

Universidad de Valparaíso

Facultad de Medicina

Educación Parvularia



Construcción de la Identidad Profesional de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Valparaíso desde las prácticas de mención.

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciada en Educación.

Autoras:

Dominique Margot Jamett Astete

Paula Ignacia Pizarro Solís

Karla Andrea Salazar Díaz

Profesora guía: Luz Marina Aravena Grandi

(Diciembre, 2017)

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos nuestros seres queridos, docentes y amigos, que estuvieron presentes en todo este proceso, motivándonos siempre a seguir adelante, soportando nuestros altibajos y conteniéndonos cuando lo necesitábamos. Que a pesar de todas las pruebas que se nos presentaron en el camino, lo pudimos completar y llegar a nuestra meta.

En especial dedicar unas palabras a nuestra querida profesora guía Luz Marina Aravena, por toda su paciencia, cariño con que nos fue guiando y acompañando en ésta investigación día a día, preocupada de nuestro proceso y avance, poniendo a nuestra disposición sus conocimientos y experiencias, transformando el proceso en algo enriquecedor.

Para finalizar, queremos dar las gracias a todos esos docentes que de una u otra forma, han formado parte de éste largo camino, contribuyendo a la construcción de nuestra identidad profesional, sumando un granito de arena, ofreciéndonos algo más que conocimientos, sino que entregándonos a su vez, las ganas de querer aprender más y llegar aún más lejos.

A todos y cada uno de ustedes.

Eternamente agradecidas.

Dominique, Paula y Karla

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	6
1.1 Antecedentes Generales (Vivenciales y Teóricos)	6
1.2 Formulación y Delimitación del Problema	10
1.3 Justificación y Relevancia	11
1.4 Preguntas de Investigación	11
1.5 Objetivos	12
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	13
2.1 Construcción de la Identidad Profesional	13
2.2 Formación docente	14
2.3 Marcos Orientadores para la formación docente en Chile	28
2.4 Formación de Educadoras en la Universidad de Valparaíso	36
2.5 Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Valparaíso	36
2.6 Proyecto Curricular de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso	39
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	52
3.1 Tipo de estudio	52
3.2 Diseño del estudio	53
3.3 Unidades de análisis	56
3.4 Técnicas, métodos y procedimientos de recogida y análisis de información	59
3.5 Limitaciones del estudio	61
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	62
4.1 Análisis de Documentos institucionales referidos al rol de la Educadora de párvulos	62
4.2 Análisis de los registros auto-etnográficos	84
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	119
5.1 Conclusiones	119
5.2 Sugerencias	129
5.3 Proyecciones	131
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	137
1. Registros auto-etnográficos	137
2. Registros de las Educadoras guía	146

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado del proceso de investigación realizado por un grupo de tres estudiantes de la carrera de Educación Parvularia, con el fin de cumplir con el requerimiento para optar al Grado Académico de Licenciada en Educación en la Universidad de Valparaíso.

La actual investigación tomará un punto de vista eminentemente práctico, y se abocará a realizar un estudio particular, el cual emergerá del proceso de Construcción de la Identidad Profesional de estudiantes de la Universidad de Valparaíso a partir de las prácticas de formación de acuerdo a las dos menciones que se puede optar en el plan de estudios. Se presentarán de manera narrativa, experiencias de las prácticas de formación en Escuela de Lenguaje y CESFAM, diferentes ámbitos educativos para la primera infancia, con el fin analizar cómo se generan, internalizan y construyen los conocimientos que finalmente logran forjar profesionales con competencias claras en la forma de educar en el futuro a sus párvulos.

Para estos fines, en el capítulo I se presentará la problematización donde se evidencian los antecedentes de la formación docente, específicamente nuestra formación inicial docente en la cual nos hemos desarrollado hasta ahora, dando pie a nuestra incógnita principal, que se refiere a cuestionarnos cómo contribuyen las prácticas de mención en la construcción de competencias consideradas en nuestro plan de estudios y que dan cuenta del cruce de educación y salud.

Luego, en el capítulo II, presentaremos el marco referencial en el cual entregaremos algunas definiciones de formación docente, Construcción de la Identidad Profesional y se expondrán algunos documentos que contienen principios y fundamentos que orientan la acción pedagógica de un docente de nuestra carrera universitaria, tales como: los Estándares Orientadores, el Marco para la Buena Enseñanza y las Bases Curriculares, que nos permitirán tener los conceptos previos acerca de lo que se espera del quehacer de un docente. Profundizando a continuación sobre la construcción de esta identidad profesional. A su vez, se analizarán documentos que contienen información relevante referente a la formación en la Universidad de Valparaíso, cuyo modelo da un sello propio a la Universidad y la carrera de Educación Parvularia. Entre ellos, nos referiremos al Proyecto Curricular y al perfil de egreso. Este último, da origen a un conjunto de competencias que un Educador debe adquirir y construir durante su formación, y demostrar al término de su etapa

universitaria, entre ellas la que se refiere a las menciones que estamos cursando.

En el capítulo III presentaremos el marco metodológico de nuestra investigación, que opta por una metodología cualitativa, con un diseño auto-etnográfico, además explicita los instrumentos que utilizaremos y la forma de analizar la información recogida, lo que nos permitirá responder las preguntas de investigación.

Posteriormente, en el capítulo IV presentamos los hallazgos de nuestra investigación comenzando con un análisis comparativo de las competencias entregadas dentro de nuestra formación y las competencias que se establecen como necesarias dentro de los documentos de cada institución, luego presentaremos un análisis de registros auto-etnográficos realizados por las investigadoras en sus respectivos contextos educativos, y finalmente se analizarán los registros de acompañamiento realizados por las Educadoras guía de cada alumna.

Por último, en el capítulo V presentaremos las conclusiones que buscan responder a las interrogantes y objetivos planteados en el capítulo I, para posteriormente entregar las sugerencias y aportes para una futura proyección de la carrera de Educación Parvularia.

Cabe mencionar que, para evitar confusiones, nos negamos a todo tipo de discriminación y uso sexista del lenguaje, por lo que clarificamos que, para facilitar y darle fluidez a la lectura de este informe, nos referiremos al sustantivo “Niño” (tanto en singular como en plural) incluyendo al género masculino, como también al género femenino. Al igual el sustantivo “Educadora”, haciendo referencia a Educadores y Educadoras de párvulos.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Antecedentes Generales (Vivenciales y Teóricos)

Desde mediados del siglo XIX, hasta el día de hoy, la carrera docente como tal ha sufrido altos y bajos respecto a la calidad, preferencias y a las postulaciones. Se han creado programas en la búsqueda de mejorar la calidad y cantidad de postulantes que optan por seguir esta profesión, por lo que actualmente un gran número de personas se preparan en universidades, u otras instituciones con el fin de ejercer una carrera docente (Avalos, 2003).

En la búsqueda por mejorar el sistema educativo chileno actual, desde el Ministerio de Educación (Mineduc) se crean diversos programas, regulaciones e incentivos para las carreras de pedagogía, tales como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP-2), Prueba “Evaluación Nacional Diagnóstica” (antiguamente nombrada Prueba Inicia), Beca Vocación de Profesor (BVP), el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), la acreditación obligatoria, la formulación de Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía, entre otros.

Esta preocupación por la calidad de las carreras de pedagogía, incluye a la formación inicial de las Educadoras de párvulos a lo que se agrega la relevancia dada actualmente a la educación entregada a los niños del país. Durante las últimas décadas la cobertura en educación ha aumentado gradualmente y se ha otorgado mayor importancia a este sector de la educación infantil y la formación de docentes en el área.

Por lo que la carrera de Educación Parvularia y sus programas de formación inicial, que es impartida en universidades públicas, privadas e institutos, también se ve sometida a las diferentes demandas para asegurar su calidad.

En investigaciones respecto a la calidad de los programas de Educación Parvularia se ha planteado que tienen currículos de formación con diversos enfoques teóricos y prácticos, una gran heterogeneidad en los planes de estudios, con poca flexibilidad, lo que no permite que los alumnos puedan profundizar más en ciertas áreas de interés dentro de su formación, entre otros aspectos. Otro factor importante, que lamentablemente destacan diferentes investigaciones, es el poco trabajo interdisciplinario, la poca articulación con otras carreras. Por ejemplo trabajar con psicología, medicina. Es necesario tener una visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales, que sólo se logra

con el trabajo en equipo. Además realizar cambios en la educación superior y la investigación, para abordar estos problemas cada vez más complejos. El desarrollo humano confortable puede abordarse desde diferentes disciplinas, pero ninguna por sí sola podrá responder a sus principales problemas, siendo muy poco lo que aportan los equipos multidisciplinares si los expertos de cada disciplina ofrecen sólo una visión técnica de su especialidad, sin articular el conocimiento con las demás (Carvajal, 2010).

La relevancia que contempla dichas críticas es que si bien existe una amplia variedad de mallas y enfoques, algunas no presentan los contenidos mínimos que debieran tener, tales como: el trabajo con las familias y la interacción adecuada con los niños.

“La investigación muestra que los docentes preparados para interactuar adecuadamente con niños y niñas en situaciones de aprendizaje, capacitados para desafiar acogedoramente, lo cual implica una interacción emocional-social, física y cognitiva-verbal apropiada, gestan procesos conocidos como de calidad” (Pianta y otros, 2005). Por lo tanto, una buena formación docente generará Educadores preparados para propiciar procesos educativos de calidad.

García Huidobro (2006), señala que la práctica docente es considerada importante en los planes de formación de las diferentes instituciones que forman Educadoras de párvulos, lo que permite la vinculación entre la formación profesional más teórica y su puesta en práctica, lo que marcaría una diferencia con la formación de profesores de Enseñanza Básica y Media.

Ávalos (2014) destaca que dentro de las carreras docentes, la formación de educadores de párvulos es la que evidencia mayores requerimientos respecto a la cantidad de horas de práctica que se estiman para ser un profesional de esta área.

Tal como se señala en el Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE (Pardo y Adlerstein, 2015, p. 19), las universidades del país gozan de la “potestad para decidir de qué manera cumplir sus funciones de docencia, investigación y extensión, así como la fijación de sus planes y programas de estudios”, de acuerdo con el principio de libertad de enseñanza que orienta el sistema educacional chileno. Esto implica que no existen lineamientos exigibles para orientar la formación de Educadores en los proyectos formativos de las Universidades.

Existen diversas orientaciones respecto a los contenidos didácticos, pedagógicos y disciplinares, que debería dominar un Educadora de párvulos para que el ejercicio de su

profesión sea de calidad. Estos materiales orientadores tales como los “Estándares pedagógicos para Carreras de Educación Parvularia”, el “Marco para la Buena Enseñanza” y las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”, son presentados por especialistas en el área, aportan diferentes visiones de la Educadora de párvulos y proporcionan la descripción del quehacer laboral de ellos/as. Se espera que los contenidos de estos documentos sean considerados por todas las universidades que planean preparar y encaminar a futuros profesionales en el campo pedagógico educativo, en este caso, infantil.

Por lo anterior, las decisiones que toma cada Universidad respecto a sus planes de formación de Educadoras de párvulos son relevantes y determinantes en el tipo de profesional que egresa de sus aulas. Cada Universidad asume un Proyecto Curricular o un plan de formación propio, en el cual exponen el tipo de profesional que desean formar, cada una con un sello propio, el sello distintivo para formar a los Educadoras de párvulos.

En nuestro caso, la Universidad de Valparaíso (UV) propone un modelo educativo en el cual se espera que se promuevan características del alumnado tales como la creatividad, la innovación, actualización investigativa, y un aprendizaje activo (Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso, 2012). La carrera de Educación Parvularia se caracteriza por otorgar en su plan de estudios la relevancia entre el cruce de salud y educación, formulando un perfil de egreso que den cuenta de ello y desde el cual se evidencia el sello, explicitado en su Proyecto Curricular (2012). Su plan de estudios considera ejes de formación vinculado a la Formación en Desarrollo y Salud, Formación en Ciencias de la Educación, Formación del ser personal –profesional y de gestión y Formación en el saber hacer pedagógico, el que incluye prácticas de formación progresivas, las que aportarán a la construcción del perfil de egreso y una identidad profesional que tenga el sello UV. Este sello, además, se adquiere por las menciones que otorga: Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje, a una de las cuales puede optar el o la estudiante. Esta formación universitaria es uno de los pilares para el logro del perfil de egreso y de la Construcción de la Identidad Profesional relevando el cruce entre educación y salud.

La identidad profesional de un Educador no se construye ni surge en forma automática y espontánea, sino que es producto de un largo proceso que se inicia en la formación inicial docente y que considera la identidad profesional, las experiencias de vida y las experiencias profesionales. Estas experiencias profesionales se van configurando desde las prácticas progresivas, aportando a la Construcción de la Identidad Profesional, lo que nos parece relevante, ya que involucra una trayectoria que se va configurando a partir de las

vivencias personales, las vivencias universitarias y las posibilidades de actuar en un campo profesional. Por lo anterior, son importantes las prácticas de formación y profesional que facilitan la adquisición de competencias en contextos reales de la profesión, los que consideran realidades de práctica donde se puedan ejercer distintas competencias, considerando también las relativas a cada mención.

La carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, comprende una progresión de prácticas semestrales que parten en el segundo semestre del primer año de formación. Desde las experiencias de las investigadoras, adquirimos una responsabilidad importante, como es el comienzo de las prácticas de formación desde el inicio de nuestra carrera, y junto con eso hemos aprendido desde lo cotidiano del quehacer, en distintas situaciones en el ámbito educativo para la primera infancia. Hasta el momento, en nuestras experiencias de práctica, hemos podido conocer diversos contextos e instituciones educativas como Jardines Infantiles, colegios, y otras instituciones, y en este sentido ir asumiendo responsabilidades de forma progresiva según los requerimientos de cada una de las prácticas. En nuestro cuarto año participamos en instituciones relacionadas con la atención y desarrollo integral de niños, como una Escuela de Lenguaje y un Centro de Salud Familiar (CESFAM), donde tenemos la posibilidad de aportar desde nuestro rol de estudiantes, y donde se espera que pongamos en práctica los conocimientos adquiridos hasta ahora y nuevos conocimientos adquiridos en las menciones de este año. Hasta el momento hemos tenido la posibilidad de trabajar con niños de diferentes edades (ciclos), donde cada experiencia ha enriquecido nuestra formación, aprendiendo de los equipos de trabajo, en especial de quien ejerce como Educadora, y ahora nos encontramos con otros profesionales como Técnicos en Educación Parvularia, Fonoaudiólogos, Terapeuta Ocupacional y Educadoras Diferenciales.

Las evaluaciones de nuestras prácticas han estado enfocadas en la progresión y competencias que debemos adquirir cada semestre. Consideramos que de cada práctica pudimos aprender a observar, participar, mediar y crear situaciones de aprendizaje, y a su vez, vivenciar el trabajo de los equipos técnicos, el cariño que entregan los niños, las orientaciones de los profesores guía y de las asignaturas. Todos estos factores se han tornado como imprescindibles para crecer y edificar poco a poco nuestra identidad profesional.

Por lo tanto, esta investigación busca comprender cómo las prácticas de formación contribuyen a la Construcción de la Identidad Profesional de nosotras como Educadoras de

párvulos, con el sello de educación y salud, especialmente las prácticas de mención.

1.2 Formulación y Delimitación del Problema

Todos los profesionales docentes, en su formación adquieren experiencias que van enriqueciendo su vida profesional y personal. Dedicarse a esta labor significa adentrarse en diversos contextos, pues la educación no se manifiesta de la misma manera en todos los lugares. Por ello este trabajo pedagógico requiere de una flexibilidad, vocación y compromiso por lo que se hace o pretende hacer en un aula, en la cual cada niño asistente podrá potenciar sus capacidades, habilidades, aprender y adquirir valores que los condicionarán para toda su vida.

En la Universidad de Valparaíso la Construcción de la Identidad Profesional de las alumnas de la carrera de Educación Parvularia está ligada a las prácticas progresivas que van aportando a la integración teoría-práctica. Se van viviendo etapas a partir de la inserción en un centro de práctica en el segundo semestre del primer año, y en los semestres que siguen hasta culminar en la práctica profesional, donde se van asumiendo diferentes roles, tareas y responsabilidades a medida que avanza el proceso de formación.

Desde la primera práctica de formación en adelante, se puede acceder a diferentes contextos en los cuales se posibilita la oportunidad de observar, participar en el quehacer del aula, diseñar y ejecutar situaciones de aprendizaje, formular e implementar propuestas y proyectos pedagógicos, etc., con el fin de enriquecer las experiencias formativas. Además, las prácticas de formación son acompañadas por una profesora guía, las cuales son encargadas de acompañar, evaluar y orientar el proceso de las estudiantes. Sin dejar de mencionar a las Educadoras de aula, las cuales aportan desde su experiencia en el aula y orientan el quehacer ayudando en la adecuación al contexto de práctica. Se espera que estas prácticas contribuyan a la Construcción de la Identidad Profesional de las Educadoras de esta casa de estudios y sean coherentes con el Proyecto Curricular que la sustenta.

Se pretende indagar cómo se va construyendo la identidad profesional de las Educadoras, específicamente desde las experiencias de práctica y desde la retroalimentación de los diferentes actores. Nos preguntamos cómo los diferentes contextos de práctica, en nuestro caso en un CESFAM y una Escuela de Lenguaje, contribuyen al desarrollo de competencias asociadas a la mención que se está cursando, saber cómo la realidad de práctica aporta al logro de un perfil de egreso que da cuenta de las competencias asociadas a un sello identitario, en este caso de las menciones de Promoción de la Salud y

Comunicación y Trastornos del Lenguaje de la Universidad de Valparaíso.

Se aportará desde la propia experiencia, los propios testimonios, de manera de evidenciar en primera persona y realizar una investigación desde nuestro pensar, sentir, actuar.

1.3 Justificación y Relevancia

Consideramos relevante este tema debido a que durante nuestra carrera le concedimos cada vez mayor importancia a las experiencias que vivimos en los diferentes contextos en los cuales nos hemos involucrado. Se nos ha otorgado la posibilidad de desarrollar competencias para nuestra formación, entregándonos herramientas de carácter teórico y práctico, tanto en las asignaturas como en el acompañamiento de nuestros profesores en las prácticas de formación.

De esta manera resulta relevante analizar en primera persona, y en función de las competencias establecidas en el perfil de egreso de una Educadora de párvulos de la Universidad de Valparaíso, las vivencias de práctica y evidenciar cómo contribuyen a la toma de conciencia de que las competencias se van adquiriendo a través de un proceso paulatino y gradual que nos otorgan una identidad profesional con el sello del cruce de educación y salud.

1.4 Preguntas de Investigación

De acuerdo a lo planteado surge la pregunta general de investigación:

¿Cómo contribuye la práctica de mención en la Construcción de la Identidad Profesional de un Educador de Párvulos de la Universidad de Valparaíso con mención en Promoción de la salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje?

Y las siguientes preguntas específicas:

Pregunta específica 1: ¿Cuáles son las competencias que debe poner en práctica una Educadora de párvulos de acuerdo a los requerimientos de un CESFAM y de una Escuela de Lenguaje?

Pregunta específica 2: ¿Qué competencias es posible poner en ejecución en estos contextos de práctica de acuerdo al perfil de egreso de la Educadora de párvulos de la Escuela de Educación Parvularia?

Pregunta específica 3: ¿Cómo se acompaña el proceso de Construcción de Identidad Profesional en la práctica de mención?

Pregunta específica 4: ¿Qué tensiones emergen desde la práctica y sus requerimientos con el perfil de egreso de la Escuela de Educación Parvularia?

A partir de las preguntas surgen los objetivos de nuestra investigación los cuales señalamos a continuación.

1.5 Objetivos

- **Objetivo General**

Analizar de qué manera contribuye la práctica de formación en la Construcción de la Identidad Profesional de estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso con mención en Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje, en diferentes contextos.

- **Objetivos Específicos**

Objetivo específico 1: Identificar las competencias de desempeño requeridas a una Educadora de párvulos en un CESFAM y en una Escuela de Lenguaje.

Objetivo específico 2: Analizar la propia práctica y la puesta en ejecución de las competencias del perfil de egreso de la Escuela de Educación Parvularia

Objetivo específico 3: Analizar la retroalimentación en el proceso de formación profesional producto de las Educadoras guía a las estudiantes en práctica en sus respectivas menciones.

Objetivo específico 4: Identificar las tensiones que emergen desde la práctica, sus requerimientos y el proceso de formación.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1 Construcción de la Identidad Profesional

La identidad profesional se va construyendo a través de las trayectorias, contextos, procesos e influencias a lo largo del tiempo. Avalos y Sevilla (2010, p. 4) citando a Beijaard, Meijer y otros autores (2004) expresan que “cada maestro o maestra interpreta y reinterpreta experiencias y va definiendo a lo largo de su ejercicio profesional identidades y sub-identidades según la etapa en la que se encuentra y según los contextos de trabajo y de relaciones interpersonales en que se desempeña.” Estas trayectorias y procesos pueden observarse en cómo cada profesional, según su entorno y experiencias, va construyendo su futuro tanto en el contexto laboral como en las relaciones con otros.

- **Identidad profesional**

El concepto de identidad profesional, resulta esencial en nuestra investigación, por lo que, para poder estudiar en mayor profundidad el tema, haremos un desglose del concepto, comenzando por “identidad”.

Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016) citando a Dubab (1991) definen identidad como el resultado de diversos procesos, individuales, sociales, colectivos, subjetivos y objetivos, que en conjunto irían construyendo, formando y definiendo a un individuo o una institución. La identidad es un proceso que se transforma con el tiempo, va evolucionando, según la internalización con nuestras características y la relación social con el medio y el otro. La identidad se construye a través de las vivencias, la historia de vida de cada persona, del contexto en donde se desenvuelve, de la experiencia.

La identidad es un tema relevante que se contempla desde nuestra formación. Si revisamos las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, identidad comprende uno de los núcleos de aprendizaje contemplados dentro de la formación personal y social de los párvulos. “Se refiere a la gradual toma de conciencia de cada niño de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas, por tanto valiosas, con características e intereses propios” (Mineduc, 2005, p.45). La identidad se refleja en un autoconocimiento en cuanto a las características y atributos personales, que

poco a poco se irán descubriendo y aproximando en la diferenciación del otro.

Ya definido identidad, abordaremos a mayor cabalidad el concepto de profesión donde Denise Vaillant (2008) expresa que es un concepto que resulta desde un marco socio-cultural e ideológico que va incidiendo en nuestra práctica. Y se va haciendo tangible por medio de los diferentes contextos, sociales, culturales, económicos, en que se van desarrollando.

La Construcción de la Identidad Profesional de un Educador se inicia en la formación inicial docente, no es un resultado automático al momento de recibir un título, sino que es un proceso complejo el cual compromete adquirir progresivamente las competencias necesarias que se requieren al momento de insertarse en el mundo laboral, luego se puede ir reestructurando o reformulando mediante el ejercicio profesional. Además, Denise Vaillant (2008) nos aclara el término de identidad profesional en este contexto, definiéndose como la construcción individual de la persona y sus propiedades generales, educación, valores, creencias, gustos, vivencias, y al mismo tiempo, una construcción global relacionada al lugar de trabajo, al contexto donde se desenvuelve profesionalmente

Sintetizando “la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (Vaillant, 2008, p. 4).

2.2 Formación docente

Creemos necesario hacer una aproximación al concepto “formación docente” realizando un desglose del mismo, acudiendo a las definiciones dadas de cada una de las palabras que forman este concepto. “Formar” según la Real Academia Española (RAE) en su primera acepción, consiste en “Dar forma a algo”, lo cual, a todas luces, no nos dice mucho, por lo que acudimos a su cuarta acepción “Preparar intelectual, moral, o profesionalmente a una persona o grupo de personas”.

Según Flórez (1994) la formación se refiere al proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional,

autónomo y solidario.

Por su parte, la RAE nos dice que docente es la “persona que enseña”. Con estas definiciones, podemos decir que la formación docente consistiría en la preparación intelectual, moral y profesional de un grupo de personas que se dedica a enseñar, facilitando su realización personal, su desarrollo como persona racional, autónoma y solidaria.

Según Asprelli (2011) la formación se construye a través de la interacción con otros y de uno mismo, obteniendo una serie de aprendizajes que ofrece la sociedad. Explica que el sujeto se forma a través de la mediación, donde la enseñanza y el aprendizaje son una base de este proceso. La mediación se ve caracterizada por poner en juego distintos medios, los cuales consideran textos, situaciones, experiencias, relaciones con otros. Este trabajo de formación se ejecuta considerando tres condiciones: el lugar, correspondiente al espacio de reflexión; el tiempo, que se relaciona al momento en que se realiza la reflexión; y, por último, la relación con la realidad.

Beatrice Avalos (2002, p. 36) conceptualiza la formación docente como un continuo “con una etapa inicial de preparación en lo esencial para ejercer, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente”. Este proceso significa una natural sistematización constituida por etapas del proceso de formación docente. Con lo anterior, podemos inferir que la formación docente es un proceso en el cual cada etapa se va cimentando sobre la anterior, sin dejar de lado la importancia de la existencia de una base personal en la cual cada profesional amplía sus conocimientos y valores para desarrollar su vida laboral en función de su propio historial de vida, sumado a las competencias genéricas y valóricas que se le entreguen en una institución de educación superior. Consideramos que, bajo este sustento, la formación docente implica en primera instancia una acomodación del historial de cada sujeto, el cual se adecuará a distintas realidades desde el inicio de su formación universitaria, también llamada en esta investigación como etapa o formación inicial para luego dar paso a la formación permanente.

Asprelli (2011, p. 97) citando a Sanjurjo, dice que la formación docente es un proceso mediante el cual, se otorga “Una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas”. A su vez, Asprelli (2011) identifica este proceso de formación docente como un trayecto, el cual se va construyendo mediante interacciones, pertenencias a lugares, situaciones, relación con otros, con estrategias, entre otros aspectos, los cuales dejan en evidencia que la persona

debe pasar por una serie de etapas durante el proceso de formación docente construyendo así, la identidad profesional.

La formación docente se divide en dos fases (Asprelli, 2011), la primera es la formación inicial y la segunda es la formación de postgrado o permanente. En esta investigación profundizaremos sobre la formación inicial, ya que es la que nos convoca, en la cual se adquieren las principales habilidades y conocimientos en las diferentes instituciones formadoras (en este caso la Universidad) para luego poder desarrollar su labor profesional. Quien enseña al estudiante es un profesor o profesional capacitado, el cual a través de mediaciones tanto teóricas como prácticas, le entrega a la persona una serie de orientaciones enfocadas en un currículum que enriquece el aprendizaje, generando en el estudiante universitario acciones significativas en su formación profesional, y de esta manera cumplir las competencias requeridas en un futuro profesional en el área de la educación.

Para Molina (2008, p.13-14) se debe formar a un docente que considere aspectos tales como:

- Posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos.
- Participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativas propios de la gestión de las escuelas.
- Desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos, para que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética y religiosa, de acuerdo a sus capacidades y guiadas por los valores de la vida: libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

Lo anterior está directamente ligado con los tipos de saberes en la formación docente que un Educador debe poseer. Con “saberes” no solo nos referimos a los contenidos teóricos adquiridos, sino que también al saber cómo el “Tener habilidad o capacidad para hacer algo” (Real Academia Española, 2001). Reflexionando sobre esta definición afirmamos que los saberes de un docente se relacionan estrechamente con el actuar pedagógico un educador, siendo las prácticas educativas el reflejo de ello.

Asprelli (2011) mantiene la perspectiva que dice que para considerar los saberes primero hay que tomar en cuenta las variables:

- Qué enseñar (saberes disciplinares y eruditos).

- Cómo enseñar (saberes didácticos).
- Cuándo enseñar (saberes pedagógicos).
- A quién enseñar (saberes psicológicos).

Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin mencionadas por Asprelli (2011) consideran tres tipos de saberes que un docente debe poseer; en primer lugar el saber sustantivo: como aquel que contiene la disciplina de la cual emergen los contenidos a abordar, en segundo lugar el saber pedagógico: relacionados con el “saber hacer”, el “saber cómo” (métodos para enseñar algo), el “por qué” (justificación de la práctica) que además tiene un componente ético. Coincidente con lo anterior, Lourdes Montero citada por Asprelli (2011), se refiere al conocimiento profesional como los saberes relacionados con el “saber hacer”, y el “saber cómo hacer” y el “saber por qué hacer”. En tercer lugar el saber institucional que se refiere al contexto en donde el docente realiza su labor práctico.

Asprelli (2011) propone clasificar en categorías los conocimientos que debe tener un docente de esta manera:

- 1. Conocimiento del contenido:** Estos pueden ser conceptos, ideas o cualquier hipótesis que sustente el saber. Entendido como el conocimiento del contenido teórico que se pretende transmitir, en el cual resaltan las estructuras que dan sentido y orientan tal información y cómo estas aportan a favorecer la producción de conocimientos en el otro.
- 2. Conocimiento didáctico del contenido:** A la definición anterior, podemos agregar y destacar: cómo estos contenidos serán entregados y de qué manera el docente variará sus métodos de enseñanza según las necesidades de los aprendices, de manera que realmente se propicie el aprendizaje. A diferencia del “conocimiento de contenido” resulta fundamental en la práctica de enseñanza y ya que implica e incluye la propia reflexión del docente sobre la misma acción.
- 3. Conocimiento pedagógico general:** Aquellos conocimientos ligados a la educación-enseñanza considerando perspectivas sociales, económicas, culturales e ideológicas en las que se contextualiza la educación.
- 4. Conocimiento del currículum:** Como el plan de estudios que organiza y orienta la práctica educativa.

Carlos Marcelo García (1995) también relaciona el concepto de saberes con el concepto de conocimientos y define cuatro tipos de conocimientos que un docente debe

poseer:

1. **Conocimiento psicopedagógico:** Correspondiente al “conocimiento profesional”, referido a la enseñanza, aprendizaje de los alumnos y el conocimiento sobre la organización, técnicas de planificación y evaluación.
2. **Conocimiento del contenido:** El conocimiento que tengan los docentes sobre el contenido a educar, es predominante en el “que enseñan” y “cómo enseñan”. Se abarcan dos conocimientos que son el sustantivo, el cual determina lo que los profesores van a enseñar, y el sintáctico, hace referencia a los paradigmas de investigación del campo disciplinar, abarcando el primer conocimiento.
3. **Conocimiento didáctico del contenido:** Compagina el conocimiento de la materia a educar y el conocimiento pedagógico didáctico concerniente a cómo enseñarla.
4. **Conocimiento del contexto:** Se refiere a “donde” se enseña, relacionado a las características socioeconómicas y culturales, y a “quien” se enseña, aludiendo al conocimiento de sus alumnos.

Francisco Imbernón (1992) en cambio, no propone utilizar los conceptos “conocimientos” o “saberes”, sino que define “componentes” que dan cuenta de tales conocimientos en la práctica docente. Estos componentes son:

1. **Componente científico:** Refiriéndose a los componentes disciplinares que incluyen contenidos curriculares relacionados con la expresión y comunicación de los contenidos por parte del futuro docente, y las técnicas de autoformación referidas a la investigación, toma de decisiones, observación voluntaria del docente.
2. **Componente psicopedagógico:** Componente que contiene aspectos de formación general (formación de base), políticos y problemáticas específicamente relacionados con la educación.
3. **Componente práctico:** Saberes adquiridos en la práctica profesional.

La formación inicial se ha configurado históricamente debido a los enfoques, nuevas orientaciones, tradiciones y concepciones que se ven hoy en día. Los autores mencionados coinciden en que a la formación docente le compete la adquisición de un cúmulo de saberes o componentes disciplinares, sociales, culturales, personales, psicológicos, pedagógicos, valóricos, éticos, didácticos. Para ellos la formación docente implica una apropiación de las dimensiones mencionadas para su ejercicio práctico.

Siguiendo con esta línea Asprelli (2011) comenta que la formación docente se

compone de orientaciones históricas, de cuales se desprenden diversos modelos actuales enfocados a cada tipo de orientación, y se espera lograr nuevos enfoques o modelos para la formación docente actual. Las orientaciones y modelos que prevalecen son:

- a) **Orientación academicista:** propone dos modelos, el modelo enciclopédico que valora los conocimientos de contenido, como teorías y procesos de investigación de teorías, y el modelo comprensivo que prioriza la formación disciplinaria.
- b) **Orientación tecnológica-eficientista:** Propone el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones. Ambos basados en el desarrollo de habilidades prácticas. La diferencia está en que el modelo de entrenamiento es mecánico e inflexible en sus procedimientos, donde el profesor se enfrenta a diferentes conflictos dentro del aula, los cuales deben ser resueltos de la manera más óptima, a diferencia del modelo de adopción de decisiones, el cual es flexible según la conveniencia del alumnado.
- c) **Orientación personalista humanista:** La persona (futuro docente) es asignada como centro de este modelo ya que prioriza el autodescubrimiento y la formación personal. Lo que sobresale en cada docente es su manera de enseñar, destacando su forma de ser y en relación a esto, es cómo el docente utiliza sus estrategias de enseñanza.
- d) **Orientación práctica:** Esta orientación se asienta en la experiencia y señala dos modelos. Uno es el “modelo tradicional o práctico-artesanal” que aparta los términos “teoría” y “práctica” considerando el acto de realizar la clase como un arte. En cambio, el otro modelo llamado “reflexivo” o “de reflexión sobre la práctica” enfatiza la reflexión crítica y flexible por parte del educador respecto a su acción, dejando en segundo plano la práctica por sí sola.
- e) **Orientación socio-crítica:** destinada a la acción del docente en función de propiciar el conocimiento crítico en sus alumnos. Propone un “modelo crítico y de reconstrucción social” en el cual el docente tendrá que tener la capacidad de tener un

compromiso no tan solo con su profesión, sino que también social, político, cultural con orientaciones claras, viendo al docente como un potencial transformador de la consciencia de los demás. Otro modelo que propone esta orientación es el “modelo de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión” que considera que “el currículo es construido por el docente” recalcando la relevancia que tiene la formación docente y la investigación de la propia práctica.

