

## **UNIVERSIDAD DE CHILE**



### **PROYECTO MECE UCH1001**

BASES PARA EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE  
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE  
**COMISIÓN FID EDUCACIÓN PARVULARIA**

## **INFORME FINAL**

PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN  
INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS  
EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Octubre, 2011

## **COMISIÓN**

**Marcela Pardo**

Antropóloga, investigadora asociada del CIAE, Coordinadora de la Comisión.

**Catalina Moya**

Educadora de Párvulos, Co-Directora del proyecto Estándares para Educadoras de Párvulos, Secretaria de la Comisión.

**Loreto Fernández**

Estudiante de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial.

**Mónica Manhey**

Educadora de Párvulos, Coordinadora de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial.

**Mauricio Núñez**

Profesor, Sub-Director Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades.

**Angélica Riquelme**

Educadora de Párvulos, Directora de la Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales.

Santiago, 03 de octubre de 2011

## **Tabla de contenidos.**

a. Perfil de Ingreso.....	4
b. Líneas gruesas para futuros planes de formación y perfiles de egreso.....	5
c. Propuesta de Perfil de Egreso y Competencias.....	14
d. Especialización y vinculación con la educación continua y el postgrado.....	19
e. Características del cuerpo docente.....	22
f. Modelo formativo concurrente.....	23
g. Referencias.....	24

## **a. Perfil de Ingreso.**

Se propone considerar los siguientes requisitos de ingreso a la futura carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile (Bowman 1990):

### **COMPETENCIA ACADÉMICA.**

De acuerdo con la evidencia internacional que indica que la efectividad de los docentes se asocia con estrictos requisitos de ingreso a la formación inicial (Barber and Mourshed 2007), se propone que el principal requisito de ingreso a esta carrera sea la competencia académica de las postulantes. En términos operacionales, esto implica mantener como principal criterio de selección el puntaje obtenido por las postulantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y su promedio de notas de la Enseñanza Media.

Además, se propone considerar criterios de admisión complementarios para aquellas postulantes cuyos puntajes obtenidos en la PSU no les permitan el acceso por esta vía, como los establecidos para el "Sistema de Ingreso Especial de Estudiantes Prioritarios de Equidad Educativa" de la Universidad, donde se ponderan el índice de vulnerabilidad de establecimiento de egreso, el quintil socioeconómico y el ranking de notas.

### **SALUD COMPATIBLE.**

Considerando que la profesión de Educadora de Párvulos es altamente demandante en términos físicos y emocionales (Spodek, Saracho et al. 1988; Saracho and Spodek 2003), se propone establecer como requisito de exclusión al ingreso un conjunto de problemas de salud física incompatibles con el ejercicio de la profesión.

No obstante, se enfatiza manejar este criterio con alta cautela, pues, debido a la dificultad de operacionalizar requisitos de exclusión, este componente del proceso de admisión puede derivar en la exclusión arbitraria de las postulantes. Por esta razón, se propone que los criterios que se definan se refieran a situaciones de evidente incompatibilidad, como discapacidad física severa (ceguera, sordera).

El caso de los problemas de salud mental es más complejo aún, pues la demostración de que pueden implicar inhabilidad para ejercer la profesión puede suponer complejos diagnósticos difíciles de ser obtenidos al momento de la postulación. Por esta razón, se propone no establecer

criterios de salud mental incompatible como requisitos de exclusión al ingreso, sino como criterio de desafiliación de las estudiantes durante el curso de la carrera.

## **b. Líneas gruesas para futuros planes de formación y perfiles de egreso.**

Existe amplio acuerdo internacional respecto a que la formación inicial de Educadoras de Párvulos debe encargarse de desarrollar complejo cuerpo de conocimientos, habilidades y disposiciones relevantes para el ejercicio de su profesión, como una condición para su plena profesionalización. La evidencia existente indica que la formación inicial de Educadoras de Párvulos debe constar de los mismos componentes que integran los programas de formación de otros educadores, si bien su contenido específico debe responder a los objetivos propios del nivel (Spodek, Saracho et al. 1988; Katz and Goffin 1990; Ott, Zeicher et al. 1990; Spodek and Saracho 1990; Spodek and Saracho 1990; Spodek and Saracho 1990; Goffin and Day 1994; Isenberg 2000; Bowman, Donovan et al. 2001; Saracho and Spodek 2002; Fromberg 2003; Spodek and Saracho 2005; Spodek and Saracho 2006; Snyder and Wolfe 2008; Winton and McCollum 2008).

De acuerdo con ello, se propone que la organización de la futura carrera de Educación Parvularia se estructure en las siguientes cinco áreas de formación<sup>1</sup>. El contenido de cada una de ellas corresponde a materias internacionalmente aceptadas para la formación de estas profesionales.

---

<sup>1</sup> Sugerimos revisar estas categorías de clasificación de las áreas de formación de las futuras carreras de pedagogía, pues implican algunas complejidades que debiesen ser atendidas.

Por un lado, en términos formales, no se ajustan ni a las categorías con que la Universidad de Chile organiza las áreas de formación del Pregrado, ni con las que emplea la Comisión Nacional de Acreditación, pudiendo implicar desajustes frente a los procesos de creación de las carreras de pedagogía dentro de la Universidad y de su posterior acreditación.

Por otro lado, en términos sustantivos, estas categorías ofrecen dificultades para clasificar algunos ámbitos que se propone considerar en la formación de Educadoras de Párvulos. Por ejemplo, la distinción entre Formación Pedagógica y Formación Disciplinar ofrece dificultades para ubicar a las Didácticas Disciplinarias. Otro ejemplo, el área del Desarrollo Infantil, de relevancia principal en la formación de Educadoras de Párvulos, no encuentra un área donde ser ubicada cómodamente, pues no corresponde estrictamente a ninguna de las categorías propuestas.

