

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Transdisciplina y complejidad en perfiles de egreso de Pedagogía en Educación Parvularia en Chile

Nicolás Díaz-Barrera^a, Carola Zañartu-Canihuante^b, Viviana Ávalos-Órdenes^c, Diana Flores-Noya^c, Pablo Camus-Galleguillos^a

Universidad de Antofagasta^a, Antofagasta, Chile. Universidad Finis Terrae^b, Santiago, Chile. Universidad de Atacama^c, Copiapó, Chile.

Recibido: 18 de marzo 2025 - Revisado: 25 de abril 2025 - Aceptado: 30 de abril 2025

RESUMEN

El perfil de egreso de las carreras de educación se encuentra en permanente transformación debido a las necesidades manifiestas en el sistema educativo a nivel nacional e internacional. Estos cambios se asocian a la percepción compleja del mundo de la vida y la imperante necesidad de flexibilizar prospectivas curriculares de la Formación Inicial Docente. El objetivo de esta investigación es cartografiar la presencia de elementos inter y transdisciplinarios en perfiles de egreso en carreras de Educación parvularia de 28 universidades de Chile. Metodológicamente bajo el paradigma cualitativo, se utiliza un diseño hermenéutico-interpretativo y análisis crítico de discurso con soporte informático Atlas. Ti v.9 aplicado a fuentes documentales. Los resultados indican alta presencia de códigos vinculantes, percepción compleja e integral y sistémica no-lineal de la realidad, necesidad de conocimiento inter-transdisciplinar asociado a formación y práctica formativa y pedagógica con un fuerte rol hacia el contexto y la responsabilidad social.

Palabras clave: Educación parvularia; transdisciplina; universidad.

*Correspondencia: Nicolás Díaz-Barrera (N Díaz-Barrera).

 <https://orcid.org/0000-0001-7160-9575> (nicolas.diaz@uantof.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-6992-2877> (czanartu@uft.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-3831-7690> (viviana.avalos@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-0420-4989> (diana.flores@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6463-3892> (pablo.camus@uantof.cl).

Transdisciplinarity and Complexity in the Graduate Profiles of Early Childhood Teacher Education Programs in Chile

ABSTRACT

The graduate profile of education degree programs is in constant transformation due to the emerging needs within both national and international educational systems. The complex perception of life-worlds and the pressing need to make initial teacher education curricula more flexible and forward-looking drive these changes. The aim of this research is to map the presence of inter- and transdisciplinary elements in the graduate profiles of Early Childhood Education programs from 28 universities in Chile. The study uses a qualitative approach, focusing on understanding and interpreting data, and analyzes documents with the help of Atlas.ti v.9 software. The results indicate a high presence of binding codes, a complex, integral, and non-linear systemic perception of reality, and a need for inter- and transdisciplinary knowledge associated with teacher training and pedagogical practice, with a strong emphasis on contextual relevance and social responsibility.

Keywords: Early childhood education; transdisciplinarity; university.

1. Introducción

Hace algunas décadas, el mundo entero se ha sometido a las consecuencias de la globalización y la mercantilización de bienes y servicios básicos para la población. La humanidad ha ido despojándose de ataduras simplistas para sobrevivir a *realidades* que, paradójicamente, ya no resisten miradas uni-dimensionales de las problemáticas científicas y sociales (Motta, 2018). Por otro lado, debido a la conectividad instantánea que nos aporta la tecnología, la sociedad está interconectada en todos los ámbitos produciendo un diálogo inmediato entre sí, dando al individuo una visión global del mundo. En otras palabras, hoy día la humanidad enfrenta con una mirada integral los distintos ámbitos del diario vivir, relacionando lo que sucede en un aspecto con el efecto que puede provocar en otro, por ejemplo, la economía afectando a la educación, ciencia, mercado, etc. Debido a este fenómeno, la universidad avanza a grandes pasos con el propósito de cautelar nuevas epistemologías que se desprenden de límites matriciales y se develan como propiedades emergentes de esta realidad flexible, entramada, difuminada y aislada donde comienza a cobrar importancia dentro de su orgánica hacia dos conceptos intencionados que renuevan las condiciones de creación de conocimiento desde diversas áreas disciplinarias del saber, la transdisciplina y la complejidad.

Al respecto, Díaz et al. (2018) sintetizan algunos aspectos que integran las nociones de disciplina y sus diversas vinculaciones entre sí. Se entiende por disciplina una categoría organizadora dentro del conocimiento científico, instituyendo en éste la división y la especialización disciplinar. Por más que se inserta en un contexto científico más amplio, una disciplina tiende a la autonomía por medio de la delimitación de sus fronteras a nivel técnico, metodológico y epistemológico (Popa et al., 2015) más aún, está en el seno del conocimiento organizacional, que nace con una visión demarcada, dividida y tendiente a la especialización del trabajo respondiendo al paradigma dominante. Al tener una noción de disciplina como fenómeno particular, podemos indagar en nociones como pluridisciplina, multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina. Los prefijos *pluri* y *multi* refieren a aspectos cuantitativos

es decir varias o muchas disciplinas. En cambio, los prefijos *inter* y *trans* aluden a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia e interpenetración (Oliva-Figueroa et al., 2018).

Desde la complejidad, entender la realidad como una trama sistémica nos posiciona como observadores de un mundo que es diverso, interconectado y lleno de incertidumbre. Esta visión reconoce que vivimos en una sociedad atravesada por múltiples relaciones, donde lo incierto es parte de nuestra vida cotidiana (Lavanderos y Malpartida, 2004). Así, somos expresión y reflejo de una sociedad y una subjetividad en crisis, situación que se ha profundizado con la fractura provocada por la pandemia, la cual ha puesto en cuestión nuestros modos tradicionales de comprender la realidad.

En la Educación, se puede identificar que la transdisciplina es parte del proceso formativo de los educadores como también de la práctica. Comprender aquello, resulta fundamental para la ciencia de la educación, puesto que le permitirá abrirse a la investigación desde un enfoque transdisciplinar, entendiéndose como transdisciplina al diálogo e interacciones entre disciplinas, que generan nuevos campos de conocimientos y consideran que el objeto de estudio debe ser un conocimiento con un grado de complejidad (Settati et al., 2021). Ahora, lo relevante de aplicar el enfoque transdisciplinar viene desde entender la realidad como compleja y diversa, y cómo, la transdisciplinariedad permite a su vez, desde el quehacer investigativo, dar respuestas en torno al proceso educativo, en este caso, a las estrategias diseñadas para su desarrollo. Para ello, se debe superar la visión simple y fragmentada del fenómeno de la educación y la salud en todos sus niveles y áreas aisladas y parceladas para llegar a ser un área de conocimiento y una disciplina ampliada.