La formación docente, como lo describe Molina (2008) es un proceso progresivo, sistemático y organizado, en el cual no sólo se van aprendiendo saberes específicos, sino que también existen habilidades que se van adquiriendo en torno a cómo enseñamos esos saberes y transmitimos nuestros conocimientos. Para ello existen modelos de docencia de los cuales se aprende y construye la propia identidad docente. Molina (2008, p.14) citando a Diker señala “podemos encontrar diversos nombres para ésta realidad: enfoques, orientaciones, tradiciones e incluso concepciones, las que han venido dando cuenta, a lo largo de la historia, del proceso de formación docente y en las cuales, subyacen construcciones de identidad profesional diferentes”. Considerando que nuestra práctica comienza durante la primera fase de la formación docente, es decir, la formación inicial, y que la formación inicial docente se concibe como un proceso en el cual el docente va construyéndose como profesional, adquiriendo conocimientos específicos, habilidades, destrezas, características individuales, modelos de enseñanza, que invitarán a construir aprendizajes, guiarlos y ser su modelo de referencia, debemos hacer hincapié en la producción y reconstrucción de saberes, a través de un proceso de investigación, analizando nuestras acciones dentro de un contexto educativo, generando una relación entre los saberes aprendidos y el establecimiento de conductas a través de éste proceso.

Molina (2008), por su parte, se refiere a dos modelos, el técnico y el crítico-reflexivo. El modelo técnico se refiere a una neta transmisión de conocimientos a sus estudiantes, enseñando contenidos específicos, pasando materia, de manera que éstos dominen conceptos y características de asignaturas específicas. En cambio, el modelo crítico-reflexivo apela a algo totalmente contrario, invita a la propia reflexión sobre nuestras prácticas como docente ya que “considera la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza” (Molina, 2008, p.14), interviniendo en lo más mínimo y otorgando al docente el aprendizaje a través de la experiencia; entre mayor experiencia tenga y cuanto mejor sea su calidad será mejor aprendiz. Esto invitará al docente a tener una mayor flexibilidad, ya que éste será capaz no tan solo de reflexionar sobre las prácticas de sus estudiantes, sino que

pondrá en reflexión sus propias prácticas y quehaceres. En relación a las experiencias previas vivenciadas, se espera que sean de calidad, tomando en cuenta la teoría y la práctica, para que de esta manera se forme a un buen docente, dando paso a la Construcción de la Identidad Profesional. “La identidad profesional está fuertemente vinculada a las actividades de práctica progresiva, por cuanto es en el proceso de inserción en la institución educativa y en la interacción con las tareas de desempeño involucradas en el ejercicio de la profesión, donde el alumno tiene la posibilidad de clarificar sus opciones vocacionales y consolidar la adquisición de su identidad profesional” (Rittershaussen, et.al., 2004).

Por otra parte, la formación docente está asumiendo la formación “orientada o basada en competencias”. Van der Klink, Jo Boon y Schlusmans (2007) describen que un currículo orientado por competencias presta atención tanto a la optimización de la relación con el mercado laboral como a la renovación didáctica. No se adapta únicamente a las competencias del perfil laboral y de formación, sino que suele mostrar también una serie de características didácticas.

Argudín (2010) citando a Boyatzis menciona que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar.

Según Romo, Zapata y Ceballos (2009), las competencias pueden clasificarse en dos enfoques:

-Ámbito de aplicación:

- a) Características, que son el saber analizar, comprender y trabajar la información que sea necesaria para compendiar o relacionar un conocimiento específico.
- b) De procedimientos, que es el saber hacer, como la elaboración de proyectos, determinar alguna estrategia, entre otros.
- c) Interpersonales, que es el ser y convivir, donde a partir de los conocimientos propios, se proporcionen ideas y saberes, se debe tomar una postura profesional en distintos ámbitos y experiencias, etc.

-Esencia:

- a) Fundamentales, la cual abarca la creatividad, la síntesis, la comunicación, entre otras.
- b) Disciplinarias, que pueden ser de tipo metodológico, tecnológico o cognoscitivo.
- c) Específicas o profesionales, las cuales pueden tener relación con otras profesiones referentes a un mismo grupo de ocupaciones.

El término competencias es discutido por Avalos (2005) quién se refiere a distintos modos de expresar el concepto, ejemplificando el uso de este término para la formación inicial docente, el desempeño en servicio, y su utilización en el marco de materiales curriculares. En nuestra investigación nos dirigimos principalmente en las competencias que se requieren para nuestra formación inicial y su relevancia en la construcción de nuestra identidad profesional.

Ávalos menciona que la educación ha sufrido muchos cambios en los últimos veinte años. Algunas políticas educativas se han discutido bajo la perspectiva económica del aseguramiento de la calidad de sus productos y de los incentivos para obtener un buen desempeño, siendo vistas como un factor para el desarrollo económico (mayores niveles educacionales en un país conllevaría a un mayor desarrollo económico). En los últimos años las políticas educativas han manifestado mayor preocupación por la igualdad de oportunidades educacionales, disminuir diferencias y dar paso a la inclusión de sectores marginados. De la misma manera, existe mayor preocupación por la formación de los ciudadanos (“educación cívica”), la efectividad del trabajo docente por instalar sistemas de “accountability” que aseguren la calidad del trabajo docente y la necesidad de contar con un instrumento que mida los aspectos que representen un buen trabajo educativo, es decir a la formulación de competencias y estándares docentes

Las competencias nacen de la necesidad de tener un instrumento de evaluación donde se describa el ideal del trabajo docente, con el fin de asegurar que el desempeño de la enseñanza sea el correcto, la calidad y en continuo mejoramiento y progreso de ello (Avalos, 2005). Todos estos factores inciden directamente en la formación de Educadoras de Párvulos, en cómo desempeñan su trabajo y lo que deben enseñar en relación a lo que se espera que deben saber-hacer. Para llegar a una mejor comprensión y clarificación de este término Ávalos realiza la distinción entre el concepto “competencias” y el concepto “estándares”, haciendo referencia a diversos autores que los definen:

Competencias:
<p>“La competencia se refiere a lo que una persona sabe y puede hacer en circunstancias ideales, mientras que desempeño se refiere a lo que hace en circunstancias actuales”. (Messick en Eraut, 1994)</p>
<p>“La competencia de los profesionales deriva de la posición de un conjunto de atributos como conocimientos, destrezas y actitudes” (Gonzi et al., en Eraut, 1994).</p>
<p>“Una pluralidad de recursos cognitivos (información, teoría, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) adquiridos en la formación y su puesta en juego mediante esquemas operativos que permiten movilizarse adecuadamente según las situaciones concretas en que se opera” (Perrenoud, 1998).</p>
<p>“La capacidad de actuar en situaciones profesionales poniendo en juego para ello, conocimiento y habilidades” (Marcelo García, s/f).</p>

Estándares:
<p>“Aquello que los profesores deben saber y son capaces de hacer” (USA; National Board for Professional Teaching Standards).</p>
<p>“Los estándares son enunciados de resultados que indican lo que un profesor debe saber, comprender, y ser capaz de hacer para obtener certificación como docente calificado (Inglaterra, Teacher Training Agency, Qualifying to Teach).</p>

Una evaluación objetiva y justa descansa en la formulación de estándares válidos y claros. En términos de medicación, los estándares definen el dominio de aquello que debe evaluarse; es decir, lo que los profesores competentes en su campo saben y pueden hacer (Australia. Ingvarson, 1998).

“Los estándares no son una simple descripción de prácticas existentes sino que establecen lo que los profesores deben saber y poder hacer a la luz de lo que indican las investigaciones y las buenas prácticas docentes. Clarifican aquello en que el profesional debe mejorar a lo largo de su ejercicio”. (Ingvarson, 1998).

En relación a las competencias, queda en evidencia que se refiere a lo que un profesional sabe y realiza en la práctica, utilizando todos los conocimientos adquiridos durante la etapa de formación. Abarca desde las habilidades que cada uno posee, hasta las enseñanzas que le fueron entregadas durante su proceso de construcción como profesional competente.

En relación a los estándares, es completamente diferente, ya que son hechos y acciones que establecen lo que un profesional debe hacer para poder ser considerado como un “docente calificado”. Esto busca que la enseñanza sea más enriquecedora y favorable para los alumnos, ya sea al momento de realizar alguna actividad como el de evaluarlas de manera profesional.

- **Diferencia entre Identidad docente y Rol docente**

Para continuar, creemos necesario diferenciar entre Identidad docente y Rol docente. Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016, p. 270), citando a Beijaard, Meijer y Verloop, dicen que “la identidad profesional constituye una forma identitaria, producto tanto de la experiencia personal como del rol que al sujeto se le reconoce en una sociedad. Es decir, la identidad no puede ser entendida como una serie de características estables en el tiempo, al contrario, es un proceso en continua reconstrucción”. Esto quiere decir que “identidad” es un proceso de transformación continua de la interpretación de experiencias dotadas por las prácticas docentes.

Pacheco (2010, p. 36-37), citando a De la Cruz, define rol como el “Conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas/exigencias sociales y subjetivas: es decir, una vez asumido el rol por una persona, la gente en su entorno exige que lo cumpla y pone sanciones si no se cumple. La misma persona generalmente lo asume y a veces construye su psicología, afectividad y autoestima en torno a él”, lo que nos da a entender que cada persona tiene tareas que asumir y cumplir, donde la sociedad influye en el cumplimiento de estas responsabilidades haciendo ver al individuo lo realizado y lo que le falte desarrollar.

Es aquí donde hacemos la diferencia entre “identidad” y “rol”, ya que la identidad se ve caracterizada por la representación y construcción de sí mismo a lo largo del tiempo, nutriéndose de distintas experiencias para la vida. Estas experiencias inevitablemente enriquecerán la identidad profesional, ya que están estrechamente relacionadas. No así el rol, que hace referencia a lo que la sociedad espera que la persona realice, como ciertas conductas, actitudes y obligaciones, que no necesariamente está ligado a la representación y construcción de sí mismo.

Llevando ambos conceptos a la docencia, el rol docente se ve caracterizado por las competencias que se espera que obtenga cada uno o una al momento de poner en práctica su quehacer profesional y a su vez la identidad docente se forma en relación con el entorno social, las interacciones personales y la presencia de conocimientos de calidad.

- **Identidad profesional docente**

La identidad profesional docente, está suscrita a diferentes desafíos y cambios emergentes de una necesidad que culmina en la necesaria reflexión y el autoconocimiento de quiénes somos y quiénes queremos ser como docentes. Seres capaces de transformar y transformarnos en el tiempo según las necesidades y demandas de nuestra sociedad, de nuestros estudiantes. Prieto (2004, p. 30) señala que “Desde esta condición emergen los nuevos objetivos para la educación señalados en diversos informes que plantean nuevas demandas al quehacer docente y que interpelan sustantivamente tanto a las escuelas, porque deben resignificar sus procesos y así satisfacer las nuevas expectativas de la sociedad respecto de sus funciones, como a los profesores, dado que deben enfrentar y asumir estas demandas”, pero con ello no es solamente la demanda al docente en cuanto a su quehacer pedagógico, sino también como a él se le exige un cambio de papel, donde

incluso se le atribuyen responsabilidades fuera de su quehacer pedagógico.

La identidad profesional docente, como lo define Vaillant (2008, p. 4), “Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”, esto quiere decir que no importa tan solo la historia del docente, sus vivencias, sus creencias, ni su identidad personal, porque si bien, es cierto que la identidad docente se enmarca en una fusión entre las experiencias personales, profesionales, también ésta posee otras aristas que en su conjunto representan en su totalidad lo que es identidad profesional docente. Como menciona la autora Vaillant, la interacción con el entorno, el contexto en donde se desenvuelve, genera una construcción más colectiva de la identidad profesional. Avalos y Sotomayor (2012), por ejemplo señalan que existen cuatro elementos que identifican y se asocian al ejercicio docente: la vocación, la contribución a la sociedad, el contexto laboral y la influencia que tenemos durante la formación de modelos docentes.

Sintetizando, la identidad docente es una construcción y reconstrucción dinámica, continua y trascendental, resultado de diferentes experiencias, desafíos y oportunidades, fracasos y aciertos, de modelos, de creencias y de valores, que en conjunto a una formación profesional, construyen nuestra identidad como docentes, lo que implica el modo que apliquemos, miremos y entendamos la docencia a lo largo de nuestra formación y cuando ejerzamos como profesionales de la educación.

- **Los contextos educativos y sus influencias en la identidad docente**

Los contextos en los cuales se desempeñan los docentes, afectan ya sea de manera positiva o negativa la formación docente. Esto se ve directamente relacionado con la identidad profesional, ya que mediante observaciones y prácticas en terreno, los docentes primerizos van identificando ciertas características de los profesionales, apropiándose de conocimientos para su futuro quehacer docente. El enriquecerse de conocimientos es algo que va ocurriendo a lo largo de toda la etapa de formación, pero muchas veces ocurren situaciones en los contextos educativos que desmotivan a los futuros profesionales docentes, poniendo en duda su construcción vocacional y dejando de lado la Construcción de la Identidad Profesional.

Rivelis (2007, p. 119) se refiere a la construcción vocacional, como:

“El tránsito de camino, en el tiempo con plenitud cualitativa, en la búsqueda de recovecos y singularidades, en la demora productora de matices sutiles, en el entramado recorrido sin apuro, en el regocijo por la vida que se despliega al recrearse, en la cotidianidad con reiteraciones y rutinas siempre diferentes, en la duda potencialmente reveladora que no termina de resolverse, en el interrogante que se renueva ante cada intento de respuesta, en la profundidad serena de la frustración posible que incita a nuevas búsquedas.”

En primera instancia se habla de “posibilidad vocacional”, que alude a los momentos de vida relacionados a experiencias de sí mismo, que posteriormente darán el paso a una “orientación vocacional”, revelando el recorrido, lleno de dudas y vacilaciones que implica la determinación vocacional.

El profesor al insertarse en el contexto educativo, puede sufrir momentos de crisis donde Vaillant (2008, p. 13) explica que “La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer.” La enseñanza hacia los alumnos, está basada en un currículum, el cual el docente debe cumplir poniendo en práctica competencias de su formación. La crisis de la identidad docente como lo describe Vaillant (2008) incide en la formación disciplinar y la pedagógica, el cómo una sociedad en crisis exige cambios en cuanto a la metodología, a los contenidos, el enseñar de la manera tradicional y conservadora ya no es suficiente, el docente debe diseñar nuevas estrategias de mejoras en su docencia, ya que sus alumnos reciben información de manera masiva. “A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, internet. Los docentes no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" –sobre el cual suele insistirse– sino de un cambio profundo del propio modelo escolar” (Vaillant, 2008).

2.3 Marcos Orientadores para la formación docente en Chile

Para la formación de profesores existen una serie de documentos emanados del Ministerio de Educación que orientan a las universidades en los conocimientos, habilidades y actitudes que debieran desarrollar en sus estudiantes, los que veremos a continuación.

- **Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia**

El documento “Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia” es un instrumento que orienta la formación inicial docente en cuanto a los conocimientos disciplinares y pedagógicos que debe poseer una Educadora de Párvulos y que le permite tener las herramientas necesarias para desempeñarse en los distintos niveles de la Educación Parvularia. Los Estándares dan cuenta de todo aquello que las Educadoras de párvulos deben saber y poder hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de su profesión. Al mismo tiempo, establecen el nivel de profundidad en que se espera hayan sido adquiridos dichos conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales durante su formación universitaria (Mineduc, 2012), esto implica todo lo que como Educadoras de Párvulos se debe saber y saber hacer para el desempeño óptimo de nuestra labor docente, lo que conlleva a una adquisición de las habilidades necesarias considerando diferentes roles y contextos que como Educador se debe desempeñar, llevando los conocimientos teóricos al quehacer pedagógico.

Además, señalan que se deben desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad. (Mineduc, 2012). Por eso, los Estándares Orientadores son relevantes para la formación inicial ya que nos entregan las herramientas necesarias y conocimientos base para ir mejorando progresivamente como profesionales. Se encuentran organizados por categorías, una corresponde a “Estándares pedagógicos”, el cual abarca el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, habilidades y disposiciones que las Educadoras de Párvulos debiesen realizar en las prácticas, entre otros, dividiéndose en 13 estándares con sus respectivos indicadores. El segundo es “Estándares disciplinarios para la enseñanza”, donde se definen diversas competencias tomando en cuenta áreas específicas del aprendizaje, el cual posteriormente se divide en ocho estándares explicitando los indicadores correspondientes.

- **Marco para la Buena Enseñanza**

El Marco para la Buena Enseñanza, “ha sido elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.” (Mineduc, 2008, p.7). Este documento permite orientar a los educadores de todos los niveles educativos, tanto jóvenes como a los que poseen mayor experiencia, y de esta manera aportar en su quehacer diario docente. Dentro del Marco se evidencian tres interrogantes, que son:

- *¿Qué es necesario saber?*
- *¿Qué es necesario saber hacer? y*
- *¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?*

En el documento se explica también que “Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominio o, más desagregada mente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio” (Mineduc, 2008, p.7).

Este Marco posee cuatro dominios que se conforman como parte fundamental sobre un ciclo de enseñanza-aprendizaje, que se inicia con la planificación hasta una reflexión propia de la práctica docente. Estos dominios son:

- **Dominio A: Preparación de la enseñanza**

Este dominio se enfoca en la disciplina que enseña el docente, las competencias pedagógicas que sean necesarias para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza, los conocimientos de sus alumnos, entre otros. Cabe destacar que el profesional debe realizar actividades acordes a la edad de sus alumnos y conocer la realidad en que cada uno se desenvuelve. Para esto se utiliza la planificación.

- **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

La importancia de un ambiente grato y acogedor es fundamental, ya que de este modo los alumnos aprenden de manera más significativa junto a sus pares, creando lazos de

confianza y un ambiente enriquecedor. Para que esto ocurra, el profesional debe estar comprometido con el querer enseñar y a su vez no dejar de lado el desarrollo de cada uno de sus alumnos.

- **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

El profesor debe tener las habilidades para poder realizar actividades productivas para sus alumnos, incluyendo todos los aprendizajes que favorezcan el trabajo en conjunto. El profesional a su vez debe interactuar de manera adecuada frente a los intereses de cada estudiante.

- **Dominio D: Responsabilidades profesionales**

En este dominio encontramos lo que un profesional debería realizar frente a sus alumnos y en conjunto con ellos, como el seguimiento y evaluaciones de sus aprendizajes diarios, las superaciones que cada uno va teniendo y al mismo tiempo ayudar y apoyar a sus estudiantes en lo que necesiten.

Es importante reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los contextos culturales en los que se desarrolla el quehacer docente. “Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas” (Mineduc, 2008, p. 7). Desde nuestra perspectiva, uno de los grandes desafíos que se presentan, por sucesos históricos, políticos y sociales que vivenciamos, es la integración a las aulas escolares de personas con otra cultura, otras creencias, producto de la inmigración no sólo en nuestro país, sino que alrededor del mundo, y que como futuras Educadoras se debe reconocer, aprender a conocer y respetar, potenciando un enfoque inclusivo, generando estrategias de apoyo, tomando en consideración las necesidades de cada uno de los estudiantes, respetando la diversidad y asegurando el aprendizaje y desarrollo de cada uno de los párvulos, respondiendo a la responsabilidad como profesional docente, ayudando y apoyando a todo estudiante que lo necesite.

Los dominios descritos anteriormente, se caracterizan por diferentes criterios por los cuales deberían regirse los profesionales, y a su vez se desprenden distintos descriptores.

Los dominios abarcan un total de 20 criterios. Cada criterio de cada dominio se ve fundamentado específica y detalladamente, donde posterior a eso, se explican los descriptores que describen lo que cada profesor debe realizar. Luego se explican “los niveles de desempeño por descriptores”, donde se establecen cuatro grados de desempeño que son: insatisfactorio, básico, competente y destacado. Cada descriptor tiene sus niveles de desempeño explicados de manera clara y comprensiva. Se consideran cuatro puntos relevantes para el desarrollo de los niveles de desempeño (Mineduc, 2008, p. 36):

- *La comprensión del docente de los supuestos subyacentes relativos al descriptor, es decir, de sus sentidos o fundamentos.*
- *Su pericia en la puesta en práctica del descriptor.*
- *El impacto de la aplicación del descriptor en los aprendizajes de los estudiantes, así como la contribución y trascendencia del desempeño del docente dentro y fuera del establecimiento.*
- *Y el compromiso de los estudiantes y de la comunidad educativa en la aplicación del descriptor.*

Esto supone una ayuda para el docente, ya que orienta las acciones desempeñadas en su quehacer diario con los alumnos y al trabajo que realiza.

En el año 2016 se realizó una propuesta de actualización enfocada al Marco para la Buena Enseñanza para todos los docentes. “Un componente nuevo e importante de esta versión actualizada del MBE es la descripción de distintos niveles de logro para cada uno de los criterios y descriptores incluidos, de forma de clarificar la trayectoria del desarrollo profesional docente esperado en los ámbitos más relevantes de la práctica” (Mineduc, 2016, p.5). Los “niveles de desempeño” se encuentran descritos para cada criterio, con los propósitos de cada uno especificados de manera clara y precisa. Se observa un orden más detallado y se explica dominio por dominio, facilitando la orientación y comprensión para él o la docente.

Sumado a esto, también se elaboró una propuesta para generar un Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, que recoge las particularidades de nuestra profesión. “Actualmente la Subsecretaría de Educación Parvularia está realizando un ajuste a esta propuesta de actualización del Marco para la Buena Enseñanza, con el propósito de responder a las especificidades propias del ejercicio profesional de las Educadoras y Educadores de Párvulos y del nivel, desde sala cuna hasta el segundo nivel de transición”

(Mineduc, 2017). Propuesta que orientará mostrando particularidades y especificaciones de lo que implica el trabajo de una Educadora de Párvulos.

- **Bases Curriculares de la Educación Parvularia**

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia fueron elaboradas el año 2001 por el Ministerio de Educación en forma participativa, y corresponden al marco curricular que rige el ejercicio y trabajo como Educadoras de Párvulos. Éstas corresponden a orientaciones técnicas para el aprendizaje de los niños y niñas, considerando cada una de sus características, respetando la diversidad, contexto y cultura.

“Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, brindan oportunidades para ser adaptadas a las diferentes modalidades y programas y a los diversos contextos en que estos se realizan, respetando ampliamente el rol profesional de la Educadora de Párvulos y reconociendo a la familia como primera Educadora de sus hijos.” (Mineduc, 2005, p. 3)

Las Bases Curriculares constituyen a un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización (Mineduc, 2005, p 8.). Éstas se dividen en tres grandes ámbitos las cuales se subdividen en núcleos:

- **Ámbito 1: Formación personal y social**

- Núcleo de aprendizajes: Autonomía.
- Núcleo de aprendizajes: Identidad.
- Núcleo de aprendizajes: Convivencia.

- **Ámbito 2: Comunicación**

- Núcleo de aprendizajes: Lenguaje Verbal.
- Núcleo de aprendizajes: Lenguajes Artísticos.

- **Ámbito 3: Relación con el medio natural y cultural**

- Núcleo de aprendizajes: Seres vivos y su entorno.
- Núcleo de aprendizajes: Grupos humanos, su forma de vida y acontecimientos relevantes.
- Núcleo de aprendizajes: Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Estos aprendizajes esperados se dividen en dos ciclos, que corresponde a una “forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas categorías

integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de desarrollo evolutivo” (Mineduc, 2005, p.30). El primer ciclo corresponde a niños y niñas en edades de 0 a 3 años (Sala cuna menor a Medio menor) y el segundo ciclo corresponde a niños y niñas en edad de 4 a 6 años (Medio mayor a Segundo nivel de Transición).

Las Bases Curriculares además cuentan con orientaciones pedagógicas que presentan una ayuda para poder lograr los aprendizajes esperados propuestos. Al respecto, se precisa: “En relación a los aprendizajes esperados que se proponen para cada ciclo se presenta un conjunto de orientaciones para la enseñanza. Ellas buscan enfatizar aquellos recursos o medios que son claves para apoyar adecuadamente el logro de los aprendizajes.” (Mineduc, 2005, p. 32). En cuanto a los aprendizajes se señala que están presentados en un orden lógico, que va desde una menor dificultad a una mayor dificultad, esperando que el niño o niña vaya cumpliendo con los objetivos a medida que se va desarrollando.

Las Bases Curriculares de igual modo orientan sobre los diferentes escenarios o contextos de aprendizaje, los que se refieren a la planificación, conformación de comunidades educativas, organización del espacio, organización del tiempo y evaluación.

Dentro de los objetivos generales, podemos destacar cinco primordiales, entre ellos se encuentran:

- A. Potenciar un bienestar integral del niño, a través de la creación de ambientes acogedores, donde se sientan cuidados, escuchados, seguros. Potenciando así su capacidad de exploración y aprendizaje.
- B. Generar aprendizajes oportunos y con sentido para los niños, fortaleciendo su participación activa y permanente, favoreciendo un aprendizaje integral dentro de todos los ámbitos.
- C. Entregar aprendizajes de calidad en los niños/as, considerando la diversidad en toda plenitud, tanto de ellos como seres únicos tanto como con sus comunidades.
- D. Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños
- E. Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más

pertinentes a su atención y formación integral.

Los niños participan activamente a través en todos los espacios que se le propician, es por esto que creemos y sabemos que el trabajo con la comunidad educativa y las familias, es fundamental para fortalecer el aporte de cada uno de los integrantes teniendo en cuenta los referentes culturales de su entorno. “Asimismo, el medio natural es un factor esencial para una mejor calidad de vida para todos; ante esto, se debe favorecer la relación, valorización, goce y cuidado responsable del niño y la niña con su medio, entendiendo la interrelación a nivel ecosistémico” (Mineduc, 2013).

Para generar una coherencia entre lo que debemos propiciar con los aprendizajes esperados y lo que queremos lograr en cuanto a la construcción y la práctica curricular, existen principios expuestos en las Bases Curriculares que orientan el trabajo, para ello se presentan ocho principios, los que deben trabajarse en forma integrada en el quehacer docente, y que resumimos a continuación.

- **Principio de actividad**

El niño es protagonista de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños generan sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades.

- **Principio de unidad**

El niño enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.

- **Principio de bienestar**

Cada niño se debe sentir plenamente considerado en cuanto a sus necesidades, protagonismo, afectividad y cognición. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.

- **Principio de potenciación**

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas/as confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos.

- **Principio del juego**

El juego tiene un sentido fundamental en la vida de el/la niño. A través del juego, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.

- **Principio de relación**

Las situaciones de aprendizaje deben favorecer la interacción significativa con otros niños/as y adultos. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

- **Principio de singularidad**

Cada niño, es un ser único con características, necesidades, intereses que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

- **Principio del significado**

Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas/os.

Las Bases Curriculares presentan un gran aporte a nuestra formación y son esenciales a la hora de ejercer nuestra labor profesional. Se han transformado durante nuestra formación en un marco orientador, el cual nos ayuda no tan sólo a dirigir y establecer qué debemos enseñar, sino también el cómo, el dónde, el cuándo y el rol que adquieren los distintos participantes de la educación inicial, esto es, los Educadores, los niños y niñas, la comunidad y por sobre todo la familia como eje fundamental en la educación infantil.

Son un referente principal en la calidad de la educación inicial en Chile, ya que nos

enfrentan a un escenario educativo el cual debe generar espacios de equidad, e igualdad de oportunidades, un ambiente inclusivo, respetuoso para el crecimiento y fortalecimiento de cada niño y niña, estableciendo un marco curricular que va orientando la toma de decisiones respecto al quehacer de la educadora.

Por otra parte, las Bases Curriculares definen el rol de una Educadora de Párvulos, el cual implica que en sus diferentes funciones sea formadora y modelo de referencia para niñas y niños en conjunto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de currículos, seleccionadora de los procesos de enseñanza, mediadora de los aprendizajes, investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas (Mineduc, 2005).

2.4 Formación de Educadoras en la Universidad de Valparaíso

La carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso comienza en el año 2003 bajo la aprobación del Decreto Exento N° 02071 de fecha 10 de septiembre, abriendo sus puertas a las primeras promociones el año 2004 en Valparaíso y San Felipe. En el año 2008 se realiza el primer proceso de autoevaluación encauzado a la acreditación, la cual se obtuvo por un periodo de cuatro años a contar del año 2009. Debido a esto, se ve la necesidad de efectuar cambios al Plan de Estudios, desde un proceso de innovación, fortaleciendo el cruce del área de la salud con la educación. Es así como en el año 2012 se incorporan nuevas asignaturas, incluyendo la separación del Grado de Licenciado en Educación con la obtención del Título de Educador de Párvulos con Mención en Promoción de la Salud o Comunicación y Trastornos del Lenguaje. Dentro del nuevo proceso de autoevaluación realizado en el año 2013, se obtiene por segunda vez la acreditación de la carrera, ésta vez por cinco años, asumiendo a su vez la calidad de “Escuela de Educación Parvularia”.

2.5 Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Valparaíso

En el Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso se evidencian los siguientes aspectos relevantes (2013, p. 37):

Visión de la Universidad

“La Universidad de Valparaíso es una Universidad estatal que aspira a ser una

institución de excelencia en la formación de personas; en la innovación y generación de conocimiento en su gestión; pluralista y ampliamente participativa de todos sus estamentos; vinculada a la realidad de su entorno; que aporte desde la potenciación de su ubicación en la Región de Valparaíso al desarrollo regional y nacional; socialmente responsable y un referente en la Educación Superior en el ámbito nacional e internacional”.

Misión de la Universidad

“La Universidad de Valparaíso es una institución estatal, pública y autónoma, fundada en una larga tradición y se plantea como misión general y difundir el conocimiento, cultivando las ciencias y tecnologías, las humanidades y las artes, a través del desarrollo de docencia de pregrado, postgrado e investigación, entregando las competencias para formar los graduados, profesionales e investigadores que la sociedad requiere, en un marco de gestión de calidad y compromiso con el desarrollo regional y nacional.”

● **Modelo de Formación Orientadas por Competencias UV**

En el Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso (2013, p.62) se habla de un nuevo paradigma donde “el estudiante es protagonista y responsable de construir y estructurar su conocimiento y los profesores, de orientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyados en el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación”. Es por esto que se asume un modelo de formación orientado por competencias, las cuales se dividen en genéricas, que son de tipo transversal abarcando las interacciones sociales, especificando sus características en el perfil de egreso institucional, y las específicas, que se refieren a las competencias de titulación (Proyecto Educativo, 2013).

La orientación por competencias en el Proyecto Educativo (2013), implica cambiar conceptualmente algunos elementos centrales que son:

1. Los perfiles de egreso se formulan en un formato orientado por competencias.
2. Todas las asignaturas apuntan al perfil de egreso en forma explícita.
3. Al egresar, el estudiante debe haber adquirido todas las competencias del perfil.
4. En algún momento del plan de estudios, se debe evaluar para cada estudiante, el logro de cada competencia del perfil de egreso.

En este modelo se conceptualizan las competencias “desde una perspectiva integradora en que el componente cognitivo es imprescindible, pero en una relación dinámica

con las habilidades y los elementos actitudinales” (Proyecto Educativo 2013, p. 8). Es decir se consideran tanto los conocimientos como las habilidades y actitudes que actúan en forma integrada.

Se especifica que se adopta la definición de Le Boterf, “quien caracteriza a la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos y otros) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten” (Proyecto educativo, 2013, p. 75).

- Principios Orientadores de la Universidad de Valparaíso

La Universidad de Valparaíso busca formar al estudiante de manera integral, entregando todos los conocimientos, orientaciones, estrategias y acciones necesarias relevantes para el futuro quehacer profesional. Por eso se plantea:

“La docencia activa se basa en el principio de la formación centrada en el aprendizaje y en ubicar al estudiante, y a su apropiación del conocimiento, como el centro de la acción pedagógica. Ello supone el diseño y uso de estrategias y metodologías participativas, donde el profesor asume además un rol de coordinación y guía.

La Universidad concibe entonces su función docente propiciando la formación integral de sus estudiantes, desarrollando en ellos la capacidad para identificar problemas, planificar estrategias, tomar decisiones y solucionar dichos problemas en los ámbitos en que se desempeñan” (Proyecto Educativo, 2013, p.39)

A partir de esos fundamentos, se exponen seis principios orientadores que son:

- **La excelencia académica:** Se entiende como una “auto exigencia” en relación al contexto de la calidad de las carreras y programas, los criterios de selección admisión.
- **La interdisciplinariedad:** Se busca que los programas de formación establezcan diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje y formas de trabajo colaborativo, esperando que los alumnos incorporen estos conocimientos a través de distintas

perspectivas teóricas y metodológicas.

- **El énfasis en el desarrollo de la investigación:** Abarca todos los conocimientos que se quiere entregar a los alumnos y que como futuros profesionales no solo adquieran competencias referidas al desarrollo de la investigación y la creación, sino que también incorporan una actitud reflexiva sobre el valor de la creación del conocimiento en todas sus dimensiones.
- **El sentido de lo público:** Se refiere a la formación ciudadana y a la capacidad de entender el contexto en el cual se vive, ya que la ciudadanía al ser comprendida como un ejercicio socialmente responsable, se espera que los alumnos puedan vincularse con sus entornos de manera más espontánea.
- **La valoración de las prácticas participativas:** Se potencia el trabajo en grupo, los cuales se organizan para aprender y enseñar, propiciando espacios de participación con todos los miembros de la comunidad.
- **La perspectiva internacional:** Hace referencia a la incorporación de ciertas prácticas y asignaturas que potencien el desenvolvimiento de los alumnos en diversos contextos internacionales.