## **FORMACIÓN PEDAGÓGICA.**

Se propone incorporar el siguiente ámbito dentro de esta área:

### **Teoría curricular y pedagogía.**

---

Las buenas prácticas en educación parvularia están solventadas sobre una sólida aproximación al currículum, desde donde se definen y organizan las experiencias educativas propuestas (i.e. seleccionar contenidos; organizar el tiempo y el espacio; entre otros aspectos). Asimismo, la formación debe entregar conocimiento sobre una amplia variedad de estrategias pedagógicas apropiadas a la etapa de desarrollo de los niños y al contenido de aprendizaje que se quiera propiciar, adecuadas a la filosofía y al contexto donde opera el programa educativo. Así también, el desarrollo de competencias que faciliten la generación de un ambiente educativo potenciador del desarrollo y aprendizaje y la interacción positiva entre los niños (McCarthy 1990; Bowman, Donovan et al. 2001; Goffin and Wilson 2001; Saracho and Spodek 2001; Saracho and Spodek 2003).

De acuerdo con ello, se propone que la futura carrera considere las bases teóricas para comprender la teoría curricular y su importancia para la toma de decisiones pedagógicas.

## **FORMACIÓN DISCIPLINAR/CONTENIDOS.**

Se propone incorporar los siguientes ámbitos dentro de esta área:

### **Desarrollo infantil temprano.**

---

El objeto del quehacer profesional de las Educadoras de Párvulos es la promoción del aprendizaje y del desarrollo integral en la primera infancia. Para poder diseñar experiencias educativas apropiadas a esta etapa de la vida, las Educadoras de Párvulos deben comprender cabalmente el proceso de desarrollo infantil, en términos de sus principales dimensiones y etapas, así como de los múltiples factores (biológicos, psicológicos, familiares, sociales, culturales) que influyen sobre su trayectoria. Por tanto, se propone que la futura carrera considere las bases teóricas para comprender el desarrollo infantil temprano (Peters and Klinzing ; Spodek, Saracho et al. 1991; Spodek and Saracho 1994; Spodek and Saracho 1994; Bowman, Donovan et al. 2001; Spodek and Saracho 2006; Saracho and Spodek 2007).

---

## **Disciplinas y su didáctica.**

---

Las Educadoras de Párvulos deben diseñar experiencias educativas sólidamente fundamentadas en cuanto al contenido sustantivo que les subyace. Por esta razón, existe amplio acuerdo internacional sobre la importancia de que su formación inicial aborde explícitamente un conjunto de disciplinas que se asocian a distintas áreas del aprendizaje relevantes en la primera infancia. Si bien la amplitud y la profundidad con que ellas deben ser tratadas en la formación inicial es materia de debate, existe importante consenso sobre la idea de que las Educadoras de Párvulos deben contar con una base de conocimiento disciplinar de nivel universitario, que respalde su condición de profesionales (Spodek and Saracho 1990; Bowman, Donovan et al. 2001; Saracho and Spodek 2002; Spodek and Saracho 2005; Spodek and Saracho 2006). De acuerdo con ello, se propone que la formación de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile considere las siguientes disciplinas:

- ***Lenguaje.***

El desarrollo del lenguaje constituye uno de los procesos más fundamentales en la primera infancia, abarcando desde la adquisición del lenguaje oral hasta la iniciación al lenguaje escrito. Por esta razón, uno de los objetivos centrales de las Educadoras de Párvulos es favorecer este proceso. En consecuencia, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia aborde bases conceptuales para comprender el desarrollo y la promoción del lenguaje en la primera infancia (Spodek and Saracho 1993; Saracho and Spodek 2010).

- ***Artes.***

Tradicionalmente, las artes han constituido un medio privilegiado para la educación de la primera infancia. Actualmente, se reconoce su potencial para favorecer el aprendizaje no sólo aprendizajes relativos a la creatividad y la apreciación estética, sino también a otras áreas del desarrollo infantil, como el desarrollo cognitivo y motor. Por tanto, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia considere bases teóricas para la comprensión de distintas formas de expresión artística (es decir, artes visuales, musicales, escénicas y literatura), y su utilización como recurso en la educación de la primera infancia (Spodek and Saracho 1994; Thompson 2006; Welch 2006).

- ***Matemáticas.***

Las primeras nociones matemáticas se adquieren durante la primera infancia. Por ejemplo, conceptos numéricos, geométricos, magnitudes, entre otros. Por tanto, se propone que futura carrera de Educación Parvularia incluya fundamentos teóricos para la comprensión de

nociones matemáticas elementales, y para favorecer su desarrollo en la primera infancia (Saracho and Spodek 2008).

- ***Ciencias naturales.***

El razonamiento científico propio de las ciencias naturales puede ser promovido desde la primera infancia, como una estrategia para favorecer su comprensión del mundo natural. En consecuencia, se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos considere las bases teóricas de las ciencias naturales y su aplicación en la educación de la primera infancia (Saracho and Spodek 2008).

- ***Ciencias sociales.***

Las perspectivas de análisis propias de las ciencias sociales pueden ser promovidas desde la primera infancia, como una estrategia para favorecer su comprensión de la realidad social. Por ende, se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos incluya los fundamentos teóricos de las ciencias sociales y su aplicación en la educación de la primera infancia (Saracho and Spodek 2007).

- ***Educación física.***

El desarrollo de la motricidad constituye un proceso primordial de la primera infancia, pues, además de sentar las bases para habilidades motoras más complejas que se despliegan en etapas posteriores de la vida, se asocia con el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas de los niños. Por cuanto el desarrollo de la motricidad no ocurre espontáneamente, las Educadoras de Párvulos pueden contribuir a favorecerlo desde los primeros años de vida. Por tanto, se propone que el futuro programa de formación de estas profesionales considere las bases teóricas de las disciplinas del movimiento para promover la educación física en la primera infancia (Gallahue and Ozmun 2006).

