

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**



**DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

---

Formación para la Investigación Psicopedagógica y Social

**TESIS DOCTORAL**

**APROPIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DECLARADAS, EN LAS PRÁCTICAS  
DE ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA**

Presentada por:  
Jocelyn Uribe Chamorro

Dirigida por:  
Dra. Fuensanta Hernández Pina  
Codirector Dr. Emilio Berrocal de Luna

Granada, Febrero.2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Jocelyn Nita Uribe Chamorro  
D.L.: GR 2925-2010  
ISBN: 978-84-693-2540-7

La Dra. Fuensanta Hernández Pina, Catedrática de la Universidad de Murcia, y el Dr. Emilio Berrocal de Luna, Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Granada, como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. Jocelyn Uribe Chamorro,

HACEN CONSTAR

Que la tesis **APROPIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DECLARADAS, EN LAS PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA**, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Santiago de Chile, 2010

Fdo. Dra. Fuensanta Hernández Pina

Fdo. Dr. Emilio Berrocal de Luna

# ÍNDICE

## Contenido

Resumen .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9

## PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>14</b>
<b>Competencias de Formación profesional: Un recorrido frente a la conceptualización del término. ....</b>	<b>14</b>
1. Contexto preliminar.....	14
2. Competencias: Conceptualización desde la perspectiva internacional.....	15
3. Una mirada desde el contexto Latinoamericano .....	26
4. Competencias de formación profesional: Alcances relativos a diversos autores .....	30
5. Competencias de formación profesional: Desde la perspectiva Chilena .....	42
6. La Evaluación de competencias: Perspectiva de Gonczi, Mertens y otros .....	47
7. Resumen.....	51
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>53</b>
<b>Programación basada en Competencias dentro del sistema Universitario en Chile.....</b>	<b>53</b>
1. Contexto preliminar.....	53
2. Realidad de Universidades chilenas en torno a la programación basada en competencias.....	53
3. Contexto del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) .....	55
4. Proyecto Tuning América Latina .....	57
5. Alcances de la Estructura del Currículo dentro del área de la Educación.....	58
6. Competencias específicas de Educación.....	60
7. Resumen.....	63
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>66</b>
<b>Las Prácticas Pedagógicas como medio de evidencia de las Competencias declaradas.....</b>	<b>66</b>
1. Contexto preliminar.....	66

2. La práctica .....	66
3. La pedagogía .....	66
4. La practica pedagógica .....	67
5. La práctica en el contexto educativo universitario.....	73
6. Práctica Pedagógica desde la Investigación.....	74
7. Práctica Educativa como requisito para la formación docente.....	75
8. Práctica educativa inmersa en el espacio escolar .....	76
9. Práctica educativa como ámbito metodológico.....	76
10. Práctica educativa como espacio de dialogo .....	77
11. Practicas de tercer año desde la Escuela de Educación Parvularia .....	77
12. Practicas de tercer año desde la Escuela de Educación Diferencial .....	79
13. Resumen.....	80
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>82</b>
<b>Estudiantes: Como categoría sujeto de estudio.....</b>	<b>82</b>
1. Contexto preliminar .....	82
2- Definición y alcances de categoría Estudiantes.....	82
3. Estudiantes desde la Escuela de Educación Parvularia .....	84
4. Estudiantes desde la Escuela de Educación Diferencial.....	84
5. Resumen.....	85
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>86</b>
<b>Tutor pedagógico: Como categoría Sujeto colaborador .....</b>	<b>86</b>
1. Contexto preliminar .....	86
2. Definición y alcances de categoría Tutor pedagógico.....	86
3. Tutor Pedagógico desde la mirada de ambas escuelas.....	89
4. Resumen.....	89
<b>CAPITULO 6 .....</b>	<b>91</b>
<b>Sistema educativo y Universitario en el rediseño de un “Enfoque por competencias” .....</b>	<b>91</b>
1. Contexto preliminar .....	91
2. Caracterización general del sistema Educacional chileno .....	91
3. Rediseño curricular con “Enfoque de Competencias”, desde la Universidad Central de Chile .....	96
4. Programación con “Enfoque de competencias”, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile .....	101

5. Programación con Enfoque de Competencias en la Escuela de Educación parvularia de la Universidad Central de Chile.....	103
6. Programación con Enfoque de competencias en la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile.....	113
7. Investigaciones relativas a la temática en estudio .....	121
8. Resumen.....	126

**SEGUNDA PARTE  
ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>126</b>
<b>Contenido, interrogantes, categorías ejes, objetivos de la Investigación e Hipótesis .....</b>	<b>127</b>
1. Contenido.....	127
2. Interrogantes.....	127
3. Categorías Ejes .....	128
4. Objetivos .....	128
Objetivos Generales .....	128
Objetivos Específicos.....	128
5. Hipótesis .....	129
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>131</b>
<b>Método.....</b>	<b>131</b>
1. Participantes .....	131
2. Instrumentos .....	132
Registro de Observación.....	132
Focus Group .....	133
Entrevistas a Tutoras pedagógicas.....	134
4. Procedimientos .....	136
Registros de Observación.....	136
Focus group a estudiantes.....	138
Entrevistas a tutoras de Prácticas Pedagógicas.....	139
5. Diseño.....	140
6. Plan de análisis de datos .....	141
Triangulación entre Investigadores.....	141
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>151</b>
<b>Recogida y análisis de datos: Resultados .....</b>	<b>151</b>
1. Introducción .....	151

<b>Escenario de la Escuela de Educación Parvularia .....</b>	<b>152</b>
2. <i>Análisis de Triangulación entre investigadores .....</i>	152
3. <i>Análisis Plan de Estudio. Competencias-Descriptores.....</i>	162
4. <i>Análisis Registros de Observación .....</i>	181
<i>Categorías y Subcategorías Emergentes .....</i>	182
<i>Definiciones de Categorías y Subcategorías emergentes .....</i>	183
<i>Análisis de Categorías y subcategorías Emergentes.....</i>	208
5. <i>Análisis Focus Group a estudiantes.....</i>	219
<i>Categorías y Subcategorías.....</i>	220
<i>Definiciones de Categorías y Subcategorías Emergentes.....</i>	221
<i>Análisis de Categorías y Subcategorías .....</i>	244
6- <i>Análisis Entrevistas a Tutoras Pedagógicas.....</i>	258
<i>Categorías y Subcategorías.....</i>	259
<i>Definiciones de Categorías y Sub categorías Emergentes.....</i>	260
<i>Análisis Categorías y Sub categorías .....</i>	280
7. <i>Triangulación entre fuentes de Información.....</i>	293
8. <i>Confrontación de las Competencias declaradas en el plan de estudios y el desempeño de Estudiantes en sus prácticas pedagógicas .....</i>	298
<b>Escenario Escuela de Educación Diferencial.....</b>	<b>318</b>
1. <i>Análisis de Triangulación entre investigadores.....</i>	318
3. <i>Análisis Plan de Estudio. Competencias-Descriptores.....</i>	327
4. <i>Análisis Registros de Observación .....</i>	353
<i>Categorías y Sub categorías Emergentes .....</i>	353
<i>Definiciones de Categorías y subcategorías.....</i>	354
<i>Análisis de Categorías y sub categorías.....</i>	375
5. <i>Análisis Focus Group a Estudiantes .....</i>	391
<i>Categorías y Sub categorías.....</i>	392
<i>Definiciones de Categorías y Sub categorías Emergentes.....</i>	393
<i>Análisis de Categorías y sub categorías.....</i>	414
6. <i>Análisis de Entrevistas a Tutoras pedagógicas.....</i>	432
<i>Categorías y Sub categorías.....</i>	432
<i>Definiciones de Categorías y Sub categorías Emergentes.....</i>	434
<i>Análisis de Categorías y sub categorías.....</i>	455
<i>Triangulación entre fuentes de Información.....</i>	473
<i>Confrontación de las Competencias declaradas en el plan de estudios y el desempeño de Estudiantes en sus prácticas pedagógicas.....</i>	479
<i>Confrontación entre fuentes de información y escenarios .....</i>	510

<i>Confrontación de análisis de Registros de Observación en Educación parvularia y Educación Diferencial .....</i>	<i>510</i>
<i>Confrontación de análisis de Focus group en Educación parvularia y Educación Diferencial .....</i>	<i>513</i>
<i>Confrontación de análisis de Entrevistas a Tutoras pedagógicas en Educación parvularia y Educación Diferencial.....</i>	<i>516</i>
<i>Confrontación de análisis de Planes de estudio y evidencias prácticas, en Educación parvularia y Educación Diferencial. ....</i>	<i>518</i>
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>520</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>520</b>
1. <i>Discusión .....</i>	<i>520</i>
<i>Conclusiones de Objetivos Específicos .....</i>	<i>520</i>
<i>Conclusiones de Objetivos Generales .....</i>	<i>537</i>
<i>Conclusiones de Interrogantes .....</i>	<i>539</i>
<i>Conclusiones de Hipótesis.....</i>	<i>541</i>
<i>Discusión de fortalezas y debilidades del proceso.....</i>	<i>543</i>
<i>Sugerencias .....</i>	<i>544</i>
<i>Bibliografía .....</i>	<i>546</i>

## Resumen

La presente investigación da cuenta de un estudio Etnográfico de corte cualitativo, efectuado con estudiantes de tercer año de formación profesional de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de una Universidad Chilena, en el se determina la forma en la cual las estudiantes evidencian las competencias declaradas en sus respectivos planes de estudio, al interior de sus prácticas pedagógicas. Lo anterior se apoya en procedimientos relativos a Registros de observación de las prácticas, focus group a estudiantes y entrevistas a tutoras pedagógicas, como complemento informativo necesario para determinar resultados.

Las conclusiones finales de este proceso, se relacionan fundamentalmente con una baja evidencia de manifestaciones relativas a las competencias declaradas, lo cual invita a revisar el modelo de práctica como oportunidad real de manifestación de competencias y los planes de estudio como elementos declarativos que efectivamente vinculen sus planteamientos frente a esta instancia formativa.

## INTRODUCCIÓN

Durante la última década han ido emergiendo al interior del contexto educativo una serie de cambios que han propiciado la adopción de diversas posturas y lineamientos al interior del ámbito curricular, las cuales han ido adquiriendo representatividad e impacto en la medida que han sido incorporadas al interior de los diversos niveles del sistema. En este sentido, una de las modificaciones que más fuerza ha cobrado, es aquella que supone la incorporación de las Competencias de formación profesional al interior del contexto Universitario, la cual implica el efectuar una serie de cambios relativos a la reestructuración de su programación educativa, los cuales se plasman en términos más cercanos en la proyección de sus planes y programas.

Dentro de este lineamiento cobran sentido los aportes que la literatura especializada ha realizado al respecto, al determinar algunas consideraciones básicas que permiten consensuar criterios de modificación acordes a esta línea. En este escenario resultan relevantes los alcances que en relación al concepto de competencias se han efectuado al respecto, los cuales llevan a determinar aspectos centrales relativos al término.

Desde esta perspectiva es necesario destacar la configuración de ciertos hitos que de manera anticipada, han invitado a repensar la construcción de un currículum basado en estas características, tal es el caso de la Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, la cual en 1990 asienta las bases de una mirada integral en torno al proceso educativo, sustentada fundamentalmente en la integración de aspectos cognitivos, valóricos y en el desarrollo de habilidades y destrezas.

El informe Delors, redactado por la comisión de educación para el siglo XXI en 1996, se constituye en otro de los importantes aportes frente a este lineamiento, sustentado en la concepción de los denominados cuatro pilares del aprendizaje – aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser- los cuales se transforman en un fuerte marco de referencia filosófico que determinarán las pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales en América Latina y el Caribe.

Por su parte y en términos más actuales, el Informe Tunnicliffe dado a conocer a la comunidad académica en el año 2003, destaca puntos de referencia basados en resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, con impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. (Tuning Educational Structures in Europe, 2003).

Dentro de un contexto más cercano, el Proyecto Alfa Tuning América Latina, logra contextualizar los planteamientos anteriores desde la perspectiva de este sector en particular, frente a lo cual se pretende perfeccionar las estructuras

educativas abriendo las puertas a un debate cuyo principal objetivo es "identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia." (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>).

Sin embargo, ya asentadas estas bases, la literatura relativa al tema, ha aportado interesantes antecedentes de delimitación de las competencias, los cuales han sido representados desde la particular visión de diversos autores. En este sentido Bernard Rey, define las competencias desde el punto de vista de "saber hacer en un contexto" o más específicamente en alusión a la "Capacidad de cumplir con una tarea dada de manera satisfactoria" (1999, p.36). Se debe considerar, sin embargo, y desde esta perspectiva, que esta capacidad caracterizada anteriormente requiere de un conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico.

Desde la perspectiva de Ph. Perrenoud (2003), se destaca que la noción de competencia asume muchos significados, frente a lo cual él la concibe particularmente como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él, enfatizando al respecto en que "La construcción de las competencias es inseparable de la formación de pautas de movilización intencional de los conocimientos, en tiempo real, puestos al servicio de una acción eficaz". (Rodríguez Moreno, 2006, p.57:).

Por su parte Andrew Gonczi, señala que la competencia de los individuos se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesario para el desempeño de un trabajo según la norma apropiada. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm) Gonczi, pp.3).

En esta línea Jacques Tardif, asocia a la visión de este concepto la integración de planos o dominios conceptuales, procedimentales, actitudinales y meta cognitivos, los que otorgan una mirada cuatridimensional al término. (<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>).

En cuanto a rol de las universidades dentro del proceso de formación de competencias, el II Encuentro Latinoamericano de Diseño de Palermo 2007, destaca que la formación por competencias resulta un tema de debate en el ámbito universitario, en relación a la preocupación por re articular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones operadas en las últimas décadas en el contexto económico internacional.

Dentro de este escenario se considera que las prácticas de los estudiantes situadas al interior de los diversos niveles formativos, contribuyen de manera concreta a verificar las evidencias de las competencias adquiridas, en este contexto es que se considera a las mismas como instancias de relacionar efectivamente la

teoría con la práctica, permitiendo mediante la observación de la actividad escolar un primer acercamiento a la realidad de las aulas, lo cual hace posible la experimentación reflexiva de las funciones docentes, hacia una práctica pedagógica de carácter más autónomo. (Berríos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>). Esta experiencia hace también posible, la aproximación gradual de los estudiantes en práctica a todo lo que involucra el quehacer concreto del trabajo profesional, lo cual además permite internalizar la connotación del rol docente e integrar de esta forma los saberes adquiridos al interior de su proceso formativo. (Avalos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>).

La práctica docente se concibe además, como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial. (Ibíd.)

Desde este punto de vista es que se considera al interior de esta investigación la relación entre ambos componentes, a fin de verificar el efectivo rol de las prácticas pedagógicas, como elemento favorecedor de la manifestación de las competencias adquiridas por estudiantes al interior de su proceso formativo. En esta línea es que se han investigado contextualmente, las evidencias que logran manifestar estudiantes de dos carreras de pedagogía al interior del escenario de sus respectivas prácticas, bajo la consideración de la línea de las competencias propuesta en sus correspondientes planes de estudio.

Dentro de un contexto más cercano, el presente estudio aborda la perspectiva de las prácticas pedagógicas de estudiantes de un tercer año de formación profesional, de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de una universidad Chilena, sobre la base de conocer las evidencias que estas son capaces de manifestar en relación a las competencias adquiridas, dando cuenta de esta forma de la apropiación de las mismas. Para tales efectos estas estudiantes han sido observadas al interior de su proceso de práctica, a fin de conocer su desempeño y la connotación de lo que es posible desarrollar en relación a esta instancia. Sin embargo, esta información ha sido complementada con la apreciación de ellas mismas y la de sus respectivas tutoras pedagógicas, con el fin de triangular los antecedentes obtenidos, en virtud de un proceso de análisis que determine conclusiones más significativas.

Sobre esta base de estos antecedentes, las hipótesis que al interior de la investigación se han pretendido validar son las siguientes:

- 1.- El diseño de Prácticas pedagógicas, propuesto para tercer año de las Carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, brinda a las estudiantes la oportunidad de manifestar en términos generales las competencias correspondientes a este nivel de formación.

2.- Las observaciones en terreno de las Estudiantes de tercer año de ambas carreras, dan cuenta de que estas son capaces de desarrollar un trabajo educativo con el grupo de niños y niñas que tienen a cargo, integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes declarados en las competencias de sus respectivos planes de estudio.

3.- Existe coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de las estudiantes de la escuela de Educación Parvularia.

4.- Existe coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de las estudiantes de la escuela de Educación Diferencial.

5.- Se determinan coincidencias en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de ambos escenarios.

Sin embargo, cabe destacar, que el escenario investigativo que da cuenta de estudios relativos al tema resulta escaso, solo es posible apreciar algunas investigaciones que manifiestan puntos de encuentro en relación a las temáticas anteriormente destacadas, como es el caso de las que serán señaladas a continuación.

La investigación titulada “Formación para la apropiación curricular a Profesores de Historia y Ciencias Sociales” desarrollada por Milos, Osandón y Bravo, en la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 2006, da cuenta de un estudio desarrollado sobre la base de las competencias que deben adquirir docentes de estas especialidades, a fin de manifestar una apropiación curricular de los contenidos de ambas áreas de estudio. Similar situación ocurre al interior de la investigación desarrollada en torno al “Conocimiento y apropiación de las competencias generales de nivel básico, desarrollada sobre la base de la Lengua Española en este nivel”, estudio efectuado el año 2006, por docentes de universidades Chilenas.

En relación a la temática de las Prácticas pedagógicas en Educación Parvularia, se desarrolla la investigación “Análisis de las Prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los párvulos de segundo nivel de transición de Educación Parvularia”, estudio efectuado por Desimore P. en el año 2007. Dentro de esta misma línea el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), desarrolla una investigación relativa al “Fortalecimiento para generar cambios en las prácticas de docentes de Educación Parvularia”, estudio a cargo de Mujica E., en el año 2007.

De acuerdo a lo anterior, es posible apreciar investigaciones que abordan aspectos relativos a la apropiación de competencias y a las prácticas pedagógicas dentro del contexto de Educación Parvularia de manera separada, no resultando evidente la presencia de estudios que den cuenta de la incorporación de ambos elementos al interior de su propuesta. Lo anterior hace posible anticipar la riqueza de los aportes efectuados desde esta línea investigativa, la cual logra

conciliar aspectos relativos a ambas temáticas de manera conjunta, proyectando además su campo de interacción al escenario de Educación Diferencial.

De acuerdo a estos antecedentes es que la presente investigación ha sido estructurada en dos partes. La primera de ellas correspondiente a los a los seis primeros Capítulos, destaca la conceptualización y aportes relativos a las categorías determinadas como ejes a nivel investigativo, las cuales se constituyen en competencias y prácticas pedagógicas como objeto de estudio, estudiantes como sujeto de estudio y tutoras de prácticas pedagógicas como sujeto colaborador de este proceso. Lo anterior es desarrollado en cada uno de los ejes a partir de la literatura internacional y latinoamericana, para dar paso posteriormente al contexto de los aportes nacionales relativos a esta línea.

La segunda parte se inicia con el Capítulo número siete, al interior del cual se exponen las Interrogantes, Objetivos generales y específicos e Hipótesis de estudio, elementos que han permitido guiar y clarificar la presente línea investigativa. En el Capítulo siguiente se plantea el método seguido, dando cuenta de la descripción de los participantes, desde la perspectiva de la caracterización de a todos aquellos aspectos que resulten de interés de acuerdo a los límites de este estudio. Al interior de este mismo Capítulo se hace alusión a los instrumentos utilizados al interior del proceso, los cuales corresponden fundamentalmente a Registros de observación de las prácticas de estudiantes, Focus group dirigidos a las mismas y entrevistas a las tutoras pedagógicas que acompañan a las estudiantes en este proceso, siendo destacados además en este sentido, los procedimientos utilizados en cada uno de estos casos.