2.6 Proyecto Curricular de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso

En el Proyecto Curricular correspondiente a la Escuela de Educación Parvularia (2012, p. 22-23) se explicita y fundamenta la visión, misión, perfil profesional y perfil de egreso, las que se presentan a continuación:

MISIÓN

“Formar profesionales que posean conocimientos sólidos y actualizados respecto a la Educación Parvularia y su campo de interacciones. Educadores, capaces de generar las transformaciones necesarias en el ámbito educativo, actuando como agentes de cambio, con creatividad, espíritu emprendedor e investigador, constructores de su identidad profesional, desde una perspectiva crítica personal y social, junto a una mirada humanista e integradora de la Educación y la Salud”.

VISIÓN

“Alcanzar la excelencia en la formación de un profesional que se distinga por un sello innovador, una actitud flexible, creativa y proactiva que contribuya a mejorar la calidad de la educación, en un trabajo conjunto con el área de la salud como aporte al desarrollo pleno de la infancia”.

● Perfil Profesional

“El/la Educador/a de Párvulos, Licenciado/a en Educación, titulado/a en la Universidad de Valparaíso, es un/a profesional de la educación capaz de planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, relevantes, oportunos, pertinentes y de calidad, destinados a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad.

El/la titulado/a de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, analiza de manera crítica la realidad y su propia práctica profesional. Es flexible y con capacidad creativa para integrar y aplicar las competencias adquiridas en diferentes contextos, programas y proyectos de atención y educación a niños y niñas, familias y comunidad. Asumiéndose como ciudadano/a, sensible y comprometido/a con su entorno.” (Escuela de Educación Parvularia, 2012, p. 27)

● Competencias

La Carrera de Educación Parvularia explicita las siguientes competencias asociadas al perfil de egreso (2012):

A. Competencia Específica asociada al grado académico de Licenciado:

- Evidencia una actitud investigativa en la construcción del saber pedagógico y generación de conocimientos y su implementación en variados contextos educativos, sustentada en el dominio de teorías y métodos de investigación, así como de los fundamentos teóricos disciplinares actualizados y del análisis crítico y reflexivo de la realidad.

B. Competencias Específicas asociadas al Título Profesional:

- Planifica, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas para potenciar

aprendizajes significativos, relevantes oportunos, pertinentes y de calidad, en niños y niñas de 0 a 6 años, considerando componentes del currículum coherentes con el contexto educativo, con las metas y el marco curricular nacional.

- Actúa como Educador/a de Párvulos de manera coherente, integral y respetuosa del ser humano, considerado como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, promoviendo sus derechos, en un trato ético hacia los niños y niñas, las familias, los equipos de trabajo y la comunidad.

- Gestiona contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, considerando la diversidad de personas, familias y comunidades ejecutando propuestas que enfatizan la promoción de la salud, desde una perspectiva biopsicosocial y holística (Mención Promoción de la Salud).

- Gestiona contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, considerando la diversidad de personas, familias y comunidades ejecutando propuestas que enfatizan en la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje, desde una perspectiva biopsicosocial y holística (Mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje).

- Desarrolla proyectos educativos con la comunidad a favor de la infancia, asumiendo un liderazgo participativo y colaborativo, estableciendo redes socio-comunitarias y participando en equipos de trabajo interdisciplinarios e intersectoriales.

C. Competencias Genéricas asociadas a la Formación Universitaria

- Actúa como profesional autónomo y responsable en los distintos ámbitos de desempeño, asumiéndose como ciudadano sensible y comprometido con su entorno.

- Maneja profesionalmente el lenguaje y la comunicación de manera efectiva, incorporando el uso de tecnologías de la información y la comunicación, para diferentes situaciones e interlocutores.

- Interactúa de manera asertiva y flexible frente a nuevas situaciones, anticipándose a los diferentes escenarios con capacidad creativa para plantear y resolver problemas, constituyéndose en agente de cambio en diferentes situaciones y contextos.

Por lo tanto, este perfil de egreso considera competencias asociadas al grado de Licenciado en educación, asociadas al título profesional y competencias genéricas.

- Mapa de Progreso

Para el logro de las competencias se deben establecer niveles de avance o logro de ellas, por lo tanto se deben formular mapas de progreso, que se refieren a rutas de progresión que permiten ir monitoreando el avance de los estudiantes (Proyecto Educativo, 2013).

La escuela de Educación Parvularia define su Mapa de progreso, el que incluye tres niveles de dominio, resultados de aprendizaje (para competencias de licenciatura y profesionales) y desempeños claves (para las competencias genéricas) y las competencias de egreso (Proyecto curricular, 2012).

El Mapa de Progreso es el siguiente:

Competencia Específica asociada al grado académico de Licenciado			
Nivel I (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
L.1.1 Conoce técnicas y procedimientos de observación y descripción que posibiliten el análisis reflexivo de la realidad de la educación parvularia, la infancia y el ser docente.	L.1.2 Aplica técnicas, procedimientos e instrumentos de investigación que posibiliten la interpretación, análisis y sistematización de la realidad educativa y el quehacer docente.	L.1.3 Diseña e implementa proyectos de investigación fundamentados en teorías y métodos, que constituyan un aporte a la generación de conocimientos y transformaciones en el campo de la educación Parvularia y sus temas de interés.	L.1 Evidencia una actitud investigativa en la construcción del saber pedagógico y generación de conocimientos y su implementación en variados contextos educativos, sustentada en el dominio de teorías y métodos de investigación, así como de los fundamentos teóricos

<p>Resultados de Aprendizaje</p> <p>-Identifica diversas técnicas y procedimientos de observación para el análisis reflexivo de la infancia, el ser docente y la educación Parvularia.</p> <p>- Realiza un análisis reflexivo y crítico sobre sí misma, el ser docente y la realidad de la educación parvularia a partir del pedagógico construido.</p>	<p>Resultados de Aprendizaje</p> <p>-Identifica distintos procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación para un adecuado análisis e interpretación de la realidad educativa y el quehacer docente</p> <p>-Aplica procedimientos y metodologías de investigación de manera crítica y reflexiva para dar cuenta de la realidad educativa y el quehacer docente.</p>	<p>Resultados de Aprendizaje</p> <p>-Diseña un proyecto de investigación, respetando los procedimientos propios de la metodología de la investigación, proponiendo aportes al campo de la educación Parvularia y sus temas de interés.</p> <p>-Implementa un proyecto de investigación respetando los procedimientos propios de la metodología de la investigación, proponiendo aportes al campo de la educación Parvularia y sus temas de interés.</p> <p>-Comunica aportes al campo de la educación como resultado de procesos investigativos y reflexivos.</p>	<p>disciplinares actualizados y del análisis crítico y reflexivo de la realidad. *</p> <p>* Si bien esta competencia se evidencia en el 8vo Semestre en la <i>Defensa de Tesis</i>, se mantiene vigente como competencia para el 9no Semestre, demostrándose también la <i>Defensa de Portafolio de Práctica Profesional</i>.</p>
--	---	--	---

Competencias Específicas asociadas al Título Profesional			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental – actitudinal -comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
P.1.1 Conoce los componentes curriculares, las orientaciones para cada nivel educativo y las características de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años, como base para el análisis y la toma de decisiones para la enseñanza.	P.1.2 Selecciona e implementa estrategias y técnicas didácticas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos en niños y niñas de los diferentes ciclos de la educación Parvularia.	P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.	P.1 Planifica, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas para potenciar aprendizajes significativos, relevantes oportunos, pertinentes y de calidad, en niños y niñas de 0 a 6 años, considerando o componentes del currículum coherentes con el contexto educativo, con las metas y el marco curricular nacional.
Resultados de Aprendizaje -Identifica distintos componentes curriculares para cada nivel y ciclo educativo, considerados para el análisis y toma de decisiones para la enseñanza. -Identifica y considera las características de aprendizaje y de desarrollo que presentan niños y niñas de 0 a 6 años para el análisis y toma de decisiones para la enseñanza.	Resultados de Aprendizaje -Identifica y selecciona estrategias y técnicas didácticas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos en niños y niñas de los diferentes ciclos de la educación parvularia. -Implementa estrategias y técnicas didácticas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos en niños y niñas de los diferentes ciclos de la educación parvularia.	Resultados de Aprendizaje -Diseña y organiza propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo. -Ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.	

Competencias Específicas asociadas al Título Profesional			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel I (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental – actitudinal -comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
P.2.1 Analiza diferentes situaciones y contextos de atención y educación a la infancia desde sus fundamentos teóricos y valóricos, asumiendo un trato respetuoso con las personas y realidades con las que se vincula.	P.2.2 Aplica estrategias personales e interpersonales tendientes a la generación de vínculos respetuosos y éticos al interior de las comunidades en las que esté inserta/o.	P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.	P.2 Actúa como educador/a de párvulos de manera coherente, integral y respetuosa del ser humano, considerado como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, promoviendo sus derechos, en un trato ético hacia los niños y niñas, las familias, los equipos de trabajo y la comunidad.
Resultados de Aprendizaje -Identifica los fundamentos teóricos y valóricos de los distintos contextos de atención y educación de la infancia. Comprende los derechos de la infancia reconociendo el trabajo ético que se realiza hacia niños y niñas -Demuestra tener un trato respetuoso con las personas que se rodea en ambientes de atención y educación a la primera infancia.	Resultados de Aprendizaje -Demuestra distintas estrategias personales e interpersonales que le permitan generar vínculos respetuosos en las comunidades que se inserta. -Actúa respetuosa de los derechos de la infancia demostrando tener un trato ético hacia niños y niñas.	Resultados de Aprendizaje -Demuestra en su desempeño práctico la promoción de relaciones respetuosas con los otros como unidades biopsicosociales unívocas y diversas, y de sus derechos en diferentes contextos. -Genera propuestas que promuevan relaciones respetuosas y de respeto de derechos del ser humano desde una perspectiva integral, en diferentes contextos.	

Competencias Específicas asociadas al Título Profesional			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental – actitudinal -comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
P.3.1 Comprende los cruces complementarios entre educación y salud desde una perspectiva biopsicosocial y holística del ser humano.	P.3.2 Elabora e implementa situaciones de aprendizaje desde una perspectiva integral, holística y saludable destinadas a niños y niñas y comunidades.	P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.	P.3 (PS) Gestiona contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, considerando la diversidad de personas, familias y comunidades ejecutando propuestas que enfatizan la promoción de la salud, desde una perspectiva biopsicosocial y holística.
Resultados de Aprendizaje Identifica los fundamentos teóricos que sustentan las relaciones entre salud y educación. Comprende los fundamentos teóricos que determinan una perspectiva biopsicosocial del ser humano.	Resultados de Aprendizaje Diseña situaciones de aprendizaje desde una perspectiva integral, holística y saludable destinadas a niños y niñas y comunidades. Ejecuta situaciones de aprendizaje desde una perspectiva integral, holística y saludable destinadas a niños y niñas y comunidades.	Resultados de Aprendizaje Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño y organización de propuestas pedagógicas que involucren a niños, niñas, equipos de trabajo y sus entornos familiares y/o comunitarios, potenciando el desarrollo integral y saludable. Incorpora saberes de promoción de la salud en la ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucren a niños, niñas, equipos de trabajo y sus entornos familiares y/o comunitarios, potenciando el desarrollo integral y saludable.	

		<p>P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p>	<p>P.3 (CyTL) Gestiona contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, considerando la diversidad de personas, familias y comunidades ejecutando propuestas que enfatizan en la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje, desde una perspectiva biopsicosocial y holística.</p>
		<p>Resultados de Aprendizaje</p> <p>-Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño y organización de propuestas pedagógicas que involucren a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potenciando el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p> <p>-Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en la ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas saludables que involucren a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potenciando el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p>	

Competencias Específicas asociadas al Título Profesional			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental – actitudinal -comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
P.4.1 Fundamenta la importancia del trabajo educativo con la familia, el personal y otros agentes e instituciones de la comunidad, considerando diferentes contextos de atención a la infancia.	P.4.2 Selecciona y elabora estrategias que posibiliten el trabajo educativo con adultos, familia, comunidad y redes interdisciplinarias desde una perspectiva biopsicosocial.	P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.	P.4 Lidera proyectos educativos con la comunidad a favor de la infancia, asumiendo un liderazgo participativo y colaborativo, estableciendo redes socio comunitarias y participando en equipos de trabajo interdisciplinarios e intersectoriales.
Resultados de Aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> · Identifica los diferentes actores partícipes de los procesos educativos, sus roles y aportes. · Argumenta la importancia de la participación de diversos actores en los diferentes contextos de atención y educación a la infancia. 	Resultados de Aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> -Identifica y propone estrategias que posibiliten el trabajo educativo con adultos, familia, comunidad y redes interdisciplinarias desde una perspectiva biopsicosocial. -Aplica estrategias que posibiliten el trabajo educativo con adultos, familia, comunidad y redes interdisciplinarias desde una perspectiva biopsicosocial. 	Resultados de Aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Diseña proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa. -Implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa. 	

Competencias Genéricas asociadas a la Formación Universitaria			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental – actitudinal – comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
G.1.1 Reflexiona sobre su proceso de formación personal y académica, tomando decisiones que lo comprometan con el mismo, con la vida universitaria y con su entorno.	G.1.2 Participa como estudiante autónomo y responsable de su proceso, en las diferentes instituciones y contextos de práctica, sensible con el entorno y comprometido/a con las personas y comunidades.	G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.	G.1 Actúa como profesional autónomo y responsable en los distintos ámbitos de desempeño, asumiéndose como ciudadano sensible y comprometido con su entorno.
Desempeños claves: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona en forma permanente sobre su propio proceso de formación personal, académica y su relación con el entorno. - Toma decisiones que lo ayudan a mejorar sus estrategias de aprendizaje, su formación académica y su vinculación con el entorno. - Participa de la vida universitaria y de diferentes iniciativas con su entorno. 	Desempeños claves: <ul style="list-style-type: none"> - Participa en forma responsable en las diferentes instituciones y contextos de práctica. -Asume los compromisos adquiridos en relación a su proceso de aprendizaje, con su práctica de formación y con su entorno. - Actúa de forma independiente y con iniciativa frente a distintas demandas del contexto de práctica y del entorno. 	Desempeños claves: <ul style="list-style-type: none"> - Resuelve por sí mismo las situaciones y temáticas de interés de distintos grupos de trabajo. - Aborda y resuelve situaciones en colaboración con otros en diferentes contextos. 	

Competencias Genéricas asociadas a la Formación Universitaria			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental – actitudinal – comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
G.2.1 Reconoce fortalezas y debilidades propias y procesos involucrados en las diferentes modalidades de la comunicación.	G.2.2 Comprende y se comunica mediante el uso de conceptos, marcos disciplinarios y herramientas tecnológicas, con diferentes interlocutores y contextos de desempeño.	G.2.3 Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación en relación con teorías y marcos disciplinarios y profesionales, utilizando recursos y tecnologías pertinentes.	G.2 Maneja profesionalmente el lenguaje y la comunicación de manera efectiva, incorporando el uso de tecnologías de la información y la comunicación, para diferentes situaciones e interlocutores.
<p>Desempeños claves:</p> <p>§ Identifica sus fortalezas y debilidades en las diferentes modalidades de comunicación.</p> <p>§ Se compromete con acciones a desarrollar para lograr un buen desempeño en las diferentes modalidades de comunicación.</p>	<p>Desempeños claves:</p> <p>§ Comprende el uso de conceptos, marcos disciplinarios y herramientas tecnológicas en los procesos comunicativos.</p> <p>- Expresa ideas, fundamentos, marcos disciplinares, en situaciones formales de comunicación oral y escrita con diferentes interlocutores y contextos de desempeño.</p> <p>-Utiliza herramientas tecnológicas con diferentes interlocutores y contextos de desempeño.</p>	<p>Desempeños claves:</p> <p>§ Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación pertinentes al marco disciplinar y profesional de desempeño.</p> <p>- Utiliza recursos y tecnología concordantes con los fines o propósitos de la situación comunicativa.</p> <p>- Selecciona y combina herramientas tecnológicas acordes a los diferentes interlocutores y contextos de desempeño.</p>	

Competencias Genéricas asociadas a la Formación Universitaria			
Nivel I (Conceptual) (1º, 2º y 3er Semestre)	Nivel II (Procedimental) (4º, 5º, 6º Semestre)	Nivel III (Integración procedimental-actitudinal – comp. genéricas) (7º y 8º Semestre)	Egreso (9º Semestre)
G.3.1 Identifica situaciones problemáticas percibiendo la información de forma abierta, desde distintas perspectivas generando interrogantes y diferentes alternativas para su comprensión y posible solución.	G.3.2 Analiza diferentes situaciones problemáticas y elabora propuestas de solución seleccionando, empleando y evaluando variedad de enfoques.	G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.	G.3 Interactúa de manera asertiva y flexible frente a nuevas situaciones, anticipándose a los diferentes escenarios con capacidad creativa para plantear y resolver problemas, constituyéndose en agente de cambio en diferentes situaciones y contextos.
Desempeños claves: -Identifica los elementos de una situación problemática analizando información pertinente y significativa. -Comprende una situación problemática desde diferentes perspectivas de análisis. -Propone diferentes alternativas de solución atinentes a la situación problemática.	Desempeños claves: -Comprende distintos factores que intervienen en un problema y sus interacciones. -Analiza las causas y efectos de una situación problemática desde diferentes perspectivas. -Evalúa las alternativas de resolución del problema, formulando propuestas y explicitando los pasos a seguir.	Desempeños claves: -Propone y construye con otros estrategias para solucionar problemas valorando las aportaciones y los puntos de vista de otros. -Aplica de manera asertiva estrategias de resolución de problemas en variedad de situaciones y contextos, aportando en su transformación.	

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudio

La investigación a realizar es de carácter cualitativo, naturalista, de tipo holística, es decir, que interpreta la realidad como un todo integrado, mediante un proceso inductivo. Esto porque la investigación cualitativa presenta las siguientes características (Rodríguez, Gil y Garíac, 1996, p. 10):

1. Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.

Para estos autores, la investigación cualitativa es "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos" (Rodríguez, Gil y Garíac, 1996, p.11, citando a LeCompte). Dan a entender que tales descripciones van construyendo la investigación, lo cual es debido a la realización de observaciones de tipo naturalista orientado a las realidades vivenciadas en nuestras prácticas de formación.

Para Marcia Prieto (2001) este tipo de investigación busca estudiar la realidad social, la que incluye los procesos educativos. Para la autora, esta perspectiva permite penetrar en el mundo personal de los sujetos, para ver cómo interpretan las situaciones, qué

significan para ellos, qué intenciones tienen, es decir, centrado en los significados que otorgan los participantes.

3.2 Diseño del estudio

La investigación cualitativa abarca distintos tipos de estudios, donde dentro de ellos encontramos el estudio etnográfico, que según Goetz y LeCompte (1988) hace referencia a una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Debido a esto, el investigador examina ciertos grupos y procesos, llevándolo a un análisis tanto general como específico, los cuales son fundamentales para la descripción final.

La autora Guber (2001, p.13), menciona que la etnografía consta de dos procesos. En primer lugar, el investigador parte de una ignorancia metodológica y se aproxima a la realidad que estudia para conocerla. En segundo lugar, el investigador se propone interpretar/describir una cultura para hacerla inteligible ante quienes no pertenecen a ella.

A su vez, se puede observar la etnografía educativa, la que es caracterizada por tres puntos relevantes (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28-29):

1. *Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; estos representan la concepción del mundo de participantes que están siendo investigados.*
2. *Las estrategias etnográficas son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.*
3. *La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.*

Un tipo de investigación etnográfica es la auto-etnografía, a partir de la cual realizaremos nuestra investigación. Respecto a este método exploratorio, Guerrero (2014, p. 238) menciona que “es una estrategia de investigación que incorpora por una parte las tradicionales referencias a la actividad etnográfica, y por otra parte, la propia biografía del investigador...”. Además expresa que: “Utiliza los materiales autobiográficos del investigador como datos primarios. A diferencia de otros formatos auto-referenciales, como la auto-narrativa, la autobiografía, las memorias o los diarios, la auto-etnografía enfatiza el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudian”. Los registros auto-etnográficos abarcan una

mirada desde fuera y a su vez de las propias vivencias, pensamientos, sentimientos, acciones que van ocurriendo, siendo este tipo de instrumento investigativo el más favorable para la investigación que estamos realizando.

H. Chang (2008) destaca las que a su juicio serían ventajas de la auto-etnografía:

— *La principal fuente de datos es el propio investigador.*

— *El auto-etnógrafo es un “etnógrafo privilegiado” que tiene acceso a datos familiares e íntimos.*

— *La auto-etnografía es de fácil lectura, por lo que es comprensible para el potencial lector.*

— *La auto-etnografía permite una comprensión de uno mismo y de los demás.*

— *La auto-etnografía nos transforma y transforma a los demás.*

— *La auto-etnografía permite abandonar ciertos convencionalismos metodológicos.*

Guerrero (2014, p. 237) dice que la auto-etnografía “es el proceso de investigación que está enmarcado en el proceso etnográfico, que se ha desvelado como una herramienta de gran utilidad para la comprensión de la influencia del proceso investigador sobre el resultado de la investigación, en la que además se muestran las tensiones y paradojas que tienen lugar durante el quehacer investigador cuando éste se dirige a captar con profundidad la experiencia humana, social y culturalmente mediada”. La auto-etnografía es una estrategia de investigación que incorpora por una parte las tradicionales referencias a la actividad etnográfica, y por otra parte, la propia biografía del investigador.

Dada a la utilidad que puede otorgarnos este tipo de investigación y la posibilidad de hablar desde la propia experiencia, es que pensamos que esta metodología es la que más se acerca a lo que queremos lograr.

“el proceso autoetnográfico se realiza mediante un trabajo de introspección, en donde el investigador busca algún suceso específico en su biografía que le ayude a comprender y explicar algún fenómeno particular. Este ejercicio de auto observación, le permitirá ubicarse en el lugar donde ocurrieron los hechos. En seguida, a manera de ir registrando su historia, lleva a cabo la redacción de los eventos seleccionados de manera selectiva, incluyendo datos que vayan surgiendo de su propia reflexividad e introspección” (Tilley-Lubbs, 2011 p.277)

Luevano (2016) citando a Denzin & Lincon, dice que la autoetnografía, también

llamada biografía interpretativa, es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente las experiencias personales con el fin de entender los fenómenos socioculturales. Nos basaremos en nuestras experiencias de práctica de formación, tomando en cuenta nuestra inserción en un contexto sociocultural de formación profesional y, de esta manera, encontrar las respuestas a nuestras interrogantes, estableciendo nuestra propia perspectiva de la información obtenida.

Para comprender mejor lo que es autoetnografía, Blanco (2012, p.172) citando a Hayano expresa que “la autoetnografía se aplicaba al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio, ya fuera por su ubicación socioeconómica, ocupación laboral o desempeño de alguna actividad específica”. Adecuándose a lo que queremos lograr en nuestra investigación, ya que la realizaremos en nuestro espacio de desempeño, esto es, nuestra práctica de formación en un contexto y grupo determinado.

Nuestra investigación se verá apoyada por la realización de registros auto-etnográficos, enfocados a los diferentes contextos en los que nos encontramos los cuales como grupo investigativo serán analizados e interpretados, bajo una mirada de la Construcción de la Identidad Profesional respondiendo de este modo a nuestras preguntas de investigación. A su vez, esto será mediado por las Educadoras guía, quienes acompañan el proceso desde la Universidad, las cuales retroalimentan el actuar de cada una de nosotras, para poder aportar y orientar nuestra formación, desde una visión externa y con conocimientos profesionales.

Debido a nuestro tema de investigación, consideramos relevante y pertinente la realización de registros auto-etnográficos, ya que podemos dar cuenta del rol del Educador de Párvulos, tanto en un Centro de Salud Familiar (CESFAM) como en una Escuela de Lenguaje, de situaciones que se nos presentan y a su vez cómo actuamos frente a este tipo de circunstancias desde la mirada de un Educador en proceso de formación.

El autor Guerrero (2014) hace énfasis en un punto importante al momento de realizar una autoetnografía, esto es que debe responder a los objetivos de la investigación y al diseño de la misma, y no ser únicamente un ejercicio de narración libre. Por lo que debemos tener en consideración las redacciones de cada estudiante como investigadoras. Expondremos experiencias personales que se analizarán en forma colectiva, que nos ayudarán a reconocernos dentro de nuestro ejercicio docente, considerando cada una de nuestras características y atributos, reflexiones y saberes, que poco a poco irán contribuyendo en la construcción de nuestra identidad profesional y que pasarán a dar forma

a los resultados de nuestra investigación.

3.3 Unidades de análisis

Las unidades de análisis corresponden a los “textos producidos” en el contexto de la investigación, tanto por las investigadoras en la realización de prácticas de mención en dos realidades: un CESFAM y una Escuela de Lenguaje, como por las Educadoras guía que acompañan estos procesos. Se espera que en estos contextos se desarrollen competencias referidas al Tercer Nivel de Dominio del mapa de progreso definido por la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso para el logro de las competencias de egreso, tanto para la Mención de Promoción de la Salud como para la Mención de Comunicación y Trastornos del Lenguaje.

A continuación describiremos los dos contextos de práctica, en los que nos encontramos realizando nuestra práctica de mención.

- **Contexto de una Escuela de Lenguaje**

Pertenezco a la mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje y me encuentro realizando la práctica en una Escuela de Lenguaje ubicada en Viña del Mar, la cual se compone de un Sostenedor, la Directora, una Jefa de UTP, Educadora de Párvulos y Diferencial, Técnicos en Educación Parvularia, Fonoaudiólogas y las asistentes de aseo. En la jornada de la mañana los niños y niñas entran de 8:30 a 11:45 los días lunes, miércoles y viernes, y de 8:30 a 12:45 los martes y jueves; y en la tarde de 13:30 a 16:45 los lunes, miércoles y viernes, y de 13:30 a 17:45 los martes y jueves. La Directora de la Escuela junto con la Jefa de UTP reciben a los niños al inicio de la jornada. Asisten a esta Escuela de Lenguaje párvulos que tienen Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), de tres a seis años de edad (Nivel medio menor a Transición, éste último también llamado Kínder), algunos provenientes de hogar de niños.

Me encuentro realizando la práctica en el nivel Kínder de la mañana, con ocho niños y tres niñas, más una Educadora de Párvulos y una Técnico. Asisto los lunes y viernes, de 8:30 horas a 12:30 horas, cumpliendo, de este modo, con los requisitos de la carrera (4 horas de práctica, dos días a la semana).

La relación que tiene la Educadora del nivel con la Técnico es afectiva y respetuosa, se ayudan mutuamente, ya sea en las “tareas” que se le envía a los párvulos y a su vez en

las actividades que se realizan dentro y fuera del aula. Se potencian mucho las normas de convivencia, como el “por favor” y “gracias”, respetar al compañero/a cuando está hablando, levantar la mano para expresarse, respetar al adulto que se encuentra hablando. Intentan hacer lo más enriquecedor posible el momento en que los niños y niñas se encuentran en la Escuela de Lenguaje, incluso el momento de ir al baño lo hacen divertido, cantando y potenciando el lavado de manos, lo que a futuro genera que los párvulos sean quienes fomentan el lavado de manos entre ellos mismos.

La organización del tiempo es flexible, es decir, no hay una hora justa y específica para realizar ciertos momentos o experiencias durante el día, se adaptan a las necesidades de los niños y niñas. En las mañanas tienen variadas experiencias lúdicas intencionadas, donde cada uno puede escoger el material con el cual jugará. Posteriormente, se saluda (ya que a pesar de que la hora de llegada es 8:30, algunos llegan a las 9:00 y los esperan para que estén al momento del saludo), se desarrolla la matemática mediante el calendario, el lenguaje, los días de la semana, meses y expresión de cada uno. Se potencia bastante la autonomía, como el quitarse la ropa solo (chaqueta, gorro, guantes, etc.), ponerse el delantal y a la vez abotonarse, colgar sus pertenencias en algún perchero que esté disponible, entre otros.

Los momentos de actividades en la Escuela son fundamentales para generar conversaciones y confianza con los padres y/o cuidadores de los niños, ya que generalmente se les ve cuando llegan a dejar a los niños y niñas y no siempre entran a la escuela, a excepción de que tenga alguna entrevista con la Educadora del nivel, Jefa de UTP o Directora.

- **Contexto dentro de un CESFAM**

Dos de las estudiantes nos encontramos realizando nuestra práctica de mención en un mismo CESFAM, cada una de nosotras pertenecemos a una mención distinta (Mención Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje). Este CESFAM se encuentra ubicado en Valparaíso y es un Centro de Salud Familiar. A diferencia de los otros centros de salud de Valparaíso, que pertenecen en su mayoría al CORMUVAL (Corporación Municipal de Valparaíso), este pertenece al Servicio de Salud Valparaíso-San Antonio.

En el CESFAM, se ha tratado de utilizar el término “potenciación para el apoyo del

desarrollo infantil”, dejando atrás la expresión “estimulación”, por lo que la sala se ha transformado, desde una antigua sala de estimulación, a una sala MADI (Modalidad de Apoyo al Desarrollo Infantil), la cual cuenta con profesionales que trabajan transformando la “atención” a las familias, cambiando de una mirada clínica a una más integral y biopsicosocial, todo dentro de un clima de respeto, tanto como para las familias, como dentro del equipo de trabajo.

La sala MADI está ubicada en un espacio compartido por cuatro profesionales que trabajan de manera particular, y en conjunto cada caso familiar, dependiendo de las razones de la derivación a la sala MADI o el “Control de Niño Sano”. Dentro de los profesionales se encuentran: una Educadora de Párvulos, una Fonoaudióloga, una Terapeuta Ocupacional y una Técnico Paramédico. La sala MADI realiza atenciones de lunes a viernes, desde las 8:30 hasta las 18:30 horas aproximadamente, sin embargo el trabajo de los profesionales a veces se extiende hasta las 20:00 horas.

A diferencia de las instituciones educativas, la planificación en el contexto de Salud primaria del CESFAM y la Sala MADI, no se fundamenta ni organiza con los programas pedagógicos y curriculares propuestos por el Ministerio de Educación, sino que se basan en el subprograma de atención integral a la primera infancia llamado “Chile Crece Contigo” (ChCC) que pretende ampliar la atención familiar en su integridad. Cuenta con variadas prestaciones tales como; intervenciones familiares, talleres de promoción del lenguaje y desarrollo motor, visitas domiciliarias, talleres para padres y madres y/o cuidadores “Nadie es Perfecto”, Sala de Psicomotricidad (realizado en otro espacio del CESFAM), talleres para embarazadas, clínica de lactancia, ludoteca y el punto lector.

El ambiente es muy agradable, existen espacios en donde la intención comunicativa es de carácter informativo hacia el equipo donde se conversan últimos sucesos, acercamiento al historial y ficha clínica de los niños y sus familias que llegan a la sala, etc. El trato entre profesionales y con nosotras siempre ha sido cordial y de mutuo respeto.

El lenguaje va a depender del momento, por ejemplo en situaciones más personales, toman un café, es más coloquial, pero el momento de hablar de un usuario, éste se transforma en más referencial. Es más bien un espacio colaborativo entre todos los miembros del equipo MADI. Existe un respeto mediante la escucha activa, siempre se piden opiniones de otros y eso se transmite a todo el CESFAM. En cuanto a las familias, existe un buen trato por tanto del equipo hacia las familias y viceversa, la comunicación es bastante fluida, ya que se busca una cercanía hacia las familias, utilizando el lenguaje de manera

asertiva. Se reconoce la importancia del apoyo recíproco dentro del proceso “interventivo”, además se busca saber más del niño, conocer sus dinámicas, rutinas y observar las habilidades comunicativas y físicas, las inquietudes, el respeto hacia el otro, etc. que tiene el niño, y de la misma manera el lenguaje hacia el niño y su familia es siempre de respeto e intencionado.

Como estudiantes, nuestro trabajo consiste en apoyar en todo lo que podamos dentro de nuestra jornada (8:30 – 12:30) aunque a veces estamos un poco más, y de manera proactiva contribuir con las atenciones dentro de la sala y fuera de ella, potenciando desde nuestras respectivas menciones las diferentes intervenciones para los niños y las familias.

3.4 Técnicas, métodos y procedimientos de recogida y análisis de información

- **Recolección de información**

En esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de información: uso de dos tipos de registros, los registros auto-etnográficos y los registros de acompañamiento de las Educadoras guía del proceso de práctica, y también se recurrirá a documentación institucional.

Registros auto-etnográficos

Los registros auto-etnográficos serán redactados por cada una de las estudiantes que se encuentran en un CESFAM y una Escuela de Lenguaje, abarcando las situaciones vivenciadas, el cómo se sienten, cómo realizan ciertas experiencias con los niños y niñas, relación con el equipo educativo, relación con los padres y/o cuidadores, etc., utilizando la simbología de Investigadora A (IA), B (IB) o C (IC) para identificar las unidades de significado seleccionadas.

Registros de acompañamiento de las Educadoras guía

Además de los registros propios de cada una, se tomarán en consideración los registros correspondientes a las Educadoras guía, quienes analizan el quehacer de nosotras como alumnas en práctica, enfocado a las competencias que se requieren en 4to año ya sea

en mención Promoción de la Salud o Comunicación y Trastornos del Lenguaje. Posterior a la observación en aula, retroalimentan nuestra práctica en los centros educativos, haciendo entrega de un documento escrito con las características observadas positivas y a su vez, lo que se puede potenciar en ciertas áreas. Para las Educadoras guía utilizaremos la simbología EG1 y EG2, para identificar las unidades de significado seleccionadas.