## **FORMACIÓN PRÁCTICA.**

La formación práctica constituye un componente esencial en la formación inicial docente, por ende, en la formación de Educadoras de Párvulos. Esta área de formación permite a las estudiantes abrir un espacio donde las situaciones reales de trabajo con niños se encuentran con la teoría, permitiendo a las estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en los cursos lectivos, además de alcanzar una comprensión teórica de la práctica pedagógica (Biber 1988).



La evidencia disponible indica que, para lograr estos objetivos, este componente de la formación debe ser diseñado e implementado con niveles de prolijidad equivalentes a los de los cursos lectivos (Spodek and Saracho 1990; Isenberg 2000; Bowman, Donovan et al. 2001).

Considerando que la formación práctica implica complejidades propiamente pedagógicas, y otras de orden más bien formal, su diseño debe considerar ambas clases de elementos. De acuerdo con ello, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia considere los siguientes elementos:

### **Aspectos pedagógicos.**

---

▪ ***Diferentes niveles de la educación parvularia.***

Se propone que el componente de formación práctica incluya los tres niveles de la educación parvularia (0-1 años, 2-3 años, 4-5 años), pues el quehacer de las Educadoras de Párvulos varía significativamente junto con las edades de los niños, por cuanto el desarrollo en los primeros años de vida se caracteriza por su acelerada evolución.

▪ ***Diferentes modalidades curriculares.***

Se propone que la formación práctica incluya diferentes modalidades educativas, con particular énfasis en aquellas modalidades de mayor presencia en el país, como, por ejemplo, el currículum oficial (Bases Curriculares de la Educación Parvularia), el Currículum Integral; el Currículum Personalizado, el Currículum Montessori.

La educación parvularia se caracteriza en el mundo por contar con un numeroso conjunto de modalidades curriculares de equivalente validez. Ellas implican enfoques específicos sobre el currículum, y, derivadamente, especificidades en el quehacer de las Educadoras de Párvulos. Varias de estas modalidades se aplican ampliamente en Chile, tanto en el sector público como en el privado.

▪ ***Diferentes programas educativos.***

Se propone que el componente de formación práctica considere programas educativos.

El sistema de educación parvularia en Chile se caracteriza por su gran heterogeneidad, la cual se asocia a considerables variaciones en el quehacer de las Educadoras de Párvulos. Concretamente, el sistema abarca distintos programas educativos convencionales –es decir, basados en aula- los que se distinguen entre principalmente, de acuerdo al rol que asumen estas profesionales en el aula; por ejemplo, liderando las experiencias educativas frente a los niños, o a través de las técnicas que la asisten.

Así también, el sistema incluye un conjunto de programas no convencionales –es decir, no basados en aula- donde el trabajo de las Educadoras de Párvulos puede estar enfocado sobre los niños (i.e. jardines infantiles) o sobre sus familias (i.e. visitas domiciliarias); o, por otro lado, puede implicar un programa educativo al que los niños asisten varias horas diariamente (i.e. parvulario de una escuela), o, contrariamente, por períodos breves y esporádicos cuando asisten al consultorio (salas de estimulación ubicadas en centros de salud).

### **Aspectos formales.**

---

- ***Objetivos coherentes y progresivos.***

Se propone que el componente de formación práctica de la futura carrera defina objetivos claros y progresivos.

La formación práctica debe constituir un aporte en su especificidad al logro de las competencias que se espera demuestren las egresadas. De este modo, la formación práctica debe estar orientada por objetivos coherentes con los de la carrera como conjunto. Esto implica, concretamente, que la formación práctica debe estar meticulosamente armonizada con los cursos lectivos de la carrera, de manera de asegurar que el trabajo de campo efectivamente se interrelacione con los conocimientos adquiridos en los cursos lectivos.

Así también, los objetivos de la formación práctica deben ser planteados en términos de gradual complejidad, de acuerdo al grado de complejidad de las competencias que se espera demuestren las estudiantes, y del grado de responsabilidad asignado a las estudiantes en el diseño y liderazgo de las experiencias educativas en que participan. Esta necesidad de gradualidad implica que la formación práctica debe comenzar tempranamente en la carrera.

- ***Buenas prácticas educativas.***

Se propone que la futura carrera intencione que los contextos donde las estudiantes realicen su formación práctica se caractericen por la buena calidad de las prácticas educativas que allí tienen lugar, de acuerdo con criterios internacionalmente aceptados.

Estos contextos pueden establecerse en dos niveles, eventualmente complementarios dentro del componente de formación práctica: a nivel del establecimiento, donde el conjunto

del programa educativo se distingue como modelo, por un lado, o a nivel de las Educadoras, donde profesionales individuales destacan por sus buenas prácticas.

La evidencia internacional sugiere que los contextos donde la formación práctica tiene lugar debiesen representar ejemplos de buenas prácticas, pues diversos expertos han observado que las prácticas de los docentes están influenciadas fuertemente por aquéllas que han tenido ocasión de observar.

- ***Vinculación formal con centros de práctica.***

Se propone que la formación práctica se apoye en un modelo de vinculación institucional formal entre la Universidad y los centros de práctica.

Este modelo permite, por un lado, definir y explicitar las responsabilidades del centro de práctica como parte de la formación de las estudiantes, y, por el otro, tender hacia una relación institucional permanente que propicie el mutuo enriquecimiento.

- ***Tutor y Mentor.***

Se propone que la formación práctica de las estudiantes sea formalmente acompañada por dos guías, complementariamente: la mentora, es decir, por un lado, la Educadora de Párvulos que recibe a la estudiante en su aula; y, por el otro, la tutora, es decir, la profesora universitaria que guía este componente de la formación.

El establecimiento de este equipo de trabajo permite acompañar estrechamente las experiencias prácticas de las estudiantes.

- ***Talleres reflexivos.***

Se propone que el componente de formación práctica establezca talleres de reflexión donde participen los estudiantes, sus mentoras y sus tutoras. En este espacio, las estudiantes pueden tener la oportunidad de presentar sus experiencias al grupo, para analizarlos y discutirlos a la luz de referentes teóricos.

