

Concha-Díaz, V., Jornet, J. & Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>

## Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile

Valeska Concha-Díaz, Jesús Jornet, Margarita Bakieva  
Universidad de Valencia, España

### Resumen

La formación inicial del profesorado ha sido central para determinar la calidad educativa, dejando atrás las formaciones básicas por bases teóricas más sólidas, realizando mejoras en los estatutos docentes, aumentando salarios y mayor valoración social (Pedró, 2020). Este estudio examina la formación inicial que reciben los profesionales de EAPI en Chile, analizando el nivel formativo que alcanzan las universidades chilenas y la situación laboral de sus egresados, con el fin de identificar las condiciones de entrada y procesos que se asocian a la calidad profesional. Al tener un carácter exploratorio, se examinaron las características de la FID y los criterios asociados a la empleabilidad, arrojando resultados categóricos sobre la deficiente formación que presentan los profesionales.

### Palabras clave

Formación inicial; Educación y atención de primera infancia; empleabilidad docente.

## Overview of Initial Training and Employability of ECEC Teachers in Chile

### Abstract

Initial teacher training has been central in determining the quality of education, leaving behind basic training for more solid theoretical foundations, making improvements in the

---

### Contacto:

Valeska Concha-Díaz, [vale.concha.cd@gmail.com](mailto:vale.concha.cd@gmail.com), Valencia

Este trabajo se ha llevado a cabo con ayuda de becas pre-doctorales ANID PFCHA/BCH 72200165

status of teachers, increasing salaries and greater social valuation (Pedró, 2020). This study examines the initial training received by ECEC professionals in Chile, analyzing the level of training achieved by Chilean universities and the employment situation of their graduates, in order to identify the entry conditions and processes associated with professional quality. Being exploratory in nature, the characteristics of the IDF and the criteria associated with employability were examined, yielding categorical results on the deficient training of professionals.

### **Keywords**

**Initial training; early childhood education and care; teacher employability**

## **Introducción**

Evaluar la práctica docente es una tarea difícil de realizar. La enseñanza es una actividad multidimensional y compleja, en la que los docentes requieren dominar competencias y tener conocimientos sobre qué y cómo enseñar (Pedroza, 2017), donde la eficacia y la eficiencia juegan un rol fundamental para articularlas con los resultados obtenidos (Martínez et al, 2016). Siendo el desempeño docente el determinante para las mejoras de la calidad educativa, por lo que se considera la variable de mayor impacto en la calidad global de la enseñanza (OCDE, 2009).

En Chile se han alcanzado importantes logros gubernamentales que han potenciado el nivel de educación y atención de la primera infancia (en adelante EAPI), desde el 2009 se estableció el acceso gratuito del primer y segundo nivel de transición (NT1-2), además del reconocimiento como primer nivel de la educación formal (Ley 20.370). En 2013, se establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y se crea un nuevo sistema de financiamiento desde el nivel medio (Ley 20.710), teniendo en cuenta que el nivel es una pieza clave para el desarrollo de los menores, impactando en los procesos educativos y desarrollo intelectual posteriores (Desimone y Garet, 2016; MINEDUC, 2018).

En 2015, se crea la subsecretaría de Educación Parvularia (Ley 20.835), Intendencia de Educación Parvularia, Defensoría de la Niñez, aprobación de Bases Curriculares y Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2018), se aprueba la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) que crea un potente foco en la FID con un nuevo sistema de inducción y nueva carrera profesional.

El presente estudio describe aspectos de la Formación Inicial Docente (FID) que permitan determinar la regulación de los programas, a través de un análisis curricular de las instituciones de educación superior y la asociación de esto con la posterior empleabilidad. Enmarcado en una investigación más amplia, que busca comprender el comportamiento del nivel de EAPI en Chile, se sigue con la línea de trabajo propuesta anteriormente por Concha-Díaz et al, (2019; 2020), quienes realizan un recorrido sobre la situación del nivel de EAPI en América Latina y el Caribe, identificando las características principales.

Teniendo en cuenta la situación descrita, este trabajo contempla los siguientes objetivos:

De manera general, contextualizar la situación actual de los docentes de EAPI en Chile, considerando elementos de la FID y repasando su situación laboral, específicamente:

- Realizar una estadística comparativa de las mallas curriculares de las diferentes instituciones que forman a los docentes de EAPI en Chile,
- Analizar de manera diferencial y comparativa la situación laboral de las educadoras de párvulos que ejercen en Chile.

## Marco teórico

### Marco de la política de Formación Inicial Docente (FID) chilena

En Chile, la constitución consagra la obligatoriedad del Estado de promover un sistema educativo gratuito para todos los menores del país (Ley N°20.370). En el año 2013, el Segundo Nivel de Transición se estableció como requisito de entrada para la educación básica y se hizo obligatorio (MINEDUC, 2016). El nivel de EAPI atiende aproximadamente a 650.00 estudiantes de hasta seis años, para atender esta población, existen alrededor de 28.600 maestros a cargo y cerca de 58 mil asistentes y técnicos (Mineduc, 2018).

Para fortalecer el nivel, se ha extendido la cobertura pero, sigue haciendo escasa regulación referente a la formación que reciben los docentes, ya que cada institución formadora se encarga de definir sus propias orientaciones curriculares y los contenidos desarrollados en el proyecto de titulación (Espinoza y Pizarro, 2016).

La FID es la etapa que prepara profesionalmente y entrega la mayor cantidad de herramientas teóricas y metodológicas que serán puestas en práctica en las aulas (Salazar y Tobón, 2018). Perrenoud (2001) señala que es importante lograr que en este proceso se construyan objetos de saber con conocimientos transversales, coherentes y estables y se rompa con la formación tradicional que mezcla diferentes campos que no salen de una divagada reflexión sobre la educación, su calidad es clave en las políticas educativas, donde muchos gobiernos al conocer los resultados de pruebas de rendimiento, impulsan y promueven reformas que las fortalecen (Caena, 2012), teniendo en consideración que si se cuenta con docentes más aptos, el desempeño también lo será (Barber y Mourshed, 2007; OCDE, 2019), generándose cambios sociales más justos y humanizados (Loubet, 2018).