Documentación Institucional sobre el rol de las Educadoras de Párvulos

Se analizará sobre el rol asignado a las Educadoras de Párvulos en cada una de las instituciones en la que realizamos nuestra práctica. En el caso de las investigadoras B y C que realizan su práctica en CESFAM, se utilizará el documento: “Orientaciones técnicas para Modalidades de Apoyo al Desarrollo Infantil: Guía para los equipos locales”, donde se da a conocer el trabajo que debiera realizar en este campo laboral. En cambio la investigadora A que realiza su práctica en una Escuela de lenguaje, se expondrá y analizarán los decretos 1300, 170 y 83 que se vinculan con esta realidad y que pudiesen o no indicar la labor de una Educadora de párvulos en este contexto.

- **Análisis de la información**

Los textos producidos en los registros, tanto auto-etnográficos como de acompañamiento de las Educadoras guía, se analizaron mediante la lectura para su posterior subcategorización y categorización de acuerdo a lo que emerge de las unidades de significado seleccionadas, de acuerdo a la técnica de análisis de contenido. Posteriormente se hará la llamada “triangulación”; método para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de hallazgos, de manera que puedan compararse y contrastarse. Podría decirse que constituye una forma de asegurar la confiabilidad y validez de los resultados dado que esta emerge del ejercicio continuo de contrastación entre tres ejes articulados entre sí: los investigadores, la teoría de base sugerida en el momento de análisis de la información y los datos obtenidos en la recolección de la información (Prieto, 2001). Nuestros ejes a contrastar serán: los registros de las propias investigadoras, de las Educadoras guía, los documentos institucionales y los análisis propios a partir del marco referencial, como una forma de darle validez a los resultados que emergieron y responder a los objetivos de esta investigación.

3.5 Limitaciones del estudio

Durante la realización de este estudio, tuvimos variadas complicaciones. En un comienzo la tesis a realizar era “¿Cuáles son las variables que influyen en la baja participación de hombres en la Educación Parvularia en Chile?”, éramos tres compañeras. Luego se incorporó una cuarta estudiante, y nos dimos cuenta que el tema a investigar ya estaba realizado por alumnas anteriormente en la carrera, por lo que decidimos cambiar a “Balance entre las prácticas que propone la “Crianza Respetuosa o Natural” y las prácticas realizadas en Jardines Infantiles de la V Región”. Luego una de nuestras compañeras se cambia a otro grupo de tesis, a dos meses de finalizar el primer semestre. Quedando solo tres, se decide cambiar nuevamente la investigación por uno que fuera del interés de todas, en donde se pudiese vincular la realidad de práctica desde las menciones.

Otra limitación fue el tiempo, ya que estamos en diferentes menciones y centros de práctica. Juntarnos a realizar la investigación se nos hacía difícil, nos encontrábamos contra el tiempo por haber cambiado el tema a investigar, pero finalmente a comienzos de Junio se empieza a redactar la tesis que realmente sería la definitiva. A su vez, hubo una compañera que tuvo un problema familiar grave (estando ya las tres compañeras), por lo que en primer semestre trabajamos prácticamente dos compañeras.

La realización de registros auto-etnográficos al comienzo se nos hizo un poco complicado por no saber exactamente de qué trataba o qué era lo que debía decir cada uno. Pero luego al investigar, se nos fue haciendo más fácil la elaboración de cada uno.

A pesar de haber tenido estas limitaciones, finalmente el tema a investigar fue el más relevante para nuestra formación como futuras Educadoras de Párvulos, y a su vez pudimos enriquecernos de todas las experiencias vivenciadas.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

4.1 Análisis de Documentos institucionales referidos al rol de la Educadora de párvulos

En primer término se hará referencia a los documentos que regulan y orientan el quehacer de las Educadoras de párvulos en las Escuelas de Lenguaje y CESFAM, luego, a partir de lo que explicitan, se procederá a categorizar según los roles o desempeños esperados para luego relacionar con las competencias del nivel III de nuestro plan de formación.

- **Documentos Escuelas de Lenguaje**

El documento institucional que rige a las Escuelas de Lenguaje es el decreto 1300, el cual aprueba los planes y programas de estudio para los alumnos que presenten TEL (Trastorno Específico del Lenguaje).

El Artículo 11 del Decreto 1300 (MINEDUC, 2002, p.7) establece que:

“la atención de los alumnos debe realizarse por profesionales titulados en la especialidad respectiva de acuerdo a lo siguiente:

- *Los profesores especialistas deberán poseer un título de profesor de Educación Especial o Diferencial con mención o post título en Lenguaje o Audición y Lenguaje otorgado por una universidad.”*

Esto quiere decir que no cualquier profesional (vinculado a la educación) puede trabajar en una Escuela de Lenguaje, debido a las necesidades que requieren los párvulos. A su vez, el Decreto 1300 se remite al artículo 20 del Decreto supremo de Educación N°453 del año 1991 (Mineduc, 2010, p. 7), reglamento del estatuto docente, el cual establece las siguientes actividades curriculares no lectivas complementarias de las funciones docentes del profesor especialista, las cuales son:

- Evaluación pedagógica de ingreso;
- Participación en la formulación del plan educativo;
- Asesoramiento y colaboración a los docentes de la educación regular;

- Apoyo a los padres y la gestión de la familia en la superación del TEL, y la participación en consejos técnicos.

En este caso el profesor especialista sería netamente un Educador Diferencial, ya que una Educadora de Párvulos no puede evaluar el ingreso de los niños, debido a que no se encuentra estipulado en el decreto.

No se habla directamente de una Educadora de Párvulos, pero sí de “profesor de aula”, y como dentro de una Escuela de Lenguaje deben ejercer docentes que tengan conocimientos específicos del lenguaje, es por esto que dentro de estas Escuelas ejercen Educadoras de Párvulos, de preferencia con mención o postítulo en lenguaje, a pesar de no estar nombradas específicamente en el decreto.

El Decreto 170 (Mineduc, 2009, p. 2) “regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.” Este decreto especifica las normas para determinar a los alumnos con NEE los cuales serán beneficiados por una subvención. No habla del rol de la Educadora de párvulos y tampoco se menciona, solamente se hablan de los profesionales especializados para evaluar a los niños que presenten alguna necesidad educativa.

Otro documento es el Decreto 83, el cual habla de orientaciones técnicas sobre estrategias de diversificación dentro del aula en la Educación Parvularia y en la Educación Básica. Se basa en la diversidad y en dar respuesta a las necesidades de los niños, adecuándose curricularmente a la realidad de cada uno, y orienta a cómo planificar de la manera más favorable, pertinente y de calidad para los niños que lo requieran en cualquier tipo de establecimiento.

- Documentos CESFAM

En relación a los CESFAM desde el año 2007 las Educadoras de Párvulos forman parte del equipo multidisciplinario de las “salas de estimulación” del programa MADi (Modalidades de Apoyo al Desarrollo Infantil).

En el documento “Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales” del Chile Crece Contigo (2012), se expresa que:

- “Desde el área de educación inicial la inclusión de Educadoras de párvulos y/o Educadoras diferenciales con especialidad en desarrollo infantil temprano y estimulación en primera infancia, configuran un aporte esencial al equipo de salud por su habilidad en el trabajo con niño, en el manejo grupal y en el trabajo con los adultos responsables del niño, junto con sus competencias en el diseño y monitoreo de planes de trabajo. El desafío que estas(os) profesionales enfrentan es la inserción en el equipo e institución de salud, junto con el reemplazo del enfoque educativo por el enfoque de estimulación en contexto de salud integral, como base de la intervención que realizan” (p. 63)
- “Hasta la fecha, las modalidades han sido atendidas en su mayoría por Educadoras de párvulos, quienes han enfrentado un interesante proceso de inserción como profesional de educación en un equipo de profesionales de salud, con múltiples desafíos y beneficios. La Educadora de párvulo, ha sabido adaptar sus habilidades del modelo educativo para adoptar un modelo de atención biopsicosocial, necesario para las intervenciones de estimulación efectivas” (p. 63).

Respecto a las actividades preferentes que debe realizar un Educador de Párvulos y una Educadora Diferencial (p. 63), encontramos:

- Diseño y monitoreo plan de estimulación para cada niño(a).
- Estimulación integral.
- Uso efectivo del material de estimulación provisto por ChCC.
- Coordinación con establecimientos educacionales de la Red Comunal ChCC.
- Juegos interactivos.
- Fomento de posición prona, lenguaje, hitos ideomotores.
- Fomento de cuidado sensible.
- Taller de lectura dialogada.

- Taller de estimulación temprana integral.
- Evaluación del desarrollo psicomotor.
- Evaluación de riesgo biopsicosocial
- Visita Domiciliaria Integral.

4.1.1 Categorización de los documentos institucionales y su relación con las competencias de egreso de la Educadora de Párvulos de la Universidad de Valparaíso

- Escuela de Lenguaje

En relación a los documentos revisados se realiza un análisis con categorías y subcategorías las cuales serán relacionadas con las competencias del nivel III del perfil de egreso.

Documento	Categoría	Subcategoría	Competencia Nivel III
Decreto 1300: Aprobación de planes y programas de estudio para alumnos con TEL	Orientaciones para el funcionamiento de las Escuelas de Lenguaje	Planificación de acciones: Planificación de las experiencias pedagógicas a realizar de manera flexible.	P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

		<p>Potenciación del lenguaje:</p> <p>Experiencias que potencien el lenguaje enfocado a las necesidades que requiera cada niño.</p>	<p>P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p>
		<p>Evaluación:</p> <p>Evaluación de los párvulos frente a las experiencias que se vayan realizando y su desarrollo diario.</p>	<p>P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.</p>
		<p>Atención pedagógica:</p> <p>Experiencias de aprendizajes realizadas en función de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.</p>	<p>P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p> <p>G.2.3 Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación en relación con teorías y marcos disciplinarios y profesionales, utilizando</p>

			recursos y tecnologías pertinentes.
		<p>Trabajo con familia:</p> <p>Apoyo a los padres y el trabajo en conjunto con ellos para la óptima enseñanza a sus hijos/as.</p>	<p>P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p>
		<p>Trabajo con el equipo pedagógico:</p> <p>Trabajo en conjunto con el fonoaudiólogo y el equipo de aula.</p>	<p>G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.</p>
<p>Decreto 83:</p> <p>Aprueba criterios y orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales</p>	<p>Adecuaciones curriculares en la Educación Parvularia y la Educación Básica</p>	<p>Planificar y evaluar.</p> <p>Realización de la planificación y evaluación de acuerdo a las características de los niños y sus necesidades.</p>	<p>G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.</p> <p>P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.</p>

En el Decreto 1300 encontramos una serie de características sobre el quehacer pedagógico que se debería hacer dentro del aula, enfocado a los profesionales encargados de la enseñanza y ayuda a los niños que presenten este tipo de trastorno. Estas características fueron ordenadas como subcategorías las cuales se analizarán a continuación.

En primer lugar encontramos la **planificación de acciones** la cual se refiere a la creación y ejecución de las experiencias a realizar dentro del aula. Estas planificaciones son realizadas entre la Educadora de Párvulos o Educadora Diferencial (profesional del nivel educativo) en conjunto con el fonoaudiólogo a cargo, las cuales deben estar enfocadas principalmente a la potenciación del lenguaje en las diversas áreas de enseñanza, creando ambientes propicios para el óptimo desarrollo de los párvulos. Dentro de las competencias que deben adquirirse en el séptimo y octavo semestre de la carrera de Educación Parvularia, encontramos:

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

El Educador debe ser capaz de diseñar las experiencias tomando en cuenta las necesidades de cada niño, organizar las acciones a realizar y a su vez ejecutar la actividad planificada de la manera más favorable que se encuentre acorde a las características de los párvulos, reflexionando finalmente el quehacer pedagógico. El análisis y reflexión que uno debiese hacer posterior a las experiencias realizadas, van construyendo al Educador como alguien capaz de asumir errores, que requieren de un trabajo ya sea autónomo o en equipo, y también potenciar las acciones positivas para hacer de ese Educador un profesional competente. La asignatura donde enseñan y abarcan las relaciones con los equipos educativos es “Liderazgo y gestión de organizaciones” la cual se cursa en primer semestre del segundo año de la carrera. Esta asignatura contempla todo el trabajo organizacional que debiese existir en los centros educativos y cómo trabajar con el personal y equipo educativo.

La segunda acción corresponde a la **potenciación del lenguaje** las cuales deben responder a las necesidades de los niños dentro de una Escuela de Lenguaje en cualquier ámbito. El quehacer pedagógico dentro de esta acción es fundamental dentro de la mención que se cursa en cuarto año, ya que se entregan conocimientos específicos enfocados al lenguaje que se requiere trabajar de distintas formas, optimizando el aprendizaje de los

párvulos. La competencia específica en relación a la mención “Comunicación y Trastornos del Lenguaje” para esta subcategoría es:

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

La mención incluye diversos saberes en relación a cómo potenciar el lenguaje y qué hay que tener en cuenta al momento de enseñar, observar cada detalle y características de los párvulos para así poner en práctica los conocimientos más adecuados, siempre tomando en cuenta a las familias para hacer un trabajo de tipo colaborativo. Las asignaturas del primer semestre, “Evolución del lenguaje escrito” y “Evolución del lenguaje oral”, son fundamentales en la formación como futuras Educadoras con mención en Comunicación y Trastornos del Lenguaje, ya que a pesar de ser diferentes asignaturas, se complementan en todo momento, donde la enseñanza de la lectura se realiza desde una mirada más flexible, se incentiva a los párvulos a relacionarse con ciertos textos y medios de comunicación, trabajando con material concreto. A su vez se potencia la escritura a través del juego debido a la adquisición de la conciencia fonológica, comenzando con la etapa pre simbólica (los niños deben ver a los adultos leer, escribir, etc.) hasta culminar con la etapa lingüística (niños establecen diferencias entre sonido y grafema). En ambas enseñanzas existe un rol mediador por parte de la Educadora, que se caracteriza por ser un modelo de referencia y donde debe generar oportunidades a los párvulos de acercarse a la lectura y escritura mediante diversos medios exploratorios.

Asimismo, encontramos la asignatura “Bases anatómicas del crecimiento y desarrollo de la infancia”, donde nos enseñan a estar alertas a ciertos casos que puedan ocurrir dentro del aula, como por ejemplo el cómo prevenir una meningitis, conocer las partes del cuerpo para saber cómo informar en caso de algún accidente (esguince, fractura de algún hueso en específico), qué hacer y cómo trabajar dentro del aula con niños que presentan hidrocefalia, parálisis cerebral, entre otros; y también comprender que lo motor va directamente ligado con el lenguaje y que las principales dificultades que presentan los niños que asisten a una escuela de lenguaje son articulatorias y es donde se debe estar atento día a día. Es por esto que la formación docente en la mención, al ser específica, nos da oportunidades de poder trabajar ciertas áreas del lenguaje con los niños, potenciar en lo que

más se requiera, ofrecer el apoyo necesario a los párvulos y, a su vez, ir aprendiendo directamente en los contextos de práctica.

La tercera subcategoría corresponde a la **evaluación** la cual hace referencia al seguimiento de los párvulos, al desarrollo que van teniendo a diario, de las experiencias que se realizan, por lo que se encuentra relacionada a la siguiente competencia:

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Tal como lo señala esta competencia, la planificación de acciones, ya mencionada, está directamente relacionada con la evaluación. Las propuestas educativas requieren, a partir de su planificación y ejecución, ser evaluadas para mejorar la acción docente, apoyar los aprendizajes de los párvulos de acuerdo a las necesidades que se van detectando, entre otras.

La asignatura que nos enseña a evaluar a los párvulos es “Evaluación educativa”, donde también aprendimos diversos enfoques evaluativos, procedimientos e instrumentos, entre los cuales, el informe al hogar, en el que se les informa a los padres sobre los logros de aprendizaje de sus hijos e hijas a partir del proceso educativo, considerando siempre que no se debe que “etiquetar” a un niño y respetar sus diferencias. Según las Bases Curriculares (2005, p. 107) la evaluación se considera “como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones”. La evaluación educativa la debemos considerar como un instrumento que nos ayudará a retroalimentar nuestro propio quehacer en la práctica, nuestro proceso de aprendizaje constante, la construcción de nuestra identidad y lo más importante, el propio aprendizaje de los párvulos.

Una tercera subcategoría es **atención pedagógica**, la que relacionamos con cubrir las necesidades de párvulos mediante la aplicación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Esta se asemeja mucho a la “planificación de acciones”, con la diferencia que en la atención pedagógica sólo trabaja la Educadora de Párvulos, la cual se enfoca en potenciar todas las áreas a desarrollar que están contenidas en las Bases

Curriculares, esto es, los ámbitos y núcleos de aprendizaje. Una de las competencias de egreso que se relaciona con esta subcategoría es:

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

Además, relacionamos la atención pedagógica con:

G.2.3 Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación en relación con teorías y marcos disciplinarios y profesionales, utilizando recursos y tecnologías pertinentes.

El uso de tecnologías se utiliza bastante dentro de la Escuela de Lenguaje, para hacer más significativas las experiencias, donde se les muestran cuentos, historias, imágenes de la temática que estén revisando (campo, universo, ciudades, etc.). El material audiovisual ayuda en la potenciación de la conciencia fonológica, y a su vez en la participación de los párvulos en cada experiencia a realizar. La Educadora de párvulos debe ser capaz de seleccionar los aprendizajes más pertinentes y enfocarlos al desarrollo en que se encuentren los niños, flexibilizando los aprendizajes esperados y específicos y utilizando las estrategias más apropiadas al grupo de niños y niñas.

Dentro de las enseñanzas que nos brinda la carrera, se encuentra la asignatura "Didáctica de la Formación Personal y Social" la cual se cursa en segundo semestre del segundo año de la carrera. Esta nos introduce en cómo planificar las experiencias a realizar en los centros de práctica utilizando las Bases Curriculares, abarcando el aprendizaje esperado, aprendizaje específico, el rol del niño dentro del aprendizaje, la mediación de la actividad, las precauciones que se debe tener al momento de abordar ciertas situaciones y los materiales a utilizar. Aquí se nos enseña a ser flexibles, creativos e innovadores para ejecutar las experiencias de la manera más enriquecedora y significativa posible, con una organización del espacio y tiempo favorables.

La siguiente subcategoría es **trabajo con familia** donde se potencia el trabajo con los padres y/o cuidadores para optimizar el aprendizaje en los párvulos. A la Escuela de Lenguaje generalmente asisten solo en la jornada de la mañana o la tarde, por lo que el trabajo en casa es primordial. Para esto, la Educadora del nivel debe diseñar estrategias que potencien el aprendizaje en los párvulos y a su vez, las familias puedan cooperar de manera

comprometida. Dentro de este punto se destaca la siguiente competencia de egreso correspondiente al Nivel III:

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

El trabajo colaborativo es primordial al momento de implementar ciertas estrategias para poder realizar las experiencias deseadas, y si las familias ven que existe una coordinación donde se evidencia ese trabajo realizado en los párvulos, el interés por participar se hace mayor. Una de las asignaturas cursadas en el 4to semestre relacionada al trabajo con familia, se denomina “Familia y derechos de familia”, donde se abordan contenidos referidos a desarrollar un trabajo con las familias, de qué manera comunicarse, cuál es la manera más adecuada de llegar a las familias y de esta manera generar una comunicación afectiva, etc.

La última subcategoría corresponde a **trabajo con el equipo pedagógico** la cual hace referencia al trabajo colaborativo entre el equipo del aula, correspondiente a la labor colaborativa entre una técnico en Educación Parvularia, Educadora de Aula, y Fonoaudióloga, quien realiza evaluaciones a los párvulos de manera individual, entregando posteriormente el resultado a la Educadora del nivel, para así poder hacer las experiencias correspondientes al desarrollo en que se encuentre cada uno de los niños. Las competencias que se relacionan con esta subcategoría, son:

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.

El trabajo que se realiza entre el equipo, es flexible y variado, se potencia el lenguaje en todo momento, se dividen tareas al momento de ejecutar las experiencias, generando en el aula aprendizajes favorables para los párvulos.

En relación al decreto 83, específicamente no se habla del rol de la Educadora de Párvulos, pero sí de lo que un docente debiera hacer dentro del aula (desde Educación Parvularia a Educación Básica). La subcategoría se denomina **planificar y evaluar**, debido a que estas orientaciones ayudan a realizar ciertos trabajos con los niños, especificando que debe ser flexible, adecuarse a las necesidades de cada uno, ofrecer los materiales necesarios para su óptimo desarrollo, entre otros. La carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, presenta dos asignaturas significativas que se relacionan con el decreto 83, durante el 5to y 6to semestre. El primero se denomina “Atención a la diversidad e interculturalidad” y el segundo “Necesidades Educativas Especiales: NEE”. Estas asignaturas nos entregaron herramientas fundamentales para saber cómo trabajar y enfrentarnos a realidades donde la mayoría de los docentes no se encuentran preparados y no saben cómo actuar, pero del mismo modo, las adecuaciones curriculares son un documento fundamental para la orientación del quehacer pedagógico.

- **CESFAM**

El documento que orienta el funcionamiento de las prestaciones del Chile Crece Contigo, donde las salas MADI forman parte de esta lista de prestaciones, es “Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales”. Estas orientaciones pretenden ser una herramienta para los profesionales y técnicos que trabajan con los niños y familias, para elevar y homogeneizar los estándares técnicos de atención para todos los servicios de apoyo al desarrollo infantil integral.

“Este documento pretende guiar a los equipos locales en este proceso, entregando nociones actualizadas de desarrollo infantil, cuestionando mitos y costumbres que lo afectan, mejorando la calidad de las interacciones entre los niños y sus cuidadores, promoviendo espacios y experiencias en las que el niño(a) pueda explorar el mundo que lo rodea, desplegar su movimiento, entrenar posturas, ser protagonista de sus propios deseos, ideas y logros para el óptimo desarrollo e integración entre las áreas motora, social, emocional, cognitiva y de lenguaje” (Chile Crece Contigo, 2012, p. 63)

Del mismo modo, en estas orientaciones se explicita la composición del equipo y las actividades preferentes (no exclusivas) que se realizan. “Las Educadoras de Párvulos y Educadoras Diferenciales con especialidad en desarrollo infantil temprano y estimulación en la primera infancia, configuran un aporte esencial al equipo de salud por su habilidad del

equipo de trabajo con niños(as)” (p.63). Esto ocurre en la sala MADI, aunque hasta el momento, han sido Educadoras de Párvulos las encargadas de estas salas principalmente. Se señala que “... han enfrentado un interesante proceso de inserción como profesional de educación en un equipo de profesionales de salud, con múltiples desafíos y beneficios. La Educadora de párvulos, ha sabido adaptar sus habilidades del modelo educativo para adoptar un modelo de atención biopsicosocial, necesario para las intervenciones de estimulación efectivas.” (p. 63)

Dentro de estas acciones, se pudieron establecer algunas que aparecen dentro de las orientaciones del ChCC que serán descritas, analizadas y relacionadas con las competencias de egreso de una Educadora de Párvulos de la Universidad de Valparaíso.

Documentos	Categoría	Subcategoría	Competencias nivel III
Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales	Orientaciones técnicas para los profesionales y técnicos que trabajan con los niños(as), niñas y sus familias.	Diseño y monitoreo plan de estimulación para cada niño(a). Plan de acciones sistematizadas a realizar en las atenciones, estas el fin de promocionar, potenciar o mejorar el desarrollo integral de cada niño y su familia, de acuerdo a su contexto.	P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

		<p>Estimulación integral.</p> <p>Situaciones en las cuales se proporcionan oportunidades de desarrollo físico, cognitivo, social con el fin de potenciar las propias capacidades de los niños.</p>	<p>P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos, familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.</p> <p>P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.</p>
		<p>Juegos interactivos.</p> <p>Disponer instancias para el juego espontáneo e interactivo, ya sea en atenciones individuales o talleres grupales</p> <p>Fomento de posición prona, lenguaje, hitos ideo motores.</p> <p>Promoción de la posición corporal prona (boca abajo) y la comunicación afectiva, con el fin de ofrecer los bebés una maduración</p>	<p>P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas asumiendo un rol creativo y reflexivo</p> <p>P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a los niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.</p> <p>P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el</p>

		psicomotriz adecuada a los hitos del desarrollo, explorando sus posibilidades motoras.	diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y su entorno familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.
		Fomento de cuidado sensible. Promoción de la atención y cuidados básicos a los niños, respetando sus derechos, diferencias y opiniones, el buen trato y las relaciones de apego seguro con sus más cercanos.	P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos
		Taller de estimulación temprana integral. Instancia educativa en la cual se invita a la familia a enriquecer y apoyar la estimulación y el vínculo con los niños y niñas desde los primeros años de vida.	P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos, familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable. P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del

			lenguaje
		<p>Evaluación del desarrollo psicomotor.</p> <p>Evaluación de los hitos del desarrollo psicomotor infantil con el fin de identificar oportunamente problemas psicomotores.</p>	<p>P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas asumiendo un rol creativo y reflexivo</p>
		<p>Evaluación de riesgo psicosocial</p> <p>Evaluación de valoración de factores de riesgo que puedan estar presentes en la vida del niño.</p>	<p>P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.</p>
		<p>Visita Domiciliaria Integral.</p> <p>Encuentro realizado por un profesional de la MADI en el domicilio de una familia.</p>	<p>P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa</p>

En primer lugar, nos encontramos con el **diseño y monitoreo del plan de estimulación para cada niño**, el cual trata principalmente de atenciones individuales a los niños con sus padres, madres o cuidadores. En estas atenciones se dialoga con la familia, se evalúan hitos del desarrollo psicomotor mediante la observación y el juego, no se realizan test, ni diagnósticos de algún tipo. La Educadora de párvulos, a pesar de no aplicar los test, ya sea el Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) o la Escala de Evaluación del Desarrollo

Psicomotor (EEDP), de igual manera puede evaluar el desarrollo psicomotor del niño mediante la observación. Los resultados se observan en una plataforma virtual que contiene los detalles de evaluaciones y controles realizados por un Enfermero/a anteriormente. De esta manera, se busca favorecer y potenciar el desarrollo saludable de los niños en etapas tempranas de la vida, crear hábitos saludables y ayudar a mejorar su desarrollo dentro de las posibilidades del contexto en el que se encuentran, orientando a las familias según lo observado y la información que entregan otros profesionales.

Para desarrollar un plan de estimulación, adecuado a la realidad del niño o niña y se estima la cantidad de sesiones que deberán asistir las familias. Esta subcategoría la relacionamos con la siguiente competencia correspondiente al nivel III:

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Para poder cumplir con ésta acción exigida dentro del rol de una Educadora de párvulos del CESFAM, debe conocer los hitos del desarrollo, planificar acciones y diseñar un seguimiento de evaluación de estos hitos, además, poder generar un plan estratégico de estimulación o potenciación oportuna.

Tal como se menciona en el marco referencial los tipos de saberes que un docente debe poseer: “saber hacer”, “saber cómo” y el “por qué hacer”; implica primero que la Educadora debe tener los conocimientos necesarios, en este caso sobre los hitos del desarrollo (saber), para poder aplicarlos en su interacción con el niño (saber hacer), crear un plan de acción acorde a las necesidades de la familia (saber cómo) y tener claridad sobre los beneficios que traerá consigo. Es importante otorgarles a las familias esta información, de manera que cobre sentido para ellos y se trabaje con el mismo fin.

Dentro de ésta misma categoría de análisis, situamos la **estimulación integral**, la cual da cuenta del rol global que puede tener la Educadora de Párvulos, quien tiene los conocimientos y habilidades para potenciar diversos ámbitos de desarrollo y aprendizaje de los niños lo que se refleja en las competencias Nivel III de ambas menciones:

P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a

los niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

Estas competencias coinciden en la ejecución de propuestas que favorezcan potenciación del desarrollo integral de los niños, tal como lo hemos aprendido transversalmente en nuestra carrera, una visión del niño como un ser biopsicosocial, el cual potenciará sus habilidades y aprendizajes en medida que apoyemos su crecimiento.

Como mencionamos en el marco referencial, las B CEP brindan amplias oportunidades para ser adaptadas a diferentes modalidades y programas en busca de favorecer la autonomía, potenciar lenguaje, establecer relaciones lógico matemáticas, entre otros, respetando el rol de la Educadora y de la familia. Sin embargo, esta modalidad no utiliza este documento para la realización de atenciones, actividades o talleres. Pero por otro lado, lo que caracteriza la identidad profesional que hemos construido en la carrera de Educación Parvularia, es el ejercicio amplio y flexible de nuestra labor en diferentes contextos laborales/educativos donde hemos podido generar estrategias que contemplen articular conocimientos que podamos trabajar en diferentes áreas, por lo tanto las Bases Curriculares son un referente para el quehacer en este contexto.

En segundo lugar, surge la subcategoría de **juegos interactivos**, que implica crear y disponer instancias para el juego espontáneo e interactivo, ya sea en atenciones individuales con los niños dentro de la sala MAD I o talleres para padres de fomento del juego interactivo.

Dentro de los principios pedagógicos, encontramos el “principio de juego” (B CEP, 2005) en donde se enfatiza el carácter lúdico de las situaciones de aprendizaje y se establece al juego como parte fundamental en la vida del niño. Nuestro rol mediador como Educadoras en cada experiencia de aprendizaje, debe ser lúdico y dinamizador dentro de un contexto que generalmente no lo es. La atención de un profesional dentro del CESFAM es fundamental, ya que los padres siempre están presentes y la comunicación es directa, lo que permite la realización preguntas y manifestación de las inquietudes que tienen respecto a sus hijos.

Los niños que asisten pueden usar material que está a su disposición, con el fin de que sea un momento de agrado, entretención y esparcimiento, en el cual la educadora pueda observar, evaluar y jugar con los niños. La atención lúdica abre paso a la mejor disposición de las personas que asisten, especialmente de los niños, además de poner en acción diversas estrategias que ayudan a potenciar las habilidades y a conocer mejor a los niños. Tal como se señala en la siguiente cita:

“El juego es la actividad más importante para el desarrollo de los niños. Mediante este relacionan los conocimientos que ya han adquirido con otros nuevos, formando así procesos de aprendizaje individual. En los primeros años de la vida, el juego, como medio educativo, es un elemento muy importante porque aporta mucho en el desarrollo cognitivo, social, emocional y en la formación de la personalidad.”
(Fernández Y, Ortiz, M. Serra, S., 2015, p. 38)

Sin duda el juego es muy importante para los niños, es destacado como un principio en las B CEP, y considerado en las orientaciones para Educadoras de Párvulos en las salas MADI, y vinculado especialmente con la competencia

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas asumiendo un rol creativo y reflexivo

Una buena forma de ejecutar ciertas experiencias es realizando propuestas pedagógicas, donde la Educadora media el desarrollo de los aprendizajes significativos de los niños a través del juego. Por eso es importante que una Educadora pueda ofrecer o guiar el juego y permitirles a los niños explorar, compartir, cooperar, construir, comunicarse, y adquirir un sin fin de aprendizajes y valores que se involucran en una misma actividad.

La siguiente subcategoría denominada **fomento de posición prona, lenguaje, hitos ideo motores** trata de la realización de talleres para fomentar el lenguaje, la promoción de la posición corporal prona (boca abajo) y la comunicación afectiva, con el fin de ofrecer los bebés una maduración psicomotriz adecuada a los hitos del desarrollo, explorando sus posibilidades motoras. Una Educadora debe promover y contribuir al desarrollo natural de los niños, basándose en su saber, y además educar y orientar a las familias, en cuanto a ofrecer mejores oportunidades para la comunicación, exploración y prevención de alteraciones psicomotrices. Esta subcategoría enfrenta a la Educadora a trabajar de forma integrada los principios de la Educación Parvularia y las competencias:

P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a los niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.

Si bien esta actividad no es considerada como un proyecto educativo en sí como lo señala la competencia P.4.3, de igual manera una Educadora en el contexto de un CESFAM debe promocionar el fomento de la posición prona y de la comunicación y lenguaje oportuno con los niños, comprometiendo las competencias P.3.3 de las menciones Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje, haciendo partícipe a las familias, la comunidad, los equipos multidisciplinarios y redes de apoyo que son parte del Programa ChCC.

Continuando con nuestro análisis, podemos determinar otra subcategoría llamada **fomento de cuidado sensible** la cual indica que la Educadora debe promover la atención y cuidados básicos a los niños, respetando sus derechos, diferencias y opiniones mediante el buen trato y las relaciones de apego seguro con sus más cercanos. Para el programa Chile Crece Contigo el cuidado sensible se plasma en la Crianza Respetuosa, estilo parental y de cuidado que se basa en tener una respuesta sensible y oportuna a las necesidades de los niños. Desde las B CEP (2015), y siguiendo con los principios pedagógicos, nos encontramos con el de singularidad el que refiere al niño como un ser único con características, necesidades, intereses diferentes, con estilos y ritmos propios de aprendizajes.

Cabe mencionar que una de las acciones que puede realizar una Educadora en un CESFAM, es educar a las familias a través de la realización talleres de habilidades parentales llamado “Nadie es Perfecto” donde se previamente se debe realizar una capacitación de facilitador de este tipo de talleres. Podemos vincular esta subcategoría con la competencia:

P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.

La Educadora actúa como un mediador dentro de estos talleres, potenciando diversas habilidades en los niños, escuchando las experiencias de las personas que asisten, y a su vez orienta el desarrollo de los niños de manera respetuosa.

Otra subcategoría denominada **talleres de estimulación temprana integral**, instancia educativa en la cual se invita a la familia a enriquecer el desarrollo armónico, natural y respetuoso del ritmo de cada niño y el vínculo con los niños desde los primeros años de vida. Al relacionarlo con las competencias del nivel III, encontramos:

P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a los niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.