- ***Formación vicaria.***

Con el fin de complementar las experiencias prácticas realizadas presencialmente por las estudiantes, se propone que este componente de la formación cuente con experiencias educativas registradas en video, en narraciones u en otros medios para ser observadas, analizadas y discutidas por las estudiantes. De este modo, se amplía el espectro de experiencias al alcance de las estudiantes, y, en particular, se asegura que ellas puedan acceder a situaciones o problemas pedagógicos poco frecuentes en las prácticas iniciales

pero muy probables en la futura práctica profesional (i.e. el manejo de alguna necesidad educativa especial atípica).

### **FORMACIÓN EN CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN.**

El quehacer cotidiano de las Educadoras de Párvulos se caracteriza por ser complejo y no rutinario. Por esta razón, estas profesionales se enfrentan cotidianamente a desafíos profesionales que no encuentran solución evidente. Para afrontarlos con éxito, las Educadoras de Párvulos deben contar con un conjunto de habilidades básicas de investigación, que les permitan, por ejemplo, levantar un problema y hacer un seguimiento del mismo, cuestionando, indagando, buscando información precisa en la literatura especializada que les permita abrir sus perspectivas iniciales sobre dichos problemas, recolectando y analizando información pertinente del contexto en el que se manifiesta un incidente o un caso y sistematizando por escrito la comprensión que se vaya alcanzado sobre él, reconstruyendo de este modo la mirada y el problema mismo abordado (Spodek, Saracho et al. 1988; Spodek and Saracho 1990; Bredekamp 1994).

Se propone, por tanto, que la futura carrera propicie que las estudiantes desarrollen habilidades de investigación, que les permitan abordar y resolver los problemas profesionales que se presentan en su micro-contexto (aula, consultorio, etc.), con el objetivo de mejorar su práctica pedagógica.

Concretamente, se propone que la carrera centre sus esfuerzos en generar disposiciones y habilidades indagativas a través de micro investigaciones o micro proyectos a lo largo de la carrera, los cuales debiesen tender hacia el desarrollo de habilidades que permitan avanzar hacia la investigación acción o el estudio de casos.

Más allá del hecho de que la investigación es un mandato universitario, la relevancia de estas habilidades debe entenderse dentro del contexto de la profesionalización de las Educadoras de Párvulos.

Complementariamente, estas habilidades pueden permitir a las estudiantes ser lectoras eficaces de publicaciones científicas especializadas, al tiempo que posicionarse sobre las discusiones académicas en curso.

### **FORMACIÓN GENERAL.**

La formación inicial de las Educadoras de Párvulos debe considerar el desarrollo de un conjunto de competencias que no son específicas de esta profesión (si bien se deben manifestar de manera específica a ella), pero que son condición indispensable de su plena profesionalización.

En consecuencia, se propone que la futura carrera considere los siguientes elementos:

### **Identidad profesional.**

---

Las Educadoras de Párvulos cumplen un rol profesional específico e insustituible dentro del campo educacional y, más ampliamente, dentro del campo de la intervención temprana. Para afianzar la identidad profesional de las estudiantes, se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos favorezca la comprensión de su propio campo, situándolo dentro del contexto educacional y social más amplio, comprendiendo su relevancia. En este sentido, las estudiantes deben conocer el estado del arte de la investigación educacional nacional e internacional sobre educación parvularia, intervención temprana e infancia, así como su campo laboral nacional (contenido principalmente en los sistemas de educación y de salud) (Almy 1988; Katz 1988; Silin 1988).

### **Ética profesional.**

---

Como condición de su profesionalización, y enfatizada por la gran vulnerabilidad que caracteriza a la primera infancia, las Educadoras de Párvulos requieren basar su práctica profesional sobre la base de un conjunto de principios éticos específicos a su ejercicio profesional. Ello les permite contar con criterios para regular su conducta cotidianamente, así como para afrontar los dilemas éticos inherentes al ejercicio de su profesión (Katz 1988; Silin 1988; Fromberg 2003).

### **Trabajo en equipo.**

---

El quehacer cotidiano de las Educadoras de Párvulos supone el trabajo en equipo, tanto con pares profesionales, con profesionales de otros campos (otros educadores, médicos, trabajadores sociales, entre otros), y con para-profesionales (técnicos en educación parvularia). Por tanto, estas profesionales deben contar con las competencias que les permitan establecer relaciones profesionales adecuadas con todos ellos, argumentar en favor de prácticas educativas basadas en los principios que sustentan la educación parvularia, y liderar las experiencias pedagógicas que se implementan en su micro-contexto (Spodek, Saracho et al. 1988).

### **Habilidades genéricas.**

---

Así como en las demás profesiones, las Educadoras de Párvulos requieren contar con conjunto de habilidades genéricas para su adecuado desempeño profesional. De esta manera, se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos incluya capacidades de expresión oral y escrita, para permitir la comunicación apropiada con los niños, las familias, equipos profesionales

y para-profesionales. Así también, manejo de estadísticas básicas, para permitir el análisis y procesamiento de información cuantitativa (i.e. los resultados de las evaluaciones de niños). Además, habilidades en el uso de las TICs, para facilitar el manejo de datos, para generar recursos educativos, así como para comunicarse con los distintos miembros de la comunidad educativa (i.e. elaboración de reportes a las familias, minutas para los pares profesionales) (Spodek, Saracho et al. 1988; Spodek and Saracho 1990; Bredekamp 1994).

### **c. Propuesta de Perfil de Egreso y Competencias.**

Tanto el perfil de egreso como las competencias que de él se derivan buscan fortalecer la profesionalización de las Educadoras de Párvulos, enfatizando su condición de profesionales de la educación, al tiempo que subrayando su calidad de profesionales que se encuentran al inicio de su carrera (Katz 1988; Silin 1988; Spodek and Saracho 1988; Spodek, Saracho et al. 1988; Spodek, Saracho et al. 1988; Ven and Karen 1988; Bredekamp 1994; Goffin and Day 1994).