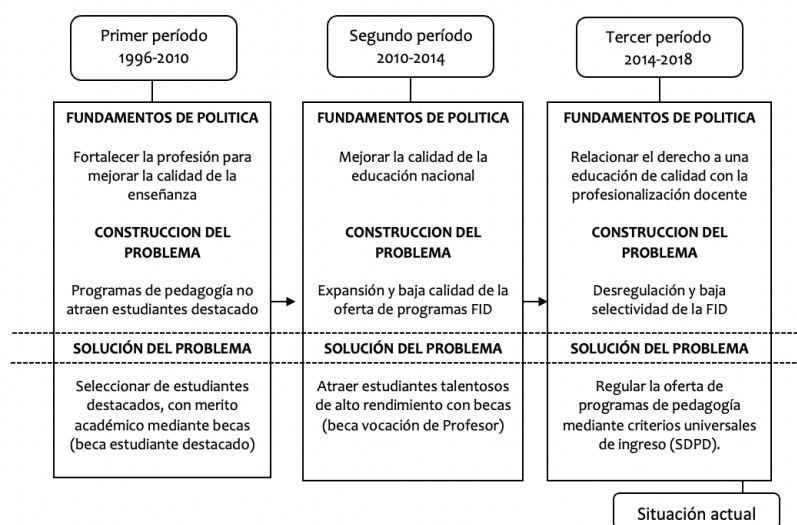
En este marco, y con la necesidad de fortalecer el sistema educativo chileno, el MINEDUC desarrolló una serie de políticas de atracción, formación y retención de docentes que en conjunto con las universidades se han comprometido en la creación de programas de fortalecimiento.

En Chile desde la década del 90, se desarrollaron iniciativas públicas que han intentado mejorar los programas de pedagogía, destinándose recursos y programas de becas a aquellos estudiantes destacados que ingresaran (ver Figura 1). Lamentablemente no se logró el cometido, porque muchas instituciones ofrecieron programas, con un sinnúmero de modalidades que solo tenían el objetivo de aumentar matriculas, sin considerar las exigencias mínimas de acceso y calidad (Avalos, 2014).

En los años posteriores, se han tomado medidas para concretar y dar soporte a los programas de pedagogía y educación, consideradas “más efectivas” ya que atraen estudiantes con destacada trayectoria académica, que son reforzados con mecanismos eficientes para su formación y desarrollo profesional (OCDE, 2005; OCDE, 2019; Walker et al, 2020).

Figura 1.

Propuestas para mejorar el perfil de ingreso de estudiantes de educación en Chile.



Nota. Adaptado de “desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente”, Montero y Fernández, 2022.

En general han estado dirigida por propuestas ministeriales guiadas a un perfil de profesorado específico (Cobano et al, 2018), regido por directrices, estándares pedagógicos y disciplinarios que responden a los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía, definiendo los resultados de aprendizaje que deben ser adquiridos; los conocimientos que deben saber y que deben saber hacer los profesionales y respondiendo a criterios de calidad común (Sotomayor y Gysling, 2011; MINEDUC, 2012).

Pardo y Adlestein (2015), sostienen que como cada institución determina y define los contenidos curriculares y orientaciones de sus contenidos, resulta difícil medir la calidad de la FID (Pizarro y Espinoza, 2016) y como curricularmente está se rige por la lógica de las competencias, la existencia y diversidad de propuestas formativas provoca poco acuerdo y cohesión en torno a los aspectos básicos requeridos (Quiroz y Mayor, 2019).

En el caso del nivel de EAPI, con la publicación de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) se establecieron los objetivos del nivel (MINEDUC, 2018b) y para ello, se actualizó el Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia (actualizado en la ley N°20.529 el año 2019) que especifica los requisitos y acciones para las mejoras del desempeño docente, instaurando los Estándares Orientadores, que describen los conocimientos que deben saber, lo que deben saber hacer y las actitudes profesionales que deben poseer.

## Metodología

El diseño y desarrollo de este estudio de carácter exploratorio, basado en un enfoque mixto que mezcla reportes basados en un paradigma interpretativo y que permite identificar la

pertinencia de los contenidos presentes en las mallas curriculares de los programas de la titulación del nivel de EAPI presentados por las instituciones de educación superior chilenas.

Como fuente de información se utilizaron las páginas web de las instituciones que imparten la titulación habilitante de EAPI (el listado de todas ellas se señala en el apartado de resultados para evitar duplicidad).

Es una muestra de 39 instituciones, se vinculan y homologan los nombres de las asignaturas según los contenidos y las áreas de conocimiento que incluyen los programas académicos. Con esta información se consideraron criterios que determinaran la categorización y posterior análisis comparativo de las diferentes estructuras.

Los criterios de análisis fueron: (1) estructura y organización; iniciativa de financiación, acreditación de CNA-Chile y vigencia (años), semestres, cursos y (2) referentes al currículum; número de asignaturas de educación, formación específica, prácticas, trabajo final, asignaturas optativas, formación general y otras asignaturas. El análisis de empleabilidad, se realizó con datos estadísticos de la encuesta poblacional del Ministerio de educación de Chile (MINEDUC) entre 2017 y 2018, disponibles para investigación (sin actualizaciones posteriores).

## Resultados

### 1.1. Sistema de formación inicial docente de docentes de EAPI en Chile

Como se mencionó anteriormente, la FID ha sido considerada un punto crítico para muchos sistemas educativos (Prats, 2016), con egresados poco preparados para sobrevivir y progresar en las aulas (MacBeath, 2012) y bajos niveles de competitividad, eficacia y preparación intelectual (Popescu et al, 2016).

En Chile, la titulación de EAPI se imparte mayoritariamente en universidades, producto que en el año 2016 se aprobó la Ley de Desarrollo Profesional Docente (20.903), dejando fuera a universidades e institutos que no poseen la acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La CNA verifica y promueve la calidad de las instituciones de educación superior, sus programas de pregrado y postgrado, estando regulada por la ley N°20.129.

Existen carreras de pregrado que solicitan acreditación través de procesos voluntarios, pero para Medicina, Pedagogía de Educación Básica y Media, Educación Diferencial y Educación Parvularia (EAPI) es obligatoria. La misma entidad sostiene que en junio del 2018, se contaba con un total de 509 titulaciones de pedagogía, impartidas en instituciones de educación superior autónomas de las cuales 326 estaban acreditadas, es decir un 64%, un 19% no acreditadas y un 17% no lo habían realizado (87) (CNA-2018).

Tal como se observa en la Tabla 1, la oferta de la titulación predomina en Universidades con un 94,8%, siendo mayoritariamente instituciones privadas, con un 51,2% mientras que en las estatales se oferta el 43,6%. Los institutos que todavía ofertan la titulación son solamente dos, y corresponden a un 5,12%.