En este contexto, el docente es reconocido como un sujeto portador de saberes educativos, cuyas prácticas configuran los conocimientos que orientan su quehacer profesional. Desde esta posición, el profesor reivindica su voz de manera crítica, reflexiva y transformadora. Enseñar, por tanto, no se limita a una habilidad lógica, cognitiva o científica, sino que se manifiesta como una competencia práctica situada. En esta línea, los y las docentes interpretaron la enseñanza virtual como un desafío frente a las demandas concretas que emergen en el espacio del aula (De León, 2013).

Así, la trama globalizada en la que se enmarca la actividad universitaria es multicéntrica porque surge de las actividades realizadas en muchos lugares y no en un solo centro; es multi-escalar, porque nace de las acciones en muchas escalas, niveles, dimensiones y percepciones; es multi-temporal porque implica una reestructuración y una rearticulación compleja de las temporalidades y sus horizontes institucionales de acción en el tiempo (Yuen y Kaur, 2015). De esta manera, pensar la complejidad significa re-configurar nuestra percepción sobre el mundo que nos rodea y concebir el conocimiento como una red sistémica no-lineal donde los problemas científicos y sociales están en constante interacción, convergencia y divergencia, donde se hace imperativa la necesidad de contextualizar la labor universitaria en contacto con la sociedad.

El desglose de lo anterior, nos indica que las disciplinas pueden ser consideradas dominios cognitivos que acotan su accionar a dinámicas de identidad. Estos dominios tienden a plegarse sobre sí mismos, generando una frontera epistemológica en base a lenguajes y teorías de autorreferencia y autopoiesis, entendiendo esta como la capacidad de un sistema para autoorganizarse y reproducirse a sí mismo, generando sus propios componentes y manteniendo su identidad a través de sus propias dinámicas internas. Los parámetros identitarios tautológicos en los que cae la disciplina, tendientes a la hiper-especialización, agudiza la problemática sobre la sociedad y la responsabilidad intelectual en torno a las fronteras estructurales y disciplinares de la institución universitaria, alejando el contexto sociopolítico-cultural del contexto creativo del conocimiento universitario.

De acuerdo con [Motta \(2018\)](#), la transformación de la educación deberá, además de ampliar el currículo, crear condiciones para una formación de tipo integral y constante, que esté en coherencia con los cambios y transformaciones a nivel mundial y sea capaz de reconocer su impacto en aquello. En el mismo sentido, Motta plantea que: A su vez, la universidad, genéricamente, plantea tres perspectivas políticas de base para su funcionamiento; lineamientos de docencia, vinculación con el medio e investigación. Bajo la perspectiva de docencia encontramos la Formación Inicial o formación disciplinar (en adelante FID), y todo aquel proceso que conlleve enseñanza-aprendizaje. Como interfaz entre universidad ↔ sociedad, los Perfiles de Egreso (PE) se constituyen como el conjunto de rasgos, capacidades, habilidades, conocimientos y competencias que, aunados a ciertas actitudes, permiten que la persona sea acreditada legalmente por una institución educativa, a fin de que sea reconocida dentro de la sociedad como un profesional. De esta manera, encontramos un vínculo directo del ejercicio profesional generado a través de la institución universitaria y la inserción de profesionales en la sociedad.

Al respecto [Crovetto & López \(2022\)](#) señalan que al pensar el proceso de desarrollo de una carrera profesional es necesario determinar los avances de logro de las competencias que conforman el perfil de egreso, considerado como un elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, puesto que éste se organiza en competencias que describen lo que los egresados serán capaces de realizar y señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión, compuesto por competencias genéricas y profesionales que responden a las demandas de la sociedad actual. Esta formación integral debería revalorar el lugar y la importancia de la presencia de la reflexión y crítica de rigor filosófico, juntamente con una crítica histórica y una visión epistémica, no mecanicista, de la ciencia junto a un conocimiento actualizado sobre la importancia y el valor de lo simbólico, de lo mítico, de las sabidurías y tradiciones religiosas en la vida social y productiva.

Específicamente en el contexto chileno, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) del Ministerio de Educación, define las competencias genéricas como aquellas habilidades asociadas a la educación formal preocupadas de apoyar el desarrollo integral de la persona, su manejo autónomo en el transcurso de su vida, en los aspectos físico, intelectual, emocional y, por tanto, como ser social. Estas competencias se constituyen en el sustrato de las competencias profesionales definidas como “conjunto de habilidades para desempeñarse en la generación de bienes materiales o intangibles que requiere la sociedad”, apoyadas en su capacidad reflexiva y crítica, y de aprendizaje permanente ([CINDA, 2004, pp. 15-16](#)).

En resumen, es importante mencionar que los perfiles de egreso deben contar con una serie de características, en particular los de las carreras de pedagogía, las que se consideran como mecanismo que permite verificar el aseguramiento de la formación de los futuros docentes con el objetivo de aportar a la mejora continua de la calidad de la educación como respuesta a las necesidades e intereses de la sociedad actual ([Medina y González, 2020, p. 83](#)).

Bajo este paradigma, se comprende la FID como un proceso guiado, facilitador y complementado con una autoformación vinculada al contexto multicultural que no se limita a determinados conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y valores para una tarea especializada, sino que implica el desarrollo de una actitud y de habilidades para establecer una relación de conocimiento sobre la realidad educativa, a través de la cual los docentes propicien en sus estudiantes la apropiación de una conciencia crítica y gnoseológica para significar sus circunstancias y la posibilidad para transformarlas. En consecuencia, los perfiles de egreso son la ruta que guía la formación profesional de un docente capaz de imaginar, crear y dar respuesta a las necesidades del entorno en el que desarrolla su praxis, por medio de pedagogías alternativas y transformativas, que activen en los educandos la producción de

conocimiento y el dominio de habilidades intelectuales y de destrezas para la innovación, la convivencia, el hacer y el ser (Crovetto & López, 2022).

Desde esta perspectiva, toda organización tiene incorporada la posibilidad de interactuar con su entorno a través de la prestación de servicios a otras organizaciones, donde se identifica una función de externalidad a la que tiende por patrones de herencia multifactorial. De manera estratégica, la universidad se estructura y coordina estas áreas de acción desde las cuales emergen parámetros formativos, profesionales y de estructuración organizacional global respondiendo así al concepto de transdisciplinariedad, Saavedra et al. (2012) destaca que la FID puede propiciar el establecimiento de conexiones entre personas, hechos, imágenes, representaciones, campos de conocimiento y acciones y, descubrir el ethos del aprendizaje durante la vida entera. Igual que la mecánica cuántica, la formación docente puede centrarse en la potenciación de la conciencia gnoseológica, tal que involucre diferentes niveles de realidad y percepción empleando estrategias metodológicas basadas en lo transdisciplinar.