#### **PERFIL DE EGRESO.**

La Educadora de Párvulos egresada de la Universidad de Chile es una profesional de la educación especialista en primera infancia, comprometida, con altas expectativas, con el aprendizaje de cada niña y niño. Tiene sustento en el conocimiento de la pedagogía para generar y gestionar experiencias y contextos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los niños, en estrecha colaboración con sus familias y su comunidad, así como con otros profesionales.

Es una educadora proactiva que aborda su quehacer con una visión crítica y reflexiva. Para ello cuenta con un cuerpo de conocimientos propios de su campo, y de la evidencia científica proveniente de otras disciplinas afines, en diálogo con su propia experiencia y la de su comunidad profesional.

Está comprometida con su desarrollo profesional permanente, y cuenta con fundamentos y estrategias para generar conocimientos pedagógicos en los diferentes ámbitos de su quehacer, contribuyendo al enriquecimiento de su campo profesional.

Comprende el marco político e institucional del sistema educacional nacional, y los debates académicos vigentes en educación, a partir de la cual es capaz de asumir la relevancia de su profesión y visualizar cómo aportar a la calidad y la equidad de la educación parvularia.

Es una profesional que orienta su labor afirmando principios humanistas, pluralistas y democráticos, con sentido ético, cívico, de solidaridad social y respeto a personas y los derechos humanos y del niño.

Esta profesional estará habilitada para desempeñarse laboralmente en el nivel de educación parvularia, pudiendo desempeñarse en centros educativos públicos y privados, y en modalidades no convencionales.

## **COMPETENCIAS.**

Se propone que la futura carrera de Educación Parvularia promueva la formación de las siguientes competencias entre sus estudiantes, para ser demostradas al egreso de la carrera:

### **Tomar decisiones pedagógicas basadas en un cuerpo de conocimientos relevante en el campo de la educación parvularia.**

---

- a. Comprende los distintos factores que influyen sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia (i.e. biológicos, psicológicos, familiares, comunitarios, sociales, culturales, políticos, entre otros), reconociendo la interacción dinámica y continua que existe entre ellos.
- b. Desarrolla su trabajo fundamentado sobre bases filosóficas y teóricas relevantes para la educación parvularia.
- c. Selecciona e implementa un currículum pertinente a las características de los niños y las niñas y del contexto.
- d. Genera estrategias didácticas específicas que favorecen el aprendizaje en la primera infancia.

### **Generar creativamente estrategias de aprendizaje integrales en coherencia con el contexto educativo en el que se inserta.**

---

- a. Diseña experiencias de aprendizaje integrales para distintas modalidades curriculares y/o métodos de mayor presencia en el país, en coherencia con el referente curricular nacional para el nivel de educación parvularia.

- b. Implementa experiencias de aprendizaje integrales en coherencia al diseño propuesto y a los lineamientos, énfasis y orientaciones de las instituciones en las cuales se inserta.
- c. Evalúa las experiencias de aprendizaje de acuerdo a los objetivos propuestos en su diseño e implementación.
- d. Diseña, implementa y evalúa experiencias de aprendizaje novedosas que potencian el desarrollo integral de los niños y enriquecen pedagógicamente el contexto en que se desempeña.

**Generar ambientes educativos que favorecen todo el potencial de desarrollo y aprendizaje de los niños.**

---

- a. Desarrolla su trabajo con las niñas y los niños teniendo como referentes principales los Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia.
- b. Integra el contexto sociocultural al que pertenecen los niños y niñas a su cargo en el desarrollo de su trabajo.
- c. Potencia el desarrollo de la autoestima de niños y niñas, reconociendo explícitamente sus fortalezas y capacidades.
- d. Mantiene un clima positivo para el aprendizaje, caracterizado por el respeto, la empatía, la confianza, la solidaridad, la equidad, el apoyo mutuo, el sentido del humor, la valoración de la diversidad.
- e. Implementa experiencias de aprendizaje que vinculen el conocimiento disciplinario con estrategias metodológicas que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- f. Organiza el espacio educativo, el mobiliario y los materiales con el fin de promover la autonomía, el bienestar y la actividad de niñas y niños.
- g. Ambienta el espacio educativo con la participación de las niñas y niños, tomando en cuenta sus intereses e incorporando criterios de armonía, estética, pertinencia cultural y seguridad.
- h. Selecciona y utiliza recursos pedagógicos variados, pertinentes y seguros con el propósito de ofrecer experiencias interesantes y desafiantes a niñas y niños.
- i. Utiliza el tiempo en forma eficiente, empleando cada momento de la jornada para potenciar el aprendizaje de niñas y niños.



- j. Facilita las transiciones de niños y niñas entre diferentes niveles y espacios educativos, ofreciendo diversas oportunidades e interacciones que favorezcan su fácil adaptación a los nuevos ambientes.

**Desarrollar interacciones positivas con los niños para potenciar su desarrollo integral.**

---

- a. Establece un clima positivo de relaciones interpersonales, favoreciendo diversas formas de interacción con todos y cada uno de las niñas y los niños, entre ellos y con los adultos.
- b. Mantiene una actitud de alerta para observar, escuchar y responder a las necesidades emocionales y sociales de cada niño y niña, favoreciendo su desarrollo.
- c. Modela sistemáticamente un comportamiento de respeto y cuidado por las personas y el ambiente, frente a los niños y niñas y otros miembros de la comunidad.
- d. Realiza interacciones a través de conversaciones caracterizadas por el uso de un lenguaje enriquecido.
- e. Favorece las interacciones mediante juegos, narraciones, cantos, danzas y representaciones, relevando en ellos la cultura tradicional.
- f. Establece y mantiene normas de convivencia creadas en conjunto con las niñas y niños, que promueven su autorregulación en diferentes situaciones.
- g. Maneja situaciones conflictivas de manera constructiva, convirtiéndolas en oportunidades de aprendizaje para los miembros de la comunidad educativa.