**Tabla 1.***Instituciones de educación superior formadoras de educadoras de párvulos en Chile*

Instituciones		Número	%	P.T. (%)
Universidades	Privadas	20	51,2	94,8
	Estatal	17	43,6	
Institutos	Privadas	1	2,6	5,12
	Estatal	1	2,6	
Total		39	100,0	100,0

Para tener un acercamiento más próximo sobre el funcionamiento de las instituciones que ofertan el nivel de EAPI, se considera llevar a cabo un análisis de la estructura de las mallas curriculares de las instituciones, basándose en la codificación y categorización de criterios expuestos en la Figura 2.

**Figura 2.***Codificación y categorización de los criterios utilizados en el análisis*

<b>Codificación y categorización</b>
<b>Identificación:</b> Nombre de la institución y ciudad en la que se ubica
<b>Iniciativa:</b> determinar el tipo de administración
<b>Acreditación:</b> La institución posee o no acreditación de la CNA-Chile y la cantidad de años que recibió.
<b>Total de semestres:</b> Cantidad de semestres en que se desarrolla la titulación.
<b>Total de cursos:</b> Cantidad de cursos que oferta cada institución.
<b>Ciencias de educación:</b> Son asignaturas que se asocian con la pedagogía y didáctica pero que no consideran la especialidad específica de la titulación, se relacionan con los fundamentos, concepciones antropológicas, corrientes educativas y del conocimiento, las que a su vez buscan proporcionar conocimiento al educando y en su proceso de enseñanza aprendizaje. (ej; Didáctica General, Teoría de la Educación, Políticas Educativas, Cultura y Sociedad, entre otras).
<b>Formación específica:</b> Aquellas asignaturas que tienen relación específica con la titulación de educación para la primera infancia (ej.: Didácticas Específicas relacionadas con la titulación, trabajo en la escuela, entre otras).
<b>Prácticas:</b> Se consideran todas aquellas intervenciones del estudiante dentro de un aula escolar, ya sea de observación, reflexión, intervención directa y práctica profesional.
<b>Trabajo final:</b> Se enunció si las titulaciones piden como requisito el desarrollo de un trabajo final para poder egresar, considerando cualquier denominación, ya sea tesis de grado, tesina, o seminario, entre otros.
<b>Asignaturas optativas:</b> Asignaturas que los estudiantes cursen voluntariamente y tienen como foco principal la amplitud y profundización en temáticas que son de interés para el estudiante, que además estimulan la formación complementaria de la carrera (ej.: danza, teatro, etc.).
<b>Formación general:</b> Asignaturas asociadas con la educación, pero su foco no es pedagógico, sino complementario, que permitan poder ampliar el horizonte cultural y social permitiéndoles acceder a otros conocimientos del contexto en el que se desarrollan, tales como; bases de la psicología, desarrollo humano, ramas de la sociología, etc.
<b>Otras disciplinas:</b> Áreas muy generales que sirven tanto para el profesional de educación como para otros, se pueden encontrar asignaturas como epistemología, ética profesional, inglés, idiomas en general.

**Tabla 2.**

Información curricular de instituciones en Chile que imparten EAPI en Chile

COD	Acreditación		Total semestres	Total cursos	Cursos formación general				Cursos CCEE	Cursos formación específica						Cursos electivos	Otros cursos	
	Inicio	Años			N	%	N	%		Cursos		Práctica		Trabajo final				
										N	%	N	%	N	%			N
IQQ1	Sí	2017	4	10	61	10	16,3	16	26,2	19	31,1	9	14,7	sí	2	3,2	5	8,1
IQQ2	Sí	2019	4	8	45	8	17,7	9	20	20	44,4	4	8,8	sí	2	4,4	2	4,4
ANF1	No			9	45	16	35,5	7	15,5	16	35,5	5	11,1	sí	0		1	2,2
CPP1	Sí	2019	2	9	69	9	13	14	20,2	31	44,9	6	8,6	sí	3	4,3	6	8,6
CQB1	Sí	2015	6	10	54	8	14,8	13	24	28	51,8	3	5,5	no	0	0	2	3,7
CQB1	Sí	2014	6	10	56	7	12,5	4	7,1	32	57	10	17,8	sí	1	1,7	2	3,5
VLP1	Sí	2015	5	8	50	7	14	11	22	17	34	8	16	sí	0	-	7	14
VLP2	Sí	2018	6	8	51	7	13,7	8	15,6	24	47	4	7,8	sí	2	3,9	6	11,7
VLP3	Sí	2018	2	9	42	5	11,9	11	26,1	15	35,7	7	16,6	sí	0	-	4	9,5
VLP4	Sí	2019	3	8	40	9	22,5	9	22,5	11	27,5	6	15	no	0	-	5	12,5
VLP5	No	-	-	8	47	8	17	11	23,4	19	40,4	5	10,6	sí	1	2,1	3	6,3
SCL1	Sí	2018	2	10	57	2	3,5	14	24,5	19	33,3	12	21	sí	4	7	6	10,5
SCL2	Sí	2015	6	10	55	9	16,3	7	12,7	34	61,8	9	16,3	sí	2	3,6	3	5,4
SCL3	Sí	2016	7	8	47	8	17	8	17	19	40,4	4	8,5	sí	5	10,6	3	6,3
SCL4	No	-	-	8	51	8	15,6	12	23,5	22	43,1	5	9,8	sí	1	1,9	3	5,8
SCL5	Sí	2018	6	8	41	5	12,1	7	17	17	41,4	8	19,5	sí	1	2,4	3	7,3
SCL6	Si	2016	6	8	57	14	24,5	5	8,7	29	50,8	4	7	no	0	-	5	8,7
SCL7	Sí	2018	3	9	63	13	20,6	14	22,2	22	34,9	7	11,1	sí	2	3,1	5	7,9
SCL8	Sí	2016	5	10	63	13	20,6	12	19	28	44,4	6	9,5	sí	0	-	4	6,3

En la Tabla 2 se presentan 39 instituciones que ofertan la carrera de Educación Parvularia (EAPI), de ellas 32 cumplen con el proceso de acreditación de CNA, equivalente a un 82% del total, mientras que el 18% restante (7 instituciones) no han recibido la acreditación correspondiente, panorama auspicioso ya que el porcentaje de acreditación regular es entre un 63% y 62% y un tercio no se somete a este proceso (CNA, 2018; Rodríguez et al, 2019). La cantidad de años de acreditación depende del cumplimiento de ciertos criterios de evaluación y propósitos, cuando finaliza el plazo de acreditación, las instituciones vuelven a repetirlo (CNA, 2019).