Dentro de esta misma línea se destaca además el diseño investigativo, correspondiente en este caso a un estudio etnográfico de corte cualitativo, el cual es caracterizado en base a los alcances relativos al mismo. Posteriormente se aborda el plan de análisis de datos, el cual caracteriza este proceso desde la perspectiva de ambos escenarios en estudio, como también desde la línea de los instrumentos utilizados al interior del mismo.

En el Capítulo número nueve se da cuenta de la recogida y análisis de datos, determinando de manera precisa el análisis efectuado al interior de cada uno de los contextos, en relación a la información obtenida por parte de cada una de las fuentes. Finalizando de esta forma con las conclusiones de la investigación, las cuales son expuestas al interior del Capítulo número diez en relación a la línea de los objetivos específicos, generales, interrogantes, hipótesis, discusión de fortalezas y debilidades del proceso y sugerencias acordes a los resultados obtenidos.

# PRIMERA PARTE

## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1

#### **Competencias de Formación profesional: Un recorrido frente a la conceptualización del término.**

##### ***1. Contexto preliminar***

El mundo en la actualidad está sumido en una profunda crisis social, política y económica, producto de los vertiginosos cambios que al respecto se han ido generando en estas últimas décadas; los cuales, sin lugar a dudas, han afectado diversos contextos, siendo los más permeables a ésta modificación todos aquellos que involucran la interrelación con personas dentro de su campo disciplinar. Esta perspectiva general ha invitado a la sociedad en conjunto, a la búsqueda de nuevos paradigmas que permitan responder efectivamente a estas demandas.

De una u otra forma los fenómenos involucrados dentro de este marco, afectan a todos los procesos de desarrollo integral de los seres humanos, dentro de los cuales es innegable la participación del sistema educativo dentro de su contexto de formación continua y profesional.

Desde esta perspectiva, una de las grandes demandas que al respecto se desarrolla en la actualidad, es aquella que involucra la incorporación de un currículum basado en Competencias. Este término dentro del sistema de formación profesional, se instala a partir de la configuración de ciertos hitos que permiten ampliar la mirada de las entidades superiores, en virtud de la apropiación de un currículum en base a estas características, los cuales se constituyen fundamentalmente a partir de las siguientes líneas:

**Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, desde el 5 al 9 de Marzo de 1990.** Sin lugar a dudas, la denominada “Conferencia mundial sobre Educación para todos”, se constituye en una de las principales iniciativas de potenciación de una mirada integral en torno al proceso educativo, la cual se basa fundamentalmente en la integración de aspectos cognitivos, valóricos y desarrollo de habilidades y destrezas entre otros.

Desde este punto de vista su principal fin, fue el de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, estimulando de esta forma a cada país para lograr sus metas particulares y desarrollar o actualizar planes de acción amplios y a largo plazo (desde los niveles locales a los nacionales y sub nacionales), con el objetivo de satisfacer de esta forma las necesidades definidas dentro de este contexto como “básicas”. En relación a estas necesidades y a nivel declarativo, se hace especial hincapié en que éstas deben considerar “las destrezas cognitivas, valores y actitudes, tanto como los conocimientos sobre materias determinadas, las que deben estar plasmadas en las definiciones

curriculares que haga cada país al respecto". UNESCO, 1990.(<http://www.profesores.ucv.cl/luisguzman/MaterialesAcademicos/ObjetivosFundamentalesTransversales>, p.8)

**El informe de la UNESCO redactado por la comisión de educación para el siglo XXI, "El informe Delors" (1996).** El Informe Delors se constituye en un fuerte marco de referencia filosófico, determinante frente al lineamiento de pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. En este sentido, existe la profunda convicción de que una educación de calidad sustentada en los denominados cuatro pilares del aprendizaje –aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser– “podrá proporcionar las dimensiones cognitivas, morales y culturales que permitirán, tanto a individuos como a grupos sociales, la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de globalización”. (Delors, J.1996, p.3). Estos cuatro pilares, que promueven un enfoque radicalmente diferente en torno al proceso de aprendizaje, se configuran en la base de la propuesta de un sistema de educación substancialmente más flexible y dinámico. (Ibíd.)

**Informe Tuning (2004).** El informe Tuning se basa fundamentalmente en “puntos de referencia, basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino “de referencia”. (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, p.18).”Este proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. El proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente”.(Tuning Educational Structures in Europe, 2003, p.26)

Cada uno de estos acontecimientos, aportó a la configuración final de lo que hoy en día entendemos por el desarrollo de un curriculum basado en competencias. Sin embargo, es necesario destacar, que este término a lo largo del tiempo y de acuerdo a la perspectiva de diferentes autores, ha presentado diversas connotaciones y características, las cuales no solo han aportado al incremento de la literatura actual relativa al mismo, sino que además han permitido a las diversas comunidades académicas, enfrentarse con un conocimiento más amplio a las diversas modificaciones tanto estratégicas como evaluativas, que esta mirada supone. Desde esta perspectiva, es que a continuación se sistematizarán algunos antecedentes, los cuales permitirán establecer alcances más clarificadores en relación al término.

## ***2. Competencias: Conceptualización desde la perspectiva internacional***

Quizás una de las visiones más simples y preliminares en relación a este concepto es la proporcionada por Bernard Rey, quien define las competencias desde el punto de vista de “saber hacer en un contexto” o más específicamente en alusión a la “Capacidad de cumplir con una tarea dada de manera satisfactoria”

(1999, p.36). Se debe considerar, sin embargo, y desde esta perspectiva, que esta capacidad caracterizada anteriormente requiere de un conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico. Este mismo autor señala, que a las competencias “resulta también posible comprenderlas, sobre la base de que estas designan productos de aprendizaje complejos, que son de algún modo resultados de numerosos aprendizajes anteriores”. (1999, p.36).

Es posible reconocer además, que estas aluden permanentemente a la idea de regulación, desde esta perspectiva, reúnen entonces tanto un repertorio de gestos disponibles, como un conjunto de reglas que rigen a su vez la selección y asociación de estos gestos. Unido a estas condicionantes, Rey al referirse a los planteamientos de Noam Chomsky, incorpora la coherencia y la adecuación como dos nuevos componentes, los cuales se sitúan en respuesta a la adaptación propia de la singularidad de cada situación.(Rey, 1999)

Este autor propone además tres formas de pensar una competencia dentro de un sentido más amplio, las cuales corresponden a:

- 1- Una perspectiva objetivista, inspirada por una voluntad de carácter más bien científico, o por la necesidad de hacer más explícitos los objetivos pedagógicos, donde la competencia puede ser definida por los comportamientos que genera. Es a esta competencia a la que precisamente se le denomina competencia comportamiento.
- 2- Otra denominación es la correspondiente a la competencia función, la que implica el devolver a los comportamientos su sentido de conductas humanas, resultando necesario para comprender esta competencia el conectarla a su finalidad técnico-social, que es el elemento que realmente permite definirla por su función.
- 3- Si se le otorga al concepto de competencia la connotación de adaptabilidad que posee el hombre frente a una infinidad de situaciones inéditas, es posible definirla como poder de creación y adaptación de acciones, denominándolo de esta forma y desde la perspectiva del autor en referencia a Chomsky, como “poder de discernimiento de la oportunidad”. (Rey ,1999, p.53-54)

De acuerdo a estas características es posible determinar, que las competencias no se limitan solo a la producción de una lista preestablecida de comportamientos o enunciados, si no que permiten la creación de nuevos enunciados, posibles de adaptar frente a diversas situaciones y contextos, sin que esto implique el perder de vista el componente transversal de las mismas.(Rey, 1999)

Por otra parte, y en el sentido de poder formular una competencia, resulta imprescindible considerar lo que Bergson en Rey (1999) postula en relación al tema. El parte de la concepción inicial de concebir objetivos o “estados finales”, los cuales dentro de un adecuado planteamiento deben ser cronológicamente lo

primero. Al respecto, Bernard Rey en referencia a este mismo autor, menciona que “La actividad controlada es un programa que fija un objetivo o estipula un estado final y exige poner en orden serial un conjunto de elementos- las subrutinas modulares. Esa totalidad selecciona al mismo tiempo los constituyentes, los ordena en una serie y los modifica a fin de que cada uno se inserte en el conjunto.” (Rey, 1999, p.71). De esta forma los elementos de un acto controlado y por lo tanto ordenado, no están solamente orientados hacia el siguiente mediante un simple encadenamiento; si no que están además sometidos a la regulación que impone el objetivo inicial.

Dentro de la línea de los planteamientos de Ph. Perrenoud (2003), se destaca:

La noción de competencia asume muchos significados. En este caso, se definirá la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él. Para afrontar, en el mejor de los casos, una situación en general, ponemos a actuar diversos recursos cognitivos, tras los cuales están los conocimientos”, agregando que “La construcción de las competencias es inseparable de la formación de pautas de movilización intencional de los conocimientos, en tiempo real, puestos al servicio de una acción eficaz”. (Rodríguez Moreno, 2006, p.57:).

Enfatizando desde esta perspectiva en la integración de recursos de carácter cognitivo, que permitan evidenciar un actuar concreto en situaciones definidas.

Otra interesante visión es la que proporcionan Pascaline Descy y Manfred Tessaring (2002), en la cual hacen referencia a planteamientos relativos a competencias *transferibles* y competencias *claves* o *transversales*, la incorporación de ambos elementos a la noción de competencia otorgan a este término un significado particular, desde la perspectiva obvia del tema de la transferencia y de la transversalidad; lo cual implica el efectuar una revisión teórica en complemento con otros autores que ya han destacado estos componentes, a fin de clarificar precisamente el sentido de las competencias en relación a estos nuevos conceptos.(Rodríguez Moreno,2006)

En relación al tema de la transferencia, esta se constituye en una temática ampliamente discutida en torno a la transversalidad, dado que algunos autores señalan que una de las formas más amplias de poner en evidencia la existencia de las capacidades transversales, consiste precisamente en estudiar los fenómenos de transferencia. Si se prueba por ejemplo, que una capacidad adquirida dentro de una actividad o disciplina determinada se ejerce espontáneamente en un dominio diferente al inicial, se determina entonces que ésta existe y es transversal, dado que puede en forma natural ser transferida de un plano a otro.(Rey, 1999)

El término transversalidad por su parte, hace referencia a “aquel contenido, tema, objetivo o competencia que “atraviesa” todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La imagen que suele darse para aclarar este significado es la de

contenidos, temas, objetivos que “cruzan” o impregna todo este proceso. La transversalidad, entonces, hace referencia a las conexiones o puntos de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo, de manera de lograr el “todo” del aprendizaje”. (Yuz, 1996, p.17)

Sin embargo, existen algunas consideraciones precisas en torno a la existencia de capacidades transversales. En primer lugar se debe considerar el que estas emerjan simultáneamente en dominios diferentes, que mediante ellas se desarrolla la posibilidad de ser adquiridas en un contexto específico y transferidas a otros contextos, y por último el que sean adquiridas en forma independiente de todo contenido. Junto con tener en cuenta estos aspectos relacionados con la existencia de estas capacidades, resulta a la vez imprescindible dentro del ámbito educacional, que todo pedagogo reflexione ampliamente en torno al modo de adquisición de estas por parte de sus estudiantes, a fin de distinguir la forma de apoyarlos efectivamente durante este proceso y favorecer experiencias que lo potencien. (Rey, 1999)

Esta perspectiva junto con las consideraciones anteriores, son compartidas desde la Literatura Hispana con una mirada integral y complementaria en relación al término, frente a la cual se destacan gran parte de los antecedentes hasta aquí compartidos. (Hernández, F., Martínez, P., Rubio M., 2006)

Desde otra mirada complementaria al término, Rollin Kent Serna en “Las competencias: ¿una nueva ideología socio técnica?”, destaca a Ingrid Drexel, socióloga alemana, quien hace referencia a cinco elementos que actúan como común denominador en lo relativo al concepto de competencia, los cuales serán caracterizados en términos generales, a fin de precisar los componentes fundamentales que los distinguen.

**Primero.** Comparativamente con el concepto de “calificación”, “que se orienta hacia procesos socialmente organizados y regulados de aprendizaje”, “el término competencia tiene una orientación hacia el producto. Esto significa que se centra en los resultados del proceso de aprendizaje, con especial énfasis en los resultados del aprendizaje informal”. (Kent Serna. (<http://www.campusmilenio.com.mx/281/ensayos/competencias.php>.p.1). Resultando entonces irrelevante desde esta perspectiva los procesos de organización y calidad del aprendizaje.

**Segundo.** “Como consecuencia de dicha disociación de la calificación (o la competencia) y los procesos formales de aprendizaje, el concepto competencia exige procedimientos para identificar y evaluar los resultados del aprendizaje que los vuelva visibles. Tales procedimientos y su sostén institucional y financiero son entonces creados *ex profeso* (o bien son adaptados con base en las estructuras existentes”. (Ibíd.)

**Tercero.** “El concepto competencia devalúa el conocimiento y la calificación formal, subordinándolos a la experiencia, en vista de que así adquiere operacionalidad inmediata en centros de trabajo”. (Ibíd.)

**Cuarto.** “Igual importancia tiene el hecho de que el concepto competencia incluye no solamente el conocimiento y las destrezas formales e informales, sino que también contiene los valores personales, las motivaciones y el comportamiento”.(Ibíd.)

**Quinto.** “El concepto competencia busca e implica la individualización y la fragmentación de los resultados del aprendizaje. Ello conduce a la definición de un gran número de competencias específicas, separadas y estrechamente designadas. Se descarta así el concepto holístico de la calificación que se ha promovido desde los años sesenta en el ámbito europeo”. (Ibíd.)

Por su parte, Adelaida Méndez Villegas (UCL, Bélgica), en su artículo “Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia”, realiza una interesante recopilación de este concepto desde la literatura actual, centrada fundamentalmente dentro del contexto europeo, destacándose al respecto las siguientes definiciones:

Para Meirieu (1991) una competencia es un saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado.

El CEPEC (Centre d études pédagogiques pour l expérimentation et le conseil) 1992, define la competencia como un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales, organizados en esquemas operatorios, que permite la identificación de una situación- problema, al interior de una familia de situaciones, y su resolución eficaz (performancia o desempeño), encontrándose de esta forma entonces la competencia constituida por capacidades y conocimientos.

Legendre (1993) presenta la competencia, definida en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas de carácter específicos.

Le Boterf (1995) define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Según De Ketele (1996), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones.

El decreto “Missions” (Documento del Ministerio de Educación de la comunidad francesa de Bélgica, que precisa diferentes aspectos en torno al enfoque por competencias) (1997, art.5) define la competencia como la aptitud de poner en

acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes para realizar cierto tipo de tareas, planteamiento expuesto con mayor profundidad en Beckers, 2002.

En el diccionario de conceptos claves de la pedagogía (*Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*), Raynal y al. (1998) se presentan las competencias como un conjunto de comportamientos potenciales (afectivos, cognitivos y sicomotores) que permiten al individuo el ejercicio eficaz de una actividad considerada como compleja.

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce solo a ellos. Se considera en este sentido que para hacer frente lo mejor posible a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. Dentro de este contexto el autor destaca que las competencias movilizan efectivamente diferentes conocimientos, aclarando, sin embargo, que estos son por lo general de carácter disciplinar.

Para Roegiers (2001), la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas.

Becker (2002) explica que las competencias movilizan diferentes recursos al servicio de una acción con finalidad precisa. Según esta autora, la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él.

En opinión de Scallon (2004), se puede hablar de competencias cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y saber-hacer en diversas situaciones. Lo esencial de la competencia en este sentido, reside en la movilización de recursos por parte del individuo, considerando para ello tanto sus recursos propios como otros que le son externos. ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT\\_DE\\_COMPETENCIA.PDF](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COMPETENCIA.PDF), p.2-4)

Méndez Villegas plantea además un análisis y paralelo de las definiciones anteriormente seleccionadas, en base a cinco criterios que la autora selecciona como fundamentales: la movilización de un conjunto de recursos, la presencia de una finalidad, la relación a una familia de situaciones, el carácter a menudo disciplinario y la evaluabilidad, todas ellas sustentadas desde la perspectiva de Roegiers, 2004.

## **Movilización de un conjunto de recursos**

Méndez Villegas en referencia a De Ketele, señala que esta movilización se asocia a “identificación, combinación e integración de los recursos pertinentes (saber hacer de aplicación, saber-hacer de resolución) a fin de resolver las tareas complejas que exige la competencia”. ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT\\_DE\\_COM PETENCIA.PDF](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COM PETENCIA.PDF), p.4).

Esta misma autora, en Conférence donnée à l` ocasión de la tournée des Directeurs en 1997, muestra la competencia como un “concepto integrador de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se practican estas actividades” (ibíd.). Esta distinción enfatiza desde su propia perspectiva, en los componentes esenciales de la competencia, los cuales implican fundamentalmente “la movilización de recursos para resolver las tareas complejas que exige la situación-problema” (ibíd.), destacando además la finalidad, la relación a un familia de situaciones y la evaluabilidad, elementos que será definidos a continuación.

### **La presencia de una finalidad**

Este componente enfatiza que “La competencia, debido a la condicionante de evidencia o manifestación por parte del sujeto, implica necesariamente la posibilidad de entrar en acción, por medio de la realización de una o varias tareas a realizar, exigiendo de esta forma (de acuerdo a Beckers 2002, citado por Méndez Villegas), la capacidad de actuar, operar, saber-hacer, saber entrar en acción, a fin de resolver diversas tareas” ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT\\_DE\\_COM PETENCIA.PDF](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COM PETENCIA.PDF), p.5), caracterización que es posible transmitir mediante las evidencias concretas que en la práctica educativa se encuentran involucradas.

### **Relación a una familia de situaciones**

Desde la mirada de Rogiers (2001), se fundamenta “que para desarrollar una competencia es necesario restringir las situaciones en las cuales el estudiante deberá ejercerlas, destacando junto a De ketele la importancia de las “familias o categorías de situaciones”. En este mismo sentido Perrenoud habla de un “tipo definido de situaciones”, mientras que Beckers prefiere la expresión “familia de tareas” y Meirieu acuña al término “campo de nociones”(Ibíd.). Aspecto que enfatiza en la contextualización de escenarios en los cuales resulte posible evidenciarlas.

### **Carácter a menudo disciplinario**

“Esta característica en relación a la competencia, hace referencia a cuando la familia de situaciones pertenece a una misma disciplina” ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT\\_DE\\_COM PETENCIA.PDF](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COM PETENCIA.PDF), p.6). Razón por la cual en el ámbito de la Pedagogía, se acuñan

los términos "competencia interdisciplinaria", "competencia transversal" o "competencia genérica".

## **Evaluabilidad**

Este criterio de acuerdo a Roegiers (2001), supone el hecho de que "evaluar una competencia implica medir la calidad de la ejecución de la tarea y la calidad del producto obtenido". (ibíd.)

