 7)

Muchas veces, la comunicación entre las técnicas es solo a través de gestos y miradas:

Nos miramos y ya sabemos que, si a ti te tocó ayer, hoy día me tocará a mí y así. (Participante 4)

Algunas veces, dentro del grupo de adultos se incluye a las estudiantes en práctica, a quienes deben dar espacios para llevar a cabo diferentes actividades y guiar en su implementación.

No siempre la comunicación y coordinación entre los adultos de la sala fluye sin inconvenientes. A veces se generan conflictos con la educadora, ya que existe una jerarquía clara entre ambas, provocando una relación de poder que las técnicas consideran injusta.

Y así también me tocó trabajar con otras educadoras que, que para nada son partners. Yo me he sentido casi como la empleada, como la que llaman “anda a mudar tú, que a mí me da asco”. (Participante 6)

6.3.3 Interacciones con las familias de niños y niñas

La comunicación con las familias es otra de las responsabilidades centrales de las técnicas. Tanto a la llegada como a la salida de los niños se produce una interacción con los apoderados para comunicar “el estado” del niño al llegar o al ser retirado. La información que proveen los padres generalmente se registra en un cuaderno que se va completando durante el día, para luego, en la entrega del niño, comunicar lo que ha sucedido durante la jornada.

Cada una recibe al niño de su grupo. Entonces, ahí uno les pregunta cómo están, cómo amanecieron. Si pasaron buena noche. Los papás nos van contando, si a lo mejor amaneció enfermito de la guatita, entonces nosotras le hacemos una dieta. O... es toda la comunicación así, en conjunto. Si no estamos nosotras, la educadora pregunta lo mismo. (Participante 13)

Además del traspaso de información de rutina, las técnicas se encargan de resolver algunos problemas menores con los apoderados. Los asuntos considerados “graves”, como por ejemplo el accidente de un niño, son de responsabilidad de la educadora.

Pasa que hay niños que muerden, y de repente muerden muy fuerte, así que les explicamos a los papás que, por favor, en sus casas trabajen el hablarles, que lo que hacen trae consecuencias. (Participante 5)

Finalmente, algunas de las entrevistadas declaran también cumplir un rol de contención emocional con los apoderados, tanto en los periodos de adaptación, cuando se deben separar por primera vez de sus hijos por varias horas, como en momentos de crisis personal:

Tenemos algunos apoderados que son más alterados que otros. Pero uno como que tiene, “a ver, mamita, ¿por qué llegó enojadita hoy día? No, relájese”, y una como que las baja, y las puede manejar mejor poh. Porque en este trabajo... aparte de ser la técnico y la educadora, es psicóloga, psiquiatra, asistente social. (Participante 15)

Respecto de estas responsabilidades, es importante recalcar que un número mayoritario de las entrevistadas considera que no se sienten suficientemente preparadas para trabajar con las familias y cumplir con todas estas tareas, especialmente con aquellas familias que no hablan español, ya que prácticamente no existen canales de comunicación con ellas.

6.3.4 Otras responsabilidades

Las entrevistadas comentan que muchas veces deben cumplir con responsabilidades que no necesariamente corresponden a su cargo, sino a otras personas, como auxiliares de aseo o personal

administrativo. Esto se relaciona directamente con la crítica que muchas de las participantes hacen respecto de sus condiciones laborales. Trece de las dieciséis entrevistadas consideran que el personal dentro del aula no es suficiente para atender y educar a todos los niños y niñas de una manera digna y de calidad.

Otra situación que va en desmedro de las condiciones laborales de las participantes, es la escasa valoración de su trabajo por parte de las familias o de sus instituciones. Esto no necesariamente se refiere a sus salarios o compensaciones económicas, sino al reconocimiento verbal o simbólico de la importancia de su labor.

6.4 ¿Cuál es la relación entre los roles y responsabilidades identificadas que cumplen y deben cumplir las técnicas en educación parvularia en el nivel de sala cuna, y las orientaciones curriculares y contenidos de su formación inicial?