De los datos, el promedio de acreditación es entre 4 y 5 años, solamente tres instituciones cumplen con el máximo (siete años), y seis cuentan con dos años; periodo mínimo de autorización.

En lo que respecta la variación del número de cursos -ver Tabla 2- hay un promedio de 51,7, existiendo una malla curricular con 70 cursos (Universidad Adventista) versus otra con 29 cursos (Gabriela Mistral). Los focos en que se centran, son un 40,4% de carácter específico, presentando importantes variaciones entre la Universidad de Magallanes con 47,5% respecto a la Universidad de Viña del Mar con 27,5%. Por una parte, la *formación profesional* entrega importancia a las *asignaturas pedagógicas*, siendo el 19,1% de las asignaturas de esta área. Universidades como la de Magallanes, Finis Terrae y Católica de Temuco, presentan los porcentajes más altos, con 32%, 30,5% y 30,4% respectivamente, contrario a la Universidad Alberto Hurtado que solo es un 8,7%, la Universidad Adventista de Chile un 8,5% y Universidad Central de Chile un 7,1% evidenciando importantes desigualdades curriculares.

La *práctica docente* es una de las categorías destacadas, incluida dentro del apartado de *formación específica*, pero con codificación diferente, arroja un 13,3%, donde las universidades con más prácticas son; la Diego Portales, Los Andes y Finis Terrae, con diez prácticas, contrario de lo que sucede en la Universidad de Tarapacá, Católica de Valparaíso, Central de Chile y Sek con solo contemplan cuatro.

El peso que tienen los *cursos de formación general* es muy desigual entre las instituciones, siendo relativamente bajo; la Universidad de Antofagasta, ARCIS y San Sebastián consideran 16 cursos, contrario a la Universidad Católica del Maule y Católica de Temuco con solo dos y tres cursos.

Considerando los *cursos optativos*, son los que entregan mayor o menor flexibilidad a las mallas curriculares, del total de las titulaciones el 51% (20) oferta dichas asignaturas. Mientras que el restante 49% no. La cantidad de cursos optativos varía entre una institución y otra, siendo la Universidad Autónoma de Chile (seis cursos) y Universidad de Concepción (cinco) con mayor oferta, mientras que las universidades; Central de Chile, de las Américas, Pedro de Valdivia y Diego Portales solamente un curso electivo. Además, existen 36 instituciones que ofertan que si bien no son optativas, están inmersas en otro campo que no es específico, general o de las ciencias de la educación, sino que responden a otras disciplinas, relacionadas principalmente con biología, idiomas o salud, permitiéndose mayor enriquecimiento en otras áreas, destaca la Universidad Adventista de Chile y la Católica de la Santísima Concepción, las que más cursos de otras disciplinas ofertan, con 12 y 9 respectivamente, mientras que las universidades ARCIS, del Biobío y de Concepción no ofrecen ninguna asignatura de otra disciplina.



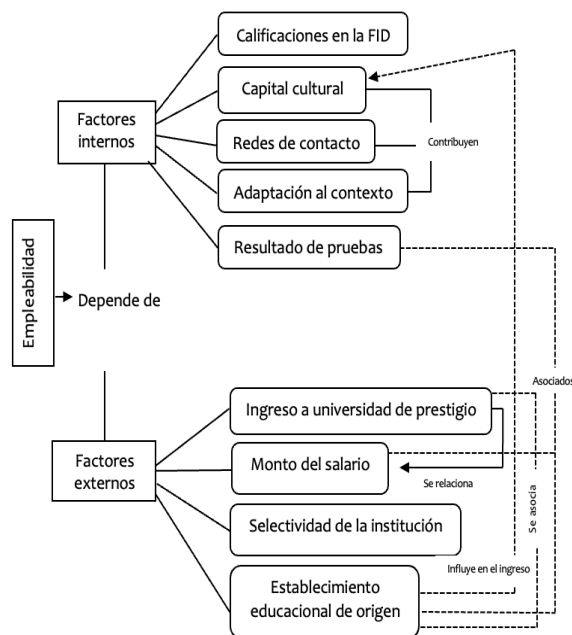
También, se analizaron los requisitos *del obtención del título profesional*; en 30 instituciones se exige un trabajo final de grado y en nueve no. Se debe considerar que esta tarea académica integra y aplica las competencias adquiridas en el proceso de formación.

En general, podemos concluir que dentro de las mallas curriculares existe una escasa vinculación con el modelo de competencias que se exige en el perfil de egreso y no parece ser lo suficientemente coherente con lo que socialmente se exige.

Teniendo un panorama global del funcionamiento de la FID en el nivel de EAPI, se considera el tránsito existente entre el egreso y la iniciación en el mundo laboral, mayoritariamente considerado un proceso lineal, pero que resulta muy diferente en la práctica, principalmente porque el mercado laboral presenta una serie de variables y factores que resultan difíciles de controlar (Cifuentes et al, 2018). En este sentido, consideramos la propuesta de Geeregat et al (2016), quienes determinan los elementos involucrados en la medición de la empleabilidad y la vinculación con la FID.

### Figura 3.

Esquema de factores que influyen en la medición de la empleabilidad



Fuente: Adaptado de Geeregat et al, 2016.

En la Figura 3, se observan los factores que influyen en el traspaso a la empleabilidad los que se asocian y relacionan entre sí, al considerarse la FID uno de los elementos fundamentales en la profesionalización, se tomó como punto de inicio del análisis, clasificando por región, la selectividad de la institución de quienes ejercen, junto con las variables sociodemográficas presentes. Se eligió de manera específica este criterio ya que considerando a Cifuentes et al (2018) y Geeregat (2016) se especifica de manera categórica

que el prestigio y selectividad de las casas de estudio son *los factores más influyentes* al momento de obtener un empleo.