Otros aportes relativos al término se sitúan desde la perspectiva de Pérez Gómez, Ángel Ignacio (España, 2007), en "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas", quien realiza una síntesis de aspectos relativos al término de acuerdo a las siguientes consideraciones:

Este autor señala que el "Enfoque de competencias", responde a una nueva forma de concebir el currículo, de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y en definitiva de concebir nuevos modos de escolarización. Destaca además, la connotación polisémica del término en alusión a lo que el considera un "campo semántico brumoso", derivado de una tradición notoriamente inclinada a la "interpretación conductista del aprendizaje y comportamiento humanos, por lo que exigirá estar atentos y detectar los inevitables influjos mecanicistas que se infiltrarán en el desarrollo de esta propuesta a nivel nacional, regional y local. ([http://231.08.18/portal/educantabrias/congreso%20competencias%20basicas/publicaciones/cuadernos\\_educación\\_1PDF](http://231.08.18/portal/educantabrias/congreso%20competencias%20basicas/publicaciones/cuadernos_educación_1PDF), p1)

Dentro de esta misma línea, en relación a la propuesta DeSeCo (Definición y selección de competencias), este autor menciona que estas:

Se sustentan en una interpretación más abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias. Recogiendo las aportaciones de los estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y aprendizajes humanos, propiciando que los individuos emitan juicios, revisen, reflexionen y cambien el comportamiento, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de la interacción social. Los estudios más recientes ponen de manifiesto que las habilidades individuales son construcciones sociales, son el reflejo de las prácticas culturales que dominan los contextos y las situaciones concretas que rodean la vida de los individuos. (ibíd.)

En relación directa a la conceptualización del término, destaca que las competencias responden a:

Conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones, que cada individuo o cada grupo, pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación”(Ibíd.). Enfatizando desde esta perspectiva, en las competencias claves o fundamentales, las cuales son consideradas como aquellas “imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o “key competencias”, son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social. (ibíd.)

En lo relativo a las competencias consideradas básicas, menciona una serie de características fundamentales asociadas a estas, entre las que destacan:

Su **Carácter holístico e integrado**: Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.

**Carácter contextual**: Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.

**Dimensión ética**: Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida.

**Carácter creativo de la transferencia**: La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.

**Carácter reflexivo**: Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

**Carácter evolutivo**: Se desarrollan, perfeccionan, amplían o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. (<http://www.slideshare.net/rarriola17/concepto-de-competencia-presentation.p2>)

Desde otro plano y de acuerdo ahora a la perspectiva de Jacques Tardif, este autor considera que una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos”. (<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>). Destacando en este sentido la integración de planos o dominios conceptuales, procedimentales, actitudinales y meta cognitivos, los que otorgan una mirada cuatridimensional en relación al término.

La competencia en este sentido, es concebida sobre la base de un saber actuar de manera flexible y adaptable frente a diversos contextos y problemáticas. Por otra parte el autor considera que al poner en funcionamiento una competencia se requieren recursos numerosos y variados, constituyéndose de esta forma los

conocimientos en una parte crucial de estos recursos (Ibíd.), aspecto que no se puede dejar de integrar frente al desarrollo y concepción de las mismas.

Tardif en referencia a Le Boterf (2001) destaca que “es necesario saber hacer reglas de suspensión de la descomposición de recursos” (Ibíd.), agregando en este sentido que la competencia “debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones o de fragmentación de los ingredientes”(Ibíd.), dado que la misma no es el resultado de un trabajo de disección, sino de integración coherente y reflexiva de componentes.

En relación a la elaboración de programas por competencias, señala que:

Un peligro encontrado a menudo en el proceso de elaboración de programas por competencias, consiste en retener un alto número de competencias y reducir así su carácter integrador de los aprendizajes. En algunos casos, no hay sino un paso a dar para que las competencias dejen de diferenciarse de los objetivos y de los recursos, por parte de formadoras y formadores, que les asignan el estatus ambiguo de competencia. (Ibíd.)

De acuerdo a esta perspectiva y antecedentes, resulta evidente que la concepción de un programa de formación desarrollado dentro de este plano, no contendrá sino un número restringido de competencias, cada una de las cuales integrará a su vez conocimientos, procedimientos, reflexión y desarrollo actitudinal, entre otros, a fin de integrar un todo en el sentido amplio de lo que se pretende alcanzar.

En lo relativo a la elaboración de un programa sustentado en el desarrollo de competencias, este autor destaca la necesidad de que los docentes planifiquen rigurosamente las etapas previas a su puesta en marcha y sobre todo, que se aseguren de que su programa respete y represente la lógica inherente al desarrollo de las competencias. En este sentido, las experiencias relativas al desarrollo de un programa por competencias permiten proponer ocho etapas de desarrollo:

- 1.- Determinación de las competencias que componen el programa.
- 2.- Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
- 3.- Determinación de los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas - a movilizar por las competencias.
5. - Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
- 6.- Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.

7.- Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.

8.- Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes. (<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>).

Junto con todas las consideraciones anteriores, efectuadas dentro del plano de la literatura europea, resulta interesante a continuación destacar la perspectiva inglesa relativa al término, dentro de la cual resultan evidentemente representativos los estudios efectuados por Andrew Gonczi en relación a este concepto.

Este autor destaca, a modo de antecedente preliminar, que:

La competencia de los individuos se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesario para el desempeño de un trabajo según la norma apropiada. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm) mGonczi, pp.3).

A modo de ejemplo, el autor hace mención a que algunas tareas en determinados contextos serán bastante específicas y requerirán de combinaciones específicas de atributos muy sencillas. En otros contextos similares, las tareas necesitarán combinaciones de atributos más complejas porque tienen que realizarse, digamos, más rápido o en situaciones más difíciles. Definitivamente todas las ocupaciones incluyen tareas generales, por ejemplo planear una actividad requiere diferentes combinaciones de atributos. (Ibíd.).

Unido a estas importantes características, se incorporan además elementos adicionales que complementan el concepto, como por ejemplo “la necesidad del holismo y la necesidad de tomar en cuenta el contexto y la cultura”. ([Http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).Gonczi, p.4). En respuesta a estos aspectos se considera que la educación basada en competencias, requiere en primer lugar el reunir múltiples factores para explicar el desempeño laboral exitoso, concentrar además aquellas tareas que están en un nivel de generalidad apropiado y determinar su interdependencia. (Ibíd.)

Bajo las consideraciones anteriores, en Latinoamérica también se ha desarrollado una amplia perspectiva conceptual relativa al término, la cual da cuenta de diferentes connotaciones adscritas a la realidad contextual de Sudamérica, referencia que se dará a conocer a continuación.

### **3. Una mirada desde el contexto Latinoamericano**

Al situar este concepto dentro del contexto Latinoamericano, el Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional (CINTEFOR), destaca particularmente la perspectiva de Sladogna en su libro "La recentralización del diseño curricular; el perfil profesional y la definición de competencias profesionales", el cual menciona que las competencias responden a capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones dentro de los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Considerando de esta forma, que toda competencia responde a una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno amplio y a partir de situaciones pasadas y presentes.

Su desarrollo desde esta mirada da respuesta a una actividad cognitiva compleja, que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica frente a una situación determinada. (Sladogna.2000).

Los elementos correspondientes a la definición anterior, se hacen finalmente concretos y aplicables dentro del desempeño de cada individuo en el plano laboral, lo cual implica entonces considerar que éstas deben estar:

- a) orientadas al desempeño en el trabajo, considerando situaciones definidas
- b) Diferenciadas usualmente ante un patrón o norma de desempeño esperado
- c) y consideradas frente a múltiples capacidades personales y sociales, sobre todo las de realizar efectivamente un trabajo en equipo y establecer relaciones sociales. (ibíd.)

Dentro de esta misma línea el "Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional" CINTEFOR, realiza una interesante recopilación relativa al tema desde la mirada integral de diversos autores, dentro de la cual se exponen los siguientes planteamientos.

Spencer y Spencer (1993) consideran que es: "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio".

Rodríguez y Feliú (1996) las definen como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad".

Ansorena Cao (1996) plantea que corresponden a: "Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable".

Guion (citado en Spencer y Spencer) las define como "Características subyacentes de las personas que indican formas de comportarse o pensar, generalizables de una situación a otra, y que se mantienen durante un tiempo razonablemente largo"

Woodruffe (1993) las plantea como "Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente".

Finalmente, Boyatzis (Woodruffe, 1993) señala que son: "conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones". ([http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm): p.3)

En este sentido, el visualizar posturas o matices que distinguen los elementos centrales desde una definición a otra, permite conciliar a su vez los puntos de encuentro de las mismas, componente altamente significativo al adoptar una u otra postura en torno a la conceptualización del término.

En la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas UPC, la académica Lilian Galván (2008), elabora un compendio en base a la visión de diferentes autores, en virtud de la construcción final de un "Glosario de educación Basada en Competencias". A continuación solo se mencionarán aquellos componentes destacados por Galván, más directamente relacionados con el contexto inmediato de este estudio

### **Glosario de Educación Basada en competencias**

El presente glosario da cuenta de los conceptos más utilizados en una Educación Basada en Competencias. Estos conceptos han sido definidos con el objeto de familiarizar a los docentes con una cultura centrada en el aprendizaje basado en competencias. (UPC Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Laureate International Universities. Liliana Galván.2008)

<b>Término</b>	<b>Definición</b>	<b>Fuente</b>
Capacidad	Disponibilidad del organismo para relacionarse con el entorno. Depende tanto de la herencia genética como de la estimulación o Educación recibida. Ejemplo: ver, escuchar.	Dorsch
Habilidad	Destreza. Capacidad que se puede desarrollar, activar o actualizar en cualquier momento. Ejemplo: Observar, describir	Schmeck
Actitud	Conjunto de principios, creencias, tendencias relativamente estables y patrones de comportamiento que guían la acción. Ejemplo: cooperar en grupo, comprometerse.	Monereo

	La actitud es un modo de situarse a favor o en contra de determinadas cosas.	Stephen Robins
	Es una organización relativamente duradera de creencias alrededor de un objeto que predispone a una persona a responder de una manera determinada.	Rokeach
Competer	Proviene del latín “ <i>competere</i> ” “ir al encuentro de una cosa”, “ser adecuado”, “pertener”, “incumbir”, dando lugar al sustantivo <i>competencia</i> o adjetivo <i>competente</i> . Competente quiere decir “apto”, “adecuado”.	J. Corominas
Competencia	Es la capacidad del individuo para interactuar eficazmente con su medio, para lo que debe tener un repertorio amplio de conocimientos y habilidades y actitudes que le permitan un alto nivel de ejecución o dominio, desempeño y satisfacción en el control de su ambiente y de su propio destino.	R. White
Competencia	Conjunto de atributos personales, capacidad de respuesta a requerimientos del contexto profesional y habilidades para ejecutar efectiva y eficientemente una tarea ocupacional.	Espacio Europeo de Educación superior
Competencia	Una combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso formativo.	Proyecto Tuning Universidad de Deusto, 2003.
Persona competente	Dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Una persona competente no es solo aquella que demuestra habilidad sino por sobre todo voluntad y compromiso. Esto le da un valor agregado a su desempeño y a al propia satisfacción que pueda sentir en el control de su ambiente y de su propio destino.	Bunk, G.P
Competencias disciplinares o propedéuticas	Son competencias a priori, básicas, como por ejemplo, calcular una derivada o leer de manera efectiva o escribir con corrección sintáctica y ortografía.	B. Rey

Competencias transversales o generales	Son competencias metodológicas, como usar un índice, organizar un trabajo, prepara un conferencia. Así como otras tareas más cognitivas como saber descubrir, saber deducir, saber distinguir causa- efecto, etc. Una competencia para que sea digna de ese nombre hay que poder emplearla en situaciones distintas de aquella a la que aprendió. Toda verdadera competencia es transversal respecto a una gama de situaciones. Es decir: “enunciar supuestos” en general supone saber hacerlo en matemáticas, historia, castellano etc.	B. Rey
Logro	Es una competencia que describe lo que se espera que un egresado conozca y haga al término de sus estudios. Se espera que sea competente en cada área de desarrollo.	L. Galván
Perfil general	Conjunto de competencias generales definidas como esenciales para la formación del hombre, sea cual fuere su vocación.	Equipo Eide
Perfil profesional integrado	Conjunto de competencias generales y profesionales esenciales que el egresado debe lograr al término de sus estudios en el pregrado para responder a las necesidades sociales y del mercado laboral.	L. Galván
Calidad	“Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el estado según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano”.	Fernández Lamarra, Norberto, 2004
Diseño Curricular	Los principios del diseño curricular por competencias son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión holística: unicidad, integrado, sistémico</li> <li>- Articulación</li> <li>- Coherencia</li> <li>- Modularidad</li> <li>- Transversalidad</li> <li>- Criterios públicos</li> </ul>	Eide,2005
Evaluación para el aprendizaje	La evaluación para el aprendizaje tiene por objetivo facilitar y mejorar el proceso	Agencia para la calidad del

	de aprendizaje de los alumnos, comprobar los logros de los aprendizajes, comprobar los niveles de adquisición de las competencias, valorar individualmente las mejoras de los estudiantes, optimizar la docencia, aportar información para la gestión de la calidad de la institución.	Sistema Universitario de Cataluña, 2003.
Evaluación	Etimológicamente es comprobar, sopesar, medir, valorar (señalar su valor) de una cosa. Evaluar es medir el grado de adquisición de los conocimientos, habilidades o valores que se transmiten a los alumnos. Es un instrumento de análisis y progreso para dominar los problemas y superarlos.	Calidad educativa.
Aprender a aprender	Predisposición a adquirir el hábito de una curiosidad constante. Este aprendizaje permanente desarrolla las competencias de las personas a lo largo de la vida. En esta dimensión no se entiende el aprendizaje permanente como una capacidad o programa de formación continua. Es la búsqueda de oportunidades de aprendizaje en cada evento o suceso de la vida tanto laboral como personal Según Davis, "...este tipo de aprendizaje dota al individuo de la habilidad de vivir en un mundo de constante cambio y de hacer frente a una sociedad y a una vida laboral también cambiante". A este concepto también se le llama "Aprender a aprender".	D. Davies

Nota: Datos tomados de Galván, 2008.pp.5-8

El concepto de "Competencias", al cual se ha hecho alusión hasta el momento, se asocia inherentemente y en términos finales al concepto de "Competencias de formación profesional", dado que es precisamente a lo que se pretende llegar en un sentido integral, mediante el desarrollo progresivo de competencias parciales. Por esta razón y por la relevancia del término en relación a un currículum basado en estas características, es que a continuación se expondrá una revisión teórica relativa al concepto de "Competencias de formación profesional".

#### **4. Competencias de formación profesional: Alcances relativos a diversos autores**

Este concepto es también identificado desde la literatura especializada, mediante los términos de competencia laboral o perfil de egreso; al respecto Bernard Rey, en alusión algunas ideas relativas al tema, destaca que la sola

capacidad de llevar a la práctica instrucciones o de establecer una relación funcional con el perfil de egreso, no define la competencia en este sentido planteada como laboral, pues se necesita además la actuación, es decir el valor agregado que el individuo competente coloca en juego y que le permite saber encadenar instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. En este sentido y frente a una concepción dinámica, las competencias se adquieren a través de la educación, la experiencia y la vida cotidiana, se movilizan de un contexto a otro, se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. (Rey, 1999)

En relación a la particular visión de Bergson, con la que se podrían vincular las competencias de formación profesional, se menciona la idea de concebir inicialmente objetivos o “estados finales”, los cuales deberían ser considerados como el primer término a ser explícito dentro de un adecuado planteamiento de competencias de egreso. Bernard Rey en referencia a este autor, menciona que:

La actividad controlada es un programa que fija un objetivo o estipula un estado final y exige poner en orden serial un conjunto de elementos- las subrutinas modulares. Esa totalidad selecciona al mismo tiempo los constituyentes, los ordena en una serie y los modifica a fin de que cada uno se inserte en el conjunto. (Rey, 1999, p.71).

De esta forma los elementos de un acto controlado y por lo tanto ordenado, no están solamente orientados hacia el siguiente mediante un simple encadenamiento, sino que están además sometidos a la regulación que impone el objetivo inicial, lo cual se vincula en este caso a la perspectiva de formación profesional.

Dentro de esta misma línea y en un afán de complementar los diversos puntos de vista y connotaciones, a las que alude el término de acuerdo a contextos y condiciones diferentes, la autora María Luisa Rodríguez Moreno en su libro “Evaluación, balance y Formación de Competencias Laborales Transversales”, postula una serie de alcances y definiciones bajo la recopilación de diversos autores desde 1984 al 2003, lo cual aparentemente y de acuerdo al desarrollo del texto, no constituye una intención explícita por parte de la autora, sin embargo, el poder apreciar la evolución del concepto de competencias a lo largo de dos décadas, es sin duda alguna, relevante dentro del contexto de cualquier propuesta investigativa que involucre dentro de su desarrollo aspectos relativos al término.

Como antecedente preliminar en torno a la comprensión de este concepto, Rodríguez Moreno destaca lo siguiente:

A pesar de la importancia que se le sigue dando a la posesión de las capacidades, asistimos actualmente a la emergencia inseparable de la noción de competencia; ésta ha substituido las precedentes y clásicas nociones de aptitud, de capacidad y de cualificación y ha integrado en ella la idea de movilización, de motivación, de desempeño o de corresponsabilidad, recuperando al antigua referencia

behaviorística- de los años 60- del comportamiento observable desde el exterior o respuesta comporta mental (Rodríguez Moreno, 2006, p.51).

Este interés centrado en el comportamiento, se postula ya en 1949 por Tyler, quien determina cuatro principios fundamentales a considerar en la construcción de un currículo de carácter formativo, los que corresponden a:

- 1- Una definición clara de los objetivos a alcanzar.
- 2- La selección de las metodologías más acordes para poder alcanzar los objetivos
- 3- Una pequeña “organización racional” de la secuencia de la instrucción.
- 4- La evaluación directa del logro de los objetivos previstos.

Teniendo como base estos planteamientos, años más tarde Robert Gagne (1965-1977), postula tres principios para el diseño de la formación:

- a) Principio N°1: Cualquier tarea hecha por una persona puede ser subdividida en un conjunto de tareas complementarias que la componen y que son bastante diferentes entre sí en términos de las operaciones experimentales necesarias para realizarlas.
- b) Principio N°2: Estas tareas complementarias son las intermediarias en la realización de la tarea final; es decir, su presencia asegura una transferencia positiva hacia un resultado práctico final y su ausencia puede reducir esa transferencia casi a cero.
- c) Principio N°3: Los principios básicos del diseño del aprendizaje consisten en:
  - a) Identificar las tareas que componen el producto final;
  - b) Asegura que cada una de ellas se llevada a cabo en su totalidad;
  - y c) Disponer la situación total de aprendizaje en una secuencia tal que asegure el efecto mediador entre un componente y otro.(Rodríguez Moreno,2006, p.51)

Considerando otras perspectivas, la autora Rodríguez Moreno, en alusión a los postulados de M.Monttmollin (1984), menciona que este autor hace referencia al tema señalando que “ las competencias no se reducen a una aptitud, por muy definida que esté, ni tampoco a un patchworck de aptitudes diversas”, son “conjuntos estabilizados de saberes y de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje”(Rodríguez Moreno, 2006, p.56)

En alusión a G.P. Punk (1994), también destaca que “La competencia es aquel conjunto de conocimientos, de destrezas y aptitudes que se precisan para ejercer una profesión, para resolver problemas profesionales de una manera autónoma y flexible y para colaborar en el contexto y en la organización laboral” (Ibíd.). En referencia a C. Lévy-Leboyer (1997), enfatiza que este autor postula que las competencias “son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”, añadiendo que:”estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana

del trabajo e igualmente en situaciones de prueba. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Ibíd.).

En 1998 Leonard Mertens, de acuerdo a lo señalado por Rodríguez Moreno, postula que “La persona competente es la que posee los atributos-conocimientos, valores, habilidades y actitudes- necesarios para desempeñar su trabajo de acuerdo con la norma idónea” (Rodríguez Moreno, 2006, p.57). Se destaca además por parte de la autora, lo planteado por G. Le Boterf (2001), señalando que este define Competencia:

Como un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencias) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas etc.). La competencia permite, en una situación profesional dada, obtener los resultados esperados (desempeño). En este sentido también es definida como, “una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño. (Rodríguez Moreno, 2006, p.54).