A continuación, se presenta una tabla de comparación de las responsabilidades de las técnicas que trabajan en sala cuna, identificadas en la revisión de documentos nacionales, el análisis de las mallas curriculares y planes de formación inicial, y en las entrevistas hechas a 16 técnicas que se desempeñan actualmente en el nivel.

Tabla 2.

Comparación de los roles y responsabilidades de las técnicas en el nivel de sala cuna identificados en la literatura, los documentos oficiales nacionales, los contenidos de la formación inicial y las entrevistas con técnicos

El “deber ser” identificado en los documentos nacionales	Los énfasis y contenidos en la formación inicial (media técnico profesional y técnico superior)	Los roles y responsabilidades que desempeñan las técnicas entrevistadas
Visiones heterogéneas en los documentos nacionales respecto al rol de la técnica: técnicos como apoyo y complemento al quehacer de la educadora, bajo su supervisión, versus técnico como agente educativa que trabaja a la par con educadora aportando al desarrollo integral de niños y niñas.	Educación media TP con énfasis en la labor de apoyo y colaboración con la educadora en la preparación y utilización de material didáctico, la comunicación efectiva con familias, la responsabilidad de alimentar, mudar, promover salud, higiene y autocuidado a niños y niñas. - Educación técnica superior con énfasis en contenidos disciplinares y cursos generales de educación parvularia. Número significativo de cursos de desarrollo de habilidades personales. Áreas menos abordadas en la formación: inclusión y NEE, material didáctico y trabajo con la familia.	- Interacciones afectivas, pedagógicas y personalizadas con niños y niñas en todo momento de la rutina, incluidos los momentos de alimentación, higiene y siesta. - Responsabilidades pedagógicas y administrativas dentro del aula (en colaboración con la educadora): planificación, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje. - Interacciones con las familias: comunicación, resolución de problemas y contención emocional. - Otras responsabilidades, como aseo y limpieza.

A partir de la comparación de los diferentes énfasis identificados en el análisis de los resultados, se observa una similitud en las responsabilidades o roles del “deber ser” que declaran las instituciones (JUNJI e Integra principalmente) en sus documentos oficiales, y las declaradas por las técnicas en ejercicio. Todas ellas rescatan como responsabilidad principal la generación de vínculos afectivos con niños y niñas, el trato respetuoso e individualizado/personalizado y la transversalidad de las acciones pedagógicas durante toda la rutina, incluyendo las horas de juego, alimentación, muda e higiene. Las instituciones formadoras (especialmente IP y CFT), al

menos a partir del análisis de su plan curricular, enfatizan el aspecto pedagógico disciplinar del rol de la técnico, con menor atención al aspecto afectivo y emocional.

Por otro lado, el trabajo con las familias de los niños y niñas aparece de manera transversal en el análisis. Sin embargo, llama la atención la poca consideración de este tema en la formación inicial de las técnicas, en comparación con la relevancia que le otorgan las entrevistadas y las instituciones proveedoras. Esto es problemático, especialmente en el nivel de sala cuna, donde el traspaso de información bilateral entre familias y jardín infantil es fundamental, ya que los niños se sienten seguros y confiados cuando los adultos que los cuidan y educan trabajan juntos y están conectados.

Respecto de las visiones heterogéneas encontradas en el análisis de los documentos oficiales que entregan educación en el nivel de sala cuna en Chile, al contrastar con las entrevistas realizadas es posible mencionar que las técnicas en el nivel de sala cuna trabajan de manera mucho más autónoma de lo que declara el Ministerio de Educación, cumpliendo un rol bastante más protagonista que el mero “apoyo y complemento” al quehacer de la educadora de párvulos. Las técnicas participantes de este estudio están a cargo de la mayor parte de la rutina de los niños y niñas de sala cuna, esto incluye su alimentación, muda, periodos de recreación y siesta, incluso la implementación de las experiencias de aprendizaje que han sido planificadas. Es más, si bien la educadora se encarga de escribir la planificación final, son las mismas técnicas quienes entregan ideas de experiencias basadas en su conocimiento cercano de cada niño y niña. Las técnicas son quienes establecen las interacciones cercanas, generan vínculos y promueven el bienestar y salud de niños y niñas. La mayoría de las educadoras se ocupan de tareas administrativas fuera y dentro del aula, que son necesarias para el buen funcionamiento de esta, pero que no necesariamente permite relacionarse tan directa y cercanamente con los niños y sus familias como lo hacen las técnicas.