## 1.2. Situación laboral de docentes de EAPI en Chile

Este apartado contiene información respecto a la situación de empleabilidad de quienes ejercen dentro del sistema educativo chileno hasta el año 2018 (último año con datos disponibles), para lo que se establecieron criterios de análisis presentados en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

*Situación actual de docentes que ejercen como Educadoras de Párvulos en Chile*

Código región	Educadoras en ejercicio laboral		Mujeres %	Tipo de Institución donde estudio % según docentes en ejercicio						Modalidad de estudio (%)			Especialidad (%)		Función que desarrolla	
	N	%		UES	CFT	IP	EN	O	P	S	D	Sí	No	Aula	Otra	
1	557	2,5	100	96,9	0,2	2,9			100			15,1	84,9	79	21	
2	905	4,1	99,8	94,9	0,1	0,1	0,2	0,7	99,8	1,2		9,9	90,1	78,5	21,5	
3	390	1,8	99,7	91,8	0,8	7,4		0,8	98,2	1	0,8	10,3	89,7	88,2	11,8	
4	1012	4,6	99,7	70,1	1	27,2		1,8	99,1	0,6	0,3	10,1	89,9	80,5	19,5	
5	2397	10,8	99,9	78,6	1,3	19,1	0,1	0,9	99,4	0,5	0,0	11,1	88,9	84,4	15,6	
6	1189	5,4	99,8	76,4	0,3	22,4		0,9	99,1	0,9	-	8,1	91,9	85,2	14,8	
7	1264	5,7	99,8	85,5	0,9	13,4		0,2	99,4	0,6	0,1	8,7	91,3	89,9	10,1	
8	2895	13,1	99,9	73,2	1	24,5		1,4	99,3	0,7	0,0	7,3	92,7	87,5	12,5	
9	1184	5,3	99,9	92,1	0,3	6,8		0,8	98,2	1,8	-	8,6	91,4	89,5	10,5	
10	1024	4,6	100	88,7	0,6	10,5		0,2	97,2	2,7	0,1	7,8	92,2	88,9	11,1	
11	140	0,6	99,3	85	0,7	13,6		0,7	100			7,9	92,1	87,9	12,1	
12	202	0,9	100	92,6	1	4,5	1	1	99,5		0,5	5	95	89,1	10,9	
13	8067	36,4	99,8	74,9	0,8	23,3	0,2	0,8	99,6	0,4		8,5	91,5	85	15	
14	436	2	100	92	0,2	7,1	0,2	0,5	97,2	2,1	0,7	7,3	92,7	86,7	13,3	
15	493	2,2	99,4	99		1		-	99,8	0,2		18,7	81,3	82,6	17,4	
	22.155	100	99,8	86,1	0,6	12,2	0,1	0,7	99,0	0,8	0,2	9,6	90,4	85,5	14,5	

Nota 1: Los códigos de las regiones señaladas se indican en el Anexo I.

Nota 2: *Tipo de institución* se indican en el Anexo 2.

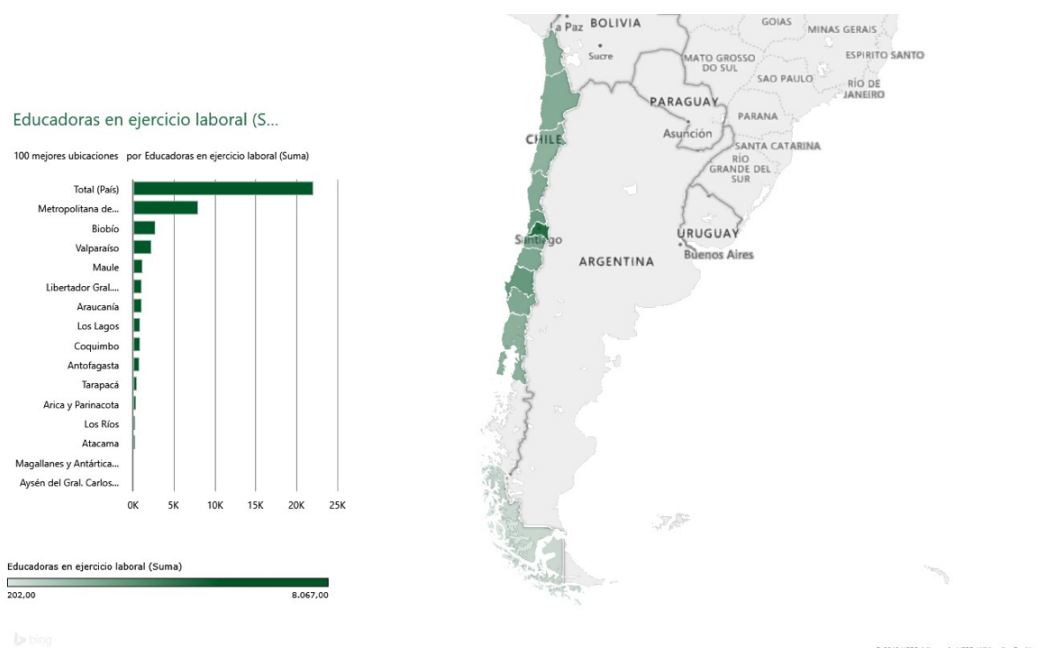
La Tabla 3 muestra que el 86,1% lo de estudiantes curso sus estudios de FID en UES, seguido de un 12,2% en IP, el resto de las profesionales en centros de formación técnica y escuelas normales, con el 0,6% y 0,1% respectivamente y el 0,7% en otras instituciones.

La modalidad de estudio predominante es la presencial con un 99%, mientras que la modalidad semipresencial es 0,8% del total, un 0,2% lo hizo a distancia. El porcentaje de profesionales que tiene alguna especialidad es un 9,6% y el porcentaje de docentes que no presenta ningún tipo de especialidad es de 90,4%. En lo que respecta al tipo de cargo que ejercen, se puede observar que el 85,5% lo hace ocupando la función de docente de aula y solamente un 14,5% del total ejerce alguna otra función.

Luego de haber analizado las características esenciales de la FID de quienes ejercen en la actualidad, se realizó un análisis sobre las oportunidades de acceso de los menores al nivel de EAPI, articulándose con la cantidad de habitantes que existe en cada región y la cantidad de profesionales que existe a disposición para cada grupo de edad.

Figura 5.

Número de docentes por región.



Según los datos presentados en la Tabla 4, en año 2018 en Chile ejercían 22.155 educadoras de párvulos, donde el 99,8% corresponde al sexo femenino, mientras que de sexo masculino es de 0,2%.

Tabla 4.