Este mismo autor en “Sistemas de competencia laboral: surgimientos y modelos” señala en relación a las “Bases conceptuales y metodológicas del enfoque de competencia laboral” la distinción entre los conceptos de competencia y calificación, refiriéndose en relación a calificación que esta corresponde al:

Conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Se considera como un activo con el que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo. Puede definirse como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo” (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/index.htm>, p.30),

La competencia por tanto es considerada o hace referencia:

Únicamente a ciertos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona que puede llegar a ocupar uno a más puestos. (ibíd.)

En el informe Descy-Tessaring (2002), Pascaline Descy y Manfred Tessaring, Asesores del CEDEFOP, dan cuenta de diferentes definiciones relativas al término desde la perspectiva de la formación profesional, en las cuales postulan

acepciones y significados teóricos y prácticos relativos a las mismas, lo cual expresan de acuerdo a los siguientes alcances.

### Acepciones y significados relativos a las competencias

<b>Acepciones</b>	<b>Significados teóricos y prácticos</b>
Capacidades profesionales.	Conocimientos o experiencias relevantes que permiten realizar una tarea o actividad profesional; y también el resultado de una enseñanza, formación o experiencia que, combinado con el saber práctico apropiado, es característico de los conocimientos técnicos.
Competencias	Aptitud demostrada individualmente para utilizar el saber práctico, la capacidad profesional, las cualificaciones o los conocimientos teóricos para afrontar situaciones y requisitos profesionales tanto habituales como cambiantes.
Competencias generales	Las competencias que sustentan el aprendizaje durante toda la vida; no sólo la lectoescritura y la numeración (competencias básicas), sino también competencias de comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, toma de decisiones, pensamiento creativo, informática y aptitud para formación continua.
Competencias transferibles	Aquellas competencias individuales que también resulten adecuadas para oficios y profesiones distintos a lo que los trabajadores ocupen o hayan ocupado últimamente.
Competencias claves o transversales	Conjunto de competencias complementarias a las competencias básicas y a las competencias generales que permiten al trabajador: adquirir más fácilmente nuevas competencias, adaptarse a las nuevas tecnologías y a los nuevos contextos

	organizativos y tener movilidad en el mercado de trabajo y desarrollar su propia carrera profesional.
--	---

*Nota:* Datos tomados de Rodríguez Moreno, 2006, p.55.

Cabe destacar, que para hacer alusión a las competencias que deben desarrollar los profesionales en formación, como las anteriormente destacadas, es necesario efectuar una revisión no solo del currículo formativo propuesto desde la Universidad, sino que además extender la mirada hacia un análisis profundo del perfil profesional propuesto al interior de cada entidad, el cual debe mantener una relación de coherencia con todos los planos propuestos al interior del proceso educativo. Esto queda de manifiesto de acuerdo a Zabalza, al señalar al respecto que:

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado plan de estudios. (Zabalza, 2004, p. 37)

Sin embargo, al introducir este planteamiento a la enseñanza Universitaria, se han apreciado diversas críticas que plantean interrogantes al respecto. Perrenoud (2004) analiza la resistencia que este término genera, e identifica en relación a esta la presencia de tres motivos que a su juicio resultan fundamentales; en primer lugar destaca el:

Esnobismo apoyado en la idea de que los miembros de un grupo profesional saben perfectamente cuales son las competencias necesarias para ejercer la profesión; el elitismo que provoca el intento de ocultar información para disuadir de acceder a la formación a potenciales estudiantes extraños a determinados grupos de influencia; y la prudencia para preservarse de la posibilidad de ser evaluado, comparado y criticado al cotejar lo que se dice pretender y lo que realmente se hace en la formación universitaria.  
([http://wwwclu.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/viewFile/10621/10211](http://wwwclu.um.es/ojs/index.php/red_u/article/viewFile/10621/10211), p.7-8)

Continuando con los aportes de Perrenoud desde la perspectiva de la formación profesional (2004), este hace alusión a una interesante definición del término desde un doble uso, jurídico y psicosociológico. La perspectiva psicosociológica, resulta comúnmente compartida en torno al concepto de competencias, siendo está determinada por el énfasis del enfoque integral de un diseño curricular formativo, aludiendo fundamentalmente a los componentes de los conocimientos, habilidades y actitudes que son movilizadas en contextos específicos y que permiten la realización de tareas concretas de manera eficiente. Sin embargo, el enfoque jurídico:

Hace referencia a la competencia o competencias como legitimación de una

acción; en definitiva se trata de un conjunto de deberes o responsabilidades y de derechos que legitima a una institución, a un grupo profesional o a una persona para llevar a cabo determinadas prácticas, por ejemplo profesionales". ([http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/viewfile/10621/10211](http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red_u/article/viewfile/10621/10211).p 6)

En relación a la formación impartida por las entidades de Educación superior, en términos del proceso de enseñanza aprendizaje, Carles Monereo y J.I.Pozo destacan lo siguiente:

El aprendizaje autónomo sigue siendo una de las asignaturas pendientes. Saber cuándo, dónde y cómo buscar información, ser capaz de seleccionarla en función de unos objetivos, procesarla (leerla) y elaborarla adecuadamente para después utilizarla (escribirla, exponerla, aplicarla) con el fin de resolver un determinado problema, constituyen cadenas de competencia de urgente instauración" (Monereo, Carles.1999, p.16)

En lo relativo directamente al rol de la Universidad dentro del proceso de formación de competencias, el II Encuentro Latinoamericano de Diseño de Palermo 2007, cuya Área Temática se centró fundamentalmente en él: Análisis de casos y experiencias pedagógicas significativas; se señala de manera introductoria que:

La formación por competencias resulta un tema de debate en el ámbito universitario, en relación a la preocupación por re articular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones operadas en las últimas décadas en el contexto económico internacional. El concepto en el ámbito de la Educación existe desde 1960, como un modelo basado en una serie de características relacionadas con un desempeño superior en un puesto de trabajo, y así como los conocimientos, las habilidades y las experiencias son importantes, existen también los rasgos, motivos, y aptitudes que si bien son difíciles de detectar son también necesarias para lograr dicho desempeño. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf).p.2)

Por otra parte dentro de esta misma línea se destaca:

El énfasis en la formación de individuos demanda el desarrollo integral que involucra no solo la formación de un profesional idóneo, poseedor de una serie de habilidades y de conocimientos sino también la formación como un profesional

ético, comprometido con su realidad y poseedor de competencias tanto generales como específicas que se refieren no solo a su disciplina sino que colinden con otras áreas del conocimiento científico. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf). p.1)

En este mismo planteamiento se enfatiza además en que “La palabra competencia surge como una herramienta que soluciona los problemas y cuestionamientos que el cambio de la tecnología y la globalización económica han impuesto a las antiguas maneras de vincular las calificaciones, ahora denominadas competencias con la formación profesional”. (Ibíd.)

Sin embargo, es interesante revisar que de acuerdo a lo planteado dentro del contexto del Encuentro Latinoamericano de Palermo (2007).

Se tiende cada vez más a una búsqueda de las competencias profesionales pensando en la órbita del trabajo, más allá de las cuestiones académicas que atañen a la educación superior universitaria. Esto se llega a verificar en una verdadera fragmentación disciplinar, con especializaciones cada vez más acotadas y específicas, determinando distinciones en el momento de la salida al trabajo. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf).p.2).

Aspecto que resulta importante de considerar, en virtud de efectuar una revisión profunda del Curriculum Basado en Competencias implementado al interior de las Universidades.

Dentro de esta misma línea se plantea considerar al interior del debate académico, los diferentes alcances que en estos últimos tiempos ha adquirido el concepto de competencias en virtud de la formación profesional. Al respecto se menciona preliminarmente que “la noción de competencias tiene diversas acepciones, y si bien tiene su origen en la preparación para el trabajo, en estos últimos años el término se ha referido también a las competencias en la educación y en la formación universitaria académica.”(Ibíd.)

De acuerdo a Perkins en Palermo (2007), menciona que las competencias, a fin de comprenderlas desde su diseño, “se pueden definir como desempeños, pensados estos como una combinación entre cogniciones y procedimientos específicos para la creatividad y que se interpretan desde los posicionamientos epistemológicos que justifican los procesos y los productos en la proyectación”. (Barco.2006)”. (Ibíd.)

En relación a lo anterior, se debe también considerar frente a la formación basada en competencias, la relevancia que dentro de esta asumen una serie de elementos, tales como el contexto, la realidad de la situaciones y el medio laboral; correspondiendo de esta forma al “resultado de un proceso de integración ya que se confronta con los estándares externos; está asociada a criterios de ejecución o

desempeño planteando niveles de dominio, e implica responsabilidades del estudiante por su aprendizaje y del docente para adaptarse a esta situación".([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf).p.3 )

Dentro de esta misma perspectiva, se alude a la clasificación de las competencias en académicas, laborales y profesionales. Cada una de ellas es posible también agruparlas en tres niveles diferentes: esencial, genérico y específico. Cabe también destacar, la relación de interdependencia existente entre estas, la cual supone el considerar que la formación de una competencia académica de nivel esencial, sirve de base para la formación de una competencia laboral genérica. (ibíd.)

Desde la perspectiva de la Literatura Inglesa dentro del ámbito de la formación profesional, al asumir que la competencia corresponde a la etapa final de la adquisición de una habilidad, se pone en tela de juicio una interesante reflexión en torno al significado de este concepto en términos de estructuras cognoscitivas. En este sentido y dentro de un plano práctico, la adquisición de una habilidad depende de tener por ejemplo un rápido acceso al conocimiento que permita anticipar problemas e incorporar estrategias que permitan solucionarlos. Desde esta perspectiva, Gonczi en referencia a Sternberg y Quirk, señala que:

El reto para aquéllos que buscan desarrollar profesionales competentes, es armonizar la base de conocimiento del tema con las demandas de práctica, algo que incorpore el dominio afectivo, el conocimiento de procesos y enunciados, junto con la meta control (Sternberg, 1985). Este enfoque es perfectamente compatible con los descubrimientos de lo que Quirk (1994) ha llamado la "revolución cognoscitiva" en el estudio del aprendizaje. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).Gonczi, p.7)

Gonczi, en "Educación y capacitación basada en normas de Competencias" señala algunas ideas centrales en torno a la temática de las "Fortalezas y debilidades de un currículo basado en competencias", las cuales expone en "Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en Educación y capacitación basadas en normas de competencias", dentro de esta sistematización señala fundamentalmente, que en las últimas reformas efectuadas en Australia en las cuales se han incorporado los "paquetes de capacitación", se destaca:

El currículo entendido como un documento público en el cual se describe un conjunto coherente y secuenciado de experiencias de aprendizaje, que en combinación, desarrollan las competencias de una persona. Los paquetes de capacitación han sido concebidos específicamente para permitir que un individuo desarrolle su competencia sin que se estipule como ni en que lapso de tiempo. (<http://books.google.cl/books?id=/> Gonczi, p.37)

De acuerdo al autor, la percepción de lo anterior a modo de fortaleza o debilidad, depende en gran parte de la concepción individual en torno a la que constituye una competencia.

Si se cree que la competencia de una persona en un determinado empleo y sector industrial puede inferirse de la realización de tareas especificada en las normas de competencias y que esto puede desarrollarse en el empleo merced a experiencias, esta falta de plan de estudios concreto presumiblemente se perciba como una fortaleza. Si, por otro lado, se cree que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, a fin de estar en capacidad de transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, de demostrar la capacidad de aprender a aprender, así como el desarrollo concreto de la experiencia y los conocimientos técnicos, la falta de un plan de estudios presumiblemente se concibe como una debilidad. (<http://books.google.cl/books?id=/> Gonczi, pp.37-38)

Gonczi además destaca en referencia a Scribner (1984), que.

Un estudio del aprendizaje en el lugar de trabajo, demuestra que los trabajadores utilizan el ambiente en el que laboran para desarrollar habilidades que los ayudan en su empleo. Es decir, el pensamiento práctico adquirido involucra aspectos del ambiente específico, ya sea personas, objetos o información, en el método de solución de problemas. El ambiente material no determina el proceso de solución de problemas, por el contrario, se involucra en dicho proceso a través de la iniciativa del trabajador. ([http://www.lie.upn.mx/docs/docinteteres/ANDREW\\_GONNCZI\\_PARTE\\_II.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteteres/ANDREW_GONNCZI_PARTE_II.doc).p.5)

Este mismo autor en su artículo “Enfoque de la Educación Basada en Competencias: experiencia australiana” (Segunda parte) (1997), destaca como uno de los elementos importantes a considerar, sobre la base de la programación basada en Competencias de formación profesional, el lugar de la cultura y del contexto. Al respecto señala, que:

A medida que los profesionales aumentan en comprensión de la cultura de sus ocupaciones (y de sus lugares de trabajo), son capaces de armonizar esto con su conocimiento técnico, sus habilidades y actitudes, y de formular juicios individuales mejor informados sobre cómo deben actuar en las situaciones en las que se encuentran involucrados. Dichos juicios tienen claramente un aspecto normativo. Responden a la pregunta "¿cómo estoy obligado a actuar en esta situación?" En efecto, los profesionales aclaran la naturaleza de la competencia en sus trabajos cada vez que toman dichas decisiones. (HemerotecaVirtualANUIES<http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIESA>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior)

Dentro de este contexto, Gonczi además destaca, que:

La investigación reciente en el área de la psicología cognoscitiva (...) relacionado con el desarrollo de la experiencia a través del aprendizaje en el lugar de trabajo, apoya algunas de las ideas sobre la educación basada en competencias. Esencialmente, este trabajo sugiere que la mayoría del aprendizaje se sitúa y

ocurre dentro de un contexto/cultura específicos. La sugerencia, para quienes les importa el desarrollo de profesionales competentes, es que se requiere armonizar el conocimiento fundamental del tema con las demandas de la práctica, algo que incorpore el conocimiento de proposiciones junto con la meta control (Sternberg, 1985). Esto da crédito al énfasis del aprendizaje en el lugar de trabajo dentro de la educación basada en competencias”. (Ibíd.)

De acuerdo a Stribner (1994), citado por Gonczi:

La escasa investigación sobre el aprendizaje en el lugar de trabajo sugiere que los trabajadores/capacitados, pueden aprender competencias generales sin una instrucción explícita. en su estudio del aprendizaje en el lugar de trabajo, demuestra que los trabajadores utilizan el ambiente en el que laboran para desarrollar habilidades que los ayudan en su empleo. Es decir, el pensamiento práctico adquirido involucra aspectos del ambiente específico, ya sea personas, objetos o información, en el método de solución de problemas. El ambiente material no determina el proceso de solución de problemas, por el contrario, se involucra en dicho proceso a través de la iniciativa del trabajador. (Ibíd.).

Ronald Barnett por su parte, crítica la preparación que ofrecen actualmente las universidades, en virtud de las demandas sociales de formación profesional, para lo cual postula una nueva definición de competencia, la cual se basa en el siguiente postulado:

Existen dos versiones de la idea de competencia que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica de la competencia, construida en torno a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra es la concepción operacional de la competencia, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en los desempeños que mejoran los resultados económicos. ([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf)).

Cada una de estas definiciones resulta coherente y representativa en su esencia, sin embargo, al compararlas, a cada una le falta aludir a aspectos considerados por la otra, a fin de complementar una visión más integral al respecto.

Desde otro énfasis en relación al término, en “Las competencias: ¿una nueva ideología socio técnica?”, Rolling Kent Serna, señala en relación a los planteamientos de Barnett, que el autor habla “de la incorporación de las

competencias al currículum universitario como una forma de “castración epistemológica”, mediante la cual las instituciones de educación superior son vistas como bancos de información” (<http://www.campusmilenio.com.mx/281/ensayos/competencias.php>), recurriendo según Rolling Kent, “a la vieja idea de Paulo Freire sobre el “concepto bancario de la Educación” (Ibíd.).

De acuerdo a lo señalado en “Las competencias según Ronald Barnett”, dentro del marco del II Encuentro Latinoamericano de Palermo (2007), se destaca que este autor, realiza una crítica de las demandas actuales a la preparación que ofrecen las universidades, y sugiere una definición nueva en torno a la idea de competencia, proponiendo de esta forma un enfoque que incluye por supuesto a la competencia, pero que va más allá del solo considerar la instrumentalización de los conocimientos.

([http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf)), en este marco postula que:

Existen dos versiones de la idea de competencia que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica de la competencia, construida en torno a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra es la concepción operacional de la competencia, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en los desempeños que mejoran los resultados económicos. (Barnett: 2001)(Ibíd.)

Estas dos definiciones, denominadas por el autor operacional y académica, suponen diferentes interpretaciones, destacando en este sentido que cada una de ellas es coherente en sí misma, pero que al compararse, a cada una de ellas les falta considerar aspectos que la otra considera, los cuales resultan complementarios para una propuesta alternativa, en el sentido integral dentro del ámbito educativo. (Ibíd.)

En virtud de la formación profesional en relación a las demandas del mundo laboral, cabe señalar, que dentro de esta perspectiva Andrew Gonczi incorpora como elementos fundamentales la cultura y el contexto, lo cual se explica de acuerdo a lo siguiente:

En la medida que los profesionales aumentan en comprensión de la cultura de sus ocupaciones (y de sus lugares de trabajo), son capaces de armonizar esto con su conocimiento técnico, sus habilidades y actitudes, y de formular juicios individuales mejor informados sobre cómo deben actuar en las situaciones en las que se encuentran involucrados. Dichos juicios tienen claramente un aspecto normativo. Responden a la pregunta “¿cómo estoy obligado a actuar en esta situación? En efecto, los profesionales aclaran la naturaleza de la competencia en sus trabajos cada vez que toman dichas decisiones. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).Gonczi, p.4).

El tema de las “Competencias de formación profesional”, desde los autores antes señalados, se ha constituido en el referente fundamentalmente adoptado por diversos sectores de Latinoamérica. En Chile estos planteamientos han impactado en la realidad de diversas Universidades, conciliando de esta forma un profundo esfuerzo por sistematizar algunas de sus experiencias, aspecto que será abordado a continuación.

## **5. Competencias de formación profesional: Desde la perspectiva Chilena**

Dentro de la perspectiva contextual de este estudio, y aludiendo por lo tanto a la realidad nacional Chilena, resulta interesante destacar los postulados que desde la teoría se han efectuado en torno al tema de las competencias de formación profesional, inserción laboral y empleabilidad.

Desde la mirada de la formación de competencias profesionales, la Universidad de Los Lagos (Chile), ha sistematizado cuatro años de trabajo dentro del proyecto Mecesus ULA 0201, en su publicación “Diseño curricular por competencias. Innovaciones en la formación profesional”, en ella hace referencia a la innovación didáctica curricular basada en competencias con sistema modular, al fortalecimiento de competencias transversales, a las competencias generales en el nuevo diseño curricular y a la didáctica de las competencias, entre el desarrollo de otros aspectos de interés relativos al tema.

Una de las reflexiones que dentro de este escenario se realiza, en relación a la Educación basada en competencias, alude fundamentalmente al componente transversal de la misma, dentro del cual se destaca el dominio del inglés y las habilidades para manejarse en el mundo digital, señalando al respecto que “El mejoramiento de la formación técnica y profesional ha sido definida como una prioridad para las autoridades educacionales chilenas, por tanto se focalizarán políticas de becas y créditos que fomenten la demanda por carreras de carácter técnico. Las instituciones educacionales, por su parte, deben estructurar sus programas en módulos de competencias ligadas a los requerimientos productivos”. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p. 26)

En esta misma sistematización, pero aludiendo en esta oportunidad a los planteamientos particulares de Nordenflycht en “¿Qué es la empleabilidad?” (Documento de trabajo, Universidad de Los Lagos, Osorno 2005), se hace mención a las “Competencias de empleabilidad”, dentro del contexto de las demandas provenientes de los cambios en la estructura laboral, la tecnología y el conocimiento, en este sentido se señala que estas corresponden a:

**Aprender a aprender:** entendida como la capacidad para reconocer los propios procesos de aprendizaje, valorar la necesidad de integrar permanentemente conocimientos y habilidades.