**Desarrollar interacciones colaborativas con la familia y la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja.**

---

- a. Conoce las diversas características de las familias y de la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja.
- b. Reconoce a las familias y a la comunidad como aliados insustituibles para favorecer el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia.
- c. Fomenta relaciones de confianza y respeto mutuo con las familias y la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja.

- d. Integra las diversas características de las familias y de la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja en las experiencias de aprendizaje que planifica.
- e. Promueve experiencias de aprendizaje para las niñas y los niños con los que trabaja en que sus familias puedan adoptar un rol activo.
- f. Promueve relaciones colaborativas con organizaciones y servicios de la comunidad relevantes para el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños con los que trabaja.
- g. Se comunica con las familias y la comunidad de las niñas y los niños con los que trabaja en forma clara, asequible y sistemática.

**Establece relaciones colaborativas con técnicos y profesionales de la educación de la comunidad donde se desempeña.**

---

- a. Lidera el trabajo educativo del personal técnico que trabaja en su aula y centro educativo, propiciando la instalación de prácticas pedagógicas apropiadas para la primera infancia.
- b. Enriquece el trabajo de equipos de sus pares profesionales, contribuyendo a la adopción de decisiones pedagógicas apropiadas para la primera infancia.
- c. Contribuye al trabajo de equipos profesionales interdisciplinarios que participan en su centro educativo, propiciando el respeto a los principios pedagógicos de la educación parvularia.

**Responsabilizarse por el aprendizaje integral de cada niño a su cargo.**

---

- a. Asume que su rol como educadora incide sustancialmente en el aprendizaje de todos los niños y las niñas con los que trabaja.
- b. Expresa altas expectativas sobre lo que cada niña y niño puede aprender y retroalimenta positiva y sistemáticamente sus avances en el proceso de aprendizaje.
- c. Asume la diversidad y las diferencias individuales en el aprendizaje como un desafío para buscar nuevas estrategias que permitan potenciar el desarrollo de cada niña y niño.
- d. Evalúa el desarrollo y aprendizaje de cada niña y niño para conocerlo y realizar las acciones necesarias para potenciarlo integralmente.
- e. Mantiene una actitud y comportamiento acorde a los referentes éticos de la profesión, en las distintas instancias en que participa.

**Asumir su quehacer profesional desde una visión humanista crítica y reflexiva comprometiéndose desde dicha visión con su desarrollo profesional.**

---

- a. Orienta, a través de sus opciones curriculares, su labor educativa hacia la afirmación de principios humanistas, pluralistas y democráticos, con sentido ético, cívico, de solidaridad social y respeto a las personas y los derechos humanos y del niño.
- b. Integra o promueve la instalación de comunidades de aprendizaje orientadas a la generación de conocimiento profesional situado.
- c. Indaga en su labor educativa y sistematiza su experiencia práctica para generar, a partir de ella, conocimientos pedagógicos en los diferentes ámbitos de su quehacer, contribuyendo de este modo al enriquecimiento de su campo profesional.
- d. Identifica, tanto en su práctica y el espacio educativo como en los avances investigativos existentes, las principales problemáticas en educación parvularia y hace propuestas para aportar a la calidad y la equidad de la misma.
- e. Comunica a través de escritos profesionales, experiencias y saberes en torno a la formación de los niños de la primera infancia, relevando con ello la importancia de la educación parvularia, así como de la profesionalización permanente de las educadoras.
- f. Colabora con iniciativas que optimicen los procesos pedagógicos para la primera infancia.
- g. Toma una posición argumentada y responsable ante el marco político e institucional del sistema educacional nacional y los debates académicos vigentes en educación, declarando su perspectiva profesional frente a los mismos.

**d. Especialización y vinculación con la educación continua y el postgrado.**

**ESPECIALIZACIONES DE PREGRADO.**

Se propone contemplar las siguientes líneas de especialidad para la futura carrera de Educación Parvularia, las que constituyen una profundización de una temática abordada en el plan de formación general.

Las especialidades debiesen ser impartidas en los dos semestres previos a la práctica profesional, de manera que en este proceso las estudiantes puedan demostrar las competencias adquiridas.

Esta propuesta se realiza además considerando criterios de factibilidad de ofrecer especialidades sólidas, de acuerdo con la disponibilidad de especialistas de alto nivel en el país.

### **Iniciación a las matemáticas.**

---

Los deficientes logros en matemática que obtienen los estudiantes de nuestro país constituyen un desafío nacional (como señalan los resultados obtenidos en distintas mediciones como SIMCE, TIMMS, PISA). De acuerdo con ello, se requieren especialistas en matemáticas iniciales, para contribuir al desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas desde la primera infancia. La Universidad de Chile cuenta con especialistas en matemáticas y educación que pueden contribuir a desarrollar esta especialidad con altos estándares.

### **Ciencias en la primera infancia.**

---

La Universidad de Chile ha adquirido importante experiencia en esta área a través del programa ECBI, el cual también ha sido aplicado en el nivel de enseñanza parvularia, la cual puede ser capitalizada por el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos.

### **Desarrollo del lenguaje en la primera infancia.**

---

La evidencia nacional existente converge al señalar dramáticos niveles de rezago en el desarrollo del lenguaje entre los niños menores de 6 años, así como el modesto impacto que la asistencia a programas de educación parvularia tiene sobre esta área (Atalah, De Amesti et al. 1998; Herrera, Mathiesen et al. 2000; Herrera, Mathiesen et al. 2002; Bañados, Covarrubias et al. 2010). De acuerdo con ello, nuestro país requiere especialistas que puedan potenciar el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

### **Educación artística.**

---

Siendo un área de reconocida centralidad en el nivel de educación parvularia, la educación artística para este nivel se encuentra incipientemente desarrollada en nuestro país, en tanto área relevante en la formación inicial. Por esta razón, ofrecerla como área de especialidad puede representar un gran aporte al campo.