1.1. Educación Parvularia

A partir del establecimiento de la nueva institucionalidad en los diversos niveles, los perfiles profesionales de las Educadoras de Párvulos han cambiado trascendentalmente, producto de las nuevas definiciones respecto la nueva concepción de infancia, inclusión e identidad profesional. De igual manera, reconocen la complejidad y particularidad de la práctica pedagógica y la importancia de los variados contextos culturales que deben ser aprendidos por las docentes en formación con la finalidad de generar ambientes propicios para el aprendizaje (Subsecretaría de Educación Parvularia [SEP], 2018).

En este contexto, el desarrollo integral de los niños y niñas en etapa inicial corresponde a uno de los objetivos generales de la Educación Parvularia, señalado en el artículo 18, de la Ley general de Educación No. 23.370, la cual indica que “Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley”, de esta manera la importancia de vincular en el proceso de enseñanza y aprendizaje a las familias y los diferentes actores del espacio público que forman parte de su territorio, resulta trascendente para generar diversas oportunidades para estimular y fortalecer conocimientos en los niños y niñas.

La sociedad en su constante cambio desafía a los docentes a organizar la enseñanza en base a los nuevos intereses y necesidades de los niños y niñas relevando su rol protagónico, estableciendo procesos mediacionales junto con considerar las múltiples dimensiones en su desarrollo y aprendizaje.

Una perspectiva compleja concibe a cada niño y niña como un ser indivisible “por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos” (SEP, 2018, p. 31). Es equívoco pensar en poder fragmentar las múltiples dimensiones de su desarrollo y encasillar sus aprendizajes, ya que, desde el reconocimiento de sus habilidades, características, fortalezas, intereses, emociones y todo lo que aporta a su individualidad es el punto de partida para interactuar con el mundo que los rodea, ejerciendo su ciudadanía en el tejido social.

La visión holística de la Educación Parvularia es un elemento esencial en la planificación de prácticas educativas que favorezcan la autonomía, identidad, convivencia, ciudadanía, comunicación integral e interacción y comprensión del entorno del niño y la niña donde cada propuesta de aprendizaje debe respetar estas áreas en su desarrollo. El niño y niña es un ser independiente dotado de múltiples capacidades para enfrentarse a toda situación que

promueva su aprendizaje, interactuando con los demás e intercambiando experiencias colaborativamente. El principio de bienestar presente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia ([BCEP] 2018), busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana. En virtud de ello, “toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien” (p. 31).

En congruencia, Devia (2017), menciona que las competencias del educador de párvulos deben asociarse a una formación inicial orientada a los aspectos transversales e interseccionales del proceso educativo, es decir, disciplinas que, relacionadas a la psicología, socioantropología, pedagogía crítica, biología, currículo y evaluación del sistema educativo, con una alta presencia de motivación hacia la exploración inter y transdisciplinar de creación de conocimiento. Y, en el ámbito de la disciplina, su preparación profesional está vinculada al desarrollo del párvulo y a la propuesta curricular del nivel, las ciencias naturales y sociales, la comunicación, la expresión de las artes, las relaciones lógicas y fundamentalmente, cómo todas las anteriores convergen en una didáctica basada en el juego.

Así, podemos hacer visible que el currículo apunta hacia la propuesta de experiencias de aprendizajes integrales, en la que prima la transdisciplinariedad (Hoyuelos, 2017), donde las fronteras entre disciplinas no existen y se vinculan sistémicamente para potenciar los aprendizajes de los niños/as en diversas áreas del conocimiento científico y social. Es por esta razón que en este nivel no se habla de asignaturas ni de campos disciplinarios, porque los párvulos no tienen experiencias aisladas de comunicación, artes, ciencias o matemáticas (Devia, 2017).

Lo precedente implica que, durante la FID, es la universidad quien debe proveer diversas experiencias profesionales centradas en instalar procesos reflexivos en las docentes que respondan a la transversalidad junto con definir los desempeños esperados del ejercicio profesional en sintonía con los nuevos marcos normativos. En este contexto, algunos autores han intentado caracterizar o establecer un perfil de la práctica pedagógica, según el rol que asume el educador en su profesión docente. Moreno (2004) señala tres perspectivas que explican lo anterior: 1) la tradicional (profesor técnico); 2) la personalista (profesor psicólogo-humanista); y 3) la indagadora (profesor investigador). Para la primera perspectiva, la práctica pedagógica es el sustrato para aprender el oficio de maestro, enmarcado en la información, la observación e imitación de docentes veteranos. Dada la imitación, hay una separación de la teoría, o saber pedagógico, y la práctica. En la segunda perspectiva, llamada personalista, la práctica pedagógica es el medio para aportar al desarrollo futuro docente, pues le permite actuar *in situ*, acercarse a la realidad institucional y poder transformar las problemáticas sociales que aquejan la comunidad; se corresponde con proyectos sociales comunitarios. Para la tercera, denominada indagadora, la práctica pedagógica provoca un *insight* personal sobre la propia acción, significados y conocimientos previos. Aquí, el docente integra la teoría y la práctica, pues el desempeño profesional posibilita obtener nuevos conocimientos que son necesarios de analizar profundamente. En este sentido, la perspectiva indagadora reconoce el desarrollo de aprendizajes por parte del educador, pero que requieren ser reflexionados.

La práctica pedagógica se torna un elemento crítico porque constituye una actividad sumamente compleja. Es cambiante y muchas veces hasta impredecible, requiriendo una constante evaluación por parte del docente. Por otro lado, debe responder a las contingencias sociales exigiendo la adaptabilidad del educador. Requiere de un docente activo en su aprendizaje y con intenciones de transformar la realidad circundante (Nieva y Martínez, 2017).

Además, implica un proceso de reflexión del docente sobre sí mismo y su quehacer profesional. Es decir, pone en posición reflexiva al educador sobre acciones en el proceso educativo

que no aportan o son poco significativas en la institución y aquellas que pueden innovar y responder a las contingencias del medio (Patiño, 2006), por ello, impulsa a repensar y re-direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras y Contreras, 2012).

Finalmente, desde el paradigma de la complejidad los procesos transformativos consideran la vinculación dialógica, situada y sistémica entre docentes en formación, perfiles de egreso, orientaciones institucionales, territorialidad y la historia de vida como una posibilidad de comprender y ampliar las relaciones que se producen entre ellos, que al asentarse como parte del conocimiento profesional permiten la gestión de prácticas pedagógicas holísticas y analíticas. Por tanto, “la plenitud y la libre expresión de los individuos-sujetos, conducen a la interacción entre los individuos para producir la sociedad, y ésta, a la cultura” (Maturana-Cortés, 2011, p. 10).

De esta manera, la pregunta de partida de investigación es ¿Qué elementos de los perfiles de egreso en las universidades chilenas reflejan la complejidad y la interdisciplinariedad necesarias para el desempeño de las educadoras en sus entornos sociales y culturales?.

Objetivo: Analizar y comprender la presencia de variables transdisciplinarias y complejas que intervienen en la Formación Inicial Docente y sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del párvulo a través de perfiles de egreso.