Finalmente, resulta preocupante la naturalización, por parte de algunas de las entrevistadas, respecto de su rol de “madre sustituta”, ya que no distingue las interacciones naturales que podría tener una

madre con su hijo de las responsabilidades pedagógicas, basadas en estudios, que tiene la técnico en educación parvularia. Como plantea Moss (2006), esta imagen, además de poseer un claro sesgo de género, asume que prácticamente no se requiere educación para llevar a cabo este trabajo. Según esta visión, la labor de técnico requeriría cualidades y competencias que son innatas a las mujeres por su “instinto maternal”, o adquiridas a través de la práctica del trabajo doméstico. Probablemente, son estas las creencias que mantienen a los hombres alejados de escoger esta carrera para su futuro, generando la brecha de género observada en los matriculados de 2019.

7. Recomendaciones

De acuerdo con el análisis y discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, se propone a continuación una serie de recomendaciones u orientaciones tanto para la formación inicial de técnicos en educación parvularia, como para abordar políticas relacionadas con el nivel de sala cuna y su fuerza laboral.

1. Relevar el rol afectivo y emocional que juegan las técnicas con niños y niñas, especialmente en el nivel de sala cuna. Incluir con mayor énfasis este aspecto en la formación inicial, mediante módulos o cursos que aborden las teorías de apego, la importancia de las interacciones cercanas con los infantes y estrategias específicas para generar vínculos duraderos y positivos.
2. Incluir más cursos o módulos que aborden el tema de relación y comunicación con las familias de niños y niñas en la formación de las técnicas. Específicamente, incluir contenidos como comunicación efectiva con adultos, estrategias para involucrar a las familias, protocolos en el caso de problemas específicos con los apoderados, contención psicológica de adultos y protocolos de derivación a instituciones de apoyo en el caso de enfrentar situaciones más complejas.
3. En los documentos oficiales, como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, incluir el rol de la técnico como un componente fundamental para el desarrollo y aprendizaje

- de niños y niñas, y definirlo como un rol en sí mismo, no en relación a la educadora de párvulos. Identificar responsabilidades específicas de estas profesionales y, de esta manera, relevar su importante labor.
4. Es necesario que la formación en servicio de las técnicas de educación parvularia adquiriera mayor importancia para las instituciones proveedoras. Esto significa detectar oportunamente las necesidades de formación y encargarse de éstas a tiempo. Constantemente están surgiendo temas claves para el buen desempeño de las técnicas (como la creciente cantidad de niños de familias inmigrantes, que no hablan español), que requieren ser abordados con capacitaciones o diálogos profesionales pertinentes.
 5. Finalmente, surge de este estudio la importancia de enaltecer y dignificar la labor de la técnico de párvulos en la sociedad. Para ello es necesario visibilizar sus responsabilidades, comprender el objetivo pedagógico detrás de ellas y mejorar sus condiciones laborales.

Referencias

- Ahonen E., Porthe, V., Vazquez, M. L., Garcia, M., Lopez-Jacob, M., Ruiz-Frutos, C., Ronda-Perez, E., Benach, J. & Benavides, F. (2009). A qualitative study about immigrant workers' perceptions of their working conditions in Spain. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(11), 936-942.
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C. y Rucci, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/08/Educaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional-en-Chile.pdf>
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bornand, S. (2016). *Sala cuna Primer nivel educativo*. Santiago de Chile: Mil hojas Ltda.
- Caiceo, J. (2011) Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44
- Comisión Europea. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the working group on*

Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Brussels: European Commission.

- Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.). (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.* Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dalli, C. & White, J. (2015). Group-Based Early Childhood Education and Care for Under-2-Year Olds: Quality Debates, Pedagogy and Lived Experience. In: A. Farrell, S. Kagan & E. Tisdall, *The SAGE Handbook of Early Childhood Research.* London: SAGE Publications Ltd.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41.
- Fritis, D. (2016) *Técnicos en educación parvularia, un rol invisibilizado que requiere ser potenciado para promover aprendizajes de calidad en aula.* Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151973>
- Fujimoto, G. (mayo, 2002). *La atención integral en la primera infancia: Los desafíos del siglo XXI.* Ponencia presentada en 2º Encuentro de Educación Inicial y Preescolar, México, Monterrey. Recuperado de http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2004). *People Under Three: Young children in day care.* Second Ed. London & New York: Routledge.
- Goouch, K. & Powell, S. (2012). *The Baby Room.* Maidenhead, McGraw-Hill Education.
- Holland, J., Thomson, R. & Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper.* London: London South Bank University.
- Holton, J. (2010). The coding process and its challenges. *Grounded Theory Review*, 9(1), 21-38.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* London: Sage.
- Kvarnström, S. (2008). Difficulties in collaboration: a critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of Interprofessional Care* 22(2), 191-203.
- Lally, J. & Mangione, P. (2006). The uniqueness of infancy demands a responsive approach to care. *Young Children*, 61(4), 14-20.

- Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. (2012). Literature review of the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. In J. Bennet (ed.), *Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds. Findings from a European literature review and tow case studies*, Study commissions by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission.
- Mac Naughton, G., Rolfe, S. & Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing Early Childhood Research*. 2nd Edition. New York: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación, Mineduc. (2015). *Especialidad Atención de Párvulos Sector Salud y Educación*. Programa de Estudio Formación Diferenciada Técnico-Profesional, 3° y 4to año de Educación Media. Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Mineduc. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Mineduc. (2009). Ley General de Educación N° 20370/2009. Santiago de Chile: Mineduc.
- Morales, M. F. (2013). *Imaginarios sobre el rol de la técnico de nivel medio en atención de párvulos, en el establecimiento particular y en el subvencionado*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. London: TCRU, University of London.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/estado_del_arte_politicas_for_inicial_en_infancia_1.pdf
- Page, J., Clare, A. & Nutbrown, C. (2013). *Working with babies & children: From birth to three*. SAGE Publications.

- Peeters, J., Sharmahd, J. & Budginaité, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in Early Childhood and Care (ECEC): Pathways towards qualification*. NESET II Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Peeters, J., De Kimpe, C. & Brandt, S. (2016). The competent early childhood and care system in the city of Ghent: a long-term investment in continuous professional development. In M. Vandenbroeck, M. Urban & L. Peeters (eds.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.
- Pikler, E. (1940). *What can your baby do already?* Hungary. English translation, Sensory Awareness Foundation's bulletin.
- Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V. & Gamboa-Vásquez, E. (2014). Early Education from Birth to Age 3: Three Analytical Perspectives. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90.
- Rayna, S. & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161-172.
- Rinaldi, C. (1999). L'Ascolto Visible (Visible listening), *rechild*, 2, 7, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sauma, P. (2010). *El cuidado de niños y niñas en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de Unicef en el corto plazo*. Madrid: Fondo Naciones Unidas-España para el Logro de los Objetivos del Milenio.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks.
- UNESCO. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Uhlenberg, J. (2016). The Four Roles of a Master Toddler Teacher. *Early Education and Development*, 27(2), 240-258.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Leer, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Final Report*. Brussels: European Commission.

- Vandenbroeck, M., Urban, M. & Peeters, J. (eds.). (2016). *Pathways to Professionalism in ECEC*. London, New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yáñez, C., López-Mena, L. y Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 17(2), 27-36.

Recibido: 27/10/2019

Aceptado: 13/08/2020