P.3.3 (CyTL) Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas saludables que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

El trabajo no es tan solo con el niño, sino que se incluye a la comunidad y a su familia. En estos talleres se habla de muchas temáticas, pero las principales se encuentran en: malos hábitos orales, fomento lector, potenciación del lenguaje, desarrollo psicomotor, y alimentación. Si hacemos una articulación con asignaturas, lo podemos relacionar al “Desarrollo del lenguaje oral” y “Trastornos del Lenguaje”, dos asignaturas pertenecientes a la mención de Comunicación y Trastornos del Lenguaje, además de asignaturas cursadas anteriormente como “Salud en la primera infancia”, las cuales fueron entregando conocimientos que están siendo utilizados en un contexto práctico, los que se van desarrollando, comprendiendo y ampliando dentro del campo de práctica, ya que a pesar de que quizás no tengamos todo el conocimiento, tenemos al menos las herramientas para poder buscar más información y así abordarlo de una manera más autónoma, como estudiantes.

La siguiente subcategoría es **evaluación del desarrollo psicomotor**, el cual consiste en la evaluación de los hitos del desarrollo psicomotor infantil con el fin de identificar oportunamente alteraciones psicomotoras. Es una atención en donde el rol de la Educadora

de párvulos consiste en observar, identificar y evaluar de manera cualitativa, a través de registros abiertos, sobre la adquisición de habilidades de forma continua en los niños. Como lo indica la competencia:

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Hay que tomar en cuenta que para que éstos niños ingresen primeramente a la sala MADI, se aplican dos test, el EEDP, para niños de 0 a 2 años y el TEPSI, que es para niños entre 2 y 5 años, aplicados por una Enfermera, la cual deriva a la sala a niños que presenten un rezago o un retraso en el desarrollo, por lo que se realiza una reevaluación, en caso de que haya sido mal evaluado por causas fisiológicas (resfrío por ejemplo), o causas conductuales (cuando no quiere hacer el test). De igual manera se crea un plan de acción acorde al desarrollo psicomotor del niño y si es necesario se realiza la derivación a un médico.

La siguiente subcategoría es la **evaluación de riesgo biopsicosocial** que implica la evaluación y valoración de los factores de riesgo entre los cuales están, violencia intrafamiliar, vulneración de derechos, depresión, condiciones del hogar precarias que puedan estar presentes la vida de los niños, donde la Educadora es quien observa, evalúa, recopila información mediante la conversación con los niños y sus padres o madres y entrega estrategias a los padres para disminuir o eliminar estos factores de riesgo. Esta evaluación se asocia con la competencia

P.3.3 (PS) Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas saludables que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y la promoción de la salud.

La realización de atenciones llamadas consejerías es fundamental poder generar variadas estrategias dentro de este contexto. En estas consejerías la Educadora encauza a las familias en la búsqueda de soluciones, propone cambios en las dinámicas del hogar, en la rutina, logra un seguimiento de los resultados de las estrategias y flexibiliza las estrategias si es necesario, todo esto para crear un contexto lo más saludable posible para los niños y sus familias.

Por último, nos encontramos con la subcategoría **visita domiciliaria integral**, que compromete un encuentro realizado por un profesional de la MADI en el domicilio de una familia, con el objetivo de establecer una integración entre los niños y su entorno físico y social. Esta subcategoría contempla la competencia:

P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.

El trabajo se realiza de manera colaborativa e interdisciplinar, donde a partir de la visita realizada por los profesionales se puede obtener una mirada más integral sobre el contexto en donde vive el niño, cómo se relaciona dentro de él, cuáles son las posibilidades y recursos que tiene la familia de entregar espacios y/o herramientas para cubrir las necesidades de los niños.

Cabe destacar que las visitas domiciliarias, son parte de las prestaciones (beneficios) del programa ChCC y se les realiza a aquellas familias en donde el niño aparece con riesgo en el desarrollo luego de ser evaluado por alguno de los test (ya sea EEDP o TEPSI). Lo importante de las visitas es conocer cómo se desenvuelve el niño dentro de su contexto, y poder señalar si existen reales dificultades, para que éste niño alcance su potencial.

4.2 Análisis de los registros auto-etnográficos

A continuación será presentado un análisis detallado correspondiente a las categorías y subcategorías surgidas de los registros auto-etnográficos, las cuales fueron definidas bajo el punto de vista de las investigadoras.

Categoría	Subcategoría	Definición
Trabajo pedagógico con los párvulos: Toda acción pedagógica intencionada, realizada con	Planificación de acciones	Planificación y desarrollo de estrategias para el accionar del trabajo pedagógico.

los párvulos.	Estrategias para potenciar el lenguaje	Estrategias que buscan, promover y potenciar habilidades lingüísticas por intermedio de experiencias mediadas.
	Generación de espacios para relacionarse con los niños	Preparación de ambientes familiares mediados para una interacción natural con niños y niñas.
	Mediación del aprendizaje con los niños	Toda forma de interacción pedagógica, que conduce a la generación de experiencias positivas de aprendizaje de y para los niños.
	Observación directa de los niños	Acción intencional y sistemática de observación del comportamiento de uno o varios niños dentro de un contexto natural, como el aula.
Confianza en el actuar como Educadoras en práctica: Referida a la confianza por parte del equipo hacia toda labor ya sea pedagógica, mediadora, o toma de decisiones realizada por la estudiante en práctica.	Reconocimiento de logros por parte del equipo	Hacer saber y sentir a través de comentarios positivos por parte del equipo, hacia el accionar de la alumna en práctica.
	Confianza en el actuar dentro del proceso enseñanza- aprendizaje	Sentimiento de confianza propia de la alumna en práctica frente a su accionar pedagógico y mediador dentro de un espacio educativo.
Trabajo en equipo: Todo accionar realizado dentro del centro de práctica intencionado por la	Necesidad de apoyo del equipo	Necesidad que surge, frente a un respaldo por parte del equipo de trabajo realizado por la alumna dentro de un accionar

<p>alumna en práctica para trabajar con el equipo educativo. Existen algunas reglas, que deben respetar por todos los miembros del equipo. Que proporcionen una base para buenas relaciones dentro del equipo.</p>		mediador y pedagógico en el contexto de práctica.
	Orientaciones de equipo	Mediación por parte del equipo en las actividades realizadas por la alumna en práctica, con la finalidad de apoyar y retroalimentar el trabajo realizado.
	Resolución de conflictos	Exploración de los medios por los cuales conflictos y controversias por parte del equipo de la sala MADI puedan solucionarse.
<p>Percepción de la visita de la Educadora guía:</p> <p>Percepción generada a partir de la visita realizada por Educadora guía a los centros de práctica con la finalidad de acompañar en el proceso formativo.</p>	Percepción sobre la visita como una instancia evaluativa	Percepción emocional que surge a raíz de la visita de la Educadora guía al centro de práctica, pensando en una evaluación formativa.
	Percepción sobre la visita como un acompañamiento	Percepción emocional que surge a raíz de la visita de la Educadora guía al centro de práctica, referida a la visita como un acompañamiento de la práctica.
<p>Trabajo con familia:</p> <p>Todo accionar realizado en conjunto con las familias de los niños ya sea de CESFAM o de escuela de</p>	Interacciones con la familia	Referida a la confianza propia de la alumna en práctica en su labor ya sea carácter pedagógico, mediadora, o intervención realizada hacia la familia.

lenguaje.	Empatía con las necesidades de las familias	Participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella, generalmente en los sentimientos de otra persona.
Salidas a terreno: Toda actividad realizada fuera de las dependencias físicas de los centros de práctica.	Visitas domiciliarias	Visitas realizadas a los hogares de las familias usuarias del CESFAM. Con la finalidad de conocer su contexto.
	Visitas Jardines Infantiles	Visitas realizadas a niños del CESFAM en sus jardines infantiles respectivos, con la finalidad de conocer su contexto educativo.
	Salidas pedagógicas	Salidas a un lugar de interés con una finalidad pedagógica.
Sentimientos: Sensaciones y sentimientos que posee el ser humano al relacionarse con sus semejantes y con el medio en general.	Inseguridad	Sensación de malestar asociado a una variedad de contextos
	Nerviosismo	Estado pasajero de excitación, inquietud o falta de tranquilidad.
	Molestia	Estado donde se ve afectada la tranquilidad y bienestar de la persona, generando incomodidad al momento de realizar diversas acciones.
	Seguridad	Sensación de total confianza que se tiene en algo o alguien.

- Trabajo pedagógico con párvulos

La subcategoría **planificación de acciones**, se refiere a la preparación de las experiencias las cuales orientan el quehacer pedagógico, donde todo el equipo de aula es partícipe. A su vez se desarrollan estrategias para su implementación como lo plantea la siguiente investigadora:

“...hablé con la Educadora del nivel sobre mi planificación y en qué momento del día podría ejecutarla. Al hablarle de lo que se trataba, le gustó mucho y me dio ideas de seguir trabajando con ese mismo material” (IA).

Esto da cuenta de la importancia de relacionarse directamente con la Educadora del nivel, ya que de este modo se anticipan las acciones en conjunto con ella para así tomar buenas decisiones y realizar un buen trabajo pedagógico, considerando el contexto en que se encuentra. Vinculamos este registro con la competencia:

G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo

Resulta efectivo el construir la planificación de experiencias educativas para los párvulos mediante la previa organización, para que quede clara la intencionalidad y los roles que se cumplirán en el trabajo pedagógico con los niños.

Consideramos importante que se planifiquen las acciones, ya que si no se hace no hay un conocimiento previo de lo que se va a trabajar o desarrollar. Al respecto una de nosotras plantea:

“Me hubiera gustado saber cómo se iba a desarrollar el taller en términos organizativos, algún tipo de planificación, para así también apoyar a la Educadora” (IB).

Se debe tener en cuenta que comunicarse y anticiparse a una actividad, nos permite saber qué rol cumpliremos en ella y poder realizar tareas acorde a lo que se requiere.

Tener un rol en una actividad planificada o trabajo a realizar nos orienta sobre cómo

actuar o qué hacer en dicha actividad. El rol de la Educadora según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2005) se refiere, entre otros, a: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, por lo tanto su papel es de seleccionadora de procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes. Al encontrarnos en una situación en la cual podamos formar parte del desarrollo de los niños, contribuirá a que nos empoderamos del rol y de la misma manera beneficiará no solo a los niños y niñas, sino también contribuiremos en nuestra propia Construcción de la Identidad Profesional. Tal como dice Vaillant (2007) requiere de un proceso individual y también colectivo, complejo y dinámico que nos lleva a crearnos representaciones subjetivas de nuestra profesión, ahí reside el interés de la investigadora por anticiparse y apoyar en dicha actividad.

Otros ejemplos que se relacionan con la subcategoría: “planificación de actividades” se evidencian cuando la investigadora expresa:

“Al terminar el taller, le comento a mi compañera que debimos haber conversado con la Terapeuta Ocupacional lo que habíamos acordado con la fonoaudióloga anteriormente y también haberle mostrado la planificación del taller para evitar malentendidos” (IB).

Al terminar el taller la investigadora reflexiona y se percata de que la comunicación con la Terapeuta (u otro profesional que participe) antes de ejecutar la planificación es de suma importancia para optimizar su ejecución. Que sea leída en forma anticipada por las personas que realizarán el taller permitirá mayor coordinación con el equipo y un mejor resultado de ésta. Al reflexionar, esto lo podemos relacionar directamente con la competencia:

G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.

En este caso, se refiere a preparar una actividad con previa coordinación, presentando el material, escuchando la opinión de los otros, y lo más importante, tal como lo indica la competencia, de manera asertiva. El lenguaje es sumamente importante, por lo que debemos cuidar la manera y el modo en que nos dirigimos a los otros, tanto como con el equipo, como con los niños y sus familias en el taller.

La segunda subcategoría se denomina **estrategias para potenciar el lenguaje**, la

cual hace referencia al rol que se debe tener dentro del aula para la óptima potenciación del lenguaje, tomando en cuenta diversas estrategias que promuevan las habilidades lingüísticas. “La Educadora realiza preguntas como ¿Qué día será hoy? ¿De qué mes? ¿Qué número corresponde al día de hoy? y también me da el espacio para interactuar con ellos, como en el caso de no recordar el día, les digo ¿Cantemos los días de la semana para saber qué día será hoy?” (IA). Respecto a lo que dice la Investigadora A, las estrategias que utiliza, son preguntas mediadoras para que los párvulos solucionen ciertas problemáticas que surgen y a su vez, por medio del juego, ir resolviendo las interrogantes potenciando en todo momento el lenguaje y al mismo tiempo la matemática. Tal como explicita la competencia específica asociada al título profesional, Nivel III que señala que la alumna

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

Por otro lado, es importante destacar que la estudiante en práctica sepa aprovechar los momentos que se le brindan para que genere espacios y momentos de comunicación con los niños, ya que por medio de estas posibilidades, se va construyendo la identidad profesional, y del mismo modo, uno se va dando cuenta de sus debilidades y fortalezas, qué aspectos se deben trabajar más y a su vez qué habilidades se pueden seguir potenciando.

La tercera sub-categoría es la **generación de espacios para relacionarse con niños**, donde se evidencia la comunicación entre el adulto y los párvulos, responder a sus necesidades, explorar con ellos mediando las situaciones que vayan ocurriendo, tal como lo plantea la siguiente investigadora: “Llegan los párvulos, los saludo, les pregunto cómo estuvo el fin de semana y que hicieron, la mayoría me cuenta” (IA). Se debe destacar la importancia del saludo en las mañanas para relacionarse con los niños, crear vínculos afectivos y no como un período de la jornada rutinario y repetitivo. Otra investigadora relata: “Llega una niña de 4 años junto a su madre. Saludo a ambas y me incorporo a conversar con la niña, como reflejo o costumbre de trabajar con niños, le ofrezco elegir algún material de la sala” (IB). Relacionamos este registro con la competencia de Nivel III

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo

De esta competencia resaltamos la importancia de ejecutar propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos de los niños a través de la relación con los demás. Asimismo, resulta necesario destacar que relacionamos estrechamente este registro con otros contenidos aprendidos en nuestra formación. Como en asignaturas de formación personal y social en donde se ven contenidos tales como planificación, Bases Curriculares, el cómo poder relacionar los aprendizajes esperados y objetivos.

La cuarta subcategoría se denomina **mediación del aprendizaje con los niños**, donde se evidencia el trabajo pedagógico con los párvulos, apoyándolos en lo que sea necesario y cuando lo requieran, enriqueciendo su desarrollo en diversas áreas, tal como se evidencia en lo redactado por la siguiente investigadora: “...por lo que ayudo a los niños y niñas a tratar de leer los días de la semana, para pegar el día correcto en el panel, y también contar los números y ver cual corresponde.” (IA). La mediación se observa durante todo el día, en distintas experiencias a ejecutar, creemos que es una de las competencias básicas y principales que un educador debe tener. Una de las competencias explicitadas dentro del mapa de progreso, se encuentra, en el nivel III.

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Por lo que la mediación resulta fundamental en el quehacer pedagógico ya que implica de qué manera vamos a guiar y posibilitar la construcción de los propios aprendizajes de los niños, y se observa específicamente en la práctica de enseñanza-aprendizaje cuando la Educadora asume un rol creativo y reflexivo para mediar estas situaciones.

La siguiente subcategoría se denomina **observación directa de los niños**, la cual se refiere a la observación de los párvulos, lo que realizan, lo que dicen, cómo actúan frente a diversas situaciones que emergen de diferentes experiencias a lo largo de la jornada. Una investigadora relata: “...me enfoque en que los párvulos entendieran la actividad, la disfrutaran y a la vez aprendieran” (IA). Resaltamos la importancia de la observación para nuestra la Construcción de la Identidad Profesional, ya que es algo que aprendimos a lo largo de nuestra carrera y comprendimos que mediante la observación una Educadora puede descubrir los intereses de los niños, guiarlos adecuadamente en el desarrollo de las actividades, evaluar su desarrollo, descubrir sus habilidades y personalidad. En esta ocasión la alumna en práctica se enfocó en el goce de los niños por la actividad.

“La fonoaudióloga se percata que dentro de esta sala se encuentra otro niño que también asiste al centro, por lo que aprovechamos la instancia para observar a ambos niños. Nos llama la atención que el niño que no íbamos a visitar parece estar muy retraído, no socializaba con sus compañeros, y casi nada con los adultos en sala. Además el niño se ve angustiado, llora, sentado en una silla mientras los otros niños juegan” (IB)

Es importante observar en todo momento a los párvulos, ya que de esta manera podemos darnos cuenta de ciertas características, necesidades e incluso problemas que tenga cada uno. El Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) nos muestra el Dominio A: Preparación de la enseñanza, en el cual describe que además de realizar actividades acordes a la edad de los niños, hay que conocer la realidad en la que cada uno se desenvuelve. Conocer el Jardín Infantil a la que acuden los niños del CESFAM es una de las oportunidades que se tiene en esta práctica cuyo fin es observar y comprender las realidades de los niños. Al observar cómo se desenvuelve el niño en particular, en ese contexto, provoca preocupación y de la misma manera se podría relacionar con el “Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza: Responsabilidades profesionales” cuya definición resalta que un profesional deberá realizar seguimiento y evaluaciones de los aprendizajes diarios de los niños, ayudar y apoyar a los estudiantes en lo que necesiten, en nuestro caso, los párvulos. En esta ocasión debido a las ocho horas de práctica semanales que tiene una alumna de cuarto año, resulta difícil realizar un real seguimiento, lograr coincidir las citas con el horario de prácticas lo que impide lograr un apoyo a casos específicos. A pesar de ello, hemos intentado generar una línea de seguimiento con niños que consideramos necesario brindar apoyos, consultando sobre sus avances durante los tiempos que no los vemos, y así poder generar estrategias acordes a las necesidades.

- **Confianza en el actuar como Educadoras en práctica**

En la subcategoría **reconocimiento de logros por parte del equipo** podemos ver reflejada la confianza que nos va otorgando el equipo, frente a nuestra labor en el centro de práctica, al permitir que podamos dirigir situaciones, planificar y tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo actividades. Como lo describe la investigadora: *“La educadora del nivel, al finalizar la jornada me dice: “muy buena tu actividad, para la próxima podríamos hacer lo mismo pero con otro tipo de temática, como frutas o números”.* Y también los niños me

dijeron: *“Tía me gustó mucho su actividad. ¿Cuándo la haremos de nuevo?”* (IA). Cuando se hace un reconocimiento sobre el buen trabajo realizado y se reconoce su logro provoca un sentido de pertenencia por parte de la estudiante, lo que la impulsa a querer seguir trabajando para mejorar y seguir adelante en la labor. Otorga una seguridad y una confianza, lo que actúa de manera positiva dentro de la construcción de nuestra identidad profesional, considerando que ésta se encuentra en constante reconstrucción, donde se interpretan las experiencias entregadas por las prácticas educativas en las que nos encontramos inmersas.

La segunda subcategoría se refiere a **confianza en el actuar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje**, el cual se refiere a la confianza que siente cada una de las alumnas frente a su labor como estudiante en práctica, tal como lo relata la investigadora: *“me sentí tranquila y realicé la actividad de manera relajada, sin ninguna presión”* (IA). Este sentimiento de seguridad nace a raíz de una serie de procesos, tales como los que identifica Asprelli (2011) al referirse al trayecto que sigue un docente en su formación, en cuanto a las interacciones que se generan con los equipos de trabajo, las relaciones con los otros, el sentido de pertenencia en situaciones y/o lugares. Considerando que nos encontramos en la finalización de nuestra etapa de formación inicial, por lo que nos sentimos más preparadas para afrontar situaciones, o tomar el mando en ciertas decisiones, nos vemos enfrentadas a ésta tensión de lo que nosotras queremos y sabemos que podemos hacer, y lo que realmente se nos permite hacer. En esta ocasión, la construcción de saberes que se posibilita en el trayecto de formación como Educadoras se desarrolla a través de la confianza que depositan en nuestro hacer y las posibilidades que nos dan para desarrollar nuestras competencias, que a la vez nos permitirán tomar decisiones y darnos cuenta de nuestro potencial culminando con mayor autoconfianza y autovaloración positiva.

- **Trabajo en equipo**

El trabajo en equipo se define como la unión de dos o más personas organizadas, las cuales cooperan para lograr un fin común, como por ejemplo la ejecución de un proyecto. Dentro de ésta categoría, se pudo subcategorizar el **necesidad de apoyo del equipo**, referida a la necesidad por parte de la estudiante de contar con el respaldo entregado por los distintos integrantes del grupo de trabajo, otorgando ayuda, orientaciones y apoyo cuando se requiera. Con respecto a esto una de las investigadoras plantea: *“Me habría gustado en ese momento recibir ayuda de la Educadora del nivel, ya que por lo que he notado, pienso que*

ella cree que no puede intervenir cuando viene la Educadora guía a evaluarme, porque quizás podría “entorpecer” esa observación” (IA). A partir de este registro, podemos observar el apoyo que necesitaba la investigadora, pero que sin embargo no obtuvo, quizás por una descoordinación o falta de información, en cuanto a su labor como Educadora de aula. Debido a esto, la investigadora podría haberse dirigido a hablar con la Educadora guía para plantear y explicar la experiencia a realizar. Y a su vez, se podría haber planteado en el mismo instante la situación a la Educadora del aula, conversar el tema y dejar en claro que en cualquier tipo de experiencia se necesita el apoyo del equipo, tomando en consideración la competencia

G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.

Ya que eso favorece de manera significativa las experiencias que se realicen con los niños y niñas. El trabajo en equipo es fundamental, ya que se genera confianza entre los adultos y se favorece un quehacer pedagógico coordinado en diversos momentos del día, lo que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de los párvulos. Lo anterior, es propicio para la Construcción de la Identidad Profesional, ya que uno se va formando tanto de manera individual y con otros, esto es, como un equipo de aula. Uno de los ramos que enseña a abordar este tipo de situaciones es “TIPE: Taller de Integración Perfil UV II”, el cual nos ayuda al desarrollo personal, el trabajar con nosotras mismas sobre las realidades de práctica y dentro de eso se encuentra el cómo trabajar con el equipo de aula, cómo enfrentarse a ciertos momentos en los cuales debe existir un apoyo del equipo en general y el tomar iniciativas de la manera más óptima cuando se requiera. Esto lo vinculamos con la competencia

G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.

En este otro caso, vemos todo lo contrario, tal como lo describe la investigadora: *“La Educadora del nivel en la otra esquina, también mostrando los pasos de baile. Nos coordinamos bastante bien, hubo buena comunicación y eso hizo que el baile fuera todo un éxito” (IA).* Acá pudimos identificar un trabajo coordinado y en equipo, lo que demuestra que con el conocimiento previo de todas las partes involucradas (alumna en práctica y equipo pedagógico) se puede generar una labor mucho más completa y significativa. Por medio de

la coordinación, el trabajo se ve enriquecido, lo que se refleja en el éxito obtenido en dicha actividad. Se aprecia además que se aplica el principio de relación expuesto en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2005), en el que se explicita la dimensión social de todo aprendizaje, que no sólo se debe reflejar en los párvulos, sino como todas sabemos, el mayor aprendizaje de los niños se lleva a cabo a través de la imitación y el ejemplo, por lo que generar ambientes que favorezcan no sólo la interacción, sino también el buen trato, genera buenas prácticas, resultados significativos y contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La siguiente subcategoría, que se denomina **orientaciones del equipo**, que denota el respaldo apoyo y retroalimentación que contamos por parte del equipo del centro de práctica, en donde las orientaciones de parte de la Educadora de aula, influyen en las actividades realizadas por las alumnas en práctica. Tal como lo describe la investigadora, *“La fonoaudióloga me comenta que al parecer los tres adultos tienen discapacidad intelectual (DI), por lo que la comunicación se torna un poco difícil con ellos, hay que usar un lenguaje más concreto, reducido y claro” (IC)*. En éste caso, la fonoaudióloga da orientaciones técnicas de cómo establecer una conversación más fluida con la familia. Esta orientación la vinculamos con la neurodiversidad, concepto que refiere a la idea de la diversidad en las características humanas y que nace como un resultado de diversidades neurológicas normales, acuñado por la comunidad de TEA (Trastorno Espectro Autista), lo que pudimos aprender en asignaturas como Necesidades Educativas Especiales, dictada en 6° semestre y Atención a la diversidad e interculturalidad. En ellas aprendimos nuevos conceptos y estrategias de investigación en torno a la diversidad, conocimientos que se reflejan en ésta atención, lo que permitió tener más herramientas y de ese modo poder ser más competente en la interacción con la familia.

Tal como lo indica Perrenoud (1998) al definir competencia como “Una pluralidad de recursos cognitivos (información, teoría, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) adquiridos en la formación y su puesta en juego mediante esquemas operativos que permiten movilizarse adecuadamente según las situaciones concretas en que se opera”,, destacando la importancia de los recursos cognitivos que se adquieren.

En otro caso, la investigadora plantea: *“A la sala entra la jefa de UTP junto con otras tías de los otros niveles, tanto Educadoras con técnicos, y nos dijo que debíamos estar atentas en todo momento, llamar en caso de emergencia, y en el bus teníamos que ir sentadas con tal de todas poder tener una visión de los niños y niñas” (IA)*. En éste caso se

ven reflejadas orientaciones dirigidas en torno a cómo realizar el manejo y cuidado del grupo de niños en una salida pedagógica, orientando el trabajo y dando indicaciones sobre el cuidado de los niños y niñas, aprendizaje necesario cuando se tiene poca experiencia.

En una tercera subcategoría, nos encontramos con **resolución de conflictos** donde por intermedio del diálogo se busca llegar a un acuerdo, intentando solucionar la problemática planteada. Esta surge de la siguiente problemática descrita por una investigadora: *“yo lo que quería era ganar tiempo, pintar a pesar de todo, ya que no sería un gran cambio, era los mismo colores, solo arreglaremos la pintura. Pero mi compañera pensaba que debíamos seguir las reglas y consultar antes de hacerlo, yo encontraba que no había necesidad”* (IC). En esta ocasión, se genera una disyuntiva entre las dos estudiantes en práctica, una desea tomar una decisión pasando por sobre las reglas y asumir las consecuencias para pintar una pared de la sala y la otra desea preguntar al personal y obtener su autorización, manteniendo un diálogo sobre qué hacer frente a ésta situación. Como estudiantes en práctica, tenemos conocimiento sobre conductos regulares que se deben ir respetando a la hora de tomar decisiones que requieren la aprobación de un directivo, en éste caso la directora del CESFAM. Conocíamos el conducto a seguir para respetar las normas de la institución, ya que la Fonoaudióloga nos mencionó que debíamos preguntar en primera instancia a la directora, quién era la encargada de dar la autorización para poder pintar la pared. Esta problemática se resolvió consultando a la Fonoaudióloga quien pidió la autorización para que las alumnas pudieran pintar, vinculando estrechamente esta circunstancia con la competencia

G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos

Donde lo importante es el contexto del trabajo en equipo, el respeto de las normativas como parte de la responsabilidad que asumimos al incorporarnos a cualquier contexto institucional.

En esta misma subcategoría podemos situar el siguiente registro *“En otras ocasiones apoyaba el taller y pensé que la encargada de realizar el taller solo era la terapeuta ocupacional, no quería pasar a llevar el trabajo que ella realizaba”* (IB). En el cual la investigadora mantiene un rol de apoyo al taller realizado por otro profesional, hasta que se le propone realizarlo por sí misma. En ese momento la alumna en práctica reflexiona sobre la importancia de que exista comunicación directa y efectiva en el equipo de trabajo,

para evitar futuros conflictos, como este, en el cual la alumna duda de su papel en esta actividad. Esta situación se pudo haber evitado si desde un principio se hubiesen otorgado y comunicado los roles y responsabilidades del grupo de trabajo. Vinculamos esta unidad de significado con la competencia.

G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de problemas de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros

De acuerdo a ello, el promover relaciones respetuosas parte con ser un modelo a seguir, un ser humano que respeta a los demás profesionales

La situación finalmente se resolvió conversando con la Terapeuta Ocupacional, quien estuvo de acuerdo con que las alumnas en práctica preparen el taller de manera más elaborada, planificando y llevando material concreto para las familias, pero su apoyo fue inevitable y a la vez necesario para trabajar en equipo complementando la información entregada por las demás.

- **Percepción de la visita de la Educadora guía:**

Frente a las impresiones, emociones y sentimientos de la visita de la Educadora guía surgen dos subcategorías. Por un lado emerge la **percepción sobre la visita como una instancia evaluativa**, la que se genera por percibir la visita como una instancia de evaluación, por lo tanto, se siente inseguridad y presión. Por ejemplo en este registro de la investigadora, se señala *“Mi profesora guía entra a la sala y saluda a todos, es la primera vez que me evalúan en mucho tiempo, por lo que estoy muy nerviosa no conozco el método de evaluación, no sé qué hacer, no hay niños” (IC)*

Por otro lado, surge la subcategoría **percepción sobre la visita como un acompañamiento** donde se percibe que ésta tiene como objetivo, más que evaluar, un acompañamiento durante el proceso de práctica, en la que la Educadora guía, aconseja y retroalimenta la práctica. La investigadora lo describe en el siguiente registro como *“La Educadora Guía me mira, creo que notó mi nerviosismo, me alienta y me dice que tranquila, que voy bien.” (IC)*. Además que al ser un sentir, que la mayoría de las veces no se comunica a los otros, existen ocasiones en que se conversan con el equipo de la sala o con la Educadora guía, para poder luego trabajarlo, de manera personal o si se prefiere con el acompañamiento de éstas.

Otro registro que da cuenta de ello, es el que relata la siguiente investigadora: *“Luego cuando termina el taller me acerco a hablar un poco con mi educadora guía la cual me pregunta cómo me sentí y le respondo que bien, a pesar de no poder dialogar y aportar mucho desde mi rol” (IB)*. El cual explicita de manera clara, un momento en donde la Educadora guía se preocupa el cómo se sintió la estudiante frente a una situación de aprendizaje, es importante señalar que la Educadora guía está involucrada con la situación, y le preocupa el bienestar emocional de la estudiante, esto da como resultado percibir la visita como un acompañamiento.

- **Trabajo con familia**

La subcategoría **interacciones con la familia** describe capacidades y los sentimientos que se generan al interactuar con los padres y madres. Respecto a esto una de las investigadoras se refiere:

“Tuve mayor comunicación con los padres y/o cuidadores de los párvulos, me pedían consejos sobre cómo tratar los comportamientos de ellos en casa, el cómo trabajar las tareas que se les enviaban, y me di cuenta de que a pesar de ser una alumna en práctica, sí me consideran como una profesional que sabe lo que hace y está consciente de la enseñanza que se le está dando a sus hijos/as. Me sentí muy bien, más tranquila al momento de hablar con ellos prácticamente por primera vez ya que fue todo espontáneo”. (IA)

La investigadora debido al apoyo del equipo de aula, el tiempo en que se encuentra en el contexto y la confianza que ha adquirido dentro del centro educativo, ha reflexionado que las relaciones que se han ido generando posteriormente son más afectivas y sin miedos y le permiten enfrentar con confianza el trabajo con la familia. Este trabajo es un proceso constante donde nos encontramos con diversos desafíos, los cuales se van afrontando gracias a las herramientas entregadas en la carrera de Educación Parvularia cada año, superando barreras y construyéndose como futuras profesionales de calidad, la siguiente competencia hace referencia al trabajo con la comunidad educativa, que incluye a la familia:

P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.

Dando una importancia las interacciones con la familia, que fluyen con naturalidad en el primer caso y se logra una buena comunicación con ellas. Por otro lado, a su vez, en relación al trabajo con familia, otra investigadora plantea:

“La terapeuta explica todo respecto al taller y las madres muy comunicativas expresan todo lo que sus hijos/as hacen. Este día no encuentro el modo de “interrumpir” a las madres o a la terapeuta ya que había un gran número de madres y no se me daba el “pase” para poder acotar algo que yo pueda agregar desde mi rol como alumna en práctica por lo que me centro en interactuar con los niños”. (IB)

En esta ocasión la investigadora expresa no tener la confianza para comentar y orientar a las madres que asisten a este taller con sus hijos; a pesar de comprender el cruce complementario de educación y salud, no logra incorporar sus saberes para potenciar y promocionar la salud en la situación de aprendizaje destinada a la familia. Esto debido a asumir un trato respetuoso con la otra profesional que se encuentra liderando el taller desde hace mucho más tiempo y no encontrar el espacio de tiempo para intervenir. Sin embargo se aprovecha la instancia para observar, jugar y mediar situaciones de aprendizaje con los niños considerando el ciclo en el que se encuentran y el desarrollo psicomotor, para posteriormente comentar con la Terapeuta Ocupacional lo que observó y le resultó interesante. Después que ha pasado el tiempo y reflexionar sobre esta situación, se logra entender que la confianza para involucrarse e interactuar con la familia costó en un principio, debido a la falta de relación con entornos familiares en prácticas de formación anteriores, pero con el transcurso del tiempo se pudo realizar de manera exitosa, relacionando diversos contenidos y orientando de manera asertiva a las familias.

La subcategoría **empatía con las necesidades de familia** se refiere a la capacidad de las Educadoras en práctica para ponerse en el lugar de la familia y comprender lo que siente o piensa, haciendo que la comunicación sea respetuosa, entendiendo sus vivencias, emociones y opiniones. Respecto a esto, las estudiantes registran:

“Pienso que estas instancias de conversación y juegos entre madres, les sirve mucho, porque están pasando todas por diferentes etapas, según sus situaciones, edades de los niños, pero todas se pueden entender y aconsejar mutuamente, y yo como alumna en práctica puedo ponerme en el lugar y comprender que la empatía con madres, padres o adultos responsables, es primordial para todo mi futuro laboral”. (IB)

En el ramo de Taller de Integración al perfil UV II, se presentó el tema de cómo generar relaciones afectivas sanas con las personas; luego de diversos comentarios se llegó a la conclusión de que existían dos actitudes básicas en las que coincidimos como estudiantes de esta universidad y son congruentes con nuestro pensar y actuar con las demás personas, especialmente en los contextos educativos en los que nos encontramos. Estas actitudes básicas son el respeto y la empatía, lo que conlleva a tener una comunicación afectiva y asertiva. A la vez, esto se relaciona con la competencias de

P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.