Objetivos Específicos:

i) Identificar variables transdisciplinarias y complejas que intervienen en la Formación Inicial Docente presentes en los perfiles de egreso

ii) Develar los aspectos asociados involucrados la aplicación de la transdisciplina y complejidad y sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Formación Inicial Docente

iii) Cartografiar las relaciones discursivas establecidas por los perfiles de egreso y las variables involucradas en la complejidad y transdisciplina.

2. Material y método

La naturaleza de esta indagación y el sustrato desde el cual emergen los fenómenos epistémicos involucrados, se encuentran bajo el método cualitativo de investigación y se sostienen mediante análisis de explicaciones que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto, en relación con el marco hermenéutico-interpretativo de esta investigación y su alcance exploratorio. El tipo de diseño corresponde a un estudio exploratorio hermenéutico-documental, el cual pretende trascender al sujeto para explicar y comprender hechos o fenómenos sociales más complejos. Se utilizó la Teoría Fundamentada como procedimiento basal de análisis cualitativo de discurso, a través del software Atlas. Ti v.9. De acuerdo a este modelo, el texto será sintetizado en categorías conceptuales como propiedades emergentes del contexto a las que les será asignado un código abierto. Los códigos emergentes fueron agrupados según sus propiedades, de las cuales se obtuvo un conjunto de códigos significativos que conformaron una unidad superior mediante el recurso de la codificación axial.

Se utilizaron 28 fuentes primarias denominadas Perfiles de Egreso de páginas web oficiales de universidades de Chile que imparten la carrera de Educación Parvularia. En el contexto de esta investigación, el perfil de egreso es abordado como una unidad documental clave que permite examinar las orientaciones formativas que las instituciones de educación superior declaran para sus egresados y egresadas. Se considera una muestra representativa del proyecto pedagógico institucional, en tanto articula competencias esperadas, enfoques curriculares y fundamentos ético-profesionales. Más que un instrumento declarativo, el perfil de egreso es comprendido como una construcción simbólica que proyecta una determinada visión del rol

docente, de los saberes legítimos para la enseñanza, y de la relación entre formación inicial y contexto escolar.

Desde una perspectiva metodológica, estos perfiles son analizados como insumos textuales sometidos a procedimientos de codificación cualitativa, permitiendo identificar categorías asociadas a la concepción de enseñanza, los énfasis disciplinares, la función social del profesorado y las expectativas institucionales. En tanto muestra, el perfil de egreso ofrece una entrada estratégica para indagar en la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas formativas, revelando posibles tensiones entre el currículo declarado y las experiencias pedagógicas que lo atraviesan. Su análisis permite así situar críticamente el horizonte formativo que orienta la producción del sujeto docente en el actual escenario educativo.

Fueron sometidas a Análisis Crítico de Discurso a través de macroestructura y código abierto que se explica a continuación;

Macroestructura y código abierto: la macroestructura corresponde al significado global de un discurso que deja en claro lo que pertenece al núcleo de contenido (van Dijk, 2012). Esta se forma a través de tres macrorreglas:

Regla de eliminación. Esta regla elimina aquellas proposiciones lógicas que no son relevantes para la interpretación de otras proposiciones dentro del discurso.

Regla de generalización. Esta regla permite que una serie de proposiciones específicas se conviertan en proposiciones más generales.

Regla de construcción. Por medio de esta regla puede construirse una proposición a partir de una cantidad de proposiciones. La diferencia entre esta regla y la regla de generalización consiste en que las proposiciones a partir de las cuales puede extraerse una proposición general no necesariamente están todas incluidas en el discurso.

Según el modelo teórico de van Dijk (2012) el nivel operativo de anclaje, se descubren los vínculos semióticos del discurso de la siguiente manera:

(p) --- 'support' --- (p2) --- 'explain' --- (p)

A través de lo expuesto, emergen tres dimensiones de agrupación de códigos expuestas en tabla 1.

Soporte informático y modelado de redes

Para una etapa preliminar de análisis se proyectó la utilización del software Atlas. Ti v.9 el cual permite aplicar la metodología de Análisis Crítico de Discurso tanto de fuentes documentales como de la información levantada en la aplicación de técnicas de indagación. Este soporte permite establecer vínculos entre codificaciones de tres tipos: simétrica, asimétrica y transitiva. De estos se desprenden vínculos de asociación y relación en el caso de la simétrica, vínculos de causalidad positiva y negativa en la asimétrica, y variables contextuales en el caso de la transitiva.

La Tabla 1. *Dimensiones de análisis* organiza los ejes interpretativos utilizados en el estudio en tres dimensiones clave: social, flexibilidad curricular y compleja interdisciplinar. Cada una se estructura a partir de códigos específicos derivados de los perfiles de egreso, y su descriptor permite comprender el alcance relacional de cada categoría. La dimensión social alude al contexto socio-cultural y al rol de la educadora en la comunidad; la dimensión de flexibilidad curricular recoge aspectos como actualización, inclusión e integración de saberes; y la dimensión compleja interdisciplinar integra nociones como formación, conocimiento e interdisciplina, orientadas a visibilizar la lógica transdisciplinar y compleja del fenómeno formativo.

Tabla 1

Dimensiones de análisis.

Dimensión	Códigos	Descriptor
Dimensión social.	Contexto socio-cultural, Rol de la educadora.	Esta dimensión compete a todas las actividades señaladas en los perfiles de egreso con un componente socio-cultural y vinculante en relación al rol de la educadora en la comunidad.
Dimensión flexibilidad curricular.	Actualización, creencias, flexibilidad curricular, inclusión, integración, medioambiente.	Esta dimensión abarca los elementos que componen la flexibilidad curricular desde lo enunciado por los perfiles de egreso.
Dimensión compleja interdisciplinar.	Complejidad, conocimiento, formación, interdisciplina, investigación, transdisciplina, unidisciplinar, vinculación.	Esta dimensión se ocupa de visibilizar los conceptos y relaciones inter-transdisciplinarias a través de una visión compleja del fenómeno investigado.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la investigación serán presentados conforme a las dimensiones analíticas definidas en relación con los objetivos del estudio, lo que permitirá ordenar las evidencias en torno a núcleos de sentido vinculados a la formación inicial docente. Cada dimensión será acompañada por cartografías construidas mediante el software Atlas. Ti, que representarán visualmente las conexiones semánticas y conceptuales emergentes del análisis cualitativo. Estas representaciones serán complementadas con una síntesis analítica interpretativa que permitirá relevar las principales tensiones, desplazamientos y configuraciones discursivas en torno a la presencia de variables complejas y transdisciplinarias en los perfiles de egreso revisados.

3. Resultados

La presente sección sistematiza y analiza los hallazgos obtenidos a partir del corpus documental compuesto por perfiles de egreso de programas de formación inicial docente de diversas universidades chilenas. Estos documentos fueron analizados mediante procedimientos de codificación cualitativa y representación visual en el software Atlas. Ti, lo que permitió identificar patrones, relaciones y configuraciones discursivas relevantes en torno a la presencia de variables transdisciplinarias y complejas asociadas a la formación de educadoras de párvulos. El abordaje metodológico priorizó la construcción de categorías inductivas que dialogan con el marco conceptual previamente desarrollado.