**Comunicación:** entendida como el proceso a través del cual se intercambia información, se establecen compromisos y se manifiestan emociones.

**Efectividad personal:** significa proponerse un sentido, idear metas y responsabilizarse por el logro de ellas.

**Iniciativa y emprendimiento:** Enfrentar flexiblemente situaciones nuevas, presentar recursos, ideas y métodos innovadores, concretándolos en acciones tendientes a crear un nuevo orden

**Planificar y gestionar proyectos:** Diseñar acciones orientadas a la consecución de determinados propósitos.

**Resolución de problemas:** proceso a través del cual reconocemos las señales que identifican la presencia de una dificultad, anomalía o entorpecimiento del desarrollo normal de una tarea, recolectar la información necesaria para resolver los problemas detectados y escoger e implementar las mejores alternativas de solución.

**Trabajo en equipo:** es la capacidad de trabajar de manera complementaria, aunar esfuerzos y disponer de las competencias de cada cual en torno a un objetivo común. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007: 129)

La preparación del estudiante para la inserción laboral, dentro del plano de desarrollo de las competencias de empleabilidad, debe efectivamente vincular la formación profesional con el mundo del trabajo, sin que esta preparación implique en ningún caso, una instrumentalización del proceso de enseñanza aprendizaje; al respecto Nordenflycht señala que:

Contrariamente a lo que todavía se afirma, la formación por competencias, no tiene un carácter meramente instrumental orientado solo al servicio del mercado o del mundo laboral; se inscribe en la formación integral, dando especial énfasis a los aspectos formativos de carácter valórico y socio afectivo” (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164)

Esta “preparación” implica una vinculación real con el mundo del trabajo, dentro de la cual se propicie el desarrollo de la capacidad de llevar a la práctica instrucciones y resolver problemas, la integración efectiva de conocimientos, el trabajo en equipo y la búsqueda e indagación permanente, como parte del perfeccionamiento profesional entre muchos otros aspectos; lo cual sin duda alguna y formando parte de un aprendizaje permanente, facilita la transferencia dentro de diferentes planos del ámbito laboral.

Se debe además considerar dentro de la estructura de una competencia, elementos tales como: acción, objeto y condición (que es parte del contexto en que se ejerce la competencia). En el diseño curricular con base en competencias, el proceso de construcción de dicha estructura se denomina identificación de competencias, teniendo en cuenta:

- El desempeño profesional en el trabajo, puesto que él incluye los objetivos, los conocimientos, las habilidades y actitudes que una persona debe combinar y poner en acción en diferentes contextos laborales
- La realización de estudios o análisis ocupacionales a cargo de grupos de trabajo constituidos por personas provenientes de cuatro vertientes distintas: profesionales, especialistas, empleadores y metodólogos especializados en competencias. (CINDA,2004)

El Boletín Informativo del proceso ECAP “Evaluación de las Competencias académicas y pedagógicas de los estudiantes que finalizan el plan de estudios de la carrera de profesorado”, del Ministerio de Educación 2005, señala una definición de competencia desde el punto de vista del proceso de formación profesional que involucra a las carreras del ámbito de la pedagogía, dentro de la cual destaca que estas corresponden, a “la capacidad para enfrentar situaciones que exigen usar de un modo adecuado, integrado y creativo, los conocimientos elaborados durante un proceso de formación; así como para tomar y ejecutar decisiones en situaciones hipotéticas, relacionados con el aprendizaje de un campo de formación”. (Mineduc, 2005, p. 6)

En este sentido se debe además considerar, que el cambio paradigmático en el cual nos situamos frente a la programación por competencias, implica considerar por ejemplo la incorporación de planteamientos tales como el siguiente:

El paso de una formación por contenidos o por objetivos o por objetivos a una formación por competencias, en primer lugar, implica una transformación de la concepción del aprendizaje que sustenta el proceso actual de enseñanza, ya que toda práctica pedagógica, por muy intuitiva que sea, trasluce una concepción tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En una formación por competencias, el aprendizaje se concibe como un proceso activo y continuo de construcción de sentido por parte del alumno, lo que contrasta con la concepción aún vigente de aprendizaje como acumulación de saberes. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164).

Por otra parte, y en complemento con la visión anterior, el Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, en sus “Competencias de Egresados Universitarios”, señala algunas definiciones en relación a este término, entre las que destacan: las de CEE “Libro blanco de la Comisión Europea”, en la cual se define competencia como “una capacidad individual para realizar un conjunto de

tareas o de operaciones y el principio de regulación por normas o estándares de calidad” (CINDA, 2004, p.17)

Dentro de esta misma recopilación, el CINDA en referencia a Rocha A y otros en “Nuevo Examen de Estado cambios para el siglo XXI Propuestas General Bogotá, ICFES, 2000, define competencia como “Un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias del mismo” (CINDA, 2004, p.17). Esto se complementa con los planteamientos de Irigoien María Etienne, quien dentro del escenario del “Seminario sobre Competencias Profesionales Demandas a la educación Superior”, Universidad de Magallanes 2003, define competencia como “Un conjunto identificable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeñar satisfactoriamente en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional” (CINDA, 2004, p.17).

En este contexto, Kaluf Cecilia, en reflexiones sobre Competencias y Educación, capítulo II, señala que competencia corresponde a “un saber hacer en conciencia; un saber en acción; un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad sino modificarla; un saber el qué y también al cómo” (CINDA, 2004, p.17).

Desde esta base conceptual se caracteriza también el término “Competencias de Egreso”, bajo el parámetro de que la formación universitaria no solo está relacionada exclusivamente con el plano laboral, sino que como toda educación formal, involucra la amplitud del desarrollo de la persona en su sentido integral. Desde esta perspectiva, “la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad, pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular”. (CINDA, 2004, p.22)

En relación a la formación personal, esta se considera:

Asociada a la capacidad que pueda alcanzar el individuo para actuar en su mundo con autonomía, para crecer permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo. La capacidad para vivir con plena conciencia las diversas etapas de la evolución humana pasando de la adolescencia a la adultez y a la madurez que culmina con la preparación para aproximarse al fin de la vida. (CINDA, 2004, p.22-23)

Por su parte, la educación para la producción y el trabajo corresponde al conjunto de habilidades para desempeñarse en la generación de los bienes materiales o también intangibles que requiere la sociedad. De esta manera forman parte de este conjunto, las capacidades tecnológicas, el desarrollo emprendedor, las habilidades intelectuales que requiere la producción moderna, los hábitos de cumplimiento y desempeño laboral y la capacidad reflexiva y crítica del individuo frente a la práctica productiva, de modo de aprender constantemente de la experiencia lo cual a su vez está asociado a un proceso de permanente actualización. (Ibíd.)

La formación social o la formación para vivir en sociedad, se encuentra asociada al comportamiento en los diversos grupos o conglomerados humanos con los cuales la persona debe interactuar a lo largo de su vida. Estos van desde las funciones familiares y desempeño doméstico, hasta los compromisos de participación social, de comportamiento solidario y de formación ciudadana y para la participación en la comunidad. Considerando también las capacidades para el trabajo en grupo y la interacción con sus pares y con otros trabajadores dentro del proceso productivo. (Ibíd.)

Resulta también necesario mencionar, la distinción que se realiza en relación a las Competencias generales de egreso y a las Competencias especializadas de egreso.

Las primeras engloban capacidades referidas principalmente a la interacción humana. Son competencias que pueden ser comunes a varias profesiones. Por ejemplo, las capacidades de dirigir eficazmente grupos interdisciplinarios de trabajo, de comunicar proyectos o decisiones en el ámbito institucional y de mantener un continuo proceso de actualización de conocimientos relevantes a su actuación profesional. (CINDA, 2004, p.23)

Las competencias especializadas por su parte, responden a las propias de cada profesión en las que predominan los aspectos técnicos, se considera por lo mismo que son “contexto-dependientes, en cuanto a que el lugar específico en el que opera un profesional determina lo que es apropiado, o válido, o eficaz. (CINDA, 2004, p.23)

En “Conceptos básicos de Competencia laboral” (cintefor.org), se da cuenta de una interesante recopilación, reconstruida desde el punto de vista de diversos autores en torno al concepto de competencia laboral; dentro de esta destacan:

*Bunck:* Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

*Ducci:* La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no solo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

*Gallart Jacinto:* Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.... No provienen de la aplicación de un curriculum...sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

*Le Boterf*: Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

*Prego*:... Aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica.

*Kochansky*: Las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado, por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral.

*Zarifian*: “Entiendo por competencia el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, ante una situación profesional”. ([http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte a.pdf](http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte_a.pdf). p.10-12)

Sin lugar a dudas, la perspectiva anteriormente señalada en términos de “Competencias” y “Competencias de Formación Profesional”, se relaciona directamente con un elemento imprescindible y ampliamente destacado dentro de cualquier modificación que se introduzca en el plano de algún área de la sociedad en particular. En este sentido, el tema de la Evaluación resulta relevante en términos de visualizar efectivamente, todos los alcances que mediante esta programación se lleguen efectivamente a considerar y a aplicar. Por esta razón, es que a continuación se proporcionarán algunos antecedentes relacionados con la “Evaluación de Competencias”.

## **6. La Evaluación de competencias: Perspectiva de Gonczi, Mertens y otros**

En relación a la Evaluación de Competencias, esta es considerada como parte central del proceso que al respecto se realice en el ámbito de la Educación. Desde esta perspectiva, Gonczi enfatiza al respecto señalando que:

Por regla general, en la evaluación basada en competencias siempre se debe tratar de seleccionar los métodos más directos y pertinentes al desempeño evaluado. Por ejemplo en medicina, el diagnóstico del paciente requiere una evaluación del desempeño, mientras que la interpretación de un reporte de laboratorio se puede evaluar mediante una prueba escrita y, por consiguiente, relacionar el método de evaluación con el tipo de conducta examinada. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).Gonczi, p.15)

La explicación anterior se complementa con un principio general que pone el acento en la validez de las evaluaciones, el cual destaca “que entre más limitada sea la base de evidencia para inferir la competencia, será menos generalizable para el desempeño de otras tareas” (ibíd.). Considerando este referente, se recomienda por lo tanto, utilizar “métodos combinados, que permitan efectivamente proporcionar evidencias para “inferir la competencia”. (Ibíd.)

En este sentido, las ventajas asociadas a la coherencia de mantener un lineamiento entre métodos y evaluaciones y su relación de proceso y producto, se ven determinadas al considerar los siguientes planteamientos:

- Los métodos corresponden con exactitud al desempeño que se ha evaluado;
- Se reconoce adecuadamente tanto al producto como al proceso en el desempeño;
- El desempeño proporciona evidencia de conocimientos y actitudes; y
- Se utilizan evaluaciones completas para cubrir elementos múltiples. (Ibíd.)

Este mismo autor, sistematiza un interesante planteamiento en relación a los métodos para evaluar competencias en forma integrada, determinando que “Los enfoques integrados buscan combinar conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y valores en la evaluación. La teoría y práctica, a través de disciplinas, se combinan en la evaluación integrada u “holística”, que se caracteriza por:

- estar orientada al problema; ser interdisciplinaria;
- adoptar la práctica;
- cubrir grupos de competencias;
- Demandar habilidades analíticas; y combinar la teoría y la práctica”. (Ibíd.)

Gonczi además señala, en referencia a las formas o mecanismos de evaluación, que “estas se refiere al conjunto de evidencias que permiten tanto verificar el cumplimiento de las especificaciones establecidas, como medir la distancia que le falta recorrer al individuo para cumplir con la norma”. (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/index.htm>, p.36). De esta forma, se plantea que el proceso de evaluación consiste en: a) definir requerimientos u objetivos de evaluación; b) recoger evidencias; c) comparar dichas evidencias con los requerimientos u objetivos y d) formar juicios sobre la base de la comparación”. (Ibíd.).

Dentro de esta misma línea, Sadler D.R. (1987), postula que “una preocupación al evaluar objetivos propicia el reemplazo del subtítulo o mediciones indirectas de los objetivos reales”. (<http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/>). Jessup G. (1991),

por su parte señala que "la evaluación asume un papel más significativo convirtiéndose en una parte integral del proceso de aprendizaje así como en un medio para evaluarlo." (Ibíd.)

Wolf (1995) en relación a la práctica óptima en evaluación de las competencias, "ratifica la sistematicidad favorecida por modelos y redes, pues operan en función de un conjunto de conceptos internalizados y holísticos acerca de cómo una evaluación debe mostrar la situación en que se muestra el desempeño, además de cómo y qué tanto, pueden tener en cuenta este último" (<http://www.unbosque.edu.co/facultades/administracion/revista/lascompetencias.pdf>)

Dentro de la "Formación y certificación basada en Competencia Laboral" de Fernando Vargas Z. Consultor CINTERFOR/OIT, Julio del 2001; se destaca el concepto de Evaluación de Competencias como:

Un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral del trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar la competencia. (<http://www.cintefor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintefor/publ/saala/vargas/evalcom.pdf.p.3>)

Vargas en referencia a Grant (1979), señala que:

La evaluación basada en competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales. (Grant. 1979). (Ibíd.)

De acuerdo a Mertens (1996) citado por Vargas, "La evaluación es la parte complementaria a la norma y se refiere al conjunto de evidencias; es la verificación de si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas". (<http://www.cintefor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintefor/publ/saala/vargas/evalcom.pdf.pp.3>). Desde la perspectiva de Whitaer (1995), la evaluación es definida como:

La evaluación de logros: El propósito de la evaluación consiste en realizar juicios acerca del desempeño individual. Para ser juzgado como competente, el individuo deberá demostrar su habilidad para desempeñar roles laborales globales de

acuerdo con normas esperadas para el empleo en ambientes reales de trabajo. (Ibíd.)

Por su parte, el Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, destaca en su boletín UNESCO-UNEVOC de Abril del 2002, algunas ideas centrales en torno a la Evaluación basada en competencias, desarrolladas fundamentalmente desde la base de las competencias laborales, al respecto se destaca que:

Para describir competencias profesionales se utilizan cada vez con mayor frecuencia las normas o estándares de formación profesional (FP), en lugar de las tareas o actividades que corresponden al ejercicio de una profesión. Los modernos estándares de FP tienden a basarse en las competencias y se utilizan a menudo como criterio para comparar el rendimiento individual y determinar competencias personales. A pesar de la falta de una metodología común para evaluar competencias, los países europeos están adquiriendo más y más experiencia de evaluación en las empresas o en la educación de adultos, y en la acreditación de competencias o capacidades profesionales obtenidas de manera informal o no reglamentada (formaciones o "aprendizajes" previos y por experiencia laboral), o conseguidos a través de la formación profesional inicial, secundaria o superior.(CINTEFOR)([http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva\\_com.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva_com.htm))

Dentro del ámbito contextual a este estudio, Garrido y Nordenflych (Chile), destacan preliminarmente en relación al tema de la Evaluación lo siguiente:

El paso de una formación por contenidos o por objetivos o por objetivos a una formación por competencias, en primer lugar, implica una transformación de la concepción del aprendizaje que sustenta el proceso actual de enseñanza, ya que toda práctica pedagógica, por muy intuitiva que sea, trasluce una concepción tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En una formación por competencias, el aprendizaje se concibe como un proceso activo y continuo de construcción de sentido por parte del alumno, lo que contrasta con la concepción aún vigente de aprendizaje como acumulación de saberes" (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.164)

A partir de este planteamiento se sugiere para la evaluación de competencias laborales, algunas consideraciones que apuntan a cuatro maneras no excluyentes entre sí, de evaluar cada una de las competencias que conformen un determinado perfil profesional, estas hacen referencia fundamentalmente a:

1º.- En cuanto al grado de pertinencia que una competencia pose respecto del carácter global y funcional del perfil (cuestión que toma el examen crítico de la consistencia interna del respectivo perfil)

2º.- En cuanto a la relevancia que la competencia posee dentro del espectro de competencias que configuran el correspondiente perfil (cuestión que toca principalmente al análisis crítico tanto de la carga horaria que se le destina dentro del plan de estudio, como de las conexiones lógicas y prácticas que el plan y las metodologías observan respecto de las restantes competencias del perfil)

3º.- En cuanto a la calidad técnico-pedagógica del proceso destinado a formar la competencia (cuestión que toca una revisión del ritmo, incentivo, vicisitudes, acciones, recursos, etc. del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de los resultados alcanzados en la evaluación del nivel de logro de la competencia)

4º.- En cuanto al logro o adquisición de la competencia por parte del estudiante (cuestión que toca el sistema de medición y calificación de logro de la competencia, y de medición de los avances alcanzados en distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje)” (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007, p.175).

En este sentido, la configuración del término “Competencias” desde diferentes escenarios y autores, y su complemento en términos de “Competencias de formación profesional” y desarrollo del plano evaluativo, han permitido identificar y reconocer los alcances de este concepto dentro del ámbito de la Educación, aspecto ampliamente abordado tanto desde la perspectiva internacional como contextual a la realidad chilena, en respaldo de la categoría investigativa objeto de estudio.

## **7. Resumen**

En este capítulo, la connotación polisémica atribuida al concepto de competencias, destacada por Pérez Gómez, Ángel Ignacio (España, 2007), en “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”, representa un amplio desafío al interior del contexto educativo, en torno a la incorporación reflexiva del término en relación a los diferentes escenarios en los cuales sea aplicable.

En este sentido la visión preliminar de Rey, la cual enfatiza en el plano del “Saber hacer” y la “Capacidad de cumplir con una tarea dada de manera satisfactoria” (1999, pp.36), involucra directamente el componente de ejecución o procedimiento frente a la evidencia de las mismas. De esta forma es que la evolución de este concepto y sus características asociadas, se ven determinadas por la particular visión de algunas posturas paradigmáticas, aspecto que determina el contraste entre concepciones iniciales de Meirieu (1991), Legendre (1993) y Le Boterf (1995), hasta los aportes de Tardif (2003) quien postula la cuatridimensionalidad del término.

Por su parte, la directa relación que se establece entre las competencias y el desarrollo del plano profesional, se vincula a las demandas sociales relativas a políticas de inserción laboral, las que varían de acuerdo a los cambios que la sociedad en conjunto vaya manifestando.

Es posible también apreciar al respecto, que las demandas relativas a la incorporación de las competencias dentro del ámbito de la Educación, varían contextualmente desde un determinado sector a otro, siendo de esta forma posible establecer consideraciones diferentes desde el contexto internacional al latinoamericano, sin que estas resulten diametralmente diferentes. Desde esta perspectiva (Sladogna.2000), operacionaliza una distinción general en torno a las competencias, declarando que estas deben representar:

- a) orientaciones frente al desempeño en el trabajo, considerando situaciones definidas
- b) Diferencias ante un patrón o norma de desempeño esperado, y
- c) La atribución de múltiples capacidades personales y sociales, sobre todo las de realizar efectivamente un trabajo en equipo y establecer relaciones sociales, de manera independiente al sector o contexto en el cual estas se pongan en evidencia.

Similar distinción operacional se realiza en virtud de las competencias consideradas de "Formación profesional", bajo la denominación de genéricas y específicas, al interior de cada ámbito de desarrollo. Al respecto, resulta interesante destacar la mirada de Nordenflycht en "¿Qué es la empleabilidad?" (Documento de trabajo, Universidad de Los Lagos, Osorno 2005), en la cual se hace mención a las "Competencias de empleabilidad", situadas frente a las demandas de los cambios en la estructura laboral, la tecnología y el conocimiento, señalando su correspondencia frente a: Aprender a aprender, comunicación, efectividad personal y trabajo en equipo.