Censo poblacional Chile 2017

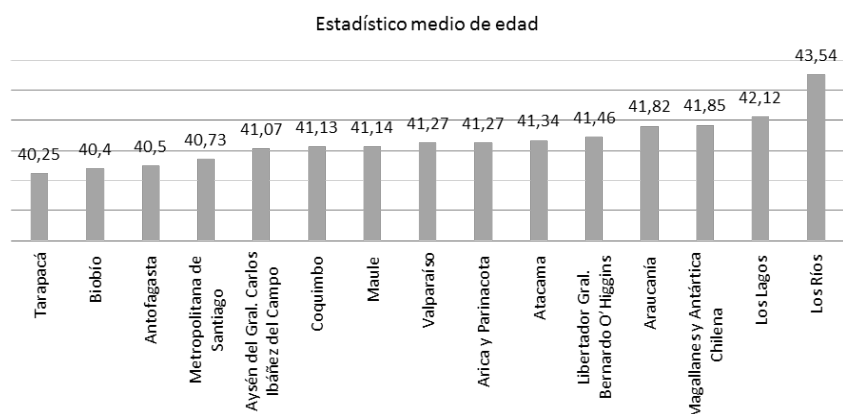
Cod. región	Total habitantes	Total habitantes entre 0 a 4 años	Total habitantes entre 5 a 9 años
1	330.558	26.392	26.879
2	607.534	42.489	44.418
3	286.168	21.742	23.070
4	757.586	54.693	57.406
5	1.815.902	114.448	118.408
6	914.555	61.023	65.850
7	1.044.950	69.928	72.842
8	1.556.805	102.360	108.486
9	957.224	65.136	68.256
10	828.708	53.562	59.835
11	103.158	7.284	8.161
12	166.533	9.761	10.741
13	7.112.808	467.643	469.789
14	384.837	24.310	26.650
15	226.068	16.075	17.234
16	480.609	29.300	32.164

Nota: Códigos de regiones se indican en Anexo I.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de resultados Censo 2017 disponible en: <http://resultados.censo2017.cl/Home/Download>

En la Figura 6, se observa la distribución del promedio de edades de quienes ejercen en función de cada región de Chile, se visualiza su distribución no es homogénea entre las regiones, ya que, en el extremo sur existe una población de edad superior que en el norte del país.

**Figura 6.**  
Promedio de Edad según la región.



Fuente: Base de datos proporcionados en base de datos MINEDUC, 2018. Disponible en: <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

Se calculó la edad de los participantes a partir de la fecha de nacimiento, tomando enero de 2018 como la fecha de aplicación de la encuesta. A la vista de la distribución de la edad entre las regiones se aplicó la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes y así comprobar si las distribuciones son similares o no. La prueba ha resultado significativa a nivel  $p \leq 0,0001$ , por lo que se afirma que hay diferencias entre la edad de quienes ejercen entre las regiones (ver Tabla 5).

**Tabla 5.**  
Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes

N total	22155
Estadístico de prueba	80,207 <sup>a</sup>
Grado de libertad	14
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En la Tabla 6 se observa la existencia de 7007 establecimientos educacionales, con un mayor porcentaje en la Región Metropolitana de Santiago (capital de Chile) es decir, un 30% del total, seguido por la Región del Biobío con un 12,9% y la región de Valparaíso con un 12,5%, en el último lugar se encuentran la región de Aysén y Magallanes con un 0,8% y 0,7% respectivamente, estos datos indican que en Chile existe una alta centralización, viéndose las regiones del sur mucho menos beneficiadas a una diversidad de centros escolares.

Los establecimientos se clasifican según la dependencia administrativa y titularidad financiera que poseen, la clasificación considera a las Corporaciones Municipales, Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), colegios Particulares Subvencionados, Particulares Pagados, las Corporaciones de Administración y el Servicio local de Educación. Los colegios donde más ejercen profesionales de EAPI; son los particulares subvencionados, con un 44,8%, en segundo lugar, están los colegios dependientes de los DAEM con un 31,6%, en tercer lugar, se ubican los colegios con dependencia Particular Pagada 12,8%, seguido de las Corporaciones Municipales con un 10,8%. Muy por debajo se encuentran los Servicios locales de Educación con un 0,6% y en último lugar se encuentran las corporaciones de administración delegada con un 0,07%. Por lo que se concluye que la mayor parte de este tipo de docentes se desempeña en la red pública, ya que los establecimientos subvencionados tienen financiamiento estatal.

Por su parte, la variable relacionada al tipo de área geográfica en el que ejercen este tipo de docentes, indica que el 87,3% de las profesionales ejercen en áreas urbanas, mientras que un 12,7% lo hace en el área rural, dejando en evidencia que el mayor porcentaje se concentra en las áreas de mayor concentración urbana, con una mayor distribución en la Región Metropolitana y las más grandes y representativas del Norte y Sur, tales como Antofagasta, Valparaíso y región del Biobío.

En relación a las condiciones laborales actuales, las cifras nos indican que el 36,5% de las profesionales se encuentra con una contratación de tipo indefinida, seguido por un 21,6% que esta como titular, mientras que el 17,9% se encuentran con contrato a plazo fijo, seguido de un 17,5% que tiene la condición de contratada y solamente un 6,4% de las profesionales las que tienen otro tipo de contrato; el que puede ser de reemplazo, honorarios, PIE, etc., estas cifras indican que la profesión manifiesta una tendencia a la estabilidad laboral a mediano plazo, ver Tabla 6.

Tabla 6  
Condiciones laborales en las que se desempeñan los y las docentes del nivel de EAPI