Los resultados se presentan organizados en tres dimensiones emergentes: (1) contexto social-cultural y rol activo, (2) flexibilidad curricular, y (3) complejidad interdisciplinar. Cada una de estas dimensiones condensa un conjunto de códigos que permiten comprender cómo las universidades abordan, representan o tensan la formación docente en relación con los desafíos contemporáneos de la educación inicial. Las cartografías generadas por Atlas. Ti permiten visualizar no solo la densidad y variedad de los discursos institucionales, sino también las conexiones semánticas entre categorías, contribuyendo a una lectura relacional de los hallazgos.

Dentro de los perfiles de egreso la responsabilidad respecto del bienestar de los párvulos se presenta como la primera responsabilidad del educador, junto con incorporar los contextos externos como un espacio de recursos relacionales que favorecen la creación y reconstrucción de una identidad profesional que se expresa a través de prácticas de características congruentes con las posibilidades del entorno. Es la educadora de párvulos quien debe de responder a los nuevos desafíos a través de la vinculación de estos.

Las competencias declaran al ejercicio del rol profesional como reflexivo e inclusivo. En este sentido, acoger las diversidades étnicas, sexuales y de género como espacios de riqueza y diversidad que aportan al desarrollo de las profesionales, así como a niños y niñas resulta prioritario en el quehacer docente. Asimismo, releva el rol de la educadora como una profesional reflexiva e investigadora de los procesos educativos. Lo precedente implica considerar a la investigación-acción como una de las herramientas que se insertan dentro del proceso formativo, que propician la transformación de las prácticas pedagógicas por medio del uso de herramientas como la indagación constante de las realidades, necesidades y posibilidades. Cabe destacar que la sistematicidad en los procesos reflexivos e indagatorios favorece la construcción de nuevo capital profesional.

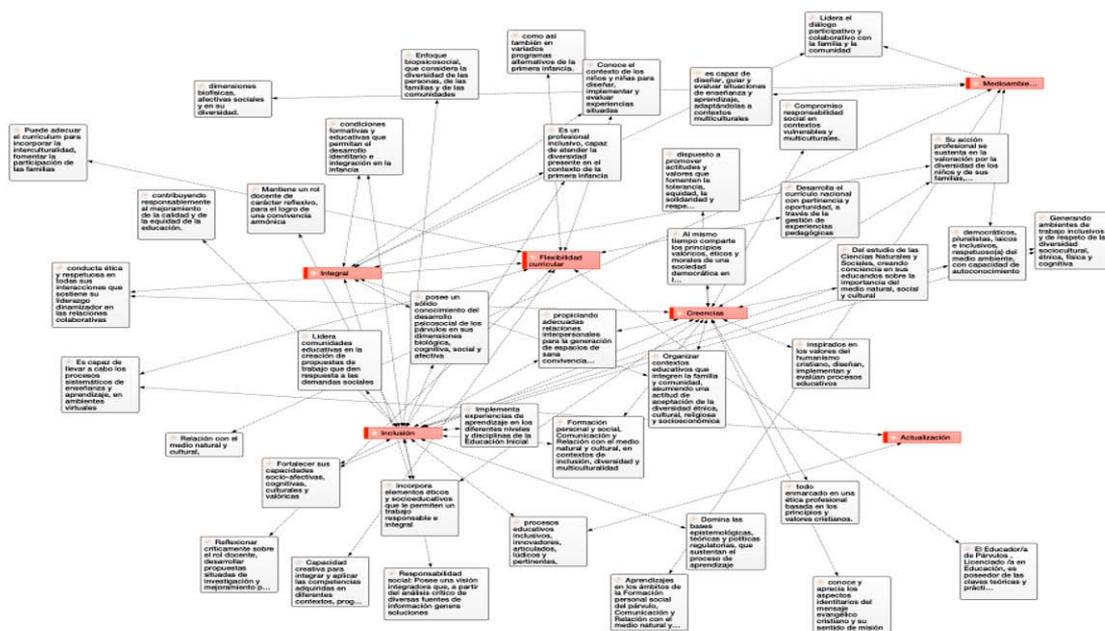
Los perfiles de egreso explicitan dentro del rol educativo la realización de pesquisas situadas en las necesidades de los párvulos, para generar a posteriori las derivaciones dentro de la red de protección de la infancia, junto con la creación a nivel de aula de adecuaciones curriculares y planes de intervención individuales que vayan en apoyo al avance en la trayectoria de aprendizaje de los niños y niñas en congruencia con sus posibilidades.

La Educadora de párvulos dentro de los perfiles de egreso debe construir a partir de la ética de la alteridad, prácticas pedagógicas que sitúan la atención a la diversidad e inclusión como un aporte a los procesos de responsabilidad social. En este sentido, el liderazgo dentro de los centros educativos es un factor clave en el ejercicio profesional ya que propende a la entrega de orientación efectiva respecto de los procesos pedagógicos dentro del equipo de trabajo, y de modo similar aporta en los contextos de vulneración o multiculturalidad social que históricamente han sido el segmento con menores resultados educativos.

Finalmente, la mirada sociocultural existente en los perfiles de egreso, es un común denominador incluido en las instituciones de educación superior, donde a través de los procesos formativos buscan comprometer a la sociedad en su conjunto con valores como la justicia, solidaridad y desarrollo humano.

Figura 2

Dimensión flexibilidad curricular. Cartografía conceptual que organiza competencias del perfil de egreso vinculadas a la adaptación del currículum, la inclusión, la diversidad y la actualización pedagógica en contextos educativos dinámicos. Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

La imagen presenta una cartografía conceptual centrada en la dimensión “Flexibilidad Curricular”, desde la cual se organizan diversas competencias, saberes y disposiciones presentes en los perfiles de egreso en educación parvularia. Los conceptos destacados —como inclusión, integralidad, medioambiente, creencias y actualización— actúan como núcleos semánticos que articulan una red de capacidades profesionales orientadas a la adaptación, innovación y contextualización del currículum en función de la diversidad y los cambios socioculturales.

La figura enfatiza una visión curricular dinámica, en la que el rol docente se configura como agente reflexivo, ético y comprometido con una educación situada, inclusiva y transformadora. Se destacan elementos como la adecuación curricular, la incorporación de saberes territoriales, la formación ambiental, el respeto por la diversidad cultural y la participación de las familias. En conjunto, la red visibiliza una comprensión compleja del currículum como espacio relacional en constante resignificación, donde convergen lo pedagógico, lo ético y lo sociopolítico.