El introducir dentro de este campo la connotación de Evaluabilidad de las mismas, aporta sin lugar a dudas, a una permanente revisión en términos de los procesos que se generan frente a la manifestación de sus evidencias, lo cual queda de manifiesto de acuerdo a los postulados de Gonczi, Mersteins y otros, frente a los cuales se sitúan perspectivas generalizadas en relación a la temática. De esta forma se determina la incorporación de métodos para evaluar competencias de manera integrada, lo cual supone el considerar que:

Los enfoques integrados buscan combinar conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y valores en la evaluación. La teoría y práctica, a través de disciplinas, se combinan en la evaluación integrada u "holística", caracterizadas por la consideración de las interdisciplinas, la incorporación de la práctica, la combinación de teorías y las habilidades analíticas entre algunas de ellas. ([http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).Gonczi, pp.15)

Cada uno de estas consideraciones permite visualizar aspectos concretos relativos a la operacionalización de las competencias, elemento correspondiente a la Categoría Eje Objeto de Estudio, dentro del contexto de esta investigación.

## **CAPÍTULO 2**

### **Programación basada en Competencias dentro del sistema Universitario en Chile**

#### ***1. Contexto preliminar***

Bajo las características que anteriormente se consideran en torno a la temática de las Competencias, Competencias de Formación Profesional y Evaluación de Competencias, resulta interesante conocer como particularmente el sistema universitario ha incorporado la formación basada en competencias dentro de su diseño curricular. Sin lugar a dudas, la inclusión de esta perspectiva se basa preliminarmente en todos aquellos antecedentes asociados al contexto inicial del primero de los capítulos, en el cual se destaca la Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, desde el 5 al 9 de Marzo de 1990, el informe de la UNESCO redactado por la comisión de educación para el siglo XXI, “El informe Delors” (1996) e Informe Tuning (2004), sin embargo, existen otros antecedentes más cercanos al contexto de las universidades Chilenas, los cuales han sido determinantes en la adopción de esta perspectiva dentro del sistema de formación profesional, aspecto que será abordado a continuación.

#### ***2. Realidad de Universidades chilenas en torno a la programación basada en competencias***

En la actualidad existe una importante preocupación por parte de las entidades de educación superior, por responder desde la formación a académica a las demandas del medio laboral. Dentro del círculo universitario la discusión relativa a la relación entre la formación impartida y los requerimientos del sector productivo, se ha transformado sin lugar a dudas en un tema de gran interés. Lo anterior conlleva a repensar la real función de la universidad en la sociedad actual, sobre la base de un medio caracterizado ampliamente por una gran cantidad de información y un creciente sentido de conocimiento. Esto implica precisamente, el evaluar los diseños curriculares tradicionales y generar alternativas más acordes a la realidad de las actuales demandas.

De acuerdo a este contexto, se ha generado la necesidad de asegurar que los profesionales en formación cumplan con los requerimientos esenciales para el ejercicio profesional, siendo capaces de lograr un nivel adecuado, de reacomodar

sus prácticas y de transferir su conocimientos y habilidades, de acuerdo a las características y condicionantes del medio en el cual se desempeñen.

Dentro de este escenario, ha emergido como una de las opciones más ventajosas y cercana a estas demandas, la implementación de un currículo basado en competencias, a fin de establecer mediante esta forma un aprendizaje más activo, centrado en el estudiante y activamente orientado a situaciones concretas de práctica profesional.

El Centro Interuniversitario de desarrollo- CINDA en uno de sus más recientes estudios, señala que:

La formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la Educación Superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. Entre otros aspectos se puede señalar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral”.(CINDA, 2009, p.13-14)

Sin embargo, a pesar de considerar el contexto inmediato en el cual surge esta iniciativa, de incorporar por parte de la Universidades la programación basada en competencias, no podemos dejar de considerar todos aquellos antecedentes que efectivamente invitaron a esta reformulación en los currículos de formación profesional.

Los cambios sociales, políticos y económicos, de los cuales da cuenta esta llamada “Sociedad del conocimiento y de la información”, han impactado dentro del ámbito de la formación profesional, generando precisamente el planteamiento de la reestructurar el currículo en virtud de la denominada “Programación basada en Competencias” o “Currículo por Competencias”. Diversas Universidades a nivel mundial han incorporado efectivamente esta iniciativa, la cual se plasma inicialmente a partir del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003), informe realizado por más de cien universidades, coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y apoyado por la comisión Europea. Este informe generado en el contexto Europeo, se constituye en un pilar fundamental para la posterior generación del Proyecto Tuning América Latina, marco finalmente adoptado por las diversas universidades que conforman esta área.

A continuación se expondrán algunos antecedentes relativos a ambos informes, los cuales permitirán conocer la visión preliminarmente propuesta dentro de ambos proyectos, como sustento de la programación basada en competencias dentro del contexto de las universidades chilenas.

### **3. Contexto del Proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*)**

Este proyecto se genera con el fin de contribuir significativamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el consenso de un conjunto de universidades europeas para llegar conjuntamente a puntos de referencias comunes.

El Proyecto Tuning “se encuentra especialmente enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia –Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea” (*Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final fase uno, 2003:25). Su creación se basa fundamentalmente en la necesidad de implementar a nivel de las entidades universitarias el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999, utilizando en este sentido las experiencias acumuladas en programas como ERASMUS y SOCRATES desde 1987.

Como marco de referencia general, es posible destacar lo siguiente:

El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primer y segundo ciclo. Se considera por su parte que el proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente” (*Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final fase uno, 2003:26).

De esta forma su centro de atención no son los sistemas educativos, si no las estructuras y el contenido de los estudios, considerando en este sentido que “Mientras que los sistemas educativos son ante todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior”(Ibíd.)

La Declaración de Bolonia trajo como consecuencia, instalar un proceso de transformación en los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos, dentro del cual deberán desempeñar un rol fundamental “además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad” (Ibíd.). Sin embargo, se considera que estos perfiles no son suficientes y que “de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados de aprendizaje”(ibid)

El proyecto dentro de sus planteamientos centrales considera diferentes metas y objetivos, los cuales dan cuerpo y sentido a la estructura general del mismo, aspecto que se abordará a continuación.

#### **Metas y Objetivos**

El informe final Tuning busca “afinar las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia” (Tuning Educational Structures in Europe, Informe final fase uno, 2003:31), para lo cual se señalan como ejemplo algunas metas y objetivos:

-Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia en las cinco y más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.

-Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.

-Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

-Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de Educación, la conferencia de rectores, otras asociaciones, organismos de acreditación, organizaciones de garantía de calidad y universidades. (Tuning Educational Structures in Europe, Informe final fase uno, 2003:32).

Otro aspecto particularmente destacable del Proyecto Tuning, es su compromiso en relación a los títulos, al considerarlos en términos del resultado del aprendizaje y en términos de competencias, ya sea genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), como también específicas de cada área temática (las cuales incluyen destrezas y conocimientos). En relación a las competencias genéricas, estas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, como la capacidad de tomar decisiones, realizar propuestas, poner en práctica conocimientos previos etc., mientras que las competencias específicas hacen referencia a la particularidad propia de un determinado campo de estudio. (Tuning Educational Structures in Europe, Informe final fase uno, 2003).

Estos antecedentes generales en torno al Proyecto Tuning, se enmarcaron dentro de un contexto más específico en relación a la realidad Latinoamericana, generando de esta forma el Proyecto Tuning América Latina, dentro del cual se consideran algunos antecedentes de carácter más contextual, provenientes de la caracterización en términos educativos de este sector en particular, los cuales serán expuestos a continuación.

#### **4. Proyecto Tuning América Latina**

El Proyecto Alfa Tuning América Latina pretende perfeccionar las estructuras educativas de América Latina, abriendo las puertas a un debate cuyo principal objetivo es “identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.” (<http://tuning.unideusto.org//tuningal/>)

Este proyecto se constituye en una iniciativa independiente, que ha sido coordinada e impulsada por diversas universidades de países tanto latinoamericanos como europeos, el cual se ha generado a partir de la inquietud de los representantes de América Latina, quienes en Octubre del 2002 durante la IV Reunión de Seguimiento del espacio común de enseñanza superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en la ciudad de Córdoba (España), al escuchar los resultados de la presentación de la primera fase del Tuning, plantearon la posibilidad de pensar en un proyecto similar dentro del contexto de América Latina. A partir de esta instancia se comenzó a preparar el proyecto, el cual fue presentado por un equipo de universidades europeas y latinoamericanas a la comisión Europea en Octubre del 2003. Dentro de esta panorámica la idea central de la búsqueda de consensos es la misma, lo que cambian son los actores y la contextualización que se le brinda de acuerdo a cada realidad. De acuerdo a estos planteamientos es que fueron propuestos los siguientes objetivos:

#### **Objetivos**

Algunos de los principales objetivos de este proyecto se constituyen en:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsara a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia , Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones. (<http://tuning.unideusto.org//tuningal//pp.3>)

En términos de sus **resultados**, estos dan cuenta principalmente de:

- Un informe final que contiene la identificación de competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina, como también competencias específicas de las áreas temáticas.
- Resultados de un diagnóstico general de la Educación Superior en América Latina de áreas que dentro del proyecto consideran: la duración de las titulaciones, sistemas de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Foros de discusión y debate de la realidad de la educación superior en América Latina. (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>)

Dentro de las doce áreas temáticas que han sido abordadas en el desarrollo de este proyecto, (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química), a continuación se proporcionarán algunos antecedentes relativos al ámbito de la Educación, debido a su aproximación con el área de interés de la presente investigación.

## ***5. Alcances de la Estructura del Currículo dentro del área de la Educación***

El currículo de las carreras asociadas a la formación de Educadores en América Latina, se caracteriza por:

- La diversidad de los planes y programas que forman educadores, en términos de carga horaria, énfasis, contenidos y nombres de las disciplinas. Esta diversidad no solo es apreciada entre países, sino que también en cada país e incluso es posible apreciarla al interior de cada universidad.
- En lo que respecta a la estructura curricular, la mayor parte de los países de América Latina posee en currículum con tres ejes: uno conformado por disciplinas de fundamentos de la educación, como psicología de la educación, filosofía de la educación, sociología de la Educación y antropología de la educación. Un segundo eje está constituido por las disciplinas del campo pedagógico y disciplinario, como las didácticas, currículo, teorías pedagógicas, así como también disciplinas específicas. El tercer eje lo conforman las prácticas supervisadas, las cuales se integran al currículo con una carga horaria específica para la práctica profesional.
- También se debe considerar que algunos países, poseen en sus planes de formación de educadores, un conjunto de disciplinas orientadas a los movimientos sociales, culturales y multiculturales, como también la presencia de elementos para formar educadores en la investigación acción, lo cual es desarrollado mediante la problematización y análisis crítico de la práctica profesional, y no solamente por diferentes perspectivas de

investigación. (Informe final-Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina. Beneitone, Esquetini y otros, p.23).

Cabe destacar que el proyecto Tuning América Latina, se generó a partir de numerosos procesos de debates y consultas a los países participantes, dentro de los cuales es posible dar cuenta de resultados que abordan fundamentalmente aspectos relacionados con el ámbito de las competencias tanto genéricas (relativas a la formación de cualquier profesional), como específicas (dentro del contexto de los profesionales de la Educación), los cuales se ven representados de la siguiente forma:

V01	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	V15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
V02	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	V16	Capacidad para tomar decisiones.
V03	Capacidad de organizar y planificar el tiempo.	V17	Capacidad para trabajar en equipo.
V04	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	V18	Habilidades interpersonales.
V05	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	V19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
V06	Capacidad de comunicación oral y escrita.	V20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
V07	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	V21	Compromiso con el medio socio-cultural
V08	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	V22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
V09	Capacidad de investigación.	V23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
V10	Capacidad de aprender y actualizarse.	V24	Habilidad para trabajar en forma autónoma.
V11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	V25	Capacidad para formular y gestionar proyectos.
V12	Capacidad crítica y autocrítica.	V26	Compromiso ético.
V13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	V27	Compromiso con la calidad.
V14	Capacidad creativa.		

*Nota:* Informe final-Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007.

En relación a las competencias específicas relativas al contexto de la Educación, la encuesta relacionada con este ámbito se realizó en catorce países y en ella participaron 1540 personas, entre académicos (876) y graduados (664),

siendo sus resultados analizados como un todo a nivel regional latinoamericano. Los cuales se expresan de acuerdo a los siguientes alcances.

## 6. Competencias específicas de Educación

V01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	V15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
V02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	V16	Investiga en Educación y aplica los resultados en la transformación sistémica de las prácticas educativas.
V03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje.	V17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
V04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	V18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
V05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	V19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
V06	Identifica y gestiona apoyo para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	V20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
V07	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.	V21	Analiza críticamente las políticas educativas.
V08	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	V22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
V09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	V23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
V10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	V24	Conoce los procesos históricos de la Educación de su país y Latinoamérica.
V11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo e los	V25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras

	educandos.		ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
V12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	V26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
V13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	V27	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
V14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza aprendizaje.		

(Informe final-Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007)

Sin embargo, el listado anterior de competencias específicas del área de la Educación, fue sometido a la consideración del grupo de académicos antes señalado, en base al criterio de mayor a menor importancia y realización de las mismas, llegando a los siguientes resultados:

<b>Competencias Específicas más importantes</b>	<b>Competencias Específicas menos importantes</b>
V02. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	V26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
V11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos	V08. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
V19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo	V24. Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica.
V01. Domina la teoría y Metodología curricular para orientar acciones educativas.	V25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación
V03. Diseña y operacional iza estrategias de enseñanza-aprendizaje según contexto.	V06. Identifica y gestiona apoyos para atender a necesidades educativas específicas.
V10. Crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos.	V13. Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.

<b>Competencias Específicas con mayor realización</b>	<b>Competencias Específicas con menor realización</b>
V02. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	V20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio de la comunidad.
V01. Domina la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas	V24. Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica.
V09. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	V04. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
V12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	V17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema.
V23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	V06. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas.
V03. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos.	V13. Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.

De la misma forma, al someter a consideración del grupo de graduados las veintisiete competencias específicas anteriormente señaladas, en cuanto a criterios importancia y realización, se obtuvieron los siguientes resultados.

<b>Competencias Específicas más importantes.</b>	<b>Competencias Específicas menos importantes.</b>
V23. Asumen y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	V08. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
V11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	V20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio de la comunidad.
V02. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	V26. Interactúa socialmente y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
V19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	V25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.
V15. Educa en valores, en formación ciudadana y democracia.	V24. Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica

V09. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	V13. Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.
---	---

<b>Competencias Específicas más realizadas</b>	<b>Competencias Específicas menos realizadas.</b>
V02. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad	V24. Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica.
V11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	V06. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas.
V23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	V20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio de la comunidad.
V05. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.	V26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
V15. Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	V14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
V19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	V13. Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.

Informe final-Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007

Finalmente es necesario considerar, que la incorporación de las Competencias al currículum de las diversas universidades a nivel Nacional, se ve determinada por el contexto general de los planteamientos, resultados y consideraciones expuestos al interior de ambos proyectos, sin embargo, la identidad propia de cada institución y la connotación de los procesos formativos que al interior de las mismas se logra desarrollar, actúan como elementos fundamentales frente a la adopción de los enfoque o puntos de vista incorporados al interior de sus lineamientos y programas de estudio, punto de vista que se dará a conocer en el Capítulo seis (6) en relación a la realidad contextual de la Universidad Central de Chile, en torno al “Rediseño curricular con Enfoque de Competencias”.

## **7. Resumen**

La respuesta de las entidades de Educación superior, frente a las necesidades del medio laboral y a las diversas connotaciones que paulatinamente a ha ido adquiriendo nuestra sociedad, se ha visto materializada por la evaluación de los diseños curriculares tradicionales y la generación de nuevas alternativas acordes a las actuales demandas.

Este intento se ha plasmado al interior del ámbito universitario al concretizar la incorporación de un currículum por competencias, el cual implica el conciliar los requerimientos del medio profesional, con los vertiginosos cambios tecnológicos y de certificación de calidad, generados al interior de la sociedad en conjunto.

La sistematización de los planteamientos expuestos en el informe Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) y Tuning Latinoamericano, se han constituido en el hilo conductor de referencia, de las universidades tanto chilena como internacionales, que han adoptado este lineamiento al interior de sus programaciones.

Tuning Educational Structures in Europe, ha asentado las bases de sistemas de titulación basados en resultados de aprendizaje y en términos de competencias, bajo la distinción tanto de genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), como también específicas de cada área temática (las cuales incluyen destrezas y conocimientos). El planteamiento de las competencias genéricas, se basa en la identificación de elementos compartidos que pueden resultar comunes a cualquier titulación; en tanto las específicas se delimitan particularmente frente a un ámbito de estudio. (Tuning Educational Structures in Europe, Informe final fase uno, 2003).

De esta misma forma la integración del Proyecto Alfa Tuning América Latina, se genera a fin de perfeccionar las estructuras educativas en Latinoamérica, abriendo las puertas a un debate cuyo principal objetivo es "identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia." (<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>, p.24).

Este parámetro diagnóstico, permite identificar ciertos elementos relevantes asociados a la formación de Educadores en América Latina, los cuales determinan la estructura del currículo dentro del área de la Educación. En este sentido se enfatiza en la: diversidad de planes y programas, la presencia de tres ejes (disciplinas de fundamentos de la Educación, disciplinas del campo pedagógico y disciplinario y prácticas pedagógicas) y la predominancia en algunos sectores de disciplinas orientadas a los movimientos sociales, culturales y multiculturales. (Informe final-Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina. Beneitone, Esquetini y otros).

El desarrollo del presente capítulo, ha contribuido a perfilar algunos elementos característicos de la incorporación de la programación por competencias dentro del contexto de la formación universitaria, siendo determinante en este sentido la referencia inicial a los Proyectos Tuning Europeo y latinoamericano, los cuales enmarcan las características del ámbito educativo en virtud de la adopción de este enfoque.



## CAPÍTULO 3

### **Las Prácticas Pedagógicas como medio de evidencia de las Competencias declaradas.**

#### **1. Contexto preliminar**

La información destacada hasta el momento en relación a las competencias, con todos aquellos aspectos asociados a las mismas, tales como competencias de formación profesional y sistemas de evaluación, permite aportar antecedentes relevantes en virtud de la categoría objeto de estudio que sustenta esta investigación. Sin embargo, es necesario destacar, que otro de los elementos presentes dentro de esta categoría corresponde a las “Prácticas pedagógicas”, las cuales se encuentran directamente relacionadas dentro de este estudio, con la línea de las competencias presentadas anteriormente. Por esta razón, es que a continuación se aportarán algunos antecedentes en referencia a este componente.

Cabe destacar, que debido al tratamiento y consideraciones específicas que poseen ambos términos al integrar este concepto, es que a continuación se abordarán de manera independiente en primera instancia, para luego integrarlos en virtud de definir efectivamente “Prácticas Pedagógicas”

#### **2. La práctica**

Desde el punto de vista de la investigación titulada “Aproximación a las Prácticas Pedagógicas de la Universidad del Valle Sede Zarzal” Colombia, se destaca en relación a la Práctica que esta corresponde a “la aplicación, articulación y actuación directa de los participantes en el proceso educativo – docentes, estudiantes, institución y cuerpo de conocimientos -, haciendo énfasis en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en este contexto con la necesidad de formarse una identidad cultural definida”. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicas-pedagogicas/practicas-pedagogicas2.shtml>).

#### **3. La pedagogía**

Por su parte la pedagogía corresponde a “un proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conocimiento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado desde el punto de vista del adquirente, desde el punto de vista de otros o de ambos”.(ibíd.)

La pedagogía conlleva a considerar los fines últimos del proceso educativo, no sólo en sus aspectos de transmisión y adquisición de conocimientos, de formación y desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, sino, además en el

sentido de educar y desarrollar sentimientos, convicciones y aspectos de la voluntad y del carácter, moral de los educandos.(ibíd.)