Cód. Región	Establecimiento		% de educadoras que ejercen según dependencia						Área geográfica			Tipo de contrato				Nivel que atienden					
	Cant.	%	CM	D	PS	PNS	C	SE	U	R	T	C	CI	P.F	O.	SC	M1	M2	NT1	NT2	Otro
1	153	2,1	20,3	5,7	51	23	-	-	88	12	6,8	18,5	45,8	26,2	2,7	7	8,1	10,8	33,9	28	12,2
2	182	2,59	38,7	9	35	17,3	-	-	98,5	1,5	25,5	18,2	36,6	14,2	5,3	6,1	7,6	6,4	31,4	32,2	16,3
3	109	1,5	-	60,5	31,5	7,9	-	-	96,4	3,6	32,6	22,8	24,3	13,6	6,7	2,8	5,6	4,4	40	39	8,2
4	385	5,4	8,3	23,3	50,3	10,6	-	7,5	87,4	12,6	20,8	15,1	41,8	15,6	6,7	4,4	5,1	5,2	41,7	31,5	12,1
5	882	12,5	11,4	20,7	52,3	15,6	-	-	95,2	4,8	17,6	10,5	44,4	20	7,5	5,1	6,7	7,1	42,4	30,1	8,6
6	456	6,5	13,6	34,5	42,5	8,9	0,5	-	75,8	24,2	28,9	15,1	32,3	17,5	6,8	4,3	5	5,7	47,4	29,2	8,4
7	502	7,1	-	52,9	40,6	6,3	0,2	-	73,7	26,3	28,9	19,8	29,4	14,8	7,1	3,3	4,4	6	50,1	30,2	6
8	909	12,9	-	49,7	44	6,1	0,2	-	83,6	16,4	22,8	19,6	33,4	14,1	9,9	5	5,6	5,5	44,8	30,1	9
9	500	7,1	-	43	51,6	5,4	-	-	79,5	20,5	21,5	17	36,4	18,1	7	4,1	1,6	3	52,4	32,8	6,1
10	408	5,8	10,6	33,4	42,2	13,8	-	-	80,1	19,9	22,3	18,3	36,7	17,3	5,4	2,8	5,5	6,1	48,8	30,2	6,6
11	50	0,7	-	52,1	47,9	-	-	-	85,7	14,3	20	27,9	30,7	15	6,4	3,6	1,4	2,9	50	35	7,1
12	60	0,8	43,6	5	31,2	20,3	-	-	97	3	25,7	17,3	33,7	16,3	7	3	5	8,9	42,1	34,2	6,8
13	2104	30	11,7	9,1	49,2	28,2	0,2	1,6	96,1	3,9	12,4	8,3	52	22,7	4,6	5,1	5,8	6,7	39,7	33,7	9
14	201	2,8	4,6	42,7	41,1	11,7	-	-	77,8	22,2	27,1	17,2	32,4	18,6	4,7	3,9	3,7	4,6	51,1	30,5	6,2
15	106	1,5	-	32,7	62,3	5,1	-	-	95,3	4,7	11	17	38,1	25	8,9	5,5	12	8,5	36,7	25,2	12,1
Total (País)	7007	100	10,8	31,6	44,8	12,8	0,07	0,6	87,3	12,7	21,6	17,5	36,5	17,9	6,4	4,4	5,5	6,1	43,5	31,5	8,94

Nota: Las siglas utilizadas en la clasificación de la tabla se ubican en el anexo 3

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de Centro de datos MINEDUC, Chile <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

## Discusión y conclusiones

Sobre la FID de quienes ejercen en el nivel de EAPI en Chile y la situación laboral en la que se encuentran, se puede deducir que esta titulación no ha logrado alcanzar los niveles requeridos socialmente, tal como lo estipulan Rodríguez et al., (2019) y con los datos sobre los aspectos formativos que reciben los estudiantes de la titulación, se determina que existen importante falencias, principalmente en lo que respecta a lo disciplinar y pedagógico, ya que los recién egresados no poseen los conocimientos necesarios para cubrir de manera adecuada el currículum y no logran alcanzar niveles de mayor competitividad y preparación intelectual elevada, eficaz y funcional, existiendo una deuda formativa considerable.

Coincidimos con Bellei y Valenzuela (2010), sobre como la FID en Chile podría llegar a ser eficaz, ya que las instituciones han logrado retener a los estudiantes y las tasas de titulación son buenas. Las estrategias han ido mejorando con el paso del tiempo, y actualmente la Ley 20.903, insta a que dentro del Desarrollo Profesional Docente existan políticas de acreditación de las titulaciones, contando con evaluaciones que asegurarían la calidad formativa, pero como no se han logrado vincular con las mallas curriculares de las titulaciones no ha sido suficiente.

Así mismo, los resultados demostraron que los centros de educación superior son los encargados de establecer las estrategias de aprendizaje pertinentes, por lo que es relevante reforzar en las habilidades transversales, partiendo con programas formativos acorde a las exigencias del mercado laboral.

Si existiera una articulación y relación entre las decisiones formativas que realizan las instituciones superiores, coordinación con los requerimientos estratégicos gubernamentales y las posibilidades laborales ofertadas, se podría presumir que esas variables contribuirían a alcanzar los resultados de calidad esperados. En este sentido y de acuerdo con Salazar et al. (2018) se hace necesario reestructurar las políticas educativas donde se implique el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias de los futuros docentes, definiéndose criterios más específicos e identificando requerimientos estratégicos.

En definitiva, los centros de educación en Chile para mejorar la FID deben ir más allá de la concreción de competencias en las materias cursadas en la titulación, asociando programas formativos integrales y planificación curricular pertinente a los requerimientos sociales, considerando que el nivel de EAPI es tan relevante a la hora de lograr buenos resultados en lo que respecta al bienestar, aprendizaje y desarrollo de los menores (Abelleira, 2020).

Se hace necesario comentar que para la realización de este estudio existieron importantes limitaciones asociadas a la escasez de datos actualizados que permitieran robustecer la investigación, proponiendo realizar futuros estudios sobre esta problemática y desarrollar análisis acabados sobre la situación de quienes ejercen actualmente en las aulas de clases, para así comprender si los procesos académicos iniciales les entregaron las condiciones de entrada básicas para una adecuada inserción laboral e incrementar su estatus docente.

## Referencias

- Avalos, B. (2002). Formación Docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista perspectivas*, 32(3).  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf)
- Abelleira, A. (2020). Redes de información sobre la atención y educación a la primera infancia. *RELADEI*, 9 (1). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7158>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control, *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial), 11-28.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/arto2.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the Worlds' Best-Performing School Systems Come Out On Top. <https://www.mckinsey.com>
- Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago.
- Caena, F. (2012). Initial teacher education in Europe: an over view of Policy issues. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Education and Culture. ET2020 Working Group on Schools Policy. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf)
- Cardemil, C. y Román M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de educación educativa*, 7 (1), 9-11. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3382>
- Cifuentes-Gómez, G. Villaroel-Farias, M. y Geeregat-Vera, O. (2018). ¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía? *Estudios pedagógicos*, 44 (1). <https://www.redalyc.org/journal/1735/173565054010/html/>
- Cobano-Delgado, V., Llent-Bedmar, V. y Sianes- Bautista, A. (2018). Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. *Perfiles Educativos*, XLI (164), 47-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59018>
- Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet-Meliá, J. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C). *PUBLICACIONES*, 49(1), 113-136.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha- Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89)369-364. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE\\_89.pdf](http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf)
- Concha-Díaz, V. Bakieva, M. y Jornet, J. (2022). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) en América Latina y El Caribe (ALyC). (en prensa)
- Consejo Nacional de Educación. (2014). Oferta posgrado 2014. *Índices Consejo Nacional de Educación 2014*. Santiago, Chile. <https://www.cned.cl>