El código integral, refiere al enfoque biopsicosocial y la comprensión profunda que desde la formación inicial deben construir las futuras docentes. En este contexto existen diversas disciplinas están involucradas en las competencias declaradas, donde se releva la habilidad para atender a la diversidad presente en el contexto de la primera infancia, a partir de la planificación de procesos inclusivos. De igual forma, debe demostrar capacidad de liderar los contextos educativos integrando a las familias, la comunidad la diversidad étnica, religiosa y socioeconómica por medio del diálogo participativo y colaborativo.

gógicas diversas, y el compromiso ético-político con una educación inclusiva, colaborativa y socialmente pertinente. Además, se enfatiza la importancia del trabajo multidisciplinario, el enfoque territorial y la producción de conocimiento significativo desde una lógica compleja. En conjunto, la figura proyecta un perfil profesional que no solo transmite saberes, sino que los reconstruye en diálogo con las realidades y desafíos del entorno educativo.

En los documentos consultados, el código complejidad resulta estar presente en discursos relativos al contexto social y cultural que, por su constante cambio y dinamismo, se reconoce como una trama relacional e interseccional desde “requerimientos de aprendizaje didácticos integrales”, en “requerimientos de aprendizaje, salud y bienestar psico-social [...] derivando a especialistas” además del trabajo en conjunto a equipos multidisciplinarios.

La docente debe poner en práctica competencias creativas para integrar y aplicar las habilidades en contextos diversos de manera que construya una base teórico-empírico desde lo disciplinar y pedagógico. Refiere a una profesional capacitada para orientar los procesos educativos desde los sustentos teóricos multidisciplinarios además de trabajar dentro de un contexto ético - comprometido con los diversos actores que se encuentran dentro de la comunidad educativa en congruencia con los referentes nacionales como las BCEP, MBE EP y EIDEP. Lo anterior, se constituye en un avance ya que en la medida en que los futuros docentes consideren dichos procesos, se transita hacia la definición del concepto de calidad educativa.

La integración de las disciplinas atiende a deconstruir la concepción de hiperescolarización que se encuentra asentada en el país, que despoja a los párvulos de su rol como ciudadanos y sujetos de derechos. De igual manera, la hiperespecialización en una disciplina en detrimento de otras, obstaculiza las oportunidades de establecer nexos entre ellas y con ello la creación de nuevos conocimientos y habilidades.

Finalmente, las propuestas ministeriales atienden a establecer relaciones entre los objetivos de aprendizaje, a través de las BCEP, la práctica pedagógica, los procesos didácticos declarados en el MBE EP y la evaluación de los procesos ejecutados explicitados en los EIDEP, se muestran desvinculados si las acciones realizadas no son inclusivas de la diversidad y la construcción de relaciones interprofesionales, enfatizadas en el proceso de reforma educativa.

Además, se considera que las profesionales deben desarrollar competencias vinculadas con los procesos de reflexión y análisis de la práctica pedagógica, junto con entrelazar las experiencias artísticas, comunicación, lenguaje y el conocimiento del entorno natural.

4. Discusión

Cuando observamos el fenómeno de los perfiles de egreso en permanente conversación con el concepto de vinculación con la sociedad y un rol activo de la educadora, podemos dar cuenta de que las competencias de las educadoras dependen fuertemente de lo que se puede presentar en diversos contextos tanto educativos como culturales o sociales. Se hace fuerte hincapié en el respeto que las educadoras deben manifestar hacia distintas creencias con el propósito de trabajar con la comunidad. Este trabajo activo debe estar referenciado en las mallas curriculares con el propósito de que su incidencia este directamente asociada a la mejora continua del sistema educativo junto con avanzar hacia el desarrollo de una sociedad y cultura específica.

Desde el punto de vista de la complejidad, esta se manifiesta en una profunda consciencia sistémica donde la sociedad, la cultura y la educación de los párvulos está en permanente relación con esquemas comunitarios integrativos y multidisciplinarios. La educadora debe ser parte de esta complejización de la realidad y velar por la multidimensionalidad del niño y

la niña, su desarrollo integral centrado en valores y dentro de una comunidad determinada. Lo anterior implica deconstruir la visión parcelada de la humanidad en todos sus ámbitos. En este sentido, la formación inicial de la educadora de párvulos debe articular saberes pedagógicos, culturales, éticos y territoriales, reconociendo al niño como un sujeto situado, con agencia, historia y vínculo con su entorno. Por ejemplo, cuando una educadora incorpora en su planificación actividades que integran la lengua originaria del territorio, narraciones comunitarias o rituales locales, no solo está enseñando contenidos, sino también reconociendo una ecología del aprendizaje que supera el aula tradicional y dialoga con la vida misma.

Asimismo, considerar la multidimensionalidad del niño implica entender el juego no solo como una estrategia didáctica, sino como un lenguaje epistémico, una forma de conocimiento y construcción de sentido. De igual forma, al vincular el trabajo pedagógico con experiencias en espacios naturales, huertos escolares o encuentros intergeneracionales, se moviliza una educación más holística, donde la relación con el entorno, la memoria colectiva y la afectividad se integran como componentes esenciales del desarrollo. Esta perspectiva compleja exige que la educadora asuma un rol no solo instructivo, sino también relacional, crítico y transformador, capaz de habitar las tensiones propias de una educación situada en el entramado social y cultural.

Por otra parte, se logra observar que la flexibilidad curricular en programas de pedagogía se establece a través del uso del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) los cuales abren espacios e instancias curriculares de intercambio y movilidad de los estudiantes entre carreras y facultades. Se expresa esto en la mayoría de los documentos analizados, sin embargo, no se explicitan los mecanismos utilizados más que en la mención de electivos u optativos ofertados por las carreras y facultades de la universidad, por ende, no es garantía de un buen aprendizaje o incluso de conocimiento. En congruencia, [Morin \(2001\)](#) desarrolla la idea de “ceguera del conocimiento” que plantea que al confundir la realidad contrastada con las proyecciones que realiza un perfil de egreso, es decir, paradójicamente, obtener competencias universitarias no es condicionante de la obtención de competencias profesionales.

Es importante destacar que, la flexibilidad se acciona solo cuando es integrada a la FID, por medio de la conexión entre personas, hechos, imágenes, representaciones, conocimiento y acciones, entre otras, que revelan al mundo como un entramado de niveles de realidad además de sus aspectos multidimensionales. [Saavedra et al. \(2012\)](#) lo expresan como la necesidad de que el espíritu de lo social intercepte el intelectual en un espacio desconocido para abrir puertas teóricas y metodológicas y con ello al proceder de la enseñanza.

[Motta \(2018\)](#) sostiene que la transformación de la educación deberá crear condiciones para un tipo de educación integral que esté en coherencia con el mundo globalizado actual. Así también, menciona que la universidad debe flexibilizar el currículo de manera que las ciencias de la educación y humanidades estén en permanente diálogo.