Dentro la investigación a la cual se alude, se menciona que el pensador James Kuethe señala que la Pedagogía “es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación; lacónicamente se define como la ciencia de la educación, es decir, la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo. También puede definirse como el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo”(ibíd.)

#### **4. La practica pedagógica**

En relación a los planteamientos de Basil Bernstein, “la Práctica pedagógica se considera como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales”. (Ibíd.)

Se considera además que:

La práctica pedagógica, se construye en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente, superando la imagen de algo estático y perfectamente definido. La práctica pedagógica es el proceso colectivo de producción de conocimientos que se multiplican para reflexionar el mundo educativo, para proyectarse culturalmente. (Ibíd.)

En este sentido, uno de los grandes valores que se le otorga a las prácticas integradas tempranamente dentro de los currículos de formación profesional, es el de relacionar la teoría con la práctica, permitiendo mediante la observación de la actividad escolar un primer acercamiento a la realidad de las aulas, lo cual hace posible la experimentación reflexiva de las funciones docentes, hacia una práctica pedagógica de carácter más autónomo. (Berríos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>). Esta experiencia hace también posible, la aproximación gradual de los estudiantes en práctica a todo lo que involucra el quehacer concreto del trabajo profesional, lo cual además permite internalizar la connotación del rol docente. (Avalos, en <http://practicaspedagogia.blogspot.com>).

Es posible agregar dentro de esta misma línea, y enfatizando en el planteamiento anterior, que de acuerdo a Avalos (2002):

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial. (Ibíd.)

Dentro de esta línea, el aprendizaje del conocimiento profesional docente supone un proceso de inmersión del futuro educador en la cultura escolar. A partir de este proceso el alumno se socializa dentro de la institución y acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. (Ibíd.)

Al respecto, cabe destacar, que las políticas nacionales relativas al tema señalan que:

Las prácticas progresivas se abordan a partir de los requerimientos ministeriales en relación a lo que un profesional de la educación debe dominar. El ministerio proporciona estándares para la formación inicial docente que son parámetros que se espera los alumnos logren al egresar de las carreras de educación, que a su vez están relacionados con los dominios del “Marco para la Buena Enseñanza” con los que se evalúan a los docentes en ejercicio. (Mineduc, 2003, p.22)

Los estándares presentes dentro de este lineamiento son genéricos, es decir, aplicables a las prácticas pedagógicas de profesores de cualquier nivel, los cuales estando involucrados en la formación docente de manera temprana van internalizando el rol propio de estos profesionales mediante la relación directa de teoría y práctica en relación a temáticas divididas en facetas, las cuales dan cuenta de A. Preparación de la enseñanza, B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C: Enseñanza para el aprendizaje de los niños, C: Profesionalismo docente. (<http://practicas-pedagogia.blogspot.com>)

Otras definiciones que aportan al término en relación precisa a las prácticas, la práctica docente, la práctica en el contexto de la Educación y la Pedagogía, son las siguientes:

**Práctica:** “Se dice de los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”//destreza adquirida con este ejercicio// Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y para poder ejercer públicamente su profesión” (Dicc. de la lengua Española, p.1816)

**Práctica Docente:** “Educación: actividad que se realiza durante la formación de los maestros, consiste en desempeñar las funciones docentes en un centro de enseñanza con el fin de completar la adquisición de conocimientos y capacidades

necesarias en esa profesión. Estas actividades tienen dos aspectos: por un lado la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, y por otro la oportunidad de constatar la realidad del ejercicio magistral". (Dicc. de Ciencias de la Educación, p.1585)

## **Prácticas**

**Educación:** "Periodo de formación práctica que se sitúa entre el fin de los estudios y el comienzo de la actividad profesional, o bien para un complemento de la formación o un reciclado, en el transcurso del ejercicio de la profesión"

**Pedagogía:** "La práctica de los futuros maestros debería comprender en principio: unas horas de formación teórica, consistente en lecciones y trabajos sobre la pedagogía; unas horas de iniciación práctica mediante la toma parcial a su cargo de una clase". (Dicc. de Ciencias de la Educación, p. 1585)

Desde la perspectiva de la Literatura Inglesa relativa al tema, investigaciones dan cuenta de que los docentes deben entender la forma, condiciones y contexto, bajo las cuales la experiencia y conocimiento que ellos poseen, pueden efectivamente guiar este proceso, considerando también la incorporación de un "manejo activo" de los métodos de enseñanza que faciliten el desarrollo de cualquier habilidad. Desde esta visión preliminar, Gonczi aludiendo a los planteamientos de Evans y Butler (1993), señala que ellos "intentaron construir un modelo de práctica en soldar, un complejo de habilidades en las cuales, según sus palabras, "se encuentran involucrados factores motrices perceptuales y conceptuales" y, trataron de detallar las implicaciones para la enseñanza del currículum. Concluyeron que el modelo tiene implicaciones significativas para el currículum y la enseñanza de esta habilidad". ([http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/ANDREW\\_GONCZI\\_PARTE\\_II.DOC](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/ANDREW_GONCZI_PARTE_II.DOC), p.5)

Al respecto se destaca además, que "En primer lugar, la enseñanza de estas habilidades, por lo general, ignora las pistas para la retroalimentación de tareas cuyo modelo muestra que es una parte esencial del "soldar experto" (Ibíd.). Frente a lo cual también se menciona lo siguiente:

la necesidad de una planeación global y de una prueba mental para supervisar y regular el proceso, así como para observar e interpretar el resultado, ya que todo esto es parte de su modelo de desempeño experto. Parte de estas necesidades, en especial la supervisión y regulación, están representadas en el currículum y en la enseñanza/capacitación. (Ibíd.)

Se percibe además dentro de este mismo contexto y a modo de fortaleza, los planes de estudio que enfatizan en la incorporación de la práctica, señalando, sin embargo, en torno a este mismo aspecto desde la perspectiva de la debilidad, que

“la mera oportunidad de practicar sin considerar la experiencia secuencial, el tiempo para practicar, la retroalimentación de expertos y la reflexión sobre todo esto, será manifiestamente inadecuada como plan de estudios y como pedagogía”. (<http://books.google.cl/books?id=/> Gonczi, p.40) Andrew Gonczi, aludiendo a los planteamientos de Walter (1992), en relación al rol de la práctica en consecuencia con la integración de otros aspectos dentro de la formación profesional, señala que:

En la actualidad la preparación típica de un profesionista tiene tres aspectos: el desarrollo del conocimiento general (se asume que es posible generalizar), el desarrollo del conocimiento laboral y la experiencia en el trabajo. Hay una gran variabilidad sobre qué tan bien se integran estos aspectos a los programas educativos. Aunque en los últimos años ha habido un gran interés en el papel que juega la práctica (el aspecto de la experiencia) y cómo se puede relacionar con los otros elementos de la educación profesional, todavía hay mucho que aprender sobre la manera de reunir estos tres aspectos en un todo” coherente”. ([http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/ANDREW\\_GONCZI\\_PARTE\\_II.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/ANDREW_GONCZI_PARTE_II.doc), p.7)

Dentro del contexto latinoamericano, existen algunas propuestas que sitúan a las competencias desde ámbitos complementarios al proceso educativo, tal es el caso del estudio titulado “Como desarrollar Competencias investigativas en educación” de Muñoz, Quintero y Munévar, en el cual se da cuenta del resultado de tres investigaciones orientadas a la formación de Educadores y al mejoramiento de las teorías y prácticas pedagógicas.

El contenido de esta investigación efectuada en Colombia, destaca como uno de sus componentes fundamentales relativo al interés de este estudio, que “La práctica profesional de último año de los programas de formación de Educadores y de aquellos profesionales que forman y enseñan, es el reflejo del modelo que apropia la institución responsable y es un escenario natural para el despliegue de competencias investigativas por parte de sus actores. Por consiguiente, se pretende reorientar la acción de profesores y estudiantes con una visión investigativa”( Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p.14)

Desde la perspectiva de las problemáticas cotidianas vivenciadas por los estudiantes en sus prácticas pedagógicas dentro del aula, sin duda alguna, el desarrollo de competencias que permitan interpretar, valorar, argumentar y proponer soluciones frente a situaciones de conflicto, forman parte de habilidades de gran valor, para todos aquellos que hayan decidido ser educadores y enfrentarse a una clase, a un grupo determinado o formar parte de un proyecto educativo. Lo cual resulta relevante dentro de la investigación anteriormente destacada.

En la propuesta investigativa efectuada por Barrero y Mejías, en relación a “La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas”, en la Universidad Católica de Colombia, se define la práctica pedagógica, de acuerdo a los planteamientos de Restrepo y Campos 2002, “como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto

educativo". (<http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>, p.5)

Entre las investigaciones realizadas en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Colombia, en relación a las "Concepciones de Práctica Pedagógica", se da cuenta en referencia a diferentes autores, de las siguientes definiciones: de acuerdo a (Fierro, 1999), esta corresponde a: Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1049&flsid=55>, p.8).

Desde este mismo escenario, la práctica también fue conceptualizada como:

Una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (UPN Práctica Innovación y cambio, 2000) (Ibíd.)

De acuerdo a la línea de Huberman (1998), se plantea que las prácticas responden a:

Un proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (Ibíd.)

Sin embargo, y de acuerdo a los puntos de vista señalados anteriormente, las prácticas se ven caracterizadas de acuerdo al paradigma del docente. Al respecto Zeichner (1983), Montero (1987) y Zabalza (1988), realizan un panorama caracterizador de los modelos de práctica de acuerdo a los paradigmas del profesor dentro de las últimas décadas; el cual ha sido adaptado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

## **Paradigma del profesor y Enfoque de la Práctica**

<b>Paradigma del profesor</b>	<b>Enfoque de práctica</b>
Profesor psicólogo humanista  Concepción personalista	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor investigador  Concepción orientada a la indagación	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya en la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse en profundidad.

(<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1049&fidsid=55>)

En relación a los planteamientos de Pulido en “Concepciones de Práctica pedagógica aproximaciones a un estado del arte”, se destacan los siguientes aspectos:

Las prácticas de enseñanza durante al formación inicial del profesor, o en los primeros años de actividad profesional, inciden significativamente en la progresiva conformación del pensamiento práctico. No obstante poco y nada puede decirse acerca del valor de esta influencia. De la calidad de la experiencia subjetiva en los periodos de prácticas dependerá el valor formativo de las mismas. Las prácticas pueden orientar el pensamiento práctico hacia la reproducción de perspectivas y esquemas de acción conservadores, rígidos y sin capacidad de acomodación a las cambiantes y complejas situaciones de la escuela, en contradicción con las teorías formales transmitidas en el mismo programa de formación.(Revista de Investigación Dialéctica. Fundación Universitaria Panamericana Edición N°21 año 2007). (<http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/index.html>)

De esta forma , se considera además que “la formación inicial y permanente del profesorado debe preocuparse fundamentalmente de la génesis del pensamiento práctico personal del profesor, incluyendo tanto los procesos cognitivos como afectivos que de alguna manera se Inter implican determinando la actuación del profesor”.(ibíd.)

Las destrezas y capacidades cognitivas requeridas para intervenir racionalmente en el mundo complejo y cambiante del aula no pueden ser mecánicas, ni pueden ser preestablecidas; entonces el profesor ha de actuar como un artista o como un investigador, creando y elaborando sus propios esquemas e instrumentos de análisis y experimentando en cada situación estrategias concretas de intervención. Al actuar así, son sus conocimientos, capacidades generales y específicas, sus actitudes, sus creencias y teorías los factores determinantes de su proceder mental y de su comportamiento docente. (ibíd.)

En general las prácticas, de acuerdo a las características anteriormente expuestas, adquieren diversas connotaciones tanto ideológicas como paradigmáticas, lo cual nos invita a situarnos frente a diferentes perspectivas a fin de comprender sus reales alcances. Sin embargo, dentro del contexto de la Educación superior, estas tienden a compartir ciertos elementos comunes o formas generales bajo las cuales son concebidas, aspecto que permite delimitar mucho más este campo de estudio. Por esta razón, a continuación se revisará desde la teoría información relativa a “La práctica en el contexto Educativo Universitario”.

## **5. La práctica en el contexto educativo universitario**

Dentro del espacio educativo universitario, la integración de la práctica al interior de los diversos currículos formativos, se ha constituido crecientemente en un tema de gran interés dentro del ámbito de formación superior. Desde este punto de vista, estudios han integrado caracterizaciones generales de este aspecto, a fin de proporcionar elementos concretos de análisis, en torno a los reales alcances que involucra la incorporación de la práctica, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesionales en formación.

En este sentido, se considera que “la práctica representa para la Universidad una forma de extensión mediante la cual se materializa el compromiso de ésta con la sociedad”. Mediante ella “se busca la validación de los saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención a las necesidades de la comunidad” ([http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion\\_pedagogia/practica\\_formativa.html](http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion_pedagogia/practica_formativa.html).pp.3).

De acuerdo a la visión de Melich (1994), en respaldo a lo anterior, este autor destaca lo siguiente:

Si bien el concepto de práctica tiene connotaciones diversas según sea su campo de aplicación, es importante establecer que en el espacio educativo ésta debe entenderse como una práctica social, pues como acción social incluye actos, acciones y conductas que en Melich (1994:85) adquieren el siguiente significado: un acto es siempre algo realizado y puede considerársele independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias, o sea que hace referencia al pasado. La acción tiene el sentido de la proyección previa, latente o manifiesta, hace referencia al futuro y está relacionada con el proyecto y con el sentido, y es de tipo voluntario

(a diferencia de la conducta, automáticamente reactiva y espontánea. ([http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion\\_pedagogia/practica\\_formativa.html](http://www.recreartedigital.ucauca.edu.co/educacion_pedagogia/practica_formativa.html).pp.5)

Desde la perspectiva de Zuluaga, citado por Klaus (2001).

La práctica pedagógica es una noción que designa los modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza, una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de saber retomados y aplicados en la pedagogía, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas en donde se realizan prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica y las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.(Ibíd.).

Junto con esto se declara que “La puesta en escena en el ámbito educativo del saber permite la configuración de la practica pedagógica, la cual se da como un todo integrado que permite articular las intenciones profesionales que subyacen en cada uno de los saberes”(Ibíd.)

De acuerdo a Elliot (1990), en relación a la práctica profesional, se afirma que:

Esta puede ser analizada en dos componentes: el primero, supone el compromiso con los valores éticos, de allí el término ‘profesión’. El segundo, exige poseer los conocimientos necesarios de grado elevado. Como el quehacer profesional está enmarcado bajo ciertas directrices, este autor enfatiza más en la conveniencia de realizar éticamente la práctica, en vez de la prevalencia de la consecución de determinados estados finales, preconcebidos como resultado último de una acción. (Ibíd.)

Sin lugar a dudas, el papel que se asigna a la experiencia práctica, al interior de las entidades de formación profesional, resulta fundamental dentro del proceso formativo; ya que es esta instancia la que proporciona al estudiante la oportunidad de evidenciar en términos concretos sus conocimientos, aplicar diversos procedimientos y manifestar un desarrollo actitudinal, frente a instancias de resolución de problemas y trabajo en equipo, entre otras.

Cabe destacar, que a las prácticas pedagógicas se le asignan además otros valores, relativos a la investigación, la formación docente, el espacio escolar y de diálogo y el ámbito metodológico, de lo cual se dará cuenta a continuación.

## **6. Práctica Pedagógica desde la Investigación**

Wilfred Carr y Stephen Kemmis, plantean la importancia de que el docente desarrolle procesos investigativos al interior de la práctica, a fin de construir conocimientos que aporten desde esta perspectiva un valor educativo.

Para que la enseñanza llegue a ser más una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa; la segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros al incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional; la tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tienen frente a otras partes interesadas de la comunidad en general. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.45)

Lo que se plantea mediante este enfoque, logra determinar:

La urgencia de un practicante que se dedique exclusivamente a la aplicabilidad de teorías que no le permitan investigar y llegar por si mismos a una conclusión educativa, sino que por el contrario, sea un investigador activo en la educación, con planteamientos propios, que aporten nuevas ideas a la misma práctica y al mejor desarrollo educativo en la aulas de clase a fin de recontextualizar el conocimiento. (Ibíd.).

Desde este punto de vista, se considera que:

El investigar tiene una finalidad específica en el maestro. Le da sentido a las actividades que realiza y articula sus competencias profesionales con la práctica pedagógica. Así la investigación resulta definitivamente ligada a los componentes éticos y políticos del maestro, a la acción a la transformación de lo cotidiano. No se trata de investigar por investigar sino de darle sentido a la educación. (ibíd.).

Sin embargo, dentro del proceso formativo el quehacer “cotidiano” que involucra la práctica, en el sentido de la atención frente a los elementos propios de su dinámica (procesos de interrelación, atención a actividades regulares y aspectos administrativas, entre otros), debilita el rol de este espacio como ámbito de apertura frente al desarrollo de procesos investigativos considerados de carácter incipiente.

## ***7. Práctica Educativa como requisito para la formación docente***

Dentro de un marco general:

Las prácticas educativas se han considerado un componente fundamental en la formación docente. Tal ejercicio es visto como esencial para desenvolverse en el ámbito educativo, sigue el mecanismo de información-observación-aplicación-aprendizaje de estrategias y metodologías que se alimenta de las construcciones propias del futuro(a) maestro(a). Es decir, postulados teóricos manifiestan lo inocuo de preparar profesores sin antes diseñar espacios para acercarse significativamente al quehacer educativo". (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.46).

En este sentido, la idea expuesta anteriormente se constituye en el fundamento esencial de las prácticas pedagógicas, desde el punto de vista de ser efectivamente estas, las que proporcionan el escenario natural de lo que implica concretamente la relación del quehacer educativo.

### **8. Práctica educativa inmersa en el espacio escolar**

Desde este punto de vista se considera como parte de la labor del practicante, la de organizar y preparar el espacio, el considerar los materiales pertinentes para el desarrollo de las actividades y el diseño de las mismas, el distribuir el tiempo, el adaptar los medios de los que dispone el grupo en relación al objetivo que se pretende alcanzar. Por otra parte, deberá permanecer atento a las formas de relacionarse del grupo, sus reacciones, preferencias, materiales que más utilizan, lugares que ocupan; en definitiva, su labor involucra el conocimiento de los individuos en particular, del grupo en un contexto general y también del medio, a fin de modificar sus acciones según sea necesario. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>)

### **9. Práctica educativa como ámbito metodológico**

"El concepto de metodología está ligado estrechamente al de técnica, puesto que las dos se dirigen a un mismo objetivo: resolver problemas". (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.48)

Desde esta perspectiva:

La práctica educativa se ve como un espacio de aplicación de saberes adquiridos con anterioridad, lo cual implica estar en dialogo con los postulados teóricos que sustentan las producciones que circulan el ámbito de lo pedagógico y una vez reconocidos, encontrar las alternativas más pertinentes para poner en escena múltiples estrategias metodológicas en el aula. (Ibíd.).

Este aspecto resulta de gran flexibilidad, si lo reflexionamos a la luz de los diversos contextos, grupos humanos y situaciones involucradas directamente al interior de cada espacio escolar; dado que son estos elementos, los que precisamente, invitan a la re acomodación permanente del “practicante” frente a decisiones estratégicas y metodológicas propias de la dinámica de este ámbito.

## **10. Práctica educativa como espacio de dialogo**

Dentro de este contexto, se considera que el docente:

Debe ser un “trabajador cultural”, vale decir, una persona que se ocupa en los distintos lugares en los que desemboca el conocimiento, el poder y también la autoridad. Tal reconocimiento ayuda a formular el carácter y el propósito de la práctica pedagógica, la cual se convierte en una actividad cívica que surge de la necesidad de ampliar las condiciones de la actuación democrática y extender las formas sociales que amplían las capacidades humanas críticas para eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad. (ibíd.)