Respecto a esto, una investigadora menciona *“En ese momento intervengo en la conversación, sentía angustia de vivir esa situación, empatico mucho con la familia, creo que me hizo mucho sentido ya que tengo un hijo de la misma edad” (IC)*. Como lo hemos mencionado antes, la Construcción de la Identidad Profesional, se va generando no sólo a través de adquisición de nuevos conocimientos, o de experiencias formales en cuanto a nuestra formación inicial, sino también con nuestras experiencias y vivencias. Tal como lo señala Vaillant (2008), la identidad profesional se va construyendo tanto con la historia individual del docente como con sus características sociales, que hemos reunido durante toda nuestra vida, por lo tanto, el hecho de ser mamá en éste caso, fue algo clave para empatizar con esta familia.

- **Salidas a terreno**

La subcategoría **visitas domiciliarias** se refiere a la realización de visitas domiciliarias integrales, como un complemento de la entrega de servicios del CESFAM. Por lo tanto, corresponde a una estrategia en la cual solo participan dos investigadoras. La finalidad de este tipo de servicio es facilitar la detección e intervención precoz en el hogar ante situaciones adversas de tipo individual, familiar, social y ambiental, que afecten el desarrollo integral de los niños. Son importantes para la identificación e intervención temprana tanto de los factores de riesgo y determinantes sociales que afectan negativamente el desarrollo como de los factores protectores para el desarrollo infantil, que lo afectan positivamente. Respecto a esta subcategoría una las investigadoras relata *“Hoy nos toca realizar una visita domiciliaria a un niño que llevamos haciendo un seguimiento con la Fonoaudióloga y que hoy visitaremos su casa para poder conocer el contexto en donde está creciendo” (IC)*. Al momento de realizar visitas, nos enfrentamos a todo un panorama.

En primer lugar surgen dudas sobre los conocimientos que traemos con nosotras, respecto al trabajo con familias, vamos recordando poco a poco ciertos contenidos aprendidos, como por ejemplo, lo aprendido sobre los tipos de familia, visto en la asignatura de “Familia y derechos de familia”, cursada en nuestro 4° semestre de carrera, vinculando el trabajo con la competencia

P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños y niñas y los entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.

En cuanto al trabajo con familia, es muy importante para los programas de salud conocer el entorno de las personas que se atienden en el CESFAM. Se realizan genogramas (representación gráfica en forma de árbol genealógico, que contiene la información básica de al menos tres generaciones de una familia) para poder establecer los integrantes, el tipo de vínculos y relaciones que llevan al interior de las familias. Todo esto con el fin de hacer coherente las atenciones, la comunicación y hacer aún más partícipes a las familias de sus roles como primeros educadores, desde una mirada global de sus situaciones.

La subcategoría **visitas a Jardines Infantiles**, este tipo servicio sirve para facilitar la detección e intervención precoz en situaciones adversas de tipo individual, social y ambiental, que afecten el desarrollo integral de los niños, dentro de un contexto donde se desenvuelven naturalmente, ya que se mantienen durante largas jornadas en los Jardines Infantiles.

Respecto a esta subcategoría la investigadora B relata *“junto con la fonoaudióloga y la terapeuta ocupacional nos dirigimos a un Jardín Infantil con el fin de observar los contextos en los que se desenvuelven y desarrollan los niños y niñas que asisten al CESFAM.” (IB)*. La importancia que se produce al establecer redes de apoyo, junto a equipos interdisciplinarios, resulta fundamental a la hora de iniciar una atención con un niño. En éste caso, poder conocer el jardín donde se encuentra la mayor parte del día, poder ver cómo se desenvuelve en su contexto natural, el establecer relación con las conductas, referente a la comunidad que lo rodea, habla de una Educadora que contempla una de las competencias más importantes dentro de un desempeño profesional que implica, como lo explicita la competencia

P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y

de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.

Lo que permite en este caso, a través del trabajo en equipo con otros profesionales, generar una visión más global de los contextos de desarrollo de los niños. Al situarnos en este tipo de circunstancias, nos enfrentamos a poner en práctica las competencias asociadas al perfil de egreso según las respectivas menciones y que apuntan a Gestionar contextos educativos saludables potenciadores del desarrollo del ser humano, donde la mención Promoción de la salud enfatiza en promocionar la salud, y la mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje enfatiza la comunicación efectiva, ambas considerando la diversidad de personas, familias y comunidades desde una perspectiva biopsicosocial y holística.

Si bien aún no podemos gestionar este tipo de contexto educativo, durante esta práctica y en este caso la investigadora de la mención Promoción de la Salud reflexiona acerca de la importancia de los contextos educativos saludables, de la observación y evaluación de ellos para tener una mirada más amplia de lo que puede estar afectando o influyendo en los comportamientos de los niños. Asimismo, se podrá tener la capacidad de actuar en situaciones profesionales e interdisciplinarias según los requerimientos individuales de cada niño, las habilidades personales de la Educadora y su propio conocimiento.

La subcategoría **salidas pedagógicas** se refiere al tipo de experiencias realizadas fuera del establecimiento, organizadas por una institución educativa, en este caso la Escuela de Lenguaje, con fines pedagógicos, culturales y recreativos para favorecer los aprendizajes en los niños. Este tipo de experiencia se torna significativa debido a que se permite que los niños se relacionen con sus pares y otros adultos, en un lugar nuevo para ellos y se apropien, esto es, que observen en forma concreta y directa, su realidad cultural. Relacionado con esta subcategoría la investigadora registra *“Hoy era la salida a la “Coca-Cola”, los niños y niñas se veían muy entusiasmados. Junto con la Educadora del nivel, nos organizamos para llevar implementos de emergencia en caso de algún accidente, y la comida de los niños y niñas.” (IA)*. Esto da cuenta de la comunicación que existe dentro del equipo pedagógico, de la preocupación por el bienestar de los párvulos, como en este caso, es el estar preparados frente a cualquier eventualidad que pueda suceder dentro del paseo. Las salidas pedagógicas requieren de mucho cuidado y atención a los niños en todo momento, ya que los padres y/o cuidadores confían en que sus hijos se encontrarán bien al cuidado de terceras personas, es por esto que el rol como Educadora de Párvulos es velar

por las necesidades de los niños en todo momento, ya sea en espacios de juegos, experiencias externas como lo son las salidas pedagógicas, necesidades básicas de cada uno. En ésta situación la Educadora es la encargada de ejecutar una propuesta pedagógica, por ende, la relacionamos con la competencia

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

La labor y el rol que toma la Educadora en esta salida, permite el desarrollo de aprendizajes significativos, y a la vez se preocupa por el bienestar de cada uno.

- **Sentimientos**

La primera subcategoría es **inseguridad** la cual refiere a la falta de confianza en sí mismo o también la podemos definir como una sensación de malestar frente a alguna situación, tal como lo describe una investigadora *“A pesar de ser mi segundo semestre en el mismo lugar, al entrar a la sala MADl me sentí insegura, fue como volver a empezar toda otra vez, y no era por la parte académica, sino más bien por las relaciones interpersonales.”* (IC). La inseguridad implica según la Real Academia Española una duda frente al actuar. Tal como lo expone la investigadora, en un contexto que a pesar de ser conocido, había transcurrido un tiempo, lo que le otorgó un cierto grado de incertidumbre en cuanto a establecer nuevos vínculos con el equipo.

El sentimiento también lo podemos observar en otro registro de una investigadora donde expresa *“...y en ese instante alguien abre la puerta, el niño inmediatamente intenta salir corriendo. Por su seguridad no lo puedo dejar salir, estamos en un segundo piso. Trato de mantenerlo a salvo y tranquilo, lo miro y me da un golpe. No me dolió tanto, al menos no en lo físico, pero me afectó. Me sentí insegura”* (IC). En este caso, refleja una inseguridad de cómo actuar frente a una agresión física por parte de un niño dentro del centro de práctica, la que genera un sentimiento de inseguridad, frente a la situación.

Dentro de la categoría “sentimiento”, también surge la subcategoría **nerviosismo**, expresada como una falta de tranquilidad e inquietud frente a situaciones generalmente desconocidas, o nuevas, por ejemplo, como lo señala una investigadora: “Conversando con

la Fonoaudióloga, ella me dice: *“oye nos gustaría que realizaran ustedes el taller del próximo miércoles, para que vengan preparadas, cualquier cosa nos escriben y nos preguntan”*. Me sentí un poco nerviosa, debido a que hasta ese entonces había realizado un taller sola” (IB). Al verse enfrentada a una situación compleja, en cuanto a la dinámica de realización de estos talleres para familias con la Terapeuta, ya que es ella quién lleva a cabo el taller normalmente, y seguir las indicaciones de la fonoaudióloga quien resulta ser la jefa de la sala MADI, se produce un momento de nerviosismo por no saber cómo actuar, enfrentándonos en esta situación donde se debe tomar una decisión. No se quiere pasar a llevar a la Terapeuta Ocupacional y el trabajo que ha ido realizando, generando una tensión en la estudiante debido a que aprecia una falta de comunicación entre los participantes del equipo educativo y recibe indicaciones de una persona que no participa en estas actividades, pero por otro lado es quien lidera el equipo de trabajo.

La subcategoría **seguridad** alude a la sensación de confianza que se tiene con respecto al rol dentro del contexto de práctica, por ejemplo como lo describe en un registro la investigadora *“De algún modo, desperté, sentí que volví, me siento segura dentro de mi rol, me volví a sentir en el lugar que debía estar. Fue como volver a sentir porque estaba estudiando esto. Fue un momento de luz dentro de mi formación.”* (IC), además de una seguridad en el rol que se genera dentro del espacio, esto da pie también para ejercerlo, tal como lo comenta la investigadora:

“me sentí segura y confiada, defendí varios puntos de vista, expliqué situaciones, por ejemplo: el control de esfínter, el que los jardines se reservan el derecho de admisión cuando un niño usa pañales a los dos años, cosas que ellos, los del servicio de salud y el equipo directivo del Chile Crece Contigo dijeron desconocer completamente. Luego de unos minutos, me sentía más educadora que nunca.”(IC)

Esto implica el tomar los conocimientos y la experiencia previa, y dar a conocer ciertos saberes que como Educadores tenemos, confirmando y demostrando seguridad dentro de nuestro rol. Lo anterior está relacionado con la competencia genérica

G.2.3 Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación en relación con teorías y marcos disciplinarios y profesionales, utilizando recursos y tecnologías pertinentes.

A partir de tener interiorizados diferentes contenidos conceptuales, y al unirlos con las habilidades desarrolladas durante la carrera, podemos comunicar claramente lo que

sabemos, que estamos preparadas para salir a la vida laboral.

La subcategoría **molestia** describe aquel sentimiento de incomodidad o disgusto frente a cualquier situación dentro del contexto de práctica, ya sea referido al trabajo, comportamiento, actitudes por parte de cualquier persona, tomando en cuenta al equipo educativo, familias y niños. Se evidencia cuando la investigadora C registra:

“Por otro lado conocía su dinámica familiar, sabía porque él se comportaba de esa manera, pero no podía evitar molestarme por su comportamiento dentro del taller psicomotor (golpear una y otra vez a mi hijo en la sala de psicomotricidad, taller que realiza la educadora de párvulos los días Jueves, dirigido a niños que no asisten a jardines infantiles, en el cual participa mi hijo, por ser un usuario del CESFAM), es algo complejo, por un lado en mi papel de mamá, estaba a la defensiva (en cuanto a las actitudes nuevamente agresivas por parte del niño en la sesión) además recordaba el maltrato a mi hijo, pero por otro lado en el papel de educadora, no podía culpar al chico por las cosas que hacía, más aun sabiendo que en su casa no existía ese tipo de educación, el de respetar al otro” (IC)

Este niño, asiste al taller del box psicomotor, junto a su madre y su abuela. Debido a que la estudiante en práctica ya lo había atendido en la sala MADI en varias ocasiones, y conocía su dinámica familiar, entendía perfectamente sus conductas agresivas y dominantes, y por qué lo hacía, sin justificarlo, pero sí comprendiéndolo. Sin embargo en esa ocasión, la estudiante estaba como mamá dentro del taller, por lo difícil de la situación, en donde el rol de Educadora se contrastaba con el rol de mamá sintiendo molestia, y eso fue lo que justamente ocurrió en la atención. El rol de Educadora, como lo describe Pacheco (2010) se define como lo que espera la sociedad de uno como Educadora. En éste caso podría ser comprensión para poder manejar la situación, contener la emocionalidad y asumir desde un rol profesional, pero que en este caso, difiere con el rol de mamá, que justamente implica defender al hijo frente a estas agresiones.

En síntesis, todos los sentimientos podemos relacionarlos con:

G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.

En diversas situaciones la estudiante debe buscar estrategias para poder sobrellevar dicha situación y enfrentarla desde su rol profesional.

4.3 Análisis de los registros de las Educadoras guía

A continuación será presentado un análisis detallado correspondiente a las categorías y subcategorías surgidas de los registros de acompañamiento, definidas bajo las percepciones de las investigadoras.

Categoría	Subcategoría	Definición
Acciones pedagógicas realizadas dentro del aula: Retroalimentación dada por las Educadoras guía respecto a acciones que enriquecen el quehacer en el aula.	Propuestas pedagógicas	Planteamientos que realizan las estudiantes en relación a las experiencias pedagógicas.
	Estrategias de mediación utilizadas en las experiencias de aprendizaje	Estrategias en la mediación con los párvulos, que se utilizan en las experiencias a realizar.
	Estrategias metodológicas utilizadas en las experiencias de aprendizaje	Habilidades pedagógicas que tienen y utilizan las estudiantes frente a diversas experiencias.
Apropiación de saberes: Retroalimentación dada por las Educadoras guía respecto al saber demostrado en el quehacer pedagógico	Saberes adquiridos en relación a los párvulos	Conocimientos adquiridos durante el proceso de formación universitaria.
	Saberes adquiridos relativos a la mención	Apropiación de conocimientos en las respectivas menciones.

<p>Trabajo en equipo: Retroalimentación dada por las Educadoras guía respecto al quehacer con el equipo de los centros de práctica</p>	<p>Apoyo en las actividades</p>	Cooperación de la alumna en práctica en las experiencias de aprendizaje
	<p>Integración al contexto educativo</p>	Incorporación de las alumnas al equipo de aula.
	<p>Trabajo colaborativo</p>	Quehacer pedagógico en conjunto con el equipo de aula.
<p>Trabajo con familias: Retroalimentación dada por las Educadoras guía respecto al quehacer con las familias en los centros de práctica</p>	<p>Orientaciones dadas a la familia</p>	Orientaciones de las alumnas a las familias en relación a sus hijos.
	<p>Seguridad en las interacciones con la familia</p>	Confianza en la relación comunicativa con las familias.
<p>Sugerencias para la mejora de la práctica pedagógica: Retroalimentación dada por la Educadora guía que incluye orientaciones en diversos aspectos de la práctica pedagógica.</p>	<p>Reflexión del quehacer pedagógico</p>	Comentarios acerca de las acciones realizadas
	<p>Mediación de las experiencias de aprendizaje</p>	Orientaciones sobre el quehacer pedagógico
	<p>Uso de materiales</p>	Sugerencia de materiales a utilizar.
	<p>Uso del espacio</p>	Sugerencia sobre el uso del espacio.
	<p>Uso del tiempo</p>	Orientaciones en relación al uso del tiempo.
	<p>Planificación de las acciones</p>	Sugerencia frente a la planificación de las experiencias.

	Prevención de situaciones peligrosas	Sugerencias para la mediación frente a situaciones donde los párvulos se encuentren en riesgo.
--	---	--

- **Acciones pedagógicas realizadas dentro del aula**

En primer lugar nos encontramos dentro de ésta categoría con la subcategoría **propuestas pedagógicas** que la podemos definir como la retroalimentación dada por la Educadora sobre las propuestas pedagógicas realizadas por la estudiante, que permiten, entregar, desarrollar o potenciar conocimientos y habilidades en nuestros párvulos. Tal como lo señala la Educadora guía en el siguiente registro *“Es muy adecuada tu propuesta y acorde con las necesidades y características de los párvulos, ya que intencionan la aproximación a la lectura de diversas formas, utilizando los espacios de la sala, recursos variados y estrategias distintas” (EG1)*. En el cual se señala la importancia de que la propuesta implementada responde a las diferentes características y necesidades de cada niño. Todo esto potenciando el principio de singularidad, que presentan las BCEP (2005), que define que cada niño es único, que tiene sus características, necesidades e intereses propios. Si recordamos lo aprendido, podemos relacionar estos conocimientos, con aprendizajes adquiridos en asignaturas como Teorías de la educación, asignatura impartida en el 2° semestre de nuestra formación, en donde principalmente, aprendimos sobre la construcción social del aprendizaje y sobre la pedagogía en la acción educativa. Todo esto relacionado con las competencias de egreso

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Como segunda subcategoría que emerge de los registros de la Educadora guía nos encontramos con **estrategias de mediación utilizadas en las experiencias de aprendizaje** Que se refieren a retroalimentación acerca de las estrategias de mediación utilizadas por las estudiantes en el desarrollo de situaciones de aprendizaje. Estas estrategias de mediación se refieren, por ejemplo, a la formulación de preguntas, modelar acciones, problematizar, entre otras. En nuestros contextos, se ve ésta mediación del aprendizaje, en la cual los

protagonistas de su aprendizaje son los niños y no el Educador. Estos conocimientos fueron adquiridos, principalmente en asignaturas como “Didáctica de los Formación Personal y Social”, y complementado con otras asignaturas de la malla curricular. Tal como lo señala la Educadora guía en uno de sus registros, en donde hace referencia a reconocer el trabajo realizado por la estudiante, y pone énfasis en la mediación en la experiencia,

“Explicas con claridad en qué consiste la actividad y potenciar la participación en grupos, favoreciendo la organización entre los niños/as y el apoyo entre ellos. Intencionales en que identifiquen las partes del rostro y puedan construirlo, dando espacio para que tomen decisiones sobre cómo lo harán, lo que es apropiado, ya que se ponen de acuerdo y logran algo en común.” (EG1)

Relacionando con las competencias del nivel III vinculamos este registro con:

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.

En esta situación, la estudiante apela al principio de actividad, presentado por las B CEP (2005), tomando al niño como protagonista de su aprendizaje, generando experiencias que le permitan poder realizar diferentes aprendizajes significativos. En otro registro de una Educadora guía, vemos reflejado nuevamente el reconocimiento por el trabajo de la estudiante *“...favoreces el respeto por los niños/as que se están expresando y preguntas acerca de lo que hicieron, con el apoyo de la Educadora que complementa el cierre” (EG1)*. En éste caso, viéndose mayoritariamente reflejado el buen trato, y la comunicación respetuosa y asertiva.

Como tercera subcategoría encontramos **estrategias metodológicas utilizadas en las experiencias de aprendizaje** la cual implican a la estructura que se le da a la situación de aprendizaje, por ejemplo el orden en las acciones, cómo se presentarán los materiales, cómo se organizará el grupo de niños, y que se refleja en la competencia

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y

reflexivo.

Tal como lo señala la Educadora guía en el siguiente registro: *“Bien que entregues una cantidad suficiente de material (tijeras y pegamentos) para que puedan armar los rostros y que favorezcan la libertad de los párvulos al momento de crearlos.”* (EG1). En el que se destacan estrategias tan sencillas, pero de suma importancia, como es considerar material suficiente para cada uno de los niños, además de favorecer la libertad y autonomía en el niño. Contenidos que se reflejan en asignaturas como “Profesionalismo y Práctica Inicial I”, desde nuestra primera práctica, dentro del proceso de formación.

- **Apropiación de saberes**

La primera subcategoría que nos encontramos es con **saberes adquiridos en relación a los párvulos** la cual refiere a los aprendizajes que hemos adquirido durante nuestro proceso de formación para poder entregar una educación de calidad a los párvulos, relacionado, entre otras, con las asignaturas Psicología, Neurobiología, Salud en la Primera Infancia, tal como se describe en el siguiente registro *“...durante la visita te muestras proactiva, organizada con la información y la entrega de forma integral (dientes, desarrollo psicomotor, lenguaje, movimiento) tienes capacidad para relacionar los conocimientos adquiridos”* (EG2).

Lo anterior lo podemos relacionar con la competencia de egreso:

P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.

Debido a los conocimientos adquiridos en la formación universitaria de la investigadora, es que ella puede desarrollarse de manera espontánea, entregando una serie de saberes que otorgan orientación a las familias.

En segundo lugar, nos encontramos con la subcategoría **saberes adquiridos relativos a la mención**, que se refiere a los conocimientos especializados que se han ido adquiriendo en las asignaturas propias de la mención cursada, ya sea mención Promoción de la salud o Comunicación y trastornos del lenguaje. Contenidos aprendidos en asignaturas de mención Comunicación y trastornos de lenguaje, aunque en la asignatura de “Bases anatómicas del crecimiento y desarrollo de la infancia” estos conocimientos podrían haberse

desarrollado más, lo que no se produjo.

El siguiente registro realizado por la Educadora guía, alude al conocimiento de una de las estudiantes, respecto a una intervención *“Durante la visita te muestras proactiva, organizada con la información y la entrega de forma integral (dientes, desarrollo psicomotor, lenguaje, movimiento) tienes capacidad para relacionar los conocimientos adquiridos en mención” (EG2).*

En éste caso es un contexto de CESFAM, en donde se realizan intervenciones o atenciones personalizadas. Durante nuestra formación se nos han ido entregando estrategias, que comprometen un aprendizaje autónomo, lo que nos permite poder aprender de manera personal, y poder ir dándonos cuenta cuando debemos profundizar un conocimiento que no hemos adquirido totalmente. Esto se relaciona con las competencias de cada una de las menciones:

P.3.3 (PS) Incorpora saberes de promoción de la salud en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral y saludable.

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

- Trabajo en equipo

Dentro de la primera subcategoría encontramos el **apoyo en las actividades**, que refiere a la co-docencia que se realiza junto a la Educadora de aula, donde se trabaja en conjunto para poder llegar a un buen resultado. Dentro de las competencias que podemos considerar se encuentran las siguientes:

G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.

Tal como lo indica la Educadora en el registro *“Participas activamente en la experiencia de aprendizaje propuesta por la educadora, apoyando a los niños/as a reconocer las letras mayúsculas y esperando que ellos respondan, lo que es adecuado, ya que*

consideras sus ritmos de aprendizaje.” (EG1). Lo que refiere a la manera que la estudiante apoya el trabajo propuesto por la Educadora y a su vez aplica conocimientos entregados en su formación, como el respeto de los diferentes ritmos de cada niño. Asignaturas como “Profesionalismo y práctica inicial II” donde se ve en terreno el rol de la Educadora de párvulos y los estilos de liderazgos que asume y que se evidencian en la asignatura “Liderazgo y gestión de organizaciones”, donde se puede observar el tipo de líder que debe desempeñarse en el contexto educativo.

La siguiente subcategoría contempla la **integración al contexto educativo** que implica el modo en que la estudiante ha ido llevando las relaciones dentro del espacio de práctica, integrándose al equipo, manteniendo una comunicación asertiva, y haciéndose parte de la comunidad. Las asignaturas de “Comunidad y trabajo con adultos”, además de la de “Liderazgo y gestión de organizaciones”, nos entregaron un amplio repertorio de conocimientos orientados al trabajo en equipo, el buen trato, y el liderazgo como eje fundamental, a la hora de enfrentar este tipo de dinámicas. La competencia

P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos.

Tal como se describe en un registro de la Educadora guía *“te muestras integrada al equipo de trabajo, proyectas interés y compromiso por un adecuado y significativo desempeño.” (EG2)*. En el que se destaca la integración al equipo, el interés y el compromiso por el trabajo dentro del contexto de práctica.

Para finalizar nos encontramos con la última subcategoría **trabajo colaborativo**, que se refiere al quehacer pedagógico en colaboración con el equipo de aula. El cual se relaciona directamente con la competencia de egreso

P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.

Sobre todo cuando trabajamos en equipo, ya sea con la Educadora de aula o con la compañera de práctica, tal como lo señala el registro de la Educadora guía, en el que dice *“Desarrollas la situación de aprendizaje junto a la educadora, lo que es interesante desde el trabajo colaborativo y la mediación con los niños/as” (EG1)* Por esto, consideramos que el trabajo colaborativo, la mediación compartida con otros, son estrategias que se han ido adquiriendo a lo largo de nuestra formación inicial, en asignaturas como “Liderazgo y gestión

de organizaciones” y “Taller Integración Perfil UV”.

Otro ejemplo de esta subcategoría es el siguiente *“Inicias la situación educativa de forma adecuada, incentivando con el material y logrando el interés de los párvulos, además recibes el apoyo de la educadora, lo que favorece el trabajo en equipo.” (EG1)*. El cual se refiere a la ejecución de una actividad y el cómo se recibe el apoyo de la Educadora de aula, frente a dicha planificación, y recalcar la importancia del trabajo en equipo de manera colaborativa, ya que la labor como Educadora debe generar espacios en donde se realice este tipo de dinámicas.

- **Trabajo con familias**

La subcategoría **orientaciones dadas a las familias** se refiere a la retroalimentación dada por las Educadoras guía respecto a la comunicación con las familias; esto es, entregar orientaciones, sugerencias o información directa entre alumnas en práctica y las familias que asisten al CESFAM. Respecto a esta subcategoría la Educadora (EG2) registra *“durante la visita te muestras interactuando y ejecutando el taller de manera activa. Entregas información relacionada con el desarrollo integral del niño/a. Vinculas la realidad y contexto de las familias con la información técnica, aplicando desde un lenguaje simple y cercano” (EG2)*. La investigadora B relaciona los saberes evidenciados en este registro claramente con el ramo de “Comunidad y Trabajo con adultos”, “Familia y derechos de familia” donde se aborda y comprende el trabajo con familia desde la teoría y desde metodologías adecuadas para el trabajo con familias, además con el ramo de “Contextos educativos saludables” donde se resalta la importancia de la salud integral del niño, donde el rol fundamental se encuentra en la familia.

También la Educadora guía registra *“Al mismo tiempo interactúas con la familia del niño. Entregas aportes sobre la importancia de una estructura o rutina...” (EG2)*. Entregar aportes a la familia tal como la rutina que puede establecerse en el día a día resulta vital para el óptimo desarrollo de los niños, ya que pueden existir padres que no consideren la rutina como significativo para sus hijos o no le otorguen la debida importancia. Por ello interactuar con la familia entregando este tipo de información, u otra, dar ejemplos que para que resulte más fácil la atención y la comprensión. Se puede vincular con la competencia

P.4.3 Diseña, implementa y evalúa proyectos educativos contextualizados y de calidad, haciendo partícipes a la comunidad educativa, a los equipos interdisciplinarios y redes de apoyo a favor de la infancia, en forma colaborativa.

Ya que en las propuestas pedagógicas también se debe incluir las orientaciones a la familia, orientación que también es entregada a los padres, madres o cuidadores de los niños, de esta manera, en conjunto con la familia se permitirá el desarrollo de aprendizajes significativos, lo que será más significativo aún si emerge del núcleo familiar.

La siguiente subcategoría **seguridad en las interacciones con la familia** relata la sensación de confianza que demuestra tener la estudiante al relacionarse con la familia. La Educadora guía observa nuestro desempeño, destacando el siguiente registro *“durante la visita te muestras autónoma y proactiva en la ejecución de taller con familia (10 meses), entregando información sobre el cuidado y desarrollo del niño/a (lenguaje – alimentación – desarrollo evolutivo)”* (EG2). Consideramos que todas las prácticas de formación anteriores han contribuido a nuestra integración, proactividad y autonomía al momento de relacionarnos con las personas con las cuales nos encontramos en cada centro de práctica, tal como lo señala la competencia

G.1.3 Aborda y resuelve en forma autónoma y responsable situaciones y/o temas de interés organizacional y/o comunitario, trabajando y colaborando con otros en diferentes contextos.

Debido a que ya ha pasado un tiempo desde que comenzamos la práctica en este contexto, hemos podido desarrollar una mayor confianza y autonomía, competencias que se ven reflejadas en los registros de nuestra Educadora Guía.

- **Sugerencias para la mejora de la práctica pedagógica**

Categoría que se refiere a la retroalimentación que da la Educadora guía para mejorar diversos ámbitos relacionados con el quehacer pedagógico, incluyendo orientaciones sobre aspectos pedagógicos y disciplinares de nuestra práctica. Dentro de ésta, surge una subcategoría que denominamos **reflexión del quehacer pedagógico**, que se refiere a consultas o preguntas que formula la Educadora guía, con el propósito de hacer pensar, profundizar, analizar sobre aspectos de la práctica observados, y a raíz de ello mejorar nuestras prácticas. Tal como lo señala en el siguiente registro *“¿Con qué fundamentos desde la mención puedes argumentar? Importante entregar a las familias fundamentos específicos que te permitan integrar o aplicar lo aprendido.”* (EG2). Al hacer un análisis, y poder identificar diferentes rasgos dentro del rol de la Educadora de párvulos, frente a la sugerencia dada, se puede orientar con la competencia de egreso, ya que se refiere a poder argumentar basándose en fundamentos entregados en la mención.

P.3.3 (CyTL) Incorpora saberes de comunicación y trastornos del lenguaje en el diseño, organización, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas que involucrando a niños, niñas y sus entornos familiares y/o comunitarios, potencien el desarrollo integral, la comunicación efectiva y el abordaje de dificultades del lenguaje.

La segunda subcategoría se refiere a **mediación de las experiencias de aprendizaje**, lo que refiere a las orientaciones o sugerencias sobre la ejecución de situaciones de aprendizaje, sugerencias que nos ayudarán a mejorar nuestra mediación frente a los niños, como se describe en el siguiente registro, el cual tomamos como una referencia “*Sugiero que les expliques que es más conveniente hablar un poco más bajo, de manera que entre ellos puedan escucharse ¿cómo podrías abordarlo?*” (EG1). La Educadora sugiere una manera de abordar una problemática, esperando relacionar con una competencia de egreso

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Lo anterior, se relaciona con la mediación pedagógica, en donde se ve reflejada particularmente en mejorar las explicaciones dadas a los niños, tal como se señala también en el siguiente registro, ésta vez orientado a generar ambientes de respeto.

Todas estas estrategias, han sido aprendidas a lo largo de nuestra formación, que contribuyeron en nuestra Construcción de la Identidad Profesional, asignaturas como Profesionalismo y práctica inicial y Formación Personal y Social que nos aportaron en la identificación de nuestros propios recursos personales y profesionales, que nos permiten desempeñarnos adecuadamente, favoreciendo aprendizajes a través de una buena mediación. Dentro de las subcategorías referidas al **uso de tiempo, espacio y material**, las podemos relacionar con la competencia

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Las sugerencias se refieren principalmente a estrategias metodológicas que involucran el uso de diferentes recursos. En primera instancia nos encontramos con el uso

de materiales, *“Te sugiero que en el piso puedes cubrir con goma eva para proteger al niño del frío” (EB2)*. Donde se sugiere el uso de material tangible, en éste caso goma eva, para la protección de un niño que se encontraba en atención dentro de la sala MADI. En segundo lugar, el uso del espacio, referido a cómo se desenvuelve la estudiante dentro de la sala, sugiriendo ocupar muy bien el espacio mientras se dan indicaciones, para que a todos los niños les llegue del mismo modo la instrucción. Y por último el uso del tiempo, el que refiere a cómo utilizamos el tiempo destinado para la ejecución de actividades o propuestas pedagógicas, en donde se sugiere, no dejar tiempos muertos por ejemplo, en el siguiente registro *“Cuando estás en la sala esperando para la presentación, hay momentos vacíos que se puede intencionar con algún juego” (EG1)*

Otra subcategoría que se incluye en “Sugerencias para la mejora de la práctica pedagógica” es la que hace referencia a la **planificación de las acciones**, que implica la anticipación de una situación de aprendizaje, registrada en un documento escrito, con la finalidad de que todos los profesionales que trabajan dentro del aula puedan conocer el trabajo que se realizará. Se encarga de especificar los fines o “para qué” de ciertas experiencias de aprendizaje que se ofrezcan, involucrando tanto a los niños como a sus familias y el equipo de trabajo. Gracias a la planificación, es posible definir qué hacer y con qué recursos y estrategias lo haremos, algo que desde los primeros años de nuestra carrera y prácticas es posible conocer, observar, organizar y ejecutar. Tal como se señala en la competencia

P.1.3 Diseña, organiza, ejecuta y evalúa propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados para el grupo y todos y cada uno de los niños y niñas que educa, asumiendo un rol creativo y reflexivo.

Además la Educadora guía realiza las siguientes acotaciones al respecto *“Te sugiero siempre avanzar y generar la planificación de la información que entregarás, también poder complementar con algún folleto informativo que permita complementar el desarrollo del taller” (EG2)*. En la que solicita generar una planificación, en el caso de que no exista alguna, y en el caso de que ya esté hecha, que la planificación se encuentre en algún lugar que la Educadora la pueda observar, además señala que se pueden utilizar recursos visuales, como folletos informativos, sugiere que va ligada a la competencia:

G.2.3 Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación en relación con teorías y marcos disciplinarios y profesionales, utilizando recursos y

tecnologías pertinentes.