En este sentido, la complejidad logra verse como un objetivo y un enunciado cuya utilización directa se encamina hacia la excelencia, hacia la construcción de una universidad definida como compleja con áreas de postgrado consolidadas y políticas de docencia, investigación y acción. Es en este contexto que la universidad debe cuestionar profundamente sus bases epistemológicas, trabajando para brindar sentido a un conocimiento que se construye en la relación.

El informe de seguimiento de la educación en el mundo, indica que “La inclusión no puede realizarse si los maestros no son agentes del cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan que todos los alumnos tengan éxito” ([UNESCO, 2020, p. 20](#)). En este sentido, la formación de los educadores debe abarcar múltiples aspectos de la educación inclusiva para que puedan integrar sus competencias en la práctica docente.

Además, es fundamental considerar la cultura y la comunidad local como base de todo aprendizaje, de manera que el docente pueda generar estrategias educativas significativas y en concordancia a las necesidades de sus estudiantes. Se ha evidenciado que contexto y las circunstancias sociales son variables importantes, ya que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y razonamiento (De León, 2013). Esto refleja el propósito formativo de la carrera por integrar las responsabilidades éticas y profesionales que deben tener los educadores para ejercer una práctica pedagógica activa, con compromiso hacia sus educandos, como también su entorno, favoreciendo una educación integral.

El rol activo implica que el educador reflexione crítica y sistemáticamente sobre a su quehacer educativo, identificando sus competencias, sus valores y necesidades de aprendizaje, con el compromiso de fortalecerlos y ponerlos a disposición de la educación. La sociedad demanda educadores que ejerzan su liderazgo transformacional que permita inspirar a otros a generar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en pos de una educación de calidad. De esta manera, es necesario que el docente coordine acciones con miembros de su comunidad educativa y local, integrando a las familias como actores relevantes en el proceso educativo, impulsando la construcción de redes de apoyo para organizar un trabajo colaborativo que permita contribuir al logro de los propósitos educativos.

El compromiso docente es esencial para una buena enseñanza y debe ser una competencia que cada educador demuestre en el ejercicio de su profesión. El rol que desempeña en la sociedad implica reflexionar además sobre las políticas y orientaciones educativas vigentes y la manera en que se implementan en la práctica pedagógica, siendo necesario que su opinión esté presente, para contribuir a la mejora continua de los procesos.

Esto puede significar que las universidades han orientado los procesos educativos de los estudiantes a las competencias que deben demostrar en el campo laboral en lo relacionado a liderar la implementación de prácticas pedagógicas coherentes con el currículo vigente, contextualizadas a las características, necesidades, potencialidades, intereses y la forma de aprender de todos los niños y niñas que educan, con el propósito de comprometer su labor para la formación de todos los educandos.

Las demandas sociales visibles en los perfiles expresan la necesidad que los futuros profesionales fomenten la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión social. La Ley No. 20.845, promulgada en nuestro país en el mes de mayo del año 2015, como parte de una reforma indispensable en materia de inclusión, da cuenta de lo ineludible de la educación como mecanismo de socialización y formación de personas integrales, comprometidos con su entorno y la sociedad desde la educación inicial hasta la superior.

El informe de seguimiento de la educación en el mundo de UNESCO, indica que “La inclusión no puede realizarse si los maestros no son agentes del cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan que todos los alumnos tengan éxito” (2020, p. 20). En este sentido, la formación de los educadores debe abarcar múltiples aspectos de la educación inclusiva para que puedan integrar sus competencias en la práctica docente.

Además, es fundamental considerar la cultura y la comunidad local como base de todo aprendizaje, de manera que el docente pueda generar estrategias educativas significativas y en concordancia a las necesidades de sus estudiantes. Se ha evidenciado que contexto y las circunstancias sociales son variables importantes, ya que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y razonamiento (Heckman y Weissglass, 1994).

De la misma manera, se interpreta la relevancia que las universidades otorgan a las acciones de vinculación como política transversal, para dar cumplimiento a los ejes estratégicos propuestos en relación a la formación del profesorado buscando el desarrollo de docentes

integrales comprometidos con la sociedad, privilegiando la construcción de conocimientos a través de la interacción sistemática con el medio.

El trabajo colaborativo de los educadores con la sociedad permite disminuir las barreras para el aprendizaje de todos los niños/as. De acuerdo a lo señalado en el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBEEP), “desde una perspectiva inclusiva, la posibilidad de establecer relaciones de colaboración significa reconocer que todos y todas tienen un saber importante que debe ser considerado en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas” (2019, p. 55) De esta forma, se instala una cultura de relaciones de cooperación que favorece el logro de los propósitos educativos.

Por último, la creación de conocimiento y la investigación expresan la relevancia de formar educadores y educadoras que sean capaces de utilizar la investigación en sus prácticas educativas para que reflexionen críticamente tanto individual como de manera colectiva, interpretando las situaciones de enseñanza e incorporando cambios que mejoren los procesos pedagógicos, con pertinencia a las necesidades del medio.

Es sabido que la formación de los docentes en investigación se transforma en un gran desafío. A medida que el docente se incorpora a la comunidad investigativa, podrá transformar el campo de la educación desde sus estudios, impactando en el mejoramiento de las condiciones de sus estudiantes al participar activamente al interior de estos espacios de poder (Aravena y Zúñiga, 2011).

Finalmente, Crovetto & López (2022) plantea que los perfiles de egreso deben ser un reflejo de la construcción de un plan de estudios que proporcione determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la profesión. Estas habilidades entendidas como competencias responden a una necesidad imperante de la sociedad por nuevos profesionales.

Los resultados dan cuenta que los perfiles de egreso analizados se apropian del componente complejo en teoría y práctica debido a la consciencia generada a partir de entender la educación como un entramado sistémico no-lineal de situaciones, problemas o fenómenos manifestados en la realidad la cual ya no resiste análisis unidimensionales (Morin, 2001).

5. Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito general analizar y comprender la presencia de variables transdisciplinarias y complejas que intervienen en la Formación Inicial Docente y sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del párvulo a través de perfiles de egreso. A partir de este eje articulador, se desarrolló un abordaje metodológico cualitativo que permitió interpretar las expresiones discursivas de diversas universidades chilenas en torno a la formación de educadoras de párvulos, destacando las tensiones, desplazamientos y posibilidades formativas que emergen desde la lectura crítica de dichos perfiles.

En cuanto al primer objetivo específico, que apuntaba a identificar variables transdisciplinarias y complejas presentes en los perfiles de egreso, los hallazgos revelaron que estas variables se manifiestan en múltiples niveles: desde la inclusión de enfoques biopsicosociales hasta la consideración de contextos sociales, culturales y éticos en la práctica docente. La formación se proyecta, en este marco, como una experiencia no reducible a la adquisición de contenidos, sino articulada a procesos de transformación personal y profesional con fuerte carga contextual. La transversalidad de elementos como la diversidad, la vinculación con la comunidad, y el trabajo colaborativo, da cuenta de una matriz formativa que busca responder a las demandas del entorno desde una lógica no disciplinar, sino integrada.