**VINCULACIÓN CON PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CONTINUA Y DE POSTGRADO.**

Se propone que la futura carrera de Educación Parvularia establezca un mecanismo de vinculación fluida con los programas de la educación continua y de postgrado. Es decir, que sus egresadas puedan tener acceso expedito y, eventualmente, de menor costo a ellos. Evidentemente, los mecanismos deberán ser distintos para los programas de educación continua y de postgrado, considerando el distinto grado de selectividad y de calificación de cada uno. Esta vinculación debe tener un triple propósito.

En primer lugar, representar un incentivo para atraer estudiantes a la carrera. A este respecto, se debe tener presente que la futura carrera se extenderá por 5 años, por lo cual se enfrentará al desafío de competir con la casi totalidad del resto de la oferta, que se imparte en 4 años, a excepción de la UMCE y Universidad Alberto Hurtado, en Santiago, y las universidades de Concepción, Magallanes y Playa Ancha, en regiones. De esta manera, la existencia de un horizonte de desarrollo profesional definido y expedito más allá de los estudios de pregrado, puede constituirse en un factor decisivo de la elección de las estudiantes.

En segundo lugar, constituirse en un factor que propicie la generación de una red de Educadoras de Párvulos altamente calificadas para asumir el rol de mentoras en los centros de práctica. La experiencia nacional ha evidenciado la dificultad para incorporar a educadoras destacadas en el rol de mentoras de las experiencias prácticas de las estudiantes. Así, las propias egresadas de los programas de postgrado en educación de la Universidad de Chile pueden enriquecer el componente práctico de la formación inicial.

En tercer lugar representar un incentivo para la participación de centros de práctica en la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia. La experiencia nacional ha demostrado las dificultades concretas para contar con centros que participen responsable y permanentemente en la formación de las estudiantes, con el consiguiente perjuicio para el apoyo que las estudiantes requieren, y para la instalación de capacidades en los centros. Así, ofrecer oportunidades de educación continua a las Educadoras de los centros de práctica puede promover ampliar la disposición de los centros educativos y de las educadoras a participar en la formación de las estudiantes, al promover el desarrollo de su propio personal.

## **e. Características del cuerpo docente.**

Se propone que el cuerpo académico de la futura carrera de Educación Parvularia esté conformado por especialistas de perfil heterogéneo, para permitir la presencia de especialistas en las distintas áreas de la formación. Sus características centrales debiesen ser las siguientes:

### **Especialistas en educación inicial.**

---

Con el fin de asegurar la alta especialización de cada área de la formación, se propone que el cuerpo académico esté integrado por docentes especialistas en educación parvularia, y, más específicamente, por especialistas en la materia de la que está a cargo. Es decir, especialistas en desarrollo infantil, curriculum, didáctica, ética, etc.

### **Experiencia en investigación.**

---

Con el fin de propiciar que el cuerpo docente posea una comprensión compleja de la educación parvularia, se propone que sus académicos tengan experiencia como directores o miembros del equipo de proyectos de investigación relevantes a la materia que tienen a cargo.

### **Experiencias en el campo.**

---

Con el fin de garantizar la conexión de la formación inicial con la realidad del sistema de educación parvularia en el país, se propone que los académicos cuenten con experiencia práctica relevante y reciente relativa a la materia que tienen a cargo.

### **Educadoras de aula.**

---

Con el fin de poder demostrar la aplicabilidad de los principios que se transmiten en los cursos lectivos de la carrera, se propone que el cuerpo académico incluya Educadoras de Párvulos que al presente se encuentren trabajando con niños. Esta condición resulta particularmente relevante en el caso de los docentes a cargo de los cursos de didáctica y de formación práctica, pues en estos cursos donde se pone en juego la adquisición de las competencias pedagógicas que constituyen esencialmente a esta profesión.

Más allá de las cualificaciones individuales del cuerpo docente de la futura carrera de Educación Parvularia, su capacidad para ser efectivos en la formación de las estudiantes depende de un

conjunto de factores estructurales y de proceso. De acuerdo con ello, se propone adicionalmente que los docentes sean contratados por jornadas estables, que permitan al cuerpo académico participar en espacios de reflexión y coordinación.

Se propone además que la futura carrera opere en instalaciones que permitan el trabajo de los académicos y la conformación de una comunidad académica, poniendo a su disposición, por ejemplo, bibliotecas especializadas, oficinas, salas de reuniones.

#### **f. Modelo formativo concurrente.**

Se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos se base en un modelo concurrente, es decir, de 5 años de formación con ingreso al primer año.

En el debate internacional, se discute acerca del estatus profesional de las Educadoras de Párvulos, donde importantes expertos plantean que se trata de un campo en vías de profesionalización. En particular, se cuestiona su grado de preparación para diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de la primera infancia. En este escenario, existe amplia coincidencia en la necesidad de que las Educadoras de Párvulos cuenten con formación universitaria especializada conducente al grado de licenciado (o equivalente) (Spodek, Saracho et al. 1988; Bowman, Donovan et al. 2001).