Esto porque se sugiere la utilización de material visual en los talleres realizados por las estudiantes, lo que va ligado al uso de una estrategia de comunicación, favoreciendo la utilización de recursos y tecnologías.

Otra sugerencia que realiza la Educadora guía, y orientada a la misma subcategoría, es: *“Te sugiero planificar el taller planteando objetivos y evaluación, de esta manera podrías enfocar los argumentos sobre los temas a comentar (alimentación, movimiento, lactancia) ¿Qué piensas? También aprovechar el taller para vincular con el proyecto que se encuentran realizando”* (EG2). Al igual que la anterior, la Educadora se refiere de manera específica a la planificación, para que ésta de algún modo pueda generar un ordenamiento en las temáticas a trabajar, y también que ayude a estar preparados con fundamentación fidedigna, sobre las preguntas que puedan surgir por parte de los padres, madres y/o cuidadores. Sugerencia que fue tomada en consideración, y se generó una planificación con temáticas fijas, y otras flexibles, que quiere decir, que hay temas como alimentación, sueño, e higiene, que siempre se abordan, surgiendo desde la duda que los padres establecen dentro del taller.

La siguiente subcategoría **prevención de situaciones peligrosas** describe la importancia de que la estudiante en práctica prevenga situaciones que pueden involucrar accidentes o situaciones peligrosas que puedan afectar su integridad, diciéndoles a los niños por qué es peligrosa alguna acción de manera que se asimilen las consecuencias que puedan tener ciertos actos y tengan sentido para ellos. Esto lo podemos relacionar con la competencia

G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.

Tal como sugiere la Educadora Guía *“Además de decir a la niña que se baje de la mesa, no olvides explicar el riesgo en lo que hace”* (EG1). Además de propiciar que el niño se sienta considerado en cuanto a sus necesidades e intereses aplicando el Principio de Bienestar, comunicándose el peligro y cuidando de su seguridad, también debiese tomar en cuenta el Principio de Significado que considera que las situaciones educativas deben responder a los intereses y, especialmente en este caso, tener algún tipo de sentido para ellos, por lo tanto deben explicarse claramente las consecuencias de las acciones. Pensamos que esta categoría se podría corresponder con las competencias

G.3.3 Aplica estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.

P.2.3 Genera y promueve relaciones respetuosas del ser humano, como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, y de sus derechos en diferentes contextos

Estas competencias hacen referencia a la importancia del cuidado de los párvulos, cubrir sus necesidades y atender sus inquietudes, propiciando el respeto, confianza y respetando en todo momento los derechos de los niños.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

5.1 Conclusiones

A continuación se presenta la síntesis final enfocada al análisis de los hallazgos, respondiendo a cada objetivo planteado al comienzo de la investigación.

Para comenzar, con el fin de dar una respuesta al objetivo número uno, en el que se plantea lo siguiente: Identificar las competencias de desempeño requeridas a una Educadora de párvulos en un CESFAM y en una Escuela de Lenguaje. Y respondiendo a la pregunta respectiva ¿Cuáles son las competencias que debe poner en práctica una Educadora de párvulos de acuerdo a los requerimientos de un CESFAM y de una Escuela de Lenguaje? Considerando que las investigadoras se encuentran realizando su práctica de formación en dichas realidades.

De acuerdo a la revisión de documentos o reglamentos que orientan sobre los roles que desempeñan las Educadoras de párvulos en este tipo de instituciones, podemos concluir que ambos contextos son muy diversos, en cuanto a competencias y al marco que las orienta.

En el caso de los CESFAM, la labor de la Educadora de Párvulos ha tomado un lugar en los Centros de Salud, y se enmarca en una serie de labores detalladas que cuentan con una descripción clara y precisa en cuanto a las funciones que debe desempeñar. En el documento que entrega las orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil, se señala claramente la labor tiene una Educadora de Párvulos, y el por qué nos encontramos inmersas en lugares que anteriormente solo había cabida para profesionales del área de la salud. Se describe la importancia de la participación de una Educadora en estas instituciones. Se toma en cuenta a la Educadora como una experta en educación integral, estimulación temprana y en el trabajo con niños y familia.

Por otro lado, las Escuelas de Lenguaje cuentan con decretos que establecen qué profesionales pueden trabajar en ellas, entre los que no se encuentran nombradas las Educadoras de Párvulos. En uno de ellos, el cual es el decreto 1300, se declara de manera implícita la labor de la Educadora, como una Educadora o Educador de aula, el cual se refiere también, a los profesores de enseñanza básica y media. Debido a esto, la labor de una Educadora de Párvulos dentro de una Escuela de Lenguaje se infiere, debido a que no

se encuentra explícitamente indicada en ningún decreto. Sin embargo, en la práctica se les incorpora por sus competencias en el trabajo con niños menores de seis años. Las Educadoras de párvulos que trabajan en Escuelas de Lenguaje, tienen postítulos en especialidades relacionadas al lenguaje, por lo que al tener la mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje se tienen más oportunidades de ingreso, pero después se requiere mayor especialización.

De acuerdo a las relaciones que establecimos entre los roles esperados para una Educadora de Párvulos en estos contextos de práctica y las competencias de egreso de nuestro plan de estudios, podemos concluir que a pesar de que en los decretos no se especifica el rol de una Educadora de párvulos, como alumnas en práctica y debido a las realidades en las que nos encontramos, se puede decir que se ponen en práctica todas las competencias que se encuentran en el mapa de progreso, lo que se ve facilitado porque la Educadora que se encontraba en sala junto con la Investigadora A, era una Educadora de párvulos. Es por esto que las planificaciones eran más variadas y flexibles, en su mayoría lúdicas y se utilizaban las Bases Curriculares, evidenciando las competencias de egreso. A diferencia de lo que se veía en las otras aulas dentro de la misma Escuela de Lenguaje, como en los niveles Medio Menor y el otro nivel Transición. Las Educadoras Diferenciales utilizan en su mayoría plantillas para poder trabajar con los párvulos, evidenciando un sistema mucho más rígido en las posibilidades de aprendizaje de los párvulos y en sus posibilidades de elección.

Como explicamos anteriormente, existen documentos que regulan la labor y el rol de una Educadora de Párvulos en contextos de CESFAM y Escuela de Lenguaje, los cuales nos permiten orientarnos. Lo que pudimos denotar de estos análisis, es que la mayoría de las competencias asociadas al título profesional se ven reflejadas en el rol de una Educadora de párvulos dentro de un contexto de CESFAM, sin embargo las que no, tales como las genéricas, no se logran visualizar en tales documentos como, por ejemplo, la competencia:

G.3.3 Aplicar estrategias de solución de problemas en una amplia variedad de situaciones y contextos, aportando a su transformación, de manera asertiva y en conjunto con otros.

Competencia que una Educadora debe saber y poner en práctica, y en este contexto sí se pone en práctica. Por otro lado, la competencia L.1 Asociada al grado de Licenciado y que refiere a diseñar proyectos de investigación, no se encuentra presente en estos contextos.

El documento que se utilizó y que orienta el funcionamiento de las Escuelas de Lenguaje fue el “Decreto 1300” categoría de la cual surgieron las subcategorías: planificación de acciones, potenciación del lenguaje, evaluación, atención pedagógica, trabajo con familia, trabajo con el equipo pedagógico, planificar y evaluar. El documento que se utilizó y que orienta el funcionamiento de las salas MADI en un CESFAM es llamado “Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales” categoría de la cual surgieron las siguientes subcategorías: diseño y monitoreo plan de estimulación para cada niño(a), estimulación integral, juegos interactivos, fomento de posición prona, lenguaje, hitos ideo motores, fomento de cuidado sensible, taller de estimulación temprana integral, evaluación del desarrollo psicomotor, evaluación de riesgo psicosocial y visita domiciliaria integral.

De lo anterior pudimos definir los roles y actividades que las Educadoras tienen en estos contextos. El “Decreto 1300” para Escuelas de Lenguaje dio paso al surgimiento de la categoría “Orientaciones para el funcionamiento de las Escuelas de Lenguaje”.

Las subcategorías que surgieron se vincularon con las competencias G.1.3, G.2.3, G.3.3, P.1.3, P.2.3, P.3.3 (CyTL) de nuestro mapa de progreso, que dieron cuenta de la importancia de la creación y ejecución de actividades en conjunto con otros profesionales (en este caso Fonoaudiólogo) para lograr tener diferentes miradas y apoyarse en esta labor. Se refleja la relevancia que tiene potenciar el lenguaje de los niños, considerando sus necesidades, sus fortalezas y lo adquirido en relación a las competencias la mención Comunicación y trastornos del Lenguaje para favorecer este trabajo pedagógico. Sin dejar de lado la evaluación, el seguimiento que se debe tener hacia los párvulos, y la apropiación de los saberes adquiridos en asignaturas pasadas para lograr contribuir en la motivación y superación de los niños. En este contexto educativo, se debiese incluir todos los ámbitos posibles en las propuestas pedagógicas que se ofrecen, tal como se señala en la BCEP (2005) se pueden identificar una gama de posibilidades de experiencias, abriendo paso a poner en práctica nuestra creatividad, siempre dando un buen uso de las tecnologías, en conjunto con la familia y el equipo de trabajo.

Del documento de las orientaciones para el funcionamiento de las MADI en un CESFAM surgió la categoría “Orientaciones técnicas para las modalidades para los profesionales y técnicos que trabajan con los niños(as) y sus familias” relacionándola con las competencias P.1.3, P.2.3, P.3.3 (PS), P.3.3 (CyTL), P.4.3.

Así como lo indica el nombre de estos CESFAM, el trabajo con la familia es el primer canal para lograr los objetivos de atenciones individuales y talleres grupales con los niños, sus padres, madres o cuidadores. En las atenciones no tan solo se dialoga con la familia, se evalúan hitos del desarrollo psicomotor mediante la observación y el juego, también se entregan herramientas a las familias para apoyarlos en su crianza de acuerdo a las diferentes realidades que puedan tener. A pesar de no poseer las competencias para realizar diagnósticos, la evaluación de una Educadora de Párvulos en este contexto tiene una valoración que de a poco se ha ido destacando de forma positiva, para los niños, los profesionales y toda la comunidad que participa en un CESFAM. Estos documentos han plasmado el rol global que puede tener la Educadora de Párvulos, quien tiene los conocimientos y habilidades para potenciar diversos ámbitos de desarrollo y aprendizaje de los niños, para planificar, ejecutar y evaluar experiencias que favorezcan el desarrollo y la salud integral.

Importante señalar que las competencias más recurrentes en los análisis de los documentos de ambos contextos fueron P.3.3 (PS), P.3.3 (C y TL), aquellas relacionadas con nuestras menciones y sus respectivas prácticas, donde incorporamos saberes propios de las menciones en las propuestas pedagógicas. Además se asemejan a la mirada que nuestra carrera quiere entregarnos en nuestra formación desde una mirada biopsicosocial, interdisciplinaria y multidisciplinaria.

Continuando con nuestra conclusión, nos encontramos con el objetivo número 2, que se refiere a analizar la propia práctica y la puesta en ejecución de las competencias del perfil de egreso de la Escuela de Educación Parvularia, respondiendo a la interrogante ¿Qué competencias es posible poner en ejecución en estos contextos de práctica de acuerdo al perfil de egreso de la Educadora de Párvulos de la Escuela de Educación Parvularia?

Para responder la pregunta, fuimos registrando, descubriendo, desarrollando y analizando nuestro quehacer docente, identificando nuestras propias características y reflexionando sobre nuestra práctica de formación y nuestra identidad profesional.

De los registros surgió, en primera instancia el **trabajo pedagógico con los párvulos**, la que se refiere a toda acción pedagógica intencionada, realizada con los niños, apreciando que ellos son el eje de nuestra carrera y nuestra labor pudiendo relacionarlo con la competencia G.1.3. Dentro de esta categoría, se destaca la “planificación de acciones” la cual se relaciona con la competencia P.1.3, con el fin de realizar experiencias previamente preparadas, para posteriormente darles intencionalidad y sentido de manera significativa,

donde, además, encontramos la competencia G.3.3, debido a las acciones que se realizaron previo a la planificación, trabajando de manera colaborativa junto al equipo técnico-pedagógico y resolviendo conflictos en el de manera asertiva.

Otro ítem a destacar son las “estrategias para potenciar el lenguaje”, donde la alumna puede poner en marcha métodos que promuevan las habilidades lingüísticas de los niños. Se logró vincular con la competencia P.3.3 (CyTL) del mapa de progreso, la cual va enfocada a desarrollar el lenguaje en relación a los conocimientos adquiridos en la mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje.

Como tercer punto, se encuentra la “generación de espacios para relacionarse con los niños”, la cual se manifiesta como aquellas instancias que se crean para la comunicación e interacción con los párvulos, y de este modo ejecutar propuestas pedagógicas que les permitan a desenvolverse de manera grata, permitiendo la creación de vínculos afectivos. Este punto se relaciona con la competencia P.1.3, donde queda en evidencia la necesidad de trabajar de manera creativa y reflexiva para hacer más significativas las experiencias a realizar.

En cuarto lugar, tenemos “la mediación del aprendizaje con los niños”, la cual se encuentra asentada como una estrategia que permite a las Educadoras del aula y alumnas en práctica jugar un rol clave, en el apoyo y desarrollo de aprendizajes significativos de los niños, de acuerdo a sus propios procesos de aprendizaje, sin dejar de lado su protagonismo. La competencia que se relaciona con este punto es la P.1.3, al igual que en el ítem anterior, pero con la diferencia de que aquí se enfoca a la mediación de los aprendizajes, que debiese realizarse de manera profesional.

Como quinto ítem, se presenta la “observación directa de los niños y niñas” como una habilidad o estrategia que también resulta importante en el quehacer de la Educadora, por medio de la cual es posible descubrir los intereses de los niños, su personalidad y habilidades.

En segunda instancia, se encuentra la **confianza en el actuar como Educadoras en práctica**, donde pudimos identificar que surge el “reconocimiento de logros por parte del equipo”, lo que denota la confianza en nuestra labor y tiene un efecto en nuestra confianza en el actuar dentro de las diferentes situaciones y realidades en las que podamos empoderar nuestro rol.

Como tercera instancia nos referimos al **trabajo en equipo**, aludiendo al grupo de profesionales que trabajan en conjunto, en ambos contextos, donde emerge la “necesidad de apoyo del equipo” por parte de las alumnas en práctica para recibir orientaciones o refuerzo en la realización de actividades, la cual relacionamos con la competencia G.1.3, donde se explicita que la alumna debe abordar y resolver de manera autónoma, situaciones que surgen dentro del aula, por lo que frente a necesidades que emergen durante la práctica, no hay que tener duda de preguntar y solicitar la ayuda necesaria.

En relación con lo anteriormente mencionado, también emergen “las orientaciones de equipo” en donde las alumnas registran las retroalimentaciones por parte de alguien del equipo, como un complemento para la Construcción de la Identidad Profesional, desde la mirada de la experiencia, que ayudará a enfrentar los desafíos o a tener información previa que puede ser necesaria para saber cómo actuar frente a uno o más niños.

Dentro del trabajo en equipo fue necesario mencionar en los registros “la resolución de conflictos”. Como en todo oficio en el cual se trabaje con otras personas, existieron problemáticas en las cuales los involucrados debieron llegar a acuerdos, y tomar decisiones para solucionarlos de forma respetuosa las cuales relacionamos con la competencia G.3.3, donde se destaca la importancia de utilizar estrategias para resolver los problemas que se presenten dentro de la práctica.

En cuarta instancia, está la **percepción de la visita de la Educadora guía** donde surgieron dos tipos de registros, la “percepción sobre la visita como una instancia evaluativa” y la “percepción sobre la visita como un acompañamiento”, donde la primera es percibida como una evaluación generando inseguridad o intimidación en la alumna, y la segunda como un acompañamiento desde el apoyo fundamental y preocupación que tienen las Educadoras guía hacia las estudiantes en práctica.

Cuando hablamos sobre el **trabajo con familia** nos referimos a la relación con la familia, la capacidad para trabajar con ellas, lo cual lo podemos dividir en las “interacciones con la familia” y la “empatía con las necesidades de la familia”. En primer lugar nos referimos a las relaciones que se han ido generando y nos permiten enfrentar con confianza el trabajo con la familia, la manera en que nos comunicamos e interactuamos dentro de un contexto ya sea de salud o educativo. Este punto lo relacionamos con la competencia P.4.3, debido al diseño, implementación y evaluación de acciones que abarquen un trabajo en conjunto con las familias, generando buena comunicación y confianza.

También se destaca la empatía con las necesidades de las familias, donde se señala la capacidad del estudiante de ponerse en el lugar de la familia y comprender el sentir de ciertas situaciones, estableciendo una relación con la competencia P.2.3, en torno a la generación de espacios para promover relaciones respetuosas con la comunidad.

Dentro de las **salidas a terreno**, surgen registros en torno a las “visitas domiciliarias” las cuales fueron realizadas por dos profesionales del CESFAM, junto con las estudiantes en práctica, con la finalidad de conocer el contexto en donde vivía la familia, conocer la condición de la vivienda, el cómo se desenvuelve el niño en su hogar, y desde este modo ir evaluando de manera integral, generando estrategias para trabajar en conjunto con su familia. Se relaciona con la competencia P.3.3 (PS) ya que esta instancia otorga la oportunidad para observar, evaluar y ejecutar propuestas que promuevan la salud integral de toda la familia.

A raíz de las salidas a terreno, surgieron nuevos registros, como las “visitas a Jardines Infantiles” los cuales hacían referencia a las visitas realizadas por parte del equipo de la sala MADI, con la finalidad de conocer un contexto educativo del niño. En este tipo de registro, se aprecia un trabajo interdisciplinario en donde diferentes profesionales, visitan en conjunto a un Jardín Infantil, formando parte de la red de apoyo por parte del CESFAM. Es por esto que lo vinculamos a la competencia P.4.3, implementando situaciones educativas de calidad, favoreciendo la comunicación y el trabajo con la familia.

Además de estas, existen registros de las “salidas pedagógicas”, esta vez en un contexto de Escuela de Lenguaje, en donde se realizaron salidas de carácter cultural y recreativo, tal como se describe por intermedio de un registro de una Investigadora, el cómo generar una situación de aprendizaje significativa para los niños de su centro de práctica. Esta se relaciona con la competencia P.1.3, debido a que la Educadora permitió el aprendizaje de manera significativa al momento de realizar la experiencia.

Finalmente encontramos el surgimiento de los **sentimientos**, el cual se subdividió en “inseguridad”, “nerviosismo”, “molestia” y “seguridad”, donde a modo general se relacionaron con la competencia G.3.3. Debido a las situaciones evidenciadas en los registros, las alumnas debían buscar estrategias para dar soluciones a las emociones que sentían, contribuyendo de manera asertiva a la construcción de su identidad profesional del mismo modo para la relación con el equipo pedagógico y los niños, utilizando diversos recursos que den cuenta del rol profesional. A modo general del tema de las emociones, se pudo analizar que se encuentran en todo momento, surgen a medida que se van realizando

acciones en todo sentido, ya sea en momentos de conversación con el equipo de aula, situaciones vivenciadas con los niños u otras personas, entre otros. Consideramos importante y relevante analizar el quehacer diario dentro de los centros de práctica, para poder analizar de manera autónoma y reflexiva lo ocurrido y ver cómo poder resolver las inquietudes que encontremos.

De esta manera pudimos darnos cuenta de cuáles son las competencias de egreso y a su vez de las asignaturas que también se vinculan con el quehacer de una Educadora desde estas prácticas de mención, y también el rol profesional que tomábamos ante determinadas situaciones, y que al igual que en todo trabajo, nos encontramos con roles que debemos ir tomando, que muchas veces no se describen en los marcos establecidos, pero se trabajan, se van aprendiendo y adquiriendo, por intermedio de la experiencia que ha permitido ir construyendo nuestra identidad profesional y superarnos a nosotras mismas frente a los desafíos que pudiéramos enfrentarnos.

Para finalizar, en este objetivo se pudo observar que las competencias que se vincularon a nuestras vivencias fueron las P.1.3, P.2.3, P.3.3 (CyTL), P.3.3 (PS), P.4.3, G.1.3, G.2.3, y G.3.3. Siendo las competencias genéricas, G.1.3 y G.3.3, las más utilizadas. Esto no quiere decir que las demás competencias no tengan lugar al momento de realizar las prácticas en los diversos contextos, ya que todas se pueden evidenciar en alguna experiencia, situación o acción realizada, pero dentro del análisis de nuestros registros no se vieron constatadas.

Respondiendo al objetivo número 3: Analizar la retroalimentación al proceso de formación profesional producto de las Educadoras guía a las estudiantes en práctica en sus respectivas menciones, respondiendo a la interrogante: ¿Cómo acompañar el proceso de construcción de identidad profesional en la práctica de mención?, se realizó un análisis de los registros de acompañamiento realizados por las Educadoras guía los cuales fueron categorizados y contrastados con las competencias de egreso. En relación a la Construcción de la Identidad Profesional, se pudo analizar que las Educadoras guía nos entregan retroalimentación sobre aspectos como las **acciones pedagógicas realizadas dentro del aula**, la cual incluye diversas competencias, como el diseñar, organizar y ejecutar las experiencias de aprendizaje, promover relaciones respetuosas tanto con los párvulos como con el equipo pedagógico y, sobre todo, las acciones a realizar desde la mención, dentro de la cual se enseñan conocimientos específicos a trabajar con los niños.

Otro aspecto es la **apropiación de saberes**, que incluyen todo lo aprendido durante los semestres en la carrera, poniendo en ejecución diversas acciones aprendidas y a su vez se toma en cuenta específicamente la enseñanza que se realizó en las menciones cursadas.

Respecto al **trabajo en equipo**, surgieron las competencias referidas a la organización de las experiencias con otros profesionales, el respeto de los derechos de los niños, valoración al equipo de trabajo, orientaciones profesionales que hemos logrado interiorizar en todo el proceso de formación de la carrera que para un buen funcionamiento del trabajo en equipo, se debe tener confianza y escuchar al otro, lo que posteriormente genera ambientes acogedores dentro y fuera del aula haciendo que las planificaciones sean más enriquecedoras y espontáneas.

Además, surgió el **trabajo con las familias**, donde también las competencias relacionadas hacían referencia al respeto por cada una de las familias, las orientaciones que se les entregaba debido a los conocimientos adquiridos dentro de la carrera. El trabajo con familias dentro del CESFAM se vio favorecido debido a que existía mucha comunicación con las familias de los niños que iban a las consultas, a diferencia de las Escuelas de Lenguaje, que solo había relación con las familias cuando asistían a las actividades que se realizaban dentro de ésta.

Y finalmente las Educadoras guía nos entregan sugerencias para la **mejora de la práctica pedagógica**, la cual se refiere a las orientaciones que ofrece frente a diversas situaciones, abarcando variadas competencias referidas al nivel III que tenemos que tomar en cuenta al momento de realizar nuestra labor como futuras profesionales en el ámbito de la educación, como la P.3.3 (PS), P.1.3, G.2.3, P.2.3.

Por último, respondiendo al objetivo 4 el cual se refiere a: Identificar las tensiones que emergen desde la práctica y sus requerimientos, y el proceso de formación, con su respectiva pregunta, ¿Qué tensiones emergen desde la práctica y sus requerimientos con el perfil de egreso de la Escuela de Educación Parvularia?

En relación a la realidad de práctica en un CESFAM, se tornó muy complejo, ya que en un comienzo las estudiantes estaban muy coartadas, limitándose a labores más administrativas. Tuvo que pasar un tiempo para poder participar más activamente durante las atenciones con la Educadora, generalmente era poco el tiempo que se nos permitía intervenir, justificando que el rol era el mismo, por lo que tres Educadoras interviniendo era demasiado.

Durante el segundo semestre, la investigadora C, tuvo la oportunidad de poder estar en sala, junto a la fonoaudióloga, lo que ayudó a poder poner en práctica ciertos aprendizajes, aprendidos en la mención de Comunicación y trastornos del lenguaje, dar una mirada más pedagógica en las atenciones, en donde se fusionaron ambas miradas, una mirada más clínica por parte de la fonoaudióloga y una mirada más pedagógica, por parte de la estudiante, para que de éste modo se pudiera trabajar mejor junto a las familias. Otro aspecto relevante, es el trabajo con otro profesional, y es necesario poder emplear un lenguaje más técnico, ya que el otro profesional también lo expondrá así, además que llegan niños con diagnósticos, de otros profesionales, por ejemplo: Neurólogos, por lo que hay que tener un conocimiento mínimo para entender algunos diagnósticos, ya que a pesar de que no diagnosticamos, si tenemos instancias en que se le explica a las familias, o en el mismo trabajo de cada intervención con los niños, se debe saber qué diagnóstico tiene, para saber cómo trabajar de la mejor manera posible. Ante esto, debemos seguir investigando y aprendiendo lo necesario para desempeñarse en forma adecuada.

Otro aspecto que cobra una gran importancia, y que surge de nuestras experiencias, y no está descrito en los registros, es que la Educadora guía de la investigadora B y C, la mayoría de sus visitas de acompañamiento son realizadas en el momento de llevar a cabo talleres, por lo tanto, no ve el desempeño de la estudiante en otros espacios o en otras actividades, lo que afecta poder tener una visión global o un poco más amplia sobre la labor de la estudiante dentro de los centros de práctica.

Es importante la calidad de las retroalimentaciones, ya que el objetivo de estas visitas es guiar nuestro rol dentro de los contextos de práctica, ayudarnos a reflexionar y mejorar nuestro quehacer, lo que generalmente ocurre al salir del contexto y releer los registros que nos son entregados. Un registro detallado, nos permite poder darle un sentido más profundo a nuestra reflexión, y nos hace darle un sentido de visita menos evaluativa y más retroalimentadora.

Otra tensión que surge cuando nos integramos a un CESFAM, es que recién aprendemos lo que implica estar en un centro que pertenece al Servicio de Salud, en donde hay que saber mucho más, nuestra opinión, y nos mantiene siempre investigando, de ese modo vamos construyendo nuestra identidad profesional, al ir articulando nuestro rol dentro del centro de práctica y las competencias que se nos han ido formando dentro de la Universidad, aplicando conocimientos, estrategias y actitudes. Vamos aprendiendo sobre la marcha, el lenguaje, las atenciones, que podrían ser incluidos en la asignatura de

“Informática Educativa”, ya que los programas utilizados, se ganan licitaciones, por lo que son utilizados a nivel nacional.

Es muy importante tener un lenguaje bien técnico, ya que se trabaja con profesionales de otras áreas (trabajo interdisciplinario), y estar siempre dispuesta a aprender algo nuevo, ya que es un trabajo multifacético, con todo ello además lo creemos de suma importancia para empoderarnos de nuestro rol y defender el por qué estamos situadas en éstos contextos de salud.

En cuanto a las Escuelas de Lenguaje, en un comienzo existía esa duda de qué labor pedagógica se lleva a cabo en este tipo de escuelas, debido al poco conocimiento que se tenía sobre ellas, lo cual semana tras semana fue cambiando y las actividades que se realizaban dentro de la Escuela, se tornaban más fluidas. Otras tensiones que surgieron, fue que el ambiente dentro de la Escuela, no saludaban en las mañanas, solo seguían con su rutina diaria, por lo cual al principio no daban muchas ganas de ir a realizar la práctica a ese centro, pero con el pasar de los días, y la empatía de la Investigadora A, se fueron generando lazos de confianza los cuales al final de año se vieron reflejados, al momento de tener que despedirse por ser el último día de práctica.

5.2 Sugerencias

Para comenzar, nuestra primera sugerencia se enfoca a la claridad y especificidad de las competencias, existen competencias demasiado amplias, que no concretan un rol específico, lo que provoca una mala comprensión a la hora de relacionarla con el quehacer práctico, como por ejemplo; la competencia

G.2.3 Selecciona, adapta y combina estrategias de comunicación en relación con teorías y marcos disciplinarios y profesionales, utilizando recursos y tecnologías pertinentes.

La cual nos habla sobre el uso de tecnologías, pero que sin embargo la primera parte alude a estrategias de comunicación, relacionado con teorías, lo que en un comienzo nos puede servir para articular alguna acción realizada dentro de nuestra práctica, se transforma en algo totalmente diferente con la palabra “tecnología”. Creemos necesario comentar que como alumnas, que deberíamos estar en esta etapa de dominio mayor, nos

costó entenderla y poder vincularla con los hallazgos, y creemos de suma importancia que se pueda revisar y mejorar.

Siguiendo con las sugerencias, en el mismo ámbito de las competencias, creemos que los resultados de aprendizaje y desempeños claves podrían ser aún más específicos, y ser más amplios en diversidad, ya que tienden a repetir la competencia, acortando o alargando un poco, sin embargo a la hora de querer relacionarlo con nuestro rol docente, se hace muy difícil, y se termina infiriendo sobre su posible significado y relación.

Otra sugerencia, ahora en el ámbito del acompañamiento de las Educadoras guía, cuyo fin es retroalimentar los aprendizajes, dar sugerencias sobre nuestro quehacer dentro del contexto de práctica, es referente al lenguaje, la extensión y profundidad del registro de acompañamiento. Los más completos y de mayor extensión, permiten observar desde una mirada crítica el rol de Educadora dentro del contexto de práctica, permite articular con las competencias de egreso, invita a la reflexión. Sin embargo los que son más acotados, a pesar de generar preguntas problematizadoras, no entregan una completa retroalimentación. Sugerimos que éstas tengan más contenido, más allá de las preguntas de reflexión, para tener una visión más completa de las acciones desarrolladas, tanto las buenas prácticas como las acciones que se encuentran en proceso de superación y que posteriormente se necesiten potenciar.

En cuanto a contenidos aprendidos y a las asignaturas cursadas, creemos que si bien, recibimos una educación muy completa, lo que se ha visto reflejada en las relaciones que hemos establecido entre los roles requeridos y lo que hemos podido poner en práctica existen asignaturas tales como “Taller de nivelación de Inglés”, que no cobran algún sentido dentro de nuestra formación debido a lo que se logra en un semestre es un aprendizaje muy básico.

Sin embargo, existen saberes que creemos de suma importancia, y que han ido tomando más fuerza, por sobre todo por contenidos aprendidos en las asignaturas de mención, por ejemplo, saber cómo enfrentar situaciones de riesgo de la salud, ya sea un atragantamiento, un paro cardiaco, ataque epiléptico, y el margen de error de cómo actuar frente alguna situación mencionada, el tiempo de reacción, el modo de actuar y lo que implica el no tener dichos conocimientos, puede significar que un niño sobreviva o no, o que quede con alguna secuela. Es por esto que creemos que resultaría muy enriquecedor y pertinente que existiera una asignatura dentro de la malla de la carrera, orientada a los primeros auxilios de manera práctica, no tan sólo teórica, como ha sido hasta el momento.

Como carrera se ha solicitado en diversas oportunidades, sin embargo se ha dado opciones en primera instancia muy pobres, con muy pocas horas, y en circunstancias en las que no hemos podido asistir.

5.3 Proyecciones

A modo de proyectar nuestra investigación, se propone que en un corto plazo exista un cambio en la precisión y redacción de los desempeños claves, correspondientes a las competencias Genéricas; y a los resultados de aprendizaje, que abarcan las competencias Profesionales y el grado de Licenciado, de nuestro mapa del progreso. Esto debido a que se encuentran muy amplias, cuando podrían especificarse aún más, para ofrecer una idea más completa de ellas y de esta manera facilitar su comprensión. Quienes deseen continuar con este tipo de investigación, se espera que tomen en cuenta estas proyecciones para beneficiar a los docentes en la Construcción de su Identidad Profesional.

BIBLIOGRAFÍA

● **BIBLIOGRAFÍA**

- Ávalos, B (2002) "La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones." En Unesco/Orealc (2002). Formación Docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.
- Ávalos, B. (2005). Competencias y desempeño profesional. Revista Pensamiento Educativo. Santiago de Chile
- Ávalos, B. (2014). "La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control". Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(Especial)
- Ávalos. B & Sotomayor. C. (2012). "Cómo ven su identidad los docentes chilenos". Perspectiva educacional, 51 n°1, 57-86.
- Ávalos. B. (2003), "La formación Inicial Docente en Chile". (Santiago)
- Boyatzis, R. (1982) Competence Manager. A Model. Estados Unidos
- Carrera de Educación Parvularia. (2012). "Proyecto Curricular. Carrera de Educación Parvularia". Universidad de Valparaíso.
- Carvajal, Y. (2010). "Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación". Luna Azul, (31), 156-169.
- Chile Crece Contigo. (2012). "Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil" Guía para equipos locales. Gobierno de Chile.
- Cruz, M. (2011). "Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida". (ISBN;978-607-7923-02-2)
- División Académica. (2013). "Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso". Universidad de Valparaíso: Valparaíso.
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial Mc Graw-Hill: Colombia.
- García-Huidobro. (2006). "Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile". (ISSN 0717-998)

- Gimeno Sacristán, J. (1998). "Profesionalización docente y cambio educativo". En Alliaud, A. Y Duschatzky, L. (1992). "Maestros, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Goetz, J. P. & LeCompte, G. M. (1988). "Etnografía y el diseño cualitativo en investigación". Morota: España
- Guben, R. (2001). "La etnografía: Método, campo y reflexividad". Editorial Norma: Colombia
- Guerrero, J. (2014). "El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa". Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar:
- Landini, Fernando Pablo. (2014). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno al estudio y conceptualización de la identidad. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, 119-135.
- Luevano, M. (2016). "Comprendiendo lo sociocultural desde la autoetnografía. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales" (ELMeCS) (ISSN 2408-3976)
- Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez [accessed Nov 29 2017].
- Mineduc. (2002). "Decreto 1300". Ministerio de Educación: Santiago.
- Mineduc. (2005). "Bases Curriculares de la Educación Parvularia". Ministerio de Educación: Santiago
- Mineduc. (2009). "Decreto 170". Ministerio de Educación: Santiago.
- Mineduc. (2012). "Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia". Ministerio de Educación: Santiago
- Mineduc. (2013) Desarrollo sustentable en Educación Parvularia. Experiencias de aprendizaje en NT1 y NT2. Prado Gráfica y Comunicaciones E.I.R.L. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2016.) "Formación Inicial Docente"

- Mineduc. (2017). "Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente". Educación Pública: Santiago.
- Mineduc-CPEIP. (2008) "Marco para la Buena Enseñanza". Ministerio de Educación: Santiago
- Molina, P (2008) "Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?". UCSH. Chile.
- Mora, A. (2004). "La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos." Inie, (4), 1-28.
- Pacheco, R. (2010). "La configuración de la identidad profesional en las educadoras de párvulos chilenas: estudio biográfico de tres casos". Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago.
- Pardo, M. & Alderstein, C. (2015). "Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE". OREALC/UNESCO: Santiago.
- Prieto, M. (2001). "La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?". Ediciones Universitarias de Valparaíso: Valparaíso.
- Prieto, M. (2004). "La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente". Revista enfoques educacionales 6(1), 29-49.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. & Riquelme, E. (2016). "Identidad Profesional Docente: Práctica pedagógica en Contexto Mapuche". Estudios Pedagógicos. Vol. XLII, N 2, 29-284.
- Real Academia Española. (2001). Efectividad. En Diccionario de la lengua española (22º ed.).
- Rivelis, G. (2007). "Construcción vocacional: ¿carrera o camino?". Noveduc: Buenos Aires.
- Rodríguez, Gil & García. (1996). "Metodología de la Investigación Cualitativa". Editorial Aljibe: Málaga.
- Romo, V., Zapata, B. & Ceballos, L. (2009). "Opinión que se tiene sobre el Rol del Profesional de la Educación para la Primera Infancia en dos Países Latinoamericanos". Universidad Central: Colombia.