El segundo objetivo, centrado en develar los aspectos asociados a la aplicación de la transdisciplina y complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se abordó mediante el análisis de competencias vinculadas a la reflexión crítica, la indagación pedagógica y el liderazgo transformacional. En este plano, los perfiles de egreso destacan la necesidad de formar profesionales que no solo comprendan los desafíos del aula, sino que estén capacitados para intervenir sobre ellos mediante estrategias contextualizadas, sensibles a la diversidad y sostenidas por una ética del compromiso social. Las implicancias formativas se traducen, por tanto, en una redefinición del rol docente, que ya no puede limitarse a la ejecución técnica, sino que debe ser pensada como praxis situada, abierta a lo inesperado y comprometida con la equidad.

Respecto al tercer objetivo, orientado a cartografiar las relaciones discursivas entre los perfiles de egreso y las variables complejas y transdisciplinarias, el uso de herramientas como Atlas. Ti permitió representar visualmente las conexiones semánticas entre categorías emergentes. Las cartografías construidas evidenciaron cómo los discursos institucionales tienden a configurar una trama de saberes en la que lo pedagógico se entrelaza con lo social, lo cultural y lo ético. Esta cartografía no solo permitió evidenciar la recurrencia de ciertas categorías —como inclusión, ciudadanía, comunidad, medio ambiente, liderazgo o ética— sino también su articulación interna, revelando un entramado no lineal que refleja la orientación formativa hacia una profesionalización integral, relacional y reflexiva.

Estas conclusiones se amplían al considerar el lugar que ocupan los perfiles de egreso como dispositivos curriculares estratégicos, capaces de proyectar el proceso formativo y certificar competencias profesionales en clave de complejidad. Su vinculación con los espacios prácticos es fundamental para asegurar que la formación docente no se desconecte de las realidades situadas. En este sentido, el estudio constata una confluencia significativa entre el discurso institucional y el paradigma de la transdisciplina, abriendo posibilidades para la construcción de nuevos saberes que respondan a los cambios estructurales que vive la sociedad y la educación contemporánea.

En el contexto chileno, donde la Educación Parvularia es cada vez más reconocida como eje central para avanzar en equidad y justicia social, esta investigación refuerza la necesidad de superar enfoques asistencialistas e instalar una mirada profesionalizante, crítica y situada. La presencia creciente del discurso interdisciplinar y complejo en los perfiles de egreso no es un dato menor, sino una evidencia del giro epistémico que comienza a atravesar la formación docente, aún con tensiones y desafíos pendientes. La comprensión de lo educativo como un fenómeno sistémico, no lineal y multidimensional se posiciona como una necesidad urgente, no solo para responder a exigencias técnicas, sino para sostener éticamente el vínculo con las infancias y los territorios.

Finalmente, como proyección, se sugiere profundizar futuras investigaciones que integren percepciones de docentes en formación y en ejercicio, así como la revisión crítica de las mallas curriculares, marco para la buena enseñanza y sus vínculos reales con los perfiles de egreso. Esto permitiría robustecer la articulación entre los discursos formales y las prácticas educativas concretas. Asimismo, se releva la importancia de transitar desde declaraciones normativas hacia políticas curriculares integradas, donde la complejidad y la transdisciplina no sean solo retóricas formativas, sino principios vivos que guíen la construcción colectiva de una educación más justa, diversa y significativa.

Referencias

- Aravena Domich, M. & Zuñiga Cortés, J. (2011). *La formación inicial docente e investigación educativa: Las tensiones entre el discurso y la praxis educativa*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.941/ev.941.pdf.
- CINDA (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago: Alfabeto Artes Gráficas.
- Contreras, M.; Contreras, A.; (2012) "Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos". *Revista Digital de Historia de la Educación Heurística*, 15, 197-2020.
- Crovetto, M. & López, D. (2022). Análisis cualitativo de los perfiles de egreso en procesos de aseguramiento de la calidad de carreras de Nutrición y Dietética en Chile. *Revista chilena de nutrición*, 49(6), 714-722. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182022000700714>.
- Devia Astorga, S. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. Intendencia de Educación Parvularia.
- De León, C. (2013) Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y Desarrollo de Estilos de Enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 79, 37-41.
- Díaz-Barrera, N. & Oliva-Figueroa, I. (2018). Poder, ideología y conocimiento: aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 315-329. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100315>.
- Heckmann, P.E. & Weissglass, J. (1994). Contextualized Mathematics Instruction: Moving beyond recent proposals. *For the learning of Mathematics*, 14 (1) 29-33.
- Hoyuelos, A. (Marzo de 30 de 2017). *Los Tiempos de la Infancia*. http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf.
- Lavanderos, L y Malpartida A. (2001) *Cognición y Territorio*. Editorial Universitaria UTEM. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009). *Ley General de Educación* [Ley N° 20.370].
- Maturana Cortés, M. (2011). "Espacios de reflexión pedagógica", una aproximación de los profesores en liceos municipales y particular subvencionados de la comuna de Vallenar. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/10585>.
- Medina, J. & González, J. (2020). Índice estocástico de percepción del logro del perfil de egreso de estudiantes de pedagogía. El caso de una universidad regional de Chile. *Formación Universitaria*, 13(1), 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100083>.
- Ministerio de Educación, (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Moreno B., M. G. (2004). Investigación educativa en educación media superior. Un doble reto para los profesores. En proceso de publicación en la *Revista Ethos Educativo* del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Motta, R. (2018). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis (Santiago)*, 0(3). <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2002-N3-186>.

- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Oliva-Figueroa, I. G., Molina-Chávez, W. M., Quintero-Tapia, J. J., & Díaz-Barrera, N. S. (2018). Prospectiva transdisciplinaria y organización del conocimiento: Una aproximación epistémica a la educación superior en la Región de Magallanes, Chile. *Magallania (Punta Arenas)*, 46(2), 129-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442018000200129>.
- Parvularia, M. B. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- Popa, S. Mathieu, G. & Dedeurwaerdere (2015) A pragmatist approach to transdisciplinarity in sustainability research: From complex systems theory to reflexive science. *Futures* 65, 45-56.
- Saavedra, M. S., Ornelas, V. G., Valdovinos, M. L., Cintora, E. C., Rodríguez, F. O., Martínez, R. G. & Mendoza, F. A. (2012). Investigación transdisciplinaria: generación y aplicación de conocimiento en la formación docente. *Riaices*, 1(1).
- Settati, A., & Guzmán Ibarra, I. (2021). La formación de profesores: un modelo complejo y transdisciplinario. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1503. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1503.
- Subsecretaría de Educación Parvularia, (2018). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270.
- Van Dijk, Teun. (2012) *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva*. Editorial Gedisa.
- Yuen, C. y Kaur, S. (2015) Investigating Learning Challenges Faced by Students. *Higher Education*, 32 (4) 377-380.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).