- Desimone, L. y Garet, M. (2016). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Geeregat, O. Cifuentes, G. y Villarroel, M. (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. <http://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21935>
- Loubet, Roxana (2018). Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11 (1), 5-20. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10598>
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Education International. <http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/researchanddevelopment/policy/futureteachingprofession>
- Martínez, Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa, *Raximhai* 12(6), 123-134. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194007>
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: LOM. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares\\_Parvularia.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf)
- MINEDUC (2016). *Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Santiago de Chile: Subsecretaría de educación parvularía. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/543>
- MINEDUC (2018). *Trayectorias, avances y desafíos de la educación parvularia en Chile. Análisis y balance de la política pública 2014-2018*. Santiago de Chile: Subsecretaría de educación parvularía. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Trayectorias-avances-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- MINEDUC (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia, Chile*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/bases\\_curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/bases_curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)
- Montero, A. y Fernández, M. (2022). Desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 30 (26). <http://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. <http://www.waece.org/enciclopedia/2/los%docentes%20son%20importante.s.pdf>
- OECD (2005). *Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ortiz Jiménez, L., Salmerón Pérez, H. y Rodríguez Fernández, S. (2007) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11(2); págs.1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL2.pdf>
- Pardo, M y Adlesteyn, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO. <http://www.unesco.org/new>

## Anexos

### Anexo 1: Código de regiones

1 Tarapacá; 2 Antofagasta; 3 Atacama; 4 Coquimbo; 5 Valparaíso; 6 Libertador Gral. Bernardo O'Higgins; 7 Maule; 8 Biobío; 9 Araucanía; 10 Los Lagos; 11 Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo; 12 Magallanes y Antártica Chilena; 13 Metropolitana de Santiago; 14 Los Ríos; 15 Arica y Parinacota y 16 Región de Ñuble

### Anexo 2.

*Tipo de institución* UES = Universidades, CFT = Centro de Formación Técnica, IP = Instituto profesional, EN = Escuela Normal, O= Otras. *Modalidad de estudio* P = Presencial, S = Semipresencial, D = Distancia. Las especialidades pueden ser de inglés, Religión, Educación Física u otro idioma extranjero, otra especialidad. Función que desarrolla dentro de la Educación Parvularia, se clasifica en docente de aula y otras la que a su vez puede corresponder a planta técnico-pedagógica, planta directiva, director(a), otra en el establecimiento, otra fuera del establecimiento, jefe de unidad técnico- pedagógica, inspector general, orientador, función directiva, técnico-pedagógica, supervisión, jefe departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), jefe corporación municipal, subdirector, profesor(a) encargado(a) del establecimiento, educador(a) tradicional.

### Anexo 3.

dependencia administrativa; CM= corporación Municipal, D= Municipal DAEM, PS= Particular subvencionado, PP= Particular no subvencionado, C= Corporación de Administración delegada (DL3166), SE= Servicio local de Educación. En el área geográfica donde se desempeñan las educadoras; R= Rural, U= urbano. Tipo de contrato que presentan; T= titular, C= Contratado, CI= Contrato indefinido, PF= Contrato a plazo fijo y O= Otro tipo de contrato, en niveles que atiende; SC= Sala Cuna, M1= Nivel Medio Menor, M2= Nivel Medio Mayor, NT1= Primer nivel de transición, NT2= Segundo nivel de transición

### Anexo 4.

#### Relación de universidades

Identificación de institución				
Universidad (U)	Ciudad	Iniciativa	Cód. región	Cód. universidad
U. Arturo Prat	Iquique	Estatal	1	IQQ1
U. de Tarapacá	Iquique	Estatal	1	IQQ2
U. de Antofagasta	Antofagasta	Estatal	2	ANF1
U. de Atacama	Copiapó	Estatal	3	CPP1
U. de La Serena	Coquimbo	Estatal	4	CQB1
U. Central de Chile	Coquimbo	Privada	4	CQB1
U. de Playa Ancha de Cs. de la Educ.	Valparaíso	Estatal	5	VLP1
U. Católica de Valparaíso	Valparaíso	Estatal	5	VLP2
U. Andrés Bello	Valparaíso	Privada	5	VLP3
U. Viña del Mar	Valparaíso	Privada	5	VLP4
U. de las Américas	Valparaíso	Privada	5	VLP5
U. de Chile	Santiago	Estatal	13	SCL1
U. Metropolitana de Cs. de la Educ.	Santiago	Estatal	13	SCL2
U. Católica de Chile	Santiago	Estatal	13	SCL3
U. Pedro de Valdivia	Santiago	Privada	13	SCL4
U. Diego Portales	Santiago	Privada	13	SCL5
U. Alberto Hurtado	Santiago	Privada	13	SCL6
U. Bernardo O'Higgins	Santiago	Privada	13	SCL7
U. Católica Cardenal Silva Henríquez	Santiago	Privada	13	SCL8

U. de Artes y Ciencias Sociales	Santiago	Privada	13	SCL9
U. de los Andes	Santiago	Privada	13	SCL10
U. del Desarrollo	Santiago	Privada	13	SCL11
U. Finis Terrae	Santiago	Privada	13	SCL12
U. Internacional SEK	Santiago	Privada	13	SCL13
U. Mayor	Santiago	Privada	13	SCL14
U. Gabriela Mistral	Santiago	Privada	13	SCL15
U. Santo Tomás	Santiago	Privada	13	SCL16
U. Católica del Maule	Talca/Curicó	Estatal	7	TLC1
U. del Bío-Bío	Concepción/Chillán	Estatal	8	CCP1
U. de Concepción	Concepción	Estatal	8	CCP2
U. Católica de la Santísima Concepción	Concepción	Estatal	8	CCP3
U. San Sebastián	Concepción, Santiago,	Privada	8	CCP4/SCL17
U. Adventista de Chile	Ñuble	Privada	16	U33
U. Autónoma de Chile	Temuco, Talca, Santiago	Privada	9	U34
U. Católica de Temuco	Temuco	Estatal	9	U35
U. de Los Lagos	Osorno	Estatal	10	U36
U. de Magallanes	Magallanes	Estatal	12	U37
Instituto Profesional Providencia	Santiago, CCP, Pto. Montt, Pta. Arenas	Privado	13/8/10	U38
Instituto Profesional de Chile	Santiago, Rancagua	Estatal	13/6	U39