- Sarramona, J. (2005). "Un nuevo desafío a la educación actual: Las competencias como metas curriculares" Pensamiento Educativo. Santiago de Chile.
- Tilley-Lubbs, G. (2015). La auto etnografía crítica y el self vulnerable como investigadora. Astrolabio. N. 14. ISSN 1668-7515
- Vaillant, D. (2008). "La identidad docente. La importancia del profesorado." Frontera: Barcelona
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. Revista europea de formación profesional, 40(1), 74-91.
- Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. Educar: revista de educación/nueva época, 16, 1-29.
- VENEGAS, PABLO (2001-2002) "Identidad profesional, discurso y proceso de formación", Ed PIIE, Pág.3, Chile.

● WEBGRAFÍA

- Blanco, M; (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Revista Desacatos*, (38) 169-178. Recuperado el 19 de junio del 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923155012>
- Gayou Jurgenson, J. et.al. (2014). La investigación cualitativa. XICUA, 2(3). Recuperado el 19 Junio del 2017 de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Ministerio de educación. (2017). Política Nacional Docente: Mineduc invita a educadoras y profesores a participar en actualización del Marco para la Buena Enseñanza - Ministerio de educación. Recuperado el 10 de Agosto del 2017 de <https://www.mineduc.cl/2016/04/04/politica-nacional-docente-mineduc-invita-a-educadoras-y-profesores-a-participar-en-actualizacion-del-marco-para-la-buena-ensenanza/>
-
- Roa, D. (2012). *Desarrollo de competencias educativas durante la primera infancia*. Blogspot. Recuperado el 28 de Junio del 2017 de

<http://educinicialvenezuela.blogspot.cl/2012/02/desarrollo-de-competencias-afectivas.html>

- Villalobos, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314. Recuperado el 19 de Junio del 2017 de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

ANEXOS

1. Registros auto-etnográficos

Categoría	Subcategoría	Unidad de significado
Trabajo pedagógico con los párvulos	Planificación de acciones	<p>“...hablé con la Educadora del nivel sobre mi planificación y en qué momento del día podía ejecutarla. Al hablarle de lo que se trataba, le gustó mucho y me dio ideas de que seguir trabajando a futuro con ese mismo material.” (IA)</p> <p>“Me hubiera gustado saber cómo se iba a desarrollar el taller en términos organizativos, algún tipo de planificación, para así también apoyar a la educadora” (IB)</p> <p>“Al terminar el taller, le comento a mi compañera que debimos haber conversado lo que habíamos acordado con la fonoaudióloga anteriormente con la Terapeuta Ocupacional y también haberle mostrado la planificación del taller para evitar malentendidos” (IB).</p>
	Estrategias para potenciar el lenguaje	<p>“La Educadora realiza preguntas como ¿qué día será hoy? ¿De qué mes? ¿Qué número corresponderá al día de hoy? y también me da el espacio para interactuar con ellos, como en el caso de no recordar el día, les digo ¿Cantemos los días de la semana para saber qué día será hoy?”. (IA)</p>
	Generación de espacios para relacionarse con los niños	<p>“llegan los párvulos, los saludo, les preguntó cómo estuvo el fin de semana y que hicieron, la mayoría me cuenta”. (IA)</p> <p>“El resto de los niños y niñas solo observa y no dicen nada, pero luego se acercan a mí y me comienzan a hablar de lo que vivieron, como que estuvieron resfriados y no podían hacer muchas cosas porque se sentían mal, otra niña me dice que estuvo jugando con su mamá el fin de semana”. (IA)</p> <p>“llega una niña de 4 años, junto a su madre. Saludo a ambas y me incorporo a conversar con la niña, como reflejo o costumbre de trabajar con niños, le ofrezco elegir algún material de la sala”. (IB)</p> <p>“En el punto lector organizo algunos libros y me dediqué a leer los cuentos que se entregan para</p>

		saber qué es lo que hay. Al rato después se me acerca un niño y me pregunta si puede tomar un libro, le digo que sí, que escoja el que quiera para leer y si necesita ayuda lo puedo aconsejar a escoger y ayudar a leer el libro. Mientras leemos el libro sale el padre que se encontraba en la sala y llaman justamente al niño que estaba leyendo el libro conmigo”. (IB)
	Mediación del aprendizaje con los niños	<p>“ por lo que ayudo a los niños y niñas a tratar de leer los días de la semana para pegar el correcto en el panel, y también contar los números y ver cual corresponde”. (IA)</p> <p>“Me acerqué a la niña y le pregunté algunas cosas como: en qué colegio va, que le gusta hacer, a lo que responde leer. La invito a hacerse socia del Punto Lector del CESFAM, donde puede escoger libros para leer por entretenimiento. Leemos un poco el cuento que escoge y nos despedimos”. (IB)</p> <p>“...la niña se veía más relajada. Me acerqué a ella y le pregunté ¿Te gustaría decirme lo que averiguaste del tiburón? Y ella me responde que sí. Su mamá había enviado algunas preguntas vía agenda, las cuales ayudaban a su disertación y se las hice. Las respondió todas de manera correcta y a su vez hablaba explicando con sus manos y una sonrisa.” (IA)</p>
	Observación directa de los niños	<p>“...me enfoque en que los párvulos entendieran la actividad, la disfrutaran y a la vez aprendieran”(IA)</p> <p>“La fonoaudióloga se percató que dentro de esta sala se encuentra otro niño que también asiste al centro, por lo que aprovechamos la instancia para observar a ambos niños. Nos llama la atención que el niño que no íbamos a visitar parece estar muy retraído, no socializaba con sus compañeros, y casi nada con los adultos en sala. Además el niño se ve angustiado, llora, sentado en una silla mientras los otros niños juegan” (IB)</p>
Confianza en el actuar como Educadoras en práctica	Reconocimiento de logros por parte del equipo	“ la Educadora del nivel, al finalizar la jornada me dice: “muy buena tu actividad, para la próxima podríamos hacer lo mismo pero con otro tipo de temática, como frutas o números”, y también los niños me dijeron: “Tía me gustó mucho su actividad, ¿Cuándo la haremos de nuevo?”. (IA)

	<p>Confianza en el actuar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje</p>	<p>“ me sentía tranquila y realicé la actividad de manera relajada, sin ninguna presión” (IA)</p> <p>“A pesar de sentir un poco de nerviosismo con la presencia de mi educadora guía, realizo el taller de manera muy fluida, y en relación a las preguntas que realiza la madre del niño, tales como: ¿es malo que los niños usen andador?, ¿hay que lavarle los dientes después de tomar pecho?, le respondo utilizando un lenguaje cercano para aconsejar sobre la etapa de desarrollo en la que se encuentra su hijo” (IB)</p>
<p>Trabajo en equipo</p>	<p>Necesidad de apoyo del equipo</p>	<p>“Me habría gustado en ese momento recibir ayuda de la Educadora del nivel, ya que por lo que he notado, pienso que ella cree que no debe intervenir cuando viene la Educadora guía a evaluarme, porque quizás podría “entorpecer” esa observación”. (IA)</p> <p>“La Terapeuta ocupacional, quien es la que realmente o habitualmente hace el taller le dice a mi compañera que podíamos hacer el taller, intentar hacerlo que ella apoyaría y que bueno, que mi compañera conocía ya la dinámica, lo que me hizo sentir aún más insegura, ya que en ningún momento lo conversó conmigo directamente, por lo que no sabía de qué manera iba a poder participar.”(IC)</p> <p>“Nos coordinamos bastante bien, hubo buena comunicación y eso hizo que el baile fuera todo un éxito”. (IA)</p> <p>“junto con la Terapeuta Ocupacional, nos preparamos para recibir a madres que asistirán junto a sus hijos, de 10 meses (o muy cerca de cumplir esta edad) al taller correspondiente. Preparamos el material que utilizaremos e invitamos a pasar a las madres con sus hijos y la Terapeuta me comenta que necesitará mucho apoyo en este taller ya que no se encuentra muy bien de salud”. (IB)</p>

	<p>Orientaciones de equipo</p>	<p>“La fonoaudióloga me comenta que al parecer los tres adultos tienen Discapacidad intelectual, por lo que la comunicación se torna un poco difícil con ellos, hay que usar un lenguaje más concreto, reducido y claro”. (IC)</p> <p>“Al finalizar la atención conversé con la fonoaudióloga, ella me comentó que el diagnóstico de trastorno espectro autista estaba definiendo todo, la familia estaba al tanto, los especialistas igual, solo faltaba la evaluación final. A los 3 años recién se puede “corroborar” el diagnóstico.” (IC)</p> <p>“A la sala entra la Jefa de UTP junto con otras tías de los otros niveles, tanto Educadoras como Técnicos, y nos dijo que debíamos estar atentas en todo momento, llamar en caso de emergencia, y en el bus teníamos que ir sentadas con tal de todas poder tener una visión de los niños y niñas.” (IA)</p>
	<p>Resolución de conflictos</p>	<p>“Yo lo que quería era ganar tiempo, pintar con tal a pesar de todo, ya que no sería un gran cambio, eran los mismos colores, solo arreglaremos la pintura. Pero mi compañera pensaba que debíamos seguir las reglas y consultar antes de hacerlo, yo encontraba que no había necesidad “(IC)</p>
<p>Percepción de la visita de la Educadora guía</p>	<p>Percepción sobre la visita como una instancia evaluativa</p>	<p>“ pienso que ella cree que no debe intervenir cuando viene la Educadora guía a evaluar.” (IA)</p> <p>“Durante la mañana, ayudo a la Terapeuta Ocupacional a preparar la sala para el taller para niños de 10 meses, el cual se realizará cuando llega mi profesora guía que me va a observar y evaluar”. (IB)</p> <p>“Miro la puerta de la sala MADI y veo entrar a mi Educadora Guía quien viene entrando. De inmediato pienso, sé que me viene a evaluar, por lo que me pongo muy nerviosa, justo no hay ningún niño/o en atención en la sala MADI” (IC)</p> <p>“Mi profesora guía entra a la sala y saluda a todos, es la primera vez que me evalúan en mucho tiempo, por lo que estoy muy nerviosa no conozco el método de evaluación, no sé qué hacer, no hay niños” (IC)</p> <p>“Cuando íbamos llegando a la sala a hacer el</p>

		<p>taller, mira desde lo lejos y me duele el estómago, veo a mi profesora guía caminando hacia nosotras, era primera vez que llegaba sin avisar, y para mí, el peor momento que podía ir era ese.(era primera vez que participaba del taller, y recién estaba conociendo la dinámica. Sin embargo ella nos iba a evaluar.”(IC)</p>
	<p>Percepción sobre la visita como un acompañamiento</p>	<p>“La Educadora Guía me mira, creo que notó mi nerviosismo, me alienta y me dice que tranquila, que voy bien.” (IC).</p> <p>“Luego cuando termina el taller me acerco a hablar un poco con mi educadora guía la cual me pregunta cómo me sentí y le respondo que bien, a pesar de no poder dialogar y aportar mucho desde mi rol” (IB).</p>
<p>Trabajo con familia</p>	<p>Interacciones con la familia</p>	<p>“Tuve mayor comunicación con los padres y/o cuidadores de los párvulos, me pedían consejos sobre cómo tratar los comportamientos de ellos en casa, el cómo trabajar las tareas que se les enviaban, y me di cuenta de que a pesar de ser una alumna en práctica, sí me consideran como una profesional que sabe lo que hace y está consciente de la enseñanza que se le está dando a sus hijos/as. Me sentí muy bien, más tranquila al momento de hablar con ellos prácticamente por primera vez ya que fue todo espontáneo” (IA)</p> <p>“La terapeuta explica todo respecto al taller y las madres muy comunicativas expresan todo lo que sus hijos/as hacen. Este día no encuentro el modo de “interrumpir” a las madres o a la terapeuta ya que había un gran número de madres y no se me daba el “pase” para poder acotar algo que yo pueda agregar desde mi rol como alumna en práctica por lo que me centro en interactuar con los niños”. (IB)</p> <p>“Como ya había observado la manera en que se realizaba este taller, me sentí con la confianza de hablar con la madre y comentarle que en relación a los hitos del desarrollo”. (IB)</p> <p>“No me siento con la confianza, ni con las herramientas necesarias para tratar con un adulto, la cual no conozco que está pasando por un momento difícil”. (IB)</p> <p>“le recomiendo a la gestante buscar una sala cuna u otra red de apoyo para que aminorar la carga de</p>

		<p>tiempo y que tanto su madre como ella puedan realizar otras actividades como la Universidad a la cual está asistiendo y el trabajo”. (IB)</p> <p>“Les pregunto cómo están para entrar en confianza y me siento en el suelo con el niño. Frente a la situación, me emerge, naturalmente, realizar preguntas respecto al desarrollo de su primer hijo, la alimentación, interactuar con el niño, y realizar algunos comentarios sobre los seis meses, la sedestación, destacando la importancia de que se les permita llegar a sentarse por sí solos, sin objetos que lo sostengan”. (IB)</p>
	<p>Empatía con las necesidades de las familias</p>	<p>“Frente a la recomendación de mi educadora guía, luego de su visita, me doy cuenta que realmente podría haber realizado o preparado algo para contribuir en lo que una estudiante de mi carrera puede apoyar en un centro de salud, relacionado con el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa de la vida” (IB)</p> <p>“Pienso que estas instancias de conversación y juegos entre madres, les sirve mucho, porque están pasando todas por diferentes etapas, según sus situaciones, edades de los niños, pero todas se pueden entender y aconsejar mutuamente, y yo como alumna en práctica puedo ponerme en el lugar y comprender que la empatía con madres, padres o adultos responsables, es primordial para todo mi futuro laboral”. (IB)</p> <p>“En ese momento intervengo en la conversación, algo pasivo, sentía angustia de vivir esa situación, empatice mucho con la familia, creo que me hizo mucho sentido ya que tengo un hijo de la misma edad.”(IC)</p> <p>“..éste chico no estaba con nosotros realmente. Lo primero que noto es que no hay una conexión con nosotros, él está en algún lado, su mirada perdida en el suelo, no nos habla, no nos mira, solo camina en círculos. Se me hace un nudo en la garganta, miro a sus papás con cara de un sinfín de preguntas.” (IC)</p> <p>“y fue en ese instante que comprendí que la mamá por algo estaba yendo a la sala, de algún modo pude ponerme en el lugar de la mamá y creo haber empatizado un poco con ella, pero en ésta ocasión no logré conectarme con el niño. Me sentí mal al no poder hacerlo, pero creo que mi rol de mamá se</p>

		antepuso al rol de educadora.”(IC)
Salidas a terreno	visitas domiciliaria	<p>“Al llegar al hogar nos recibe la madre de la gestante con mucha amabilidad y nos invita a pasar. Me percató que el hogar está en una toma, lo cual no fue impedimento para que nos recibieran con amabilidad y nos invitaran a sentarnos, me sentí muy cómoda y agradecida por el recibimiento”. (IB)</p> <p>“Hoy nos toca realizar una visita domiciliaria a un niño que llevamos haciendo un seguimiento con la Fonoaudióloga y que hoy visitaremos su casa para poder conocer el contexto en donde está creciendo”. (IC)</p> <p>“Durante la visita domiciliaria fue difícil contener emociones, todo me iba quedando más claro. Ahora sabía que cada vez que exigimos cosas, en realidad más de la mitad quizás no se podían por falta de dinero o el mismo espacio de la vivienda” (IC)</p> <p>“Junto con la Educadora nos dirigimos a realizar visitas domiciliarias...me cuenta que es la primera vez que realizará este tipo de visitas, por lo que en conjunto iremos descubriendo cómo se dan las cosas en el hogar y cómo podemos mejorar este tipo de visita” (IB)</p>
	Visitas a jardines infantiles	“junto con la fonoaudióloga y la terapeuta ocupacional nos dirigimos a un Jardín Infantil con el fin de observar los contextos en los que se desenvuelven y desarrollan los niños y niñas que asisten al CESFAM”. (IB)
	Salidas pedagógicas	“Hoy era la salida a la “Coca-Cola”, los niños y niñas se veían muy entusiasmados. Junto con la Educadora del nivel, nos organizamos para llevar implementos de emergencia en caso de algún accidente, y la comida de los niños y niñas.” (IA)
Sentimientos	Inseguridad	<p>“A pesar de ser mi segundo semestre en el mismo lugar, al entrar a la sala MAD1 me sentí insegura, fue como volver a empezar toda otra vez, y no era por la parte académica, sino más bien por las relaciones interpersonales.” (IC)</p> <p>“Con la fonoaudióloga establecí un vínculo más cercano, debe ser porque he pasado más tiempo con ella dentro de la práctica, al fin pude reencontrarme con el trabajo de la sala, fue</p>

	<p>bastante difícil volver” (IC)</p> <p>“entró el primer usuario, saludamos a la familia, y me mantuve al margen toda la sesión, no me sentía preparada para intervenir de ninguna forma, muchos desafíos por delante pensé, fue extraño estar ahí y a la vez no estar, cuánto tiempo estaré así me pregunté muchas veces.” (IC)</p> <p>“y en ese instante alguien abre la puerta, el chico inmediatamente intenta salir corriendo. Por su seguridad no lo puedo dejar salir, estamos en un segundo piso. Trato de mantenerlo a salvo y tranquilo, lo miro y me da un golpe. No me dolió tanto, al menos no en lo físico, pero me afectó. Me sentí insegura” (IC)</p> <p>“mientras mi compañera me sigue recalando sobre las reglas, empiezo a poner en duda mi actuar, lo que me hace subir a la sala -MADI y consultar si era posible pintar la muralla del CESFAM, y me dijeron lo mismo que mi compañera, pedir permiso con la directora. Cuando me fui a mi casa luego de la jornada, pensé una y otra vez y noté recién el riesgo que estaba tomando, nunca pensé en las consecuencias.” (IC)</p> <p>“En algunas ocasiones fuimos interrumpidas por la terapeuta ocupacional, lo que a mí me “bloqueo” y en un momento me quedé en silencio sin saber que decir, por lo que mi compañera siguió con el taller.” (IB)</p>
	<p>Nerviosismo</p> <p>“En la video conferencia se tocaron muchos temas, se presentaban casos y yo estaba tan nerviosa, cuando tocara a Valparaíso, que iba a decir, si me hacían presentar, estudiante de educación parvularia mención en comunicación y trastornos del lenguaje de la UV era demasiado extenso. Al final nadie se presentó y yo me sentía tan tonta al preocuparme por algo tan insignificante.” (IC)</p> <p>“Me sentí nerviosa por un momento por tener que realizar las tres actividades con una tía nueva, pero luego pensé y me dije yo soy la Educadora del nivel, así que si puedo” (IA)</p> <p>“Conversando con la Fonoaudióloga, ella me dice: “oye nos gustaría que realizaran ustedes el taller del próximo miércoles, para que vengán preparadas, cualquier cosa nos escriben y nos preguntan”. Me sentí un poco nerviosa, debido a</p>

	<p>que hasta ese entonces había realizado un taller sola y en otras ocasiones apoyaba el taller y pensé que la encargada de realizar el taller solo era la terapeuta ocupacional, no quería pasar a llevar el trabajo que ella realizaba”. (IB)</p> <p>“Me sentí un poco nerviosa ya que se me pide que comente un “caso”, situación de una niña que asiste regularmente al CESFAM”. A la vez pido más información sobre la niña a la Técnico en Enfermería, ya que lo consideré importante, para no dar información errada y porque no conocía a la niña de la que hablaría, ni a algunos términos de su diagnóstico, tal como tener una “marcha atáxica”. (IB)</p>
Seguridad	<p>“me sentí segura y confiada, defendí varios puntos de vistas, expliqué situaciones, por ejemplo: el control de esfínter, el que los jardines se reservan el derecho de admisión cuando un niño usa pañales a los dos años, cosas que ellos, los del servicio de salud y el equipo directivo del Chile Crece Contigo dijeron desconocer completamente. Luego de unos minutos, me sentía más educadora que nunca.”(IC)</p> <p>“De algún modo, desperté, sentí que volví, me siento segura dentro de mi rol, me volví a sentir en el lugar que debía estar. Fue como volver a sentir porque estaba estudiando esto. Fue un momento de luz dentro de mi formación.” (IC)</p>
Molestia	<p>“Por otro lado conocía su dinámica familiar, sabía porque él se comportaba de esa manera, pero no podía evitar molestarme por su comportamiento, es algo complejo, por un lado en mi papel de mamá, estaba a la defensiva por mi hijo, pero por otro lado en el papel de educadora, no podía culpar al chico por las cosas que hacía, más aun sabiendo que en su casa no existía ese tipo de educación, el de respetar al otro” (IC)</p>

2. Registros de las Educadoras guía

Categoría	Subcategoría	Unidad de significado
Acciones pedagógicas realizadas dentro del aula	Propuestas pedagógicas	<p>“Es muy adecuada tu propuesta y acorde con las necesidades y características de los párvulos, ya que intencionan la aproximación a la lectura de diversas formas, utilizando los espacios de la sala, recursos variados y estrategias distintas.” (EG1)</p> <p>“Te felicito por la iniciativa que tuviste al proponer un panel pedagógico con las planificaciones en un lugar visible, para que los adultos tengan acceso a la información que se encuentra allí” (EG1)</p>
	Estrategias de mediación utilizadas en las experiencias de aprendizaje.	<p>“Conversan sobre el día de la semana que corresponde y los invitas a reconocer a través de la imagen las letras que conocen, mediando adecuadamente a través de preguntas para que identifiquen qué día es.” (EG1)</p> <p>“Explicas con claridad en qué consiste la actividad y potencias la participación en grupos, favoreciendo la organización entre los niños/as y el apoyo entre ellos. Intencionas en que identifiquen las partes del rostro y puedan construirlo, dando espacio para que tomen decisiones sobre</p>

		<p>cómo lo harán, lo que es apropiado, ya que se ponen de acuerdo y logran algo en común.” (EG1)</p> <p>“Durante la experiencia vas mediando adecuadamente a través de preguntas o explicando cuando es necesario. Intencionas el reconocimiento de las figuras geométricas, colores y tamaños y al mismo tiempo favoreces el trabajo en equipo, ya que los niños/as requieren organizarse para desarrollar la actividad.” (EG1)</p> <p>“Al iniciar la experiencia preguntas qué será ese sector y lo van a tocar, lo que favorece que comprendan de qué se trata la situación educativa que propones.” (EG1)</p> <p>“Recuerdan las normas de convivencia y promueves instancias para que los párvulos aporten ideas de lo que crees que harán” (EG1)</p> <p>“...favoreces el respeto por los niños/as que se están expresando y preguntas acerca de lo que hicieron, con el apoyo de la Educadora que complementa el cierre” (EG1)</p>
	<p>Estrategias metodológicas utilizadas en las experiencias de aprendizaje</p>	<p>“Bien que entregues una cantidad suficiente de material (tijeras y pegamentos) para que puedan armar los rostros y que favorezcan la libertad de los párvulos al momento</p>

		<p>de crearlos.” (EG1)</p> <p>“Bien que pases por cada grupo, mostrando el material a utilizar y explicando de qué se trata la experiencia.” (EG1)</p> <p>“...favoreces el respeto por los niños/as que se están expresando y preguntas acerca de lo que hicieron, con el apoyo de la Educadora que complementa el cierre” (EG1).</p>
Apropiación de saberes	Saberes adquiridos en relación a los párvulos.	“Mantienes tus decisiones permitiendo que los párvulos se sienten donde prefieren, lo que es consecuente con lo que aprendiste en la Universidad” (EG1)
	Saberes adquiridos relativos a la mención	<p>“es importante que puedas participar activamente desde tus conocimientos específicos de la mención y proceso de aprendizaje adquirido” (EG2)</p> <p>“ durante la visita te muestras proactiva, organizada con la información y la entrega de forma integral (dientes, desarrollo psicomotor, lenguaje, movimiento) tienes capacidad para relacionar los conocimientos adquiridos en mención” (EG2)</p> <p>“Estás informada de la modalidad de la intervención y tienes empatía con el equipo, niños y familia que se</p>

		integran a la atención.” (EG2)
Trabajo en equipo	Apoyo en las actividades	<p>“Participas activamente en la experiencia de aprendizaje propuesta por la educadora, apoyando a los niños/as a reconocer las letras mayúsculas y esperando que ellos respondan, lo que es adecuado, ya que consideras sus ritmos de aprendizaje.” (EG1)</p> <p>“Al ensayar el baile, apoyas a la educadora y a los párvulos acompañando en los movimientos y guiando el baile, observando a quienes puedes orientar más, lo que es apropiado desde la mediación pedagógica, el rol activo que asumes” (EG1)</p>
	Integración al contexto educativo	<p>“te muestras integrada a la sala de estimulación, se evidencia una respetuosa interacción...” (EG2)</p> <p>“...te muestras integrada al equipo de trabajo, proyectas interés y compromiso por un adecuado y significativo desempeño.” (EG2)</p>
	Trabajo colaborativo	<p>“Desarrollas la situación de aprendizaje junto a la educadora, lo que es interesante desde el trabajo colaborativo y la mediación con los niños/as” (EG1)</p> <p>“Inicias la situación educativa de forma</p>

		<p>adecuada, incentivando con el material y logrando el interés de los párvulos, además recibes el apoyo de la educadora, lo que favorece el trabajo en equipo.” (EG1)</p> <p>“Muestras disposición y apoyo a la educadora, encargándote de conversar con los niños/as sobre quienes asistieron, el día de la semana y meses del año, entre otros, lo que es adecuado desde el trabajo en equipo que se genera y tu rol pedagógico con los niños/as.” (EG1)</p> <p>“ trabajando de forma coordinada con Paula. “ (EG2)</p>
<p>Trabajo con familias</p>	<p>Orientaciones dadas a las familias</p>	<p>“Mantienes un trato cordial y respetuoso con familias y niños/a” (EG2-IB)</p> <p>“durante la visita te muestras interactuando y ejecutando el taller de manera activa. Entregas información relacionada con el desarrollo integral del niño/a. Vinculas la realidad y contexto de las familias con la información técnica, aplicando desde un lenguaje simple y cercano” (EG2)</p> <p>“Al mismo tiempo interactúas con la familia del niño. Entregas aportes sobre la importancia de una estructura o rutina...” (EG2)</p> <p>“... acogen a las madres y formulan preguntas que sostienen la conversación, respecto de algunas temas</p>

		<p>sobre el desarrollo de sus hijos/as (alimentación, lactancia, lenguaje)” (EG2)</p> <p>“Importante iniciativa que entregas a la madre de Alexis son ideas claras para potenciar hábitos y rutina de cuidados y aprendizaje” (EG2)</p> <p>“Te sugiero estar atenta a la llegada de las familias, invitarlas, preguntarles, mantener contacto visual” (EG2)</p>
	<p>Seguridad en las interacciones con la familia</p>	<p>“...durante la visita te muestras integrada, participas de manera autónoma, dando comentarios a las madres que participan del taller, existe coordinación con Karla“ (EG2)</p> <p>“... durante la visita te muestras autónoma y proactiva en la ejecución de taller con familia (10 meses), entregando información sobre el cuidado y desarrollo del niño/a (lenguaje – alimentación – desarrollo evolutivo) “(EG2)</p>
<p>Sugerencias para la mejora de la práctica pedagógica</p>	<p>Reflexión del quehacer pedagógico</p>	<p>“Cuando todos los niños se acercan a ver las imágenes, los que están atrás no pueden observar ¿cómo podrías mediar? ¿qué acuerdos de convivencia puedes recordar en ese momento?” (EG1)</p> <p>“ ¿que importancia tiene llevar la planificación escrita del taller, para que?”(EG2)</p>

	<p>“¿La mamá te conocía? Te sugiero siempre presentarte de manera precisa, ¿Para qué sirve?” (EG2)</p> <p>“Sería interesante que pudiera variar la conformación de los grupos a desarrollar la actividad ¿Lo podrías considerar en otras ocasiones? ¿Los niños/as se podrían organizar? ¿qué piensas?” (EG1)</p> <p>“¿Qué momentos se pueden planificar y ejecutar? Respecto de la actividad realizada con el niño (terapeuta) ¿qué piensas de su rol? ¿Qué piensas sobre los comentarios realizados por el equipo hacia el doctor ¿Entregará confianza a la madre?” (EG2)</p> <p>¿Cómo trabajarías en un futuro caso?-¿Qué harías cuando la familia no te entrega confianza? ¿En qué incide? (EG2)</p> <p>“¿Con qué fundamentos desde la mención puedes argumentar? Importante entregar a las familias fundamentos específicos que te permitan integrar o aplicar lo aprendido.” (EG2)</p> <p>“¿Cómo se podría intencionar más trabajo con los niños? ¿ Considerando la modalidad del taller?” (EG2)</p>
<p>Mediación de las experiencias de aprendizaje</p>	<p>“Recuerda orientar lo que dicen en forma positiva, para que sientan confianza al expresar sus ideas”</p>

	<p>(EG1)</p> <p>“Cuando la niña te habla (en el baño), te puedes mostrar más receptiva y preguntarle qué necesitas o qué te quiere decir, por ejemplo.” (EG1)</p> <p>“En el baño entregas papel higiénico y jabón ¿Lo pueden hacer los niños/as? Recordar en esa oportunidad mediar con preguntas, ya que son instancias de aprendizaje ¿qué van a hacer primero? ¿con qué se van a secar las manos?, entre otras.” (EG1)</p> <p>“Sugiero que ofrezcas la oportunidad de que ellos elijan las láminas para potenciar su autonomía ¿cuál será de su preferencia?” (EG1)</p> <p>“Podrías conversar con los niños/as acerca del poema, de qué se trata, hay alguna palabra que sea desconocida para ellos, por ejemplo. ¿Conocen sobre Gabriela Mistral? ¿Lo abordan en alguna experiencia previa?” (EG1)</p> <p>“La segunda vez que acompañas en el baile, te sugiero acompañar con la palabra, los movimientos que realizan, ya que de esta forma también los va guiando.” (EG1)</p>
--	---

	<p>“Te sugiero ejecutar actividades que inciten a las niños/as a potenciar su desarrollo sano (integral) Involucrando de manera activa a los adultos responsables.”(EG2)</p> <p>“Sugiero que les expliques que es más conveniente hablar un poco más bajo, de manera que entre ellos puedan escucharse ¿cómo podrias abordarlo?” (EG1)</p>
Uso de materiales	<p>“Te sugiero que en el piso puedes cubrir con goma eva para proteger al niño del frío” (EB2)</p> <p>“Si bien llevas los moldes de los rostros y las partes de la cara, podrías crearlas los mismos párvulos, dando la oportunidad que lo hagan como prefieran” (EG1)</p>
Uso del espacio	<p>“Intenta estar en una posición en que todos puedan observar, ya que algunos párvulos no tienen esa posibilidad.” (EG1)</p>
Uso del tiempo	<p>Cuando estás en la sala esperando para la presentación, hay momentos vacíos que se puede intencionar con algún juego” (EG1)</p> <p>“Te sugiero gestionar con la educadora los espacios para tu activo desempeño” (EG2)</p>

	<p>Planificación de las acciones</p>	<p>“Te sugiero siempre avanzar y generar la planificación de la información que entregarás, también poder complementar con algún folleto informativo que permita complementar el desarrollo del taller”(EG2)</p> <p>“Te sugiero planificar el taller planteando objetivos y evaluación, de esta manera podrías enfocar los argumentos sobre los temas a comentar (alimentación, movimiento, lactancia) ¿Qué piensas? También aprovechar el taller para vincular con el proyecto que se encuentran realizando” (EG2)</p>
	<p>Prevención de situaciones peligrosas</p>	<p>“Además de decir a la niña que se baje de la mesa, no olvides explicarle el riesgo en lo que hace” (EG1)</p> <p>“Le dices al niño que no se balancee en la silla. No olvides explicar por qué se lo pides, de manera que tenga sentido para él.” (EG1)</p>