## g. Referencias.

- Almy, M. (1988). The early childhood educator revisited. Professionalism and the early childhood practitioner. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Atalah, E., A. De Amesti, et al. (1998). Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños. 1994-1997.
- Barber, M. and M. Mourshed (2007). How the world's best performing school systems come out on top, McKinsey & Company.
- Bañados, J., M. Covarrubias, et al. (2010). Efectividad de la sala cuna de la junta nacional de jardines infantiles. Estudio longitudinal 2007-2010.
- Biber, B. (1988). The challenge of professionalism: integrating theory and practice. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Bowman, B. (1990). Issues in recruitment, selection and retention of early childhood teachers. Early childhood teacher preparation. B. Spodek and O. Saracho, Teachers College Press.
- Bowman, B., S. Donovan, et al., Eds. (2001). Eager to Learn: Educating Our Preschoolers. Washington, D.C., National Academy Press.
- Bredenkamp, S. (1994). The competence of entry-level early childhood teachers: Teachers as learners. New perspectives in early education. Bringing practitioners into the debate. S. Goffin and D. Day, Teachers College Press.
- Fromberg, D. (2003). The professional and social status of the early childhood educator. Major trends and issues in early childhood education. Challenges, controversies and insights. J. Isenberg and M. Jalongo, Teachers College Press.
- Gallahue, D. and J. Ozmun (2006). Motor development in young children. Handbook of research on the education of young children. B. Spodek and O. Saracho, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Goffin, S. and D. Day (1994). Generating new perspectives in early childhood teacher education. New perspectives in early education. Bringing practitioners into the debate. S. Goffin and D. Day.
- Goffin, S. and D. Day, Eds. (1994). New perspectives in early childhood teacher education: bringing practitioners into the debate. Early Childhood Education Series. New York, Teachers College Press.
- Goffin, S. and C. Wilson (2001). Curriculum models and early childhood education. Apparising the relationship, Merrill Prentice Hall.
- Herrera, M. O., M. E. Mathiesen, et al. (2000). "Evaluación de la Interacción Adulto-Niño en Aulas Preescolares de Concepción, Chile." International Journal of Early Childhood.
- Herrera, M. O., M. E. Mathiesen, et al. (2002). "Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective." International Journal of Early Years Education **10**(1): 49-60.
- Isenberg, J. (2000). The state of the arts in early childhood professional preparation. New teachers for a new century; the future of early childhood professional preparation. Horn-Wingerd, Diane, M. Hyson and N. Karp, National Institute of Early Childhood Development and Education U.S. Department of Education.
- Katz, L. (1988). Where is early childhood as a profession? Professionalism and the early childhood practitioner. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.



- Katz, L. and S. Goffin (1990). Issues in the preparation of teachers of young children. Early childhood teacher preparation. B. Spodek and O. Saracho, Teachers College Press.
- McCarthy, J. (1990). The content of early childhood teacher education programs: pedagogy. B. Spodek and O. Saracho, Teachers College Press.
- Ott, D., K. Zeicher, et al. (1990). Research horizons and the quest for a knowledge base in early childhood teacher education. Early childhood teacher preparation. B. Spodek and O. Saracho, Teachers College Press.
- Peters, D. and D. Klinzing The content of early childhood teacher education programs: child development. Early childhood teacher preparation. B. Spodek and O. Saracho.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2001). Contemporary perspectives on early childhood curriculum. Contemporary perspectives in early childhood education. Connecticut, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2002). Contemporary perspectives in literacy in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. Connecticut, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2003). Contemporary perspectives on play in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. Connecticut, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2003). Studying teachers in early childhood settings. Contemporary perspectives in early childhood education. Connecticut, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2007). Contemporary perspectives on social learning in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2007). Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2008). Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2008). Contemporary perspectives on science and technology in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing.
- Saracho, O. and B. Spodek, Eds. (2010). Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing.
- Silin, J. (1988). On becoming knowledgeable professionals. Professionalism and the early childhood practitioners. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Snyder, P. and B. Wolfe (2008). The big three process components of effective professional development: needs assessment, evaluation, and follow-up. Practical approaches to early childhood professional development. Evidence, strategies, and resources, Zero to Three.
- Spodek, B. and O. Saracho (1988). Professionalism in early childhood education. Professionalism and the early childhood practitioner. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Spodek, B. and O. Saracho, Eds. (1990). Early childhood teacher preparation. Yearbook in early childhood education. New York, Teachers College Press.
- Spodek, B. and O. Saracho (1990). Preparing early childhood teachers. Early childhood teacher preparation. B. Spodek and O. Saracho, Teachers College Press.

- Spodek, B. and O. Saracho (1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century: a look to the future. Early childhood teacher preparation. B. Spodek and O. Saracho, Teachers College Press.
- Spodek, B. and O. Saracho, Eds. (1993). Language and literacy in early childhood education. New York, Teachers College Press.
- Spodek, B. and O. Saracho (1994). Dealing with individual differences in the early childhood classroom. New York, Longman Publishing Group.
- Spodek, B. and O. Saracho (1994). Right from the start: teaching children ages three to eight. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Spodek, B. and O. Saracho (1994). The expressive arts for young children. Right from the Start. Teaching children ages three to eight, Allyn and Bacon.
- Spodek, B. and O. Saracho, Eds. (2005). International perspectives on research in early childhood education. Contemporary perspectives in early childhood education. Connecticut, Information Age Publishing.
- Spodek, B. and O. Saracho, Eds. (2006). Handbook of research on the education of young children. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Spodek, B., O. Saracho, et al. (1991). Foundations of early childhood education: teaching three, four, and five-year-old children. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Spodek, B., O. Saracho, et al., Eds. (1988). Professionalism and the early childhood practitioner. New York, Teachers College Press.
- Spodek, B., O. Saracho, et al. (1988). Professionalism, Semiprofessionalism, and Craftmanship. Professionalism and the early childhood practitioner. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Spodek, B., O. Saracho, et al. (1988). Professionalizing the field: the tasks ahead. Professionalism and the early childhood practitioners. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Thompson, C. (2006). Repositioning the visual arts in early childhood education: a decade of reconsideration. Handbook of research on the education of young children. B. Spodek and O. Saracho, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ven, V. and Karen (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. Professionalism and the early childhood practitioner. B. Spodek, O. Saracho and D. Peters, Teachers College Press.
- Welch, G. (2006). The musical development and education of young children. Handbook of research on the education of young children. B. Spodek and O. Saracho.
- Winton, P. and J. McCollum (2008). Preparing and supporting high-quality early childhood practitioners: issues and evidence. Practical approaches to early childhood professional development. Evidence, strategies and resources. P. Winton, J. McCollum and C. Catlett, Zero to Three.