La práctica pedagógica centrada en el dialogo en relación a la cultura, necesita un docente activo en los procesos de transformación social, quien reconozca e integre el sentido de la diversidad humana en su quehacer pedagógico, considerando en este sentido, la diferencia como una oportunidad de construcción y consolidación social. (Carr W y Kemmis S, 1988)(ibid)

Dentro del contexto específico de esta investigación, ya se ha considerado al interior de este capítulo, la definición del término “Prácticas pedagógicas”, dentro de alcances muy generales relativos a este concepto. Sin embargo, dentro de los escenarios en los cuales se desarrolla el presente estudio, correspondiente a las Escuelas de Educación Parvularia y Educación Diferencial, es necesario exponer algunas consideraciones específicas relativas a este concepto desde la mirada de cada una de estas escuelas.

## **11. Practicas de tercer año desde la Escuela de Educación Parvularia**

Las prácticas pedagógicas efectuadas en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, responden precisamente a la actividad cotidiana desarrollada por las estudiantes, con párvulos de 0 a 8 años, sobre la base de una organización curricular previa. Esta instancia hace posible, la manifestación o evidencia de aspectos relacionados con el: Conocimiento, procedimiento y actitud, en respuesta a los requerimientos de los componentes o dominios que conforman cada una de las competencias.

De esta forma, la organización de las Prácticas de acuerdo al énfasis de un currículo centrado en competencias, se ha programado desde el primer año de la formación profesional; determinando de esta forma la asistencia de las estudiantes

a un centro de práctica en forma semanal, a fin de conocer diferentes realidades educativas, niveles y establecimientos.

La práctica de Tercer Año se denomina “Práctica y Proyecto de Aula I y II”, su característica esencial es que las estudiantes desarrollen competencias contextuales a su plan de estudios, con niños y niñas menores de tres años en un primer semestre y con niños/as de tres a ocho años en un segundo semestre. Todo esto en estrecha relación con los énfasis y actividades académicas desarrolladas en los diferentes Núcleos, siendo considerados estos como:

Una actividad académica en la que se aglutinan un conjunto de disciplinas de características epistemológicas afines, y que trabajan generando multi e Interdisciplinas. El Núcleo se conforma por un grupo de docentes cada uno especialista en alguna de las disciplinas que conforman dicho núcleo, aspecto que trabaja siempre interconectando con las restantes disciplinas. Los y las docentes generan la multi e Interdisciplina desde temas globalizadores o problematizados que son consensuados por el equipo y trabajados desde la perspectiva disciplinar de cada docente, interconectando con las restantes. (Parra, Romo y Sarmiento, 1999, p.4)

Por otra parte es relevante hacer mención, a que estas estudiantes asisten una vez a la semana a sus Centros de Práctica (designados por las Tutoras), ello durante todo el año académico. Junto con esto durante el año se realizan cuatro períodos de denominadas “Prácticas Intensivas”, cuyo objetivo es mantener la continuidad del proceso educativo en forma directa con un grupo de párvulos, proceso que se realiza dos semanas consecutivas en un Primer y Segundo Semestre. Allí las estudiantes planifican, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje diariamente en un horario de 8:30 a 12:30 A.M., lo cual corresponde a cuatro horas cronológicas, más dos pedagógicas de taller con tutoras. Son apoyadas por el equipo técnico-pedagógico del establecimiento, dentro del cual se cuenta por lo general con una Educadora y asistentes de Párvulos a cargo del nivel.

Las estudiantes cuentan además con un reglamento, en el cual se explicitan ciertas consideraciones fundamentales, a tener en cuenta por parte de ellas durante todo el proceso que dure esta actividad. El cual alude en primera instancia a los siguientes aspectos:

La Práctica Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación es considerada el eje central de la formación docente la cual atraviesa transversalmente toda la malla curricular, culminando con la práctica Profesional

Esta Práctica se cursa regularmente en el tercer año de la carrera y corresponde al plan de especialidad, se divide en dos semestres: uno correspondiente a práctica con niños de 0 a 3 años y el otro a práctica con niños de 3 a 8 años. Su objetivo fundamental es asumir progresivamente el Rol de educador/a de Párvulos, integrando a todos los actores involucrados en el proceso educativo

Se espera que las estudiantes se inicien en el diseño y aplicación de proyectos educativos de aula para niños y niñas de 0 a 8 años, sus familias y comunidades, considerando todos los aspectos tratados en los diferentes Núcleos Temáticos y realizando las adecuaciones curriculares necesarias para ser aplicadas en centros de carácter formal, involucrándose en la elaboración y aplicación de diferentes estrategias educativas a través de una metodología activa basada en el juego como principio pedagógico. (Reglamento interno de Práctica Intermedia, Escuela de Educación Parvularia)

Este reglamento considera además aspectos relativos a la asistencia, puntualidad, presentación personal, causales de reprobación y/o suspensión y entrega de trabajos solicitados entre otros. Todo ello dentro del marco de propiciar una formación profesional integral a las profesionales en formación.

## ***12. Prácticas de tercer año desde la Escuela de Educación Diferencial***

Las prácticas pedagógicas efectuadas en la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, responden precisamente a la actividad cotidiana desarrollada por los y las estudiantes dentro del marco de la Educación Especial, esta actividad hace posible la manifestación o evidencia de aspectos relacionados con el: Conocimiento, procedimiento y actitud, en respuesta a los requerimientos de los componentes o dominios que conforman cada una de las competencias.

De esta forma, la organización de las Prácticas de acuerdo al énfasis de un currículo centrado en competencias, se ha programado también desde esta Escuela a partir del primer año de la formación profesional; determinando de esta forma la asistencia de los y las estudiantes a un centro de práctica en forma semanal, a fin de conocer diferentes realidades educativas, niveles y establecimientos.

La práctica de tercer año, dentro de este contexto, pretende que los y las estudiantes desarrollen las competencias explícitas dentro de su plan de estudios, al asistir a actividades en terreno en Centros Educativos con proyectos de integración, frente a los cuales tienen la oportunidad de cambiar de un primer a un segundo semestre, con el fin de ampliar dentro de otros contextos su experiencia educativa.

Los y las estudiantes asisten a los establecimientos designados una vez a la semana, cumpliendo cuatro horas pedagógicas en terreno y dos pedagógicas en taller con tutoras. Se consideran además dos periodos de "prácticas intensivas", en los cuales los y las estudiantes asisten todos los días durante una semana en cada uno de los semestres, cumpliendo también con cuatro horas pedagógicas diarias durante esta instancia. El objetivo de estos periodos, es que los y las estudiantes vivencien la continuidad de su acción educativa, con el mismo grupo de niños/as durante el plazo de una semana por semestre. En esta instancia los y las

estudiantes planifican, desarrollan y evalúan experiencias de intervención, con el apoyo de un equipo multiprofesional con el que cuenta cada nivel.

Se cuenta además con un reglamento, en el cual se explicitan ciertas consideraciones fundamentales, a tener en cuenta por parte de los estudiantes durante todo el proceso que dure esta actividad. El cual alude en primera instancia a los siguientes aspectos:

La Facultad de Ciencias de la Educación en las distintas carreras que imparte contempla como eje central de la formación docente la Práctica Pedagógica, la cual atraviesa transversalmente las mallas curriculares, culminando con la Práctica Profesional.

Durante el, tercer año de acuerdo al plan de estudio de la carrera Educación Diferencial e integral de Necesidades Educativas Especiales, los (as) estudiantes (as) realizan prácticas en terreno en Centros Educativos con proyectos de Integración con los que la Facultad de Ciencias de la Educación ha establecido un convenio” (Reglamento interno de práctica, tercer año, Escuela de Educación Diferencial)

Este reglamento considera además aspectos relativos a la asistencia, puntualidad, presentación personal, causales de reprobación y/o suspensión y entrega de trabajos solicitados entre otros (Reglamento interno de Práctica Intermedia, Escuela de Educación Diferencial). Todo ello dentro del marco de propiciar un desarrollo integral de la formación profesional de los y las estudiantes.

El marco referencial expuesto al interior de este capítulo, proporciona el respaldo relativo a la segunda de las categorías Objeto de Estudio, respondiendo en este sentido a la temática de las Prácticas Pedagógicas.

### **13. Resumen**

A lo largo de este capítulo se han podido visualizar las diversas connotaciones y características relativas a las Prácticas pedagógicas, en respuesta a la categoría eje Objeto de estudio. Los elementos anteriores amplían el contexto de las prácticas, en virtud de la multiplicidad de aspectos asociados a las mismas, resultando de esta forma destacable su relación a nivel de procesos de formación profesional, desarrollo metodológico e investigativo y la vinculación con experiencias concretas de aprendizaje.

Dentro de esta línea resulta fundamental, la distinción de algunos aspectos determinados a la luz de recopilaciones relativas a los alcances del término. En este sentido la consideración de “La práctica pedagógica centrada en el dialogo en relación a la cultura”, resulta relevante dentro del marco de la pertinencia contextual de cada realidad educativa, en ella el docente es concebido como un agente de transformación social y de apertura a la diversidad, la cual se constituye en una oportunidad de construcción y consolidación social (Carr W y Kemmis S, 1988).

Esta referencia se complementa con la postura relativa al ámbito metodológico, la cual concibe a la práctica como:

Un espacio de aplicación de saberes adquiridos con anterioridad, lo cual implica estar en diálogo con los postulados teóricos que sustentan las producciones que circulan el ámbito de lo pedagógico y una vez reconocidos, encontrar las alternativas más pertinentes para poner en escena múltiples estrategias metodológicas en el aula". (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.48)

En este sentido resulta igualmente importante la concepción de la práctica dentro del contexto de la investigación, al respecto Wilfred Carr y Stephen Kemmis, plantean la importancia de que el docente desarrolle procesos investigativos al interior de la práctica, a fin de construir conocimientos que aporten desde esta perspectiva un valor educativo. (<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>.pp.45)

Lo que se plantea mediante este enfoque:

Es la urgencia de un practicante que se dedique exclusivamente a la aplicabilidad de teorías que no le permitan investigar y llegar por si mismos a una conclusión educativa, sino que por el contrario, sea un investigador activo en la educación, con planteamientos propios, que aporten nuevas ideas a la misma práctica y al mejor desarrollo educativo en la aulas de clase a fin de recontextualizar el conocimiento. (Ibíd.)

El rol del profesor en relación al paradigma al cual se adscribe y el enfoque que a partir de este desarrolla en sus prácticas, resulta sin lugar a dudas, otro elemento relevante al interior de este contexto, dado que invita a los profesionales de esta área a mirar reflexivamente su desarrollo en términos del quehacer educativo.

En este sentido, las prácticas pedagógicas adquieren diversas connotaciones de acuerdo al escenario y nivel de formación en el cual se desarrollen, aspecto que en este caso se ve delimitado en un tercer año de formación profesional dentro de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, como contextos directos de esta investigación, caracterizados al interior de este capítulo.

## CAPÍTULO 4

### **Estudiantes: Como categoría sujeto de estudio**

#### ***1. Contexto preliminar***

En relación a la categoría Sujeto de Estudio y dentro de los límites de esta investigación, se considera como sujeto a las Estudiantes que integran las carreras correspondientes a ambos escenarios (Educación Parvularia y Educación Diferencial), las cuales serán definidas en relación a su rol académico y los alcances del mismo, al finalizar este capítulo. Inicialmente se expondrán definiciones y alcances del concepto “Estudiantes”, como visión preliminar relativa a este término, en respuesta de la categoría a la cual corresponde.

#### ***2- Definición y alcances de categoría Estudiantes***

El termino estudiante alude fundamentalmente a la “Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza.” (Real Academia Española, 2001, p.1007) o “Alumno que frecuenta un centro de enseñanza superior// Al contrario de un escolar o alumno de instituto, la palabra estudiante se puede precisar: estudiante de Derecho, de letras, de ciencias etc.”(Dicc. Ciencias de la Educación, 2003, p.782).

Por lo cual, se asocia efectivamente a la persona que cursa sus estudios y tiene por lo tanto un desarrollo académico de respaldo frente a una institución educativa en particular. Aspecto que supone el lineamiento de todo un proceso de enseñanza aprendizaje, que potencie sus actitudes, conocimientos y procedimientos aplicados, en virtud de alcanzar un desarrollo profesional futuro.

Algunas investigaciones han relevado el rol del estudiante, en directa asociación a los procesos de socialización primaria y secundaria, adquirido por este a lo largo de su vida y de experiencias pedagógicas. En torno a esta relación anterior, “Bourdieu la llama el habitus de clase que se hará presente en los aprendizajes posteriores, es decir acciones pedagógicas secundarias. El habitus primario inculcado por la familia será el inicio para cualquier habitus posterior”. (<http://www.monografias.com/trabajos34/pedagogia-giroux/pedagogia> )

En este sentido, es que también se considera de vital importancia el rescatar el capital cultural heredado, precisamente porque este juega un papel decisivo en la desigualdad de distribución de beneficios escolares. En relación a lo anterior se debe tener en cuenta, que las acciones educativas formalizan ciertos principios que operan en la práctica y de los cuales el estudiante ya tiene un dominio o conocimiento previo, esto precisamente gracias a la socialización primaria. (Ibíd.)

También resulta evidente, en torno a la trayectoria particular de cada estudiante, que los esquemas de valoración, los sistemas simbólicos y las experiencias adquiridas dentro de diversos contextos, varían de acuerdo al grupo y clase social

del cual provenga, lo cual puede determinar en cierta forma el éxito o fracaso escolar. (Ibíd.)

Puig Carmina, al destacar dentro de una de sus investigaciones el rol del estudiante en práctica en relación al del tutor pedagógico, señala que “El estudiante tiene un rol más de natural, en el que debe cumplir lo que le mandan, aunque tomando iniciativas. Es un papel de respeto a la autoridad, pero queriendo volar solo”. (Puig, C., 2005, p.11).

Esta misma autora, en alusión a los estudiantes que acuden a las prácticas, destaca que estos “traen sus expectativas, que pueden ser muy altas o casi inexistentes, dependiendo de la madurez o del juicio que hace el estudiante de su situación. Las expectativas están comúnmente teñidas de sentimientos idealizados del tipo:”las prácticas no requerirán esfuerzo”, “el tiempo de las prácticas es lo único que cuenta”, “aquí aprenderé y saldré siendo un profesional”, entre otros. (...). Cuando las expectativas son más razonables, hay más posibilidades que los resultados de las prácticas sean más exitosos”. (Puig, C., 2005, p.16).

Al respecto, también realiza algunas observaciones en torno al proceso vivenciado por el estudiante en relación a las prácticas, dentro del cual adquiere un papel fundamental el rol del tutor, frente a lo cual destaca:

Que el estudiante puede buscar a alguien que le ayude a mejorar e iniciarse en el camino profesional. Si lo que se busca es apoyo, compartir los problemas que tiene que abordar y que le ayuden a buscar soluciones, la relación con el tutor puede convertirse en muy provechosa y contenedora ya que el estudiante se siente reconocido y apoyado en la tarea de sobrellevar la ansiedad que le produce su situación de aprendizaje. (Puig, C., 2005:17).

Es necesario además, que el estudiante se sienta reconocido y aceptado, ya que este se puede sentir a menudo presionado frente a la aceptación de su tutor y al temor de no decepcionarlo. “Es necesario que se mantenga la aceptación incondicional que permita al estudiante enfrentarse a las frustraciones, límites y desilusiones inevitables de todo espacio de aprendizaje”. (ibíd.)

En relación al rol de la Universidad, en torno a los procesos del estudiante dentro del plano de la práctica, esta autora hace mención a que “Hay que facilitar al estudiante una introducción de calidad a la actividad de las prácticas, a la vez que desarrolla una primera experiencia de profesionalización, creando las condiciones necesarias desde el marco académico” (Puig, C., 2005:18).

Son escasas las investigaciones relacionadas con el rol activo del estudiante dentro de un determinado contexto, como en este caso las prácticas pedagógicas. Algunos estudios relativos al tema, relacionan por ejemplo, la capacidad de éxito o

fracaso de los mismos en torno a alguna temática en particular, tal es el caso de “Conocimiento que poseen los estudiantes de Pedagogía en dificultades de aprendizaje de las Matemáticas”, en cuya muestra se involucran estudiantes de Educación Parvularia y General Básica, determinando antecedentes relativos a habilidades y conocimientos previos relacionadas con esta área de estudio (matemáticas).(<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718>). (Friz, Sanhueza y Sánchez, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile).

En la presente investigación la muestra en estudio la constituyen estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Diferencial, cuyo campo profesional se vincula con niños y niñas de cero a seis años y con alumnos de diversas edades dentro del marco de las Necesidades Educativas Especiales respectivamente. A continuación y dentro de los límites específicos del contexto de ambas escuelas, se abordarán algunos antecedentes relativos a la categoría “Estudiantes”, desde el rol que se les asigna dentro de cada uno de estos escenarios.

### ***3. Estudiantes desde la Escuela de Educación Parvularia***

El rol de las estudiantes dentro de la escuela de Educación parvularia, se construye fundamentalmente desde su base formativa, en adquirir competencias profesionales vinculadas con el diseño, ejecución y evaluación de actividades acordes a cada nivel en el cual se desempeñen, manejo conceptual de las características de desarrollo maduracional, dentro del marco de los cero a seis años (con proyección a NB1 siete años), trabajo integrado con los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa, diseño e implementación de materiales educativos, aplicación de adaptaciones curriculares dentro de la planificación y aplicación de actividades entre otras. Destacando además su participación activa, dentro de cualquier instancia regular o emergente, que forme parte de la dinámica propia del establecimiento educativo. (Basado en Reglamento interno, de Prácticas intermedias en Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile).

### ***4. Estudiantes desde la Escuela de Educación Diferencial***

Por su parte, dentro de esta misma línea, los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial, deben desarrollar como competencias de formación profesional el manejo de las características del ser humano y sus posibles alteraciones, junto con las distintas discapacidades y las NEE que de ellas se pueden derivar, la utilización de estrategias y medios que faciliten la accesibilidad, la movilidad y al autonomía de los alumnos con NEE, la Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las características y necesidades educativas individuales detectadas, la implementación de variadas estrategias y actividades de aprendizaje y de evaluación de manera que respondan a la diversidad de necesidades e intereses del grupo y a la naturaleza de los contenidos, el desarrollo de procedimientos de detección oportuna, evaluación y seguimiento de las NEE que presentan alumnos, bajo la modalidad de trabajo

interdisciplinario, la incorporación de los diferentes agentes educativos, fundamentalmente la familia, dentro del apoyo de un trabajo multidisciplinar, entre otras. (Basado en Reglamento interno, de Prácticas intermedias en Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile).

La integración y evidencia directa de cada uno de los aspectos anteriormente destacados, dentro del contexto de ambas carreras, se propicia fundamentalmente dentro del marco de las experiencias de práctica pedagógica, anteriormente respaldada desde la teoría.

## **5. Resumen**

En este capítulo hemos podido apreciar la configuración de antecedentes relativos a la categoría sujeto de estudio, determinado por estudiantes de la carrera de pedagogía (Educación Parvularia y Educación Diferencial). La alusión general frente a la denominación de “Estudiantes”, se determina mediante la precisión de elementos que no presentan una directa relación en este caso con el ámbito en estudio, sino que más bien generalizan la definición frente a “Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza.” (Real Academia Española, 2001.p.1007).

Sin embargo, los límites de esta caracterización se enmarcan con mayor precisión al definir los elementos propios del concepto de Estudiantes en relación a cada uno de los escenarios. Lo cual implica en el caso de “Estudiantes de Educación Parvularia”, la distinción de una interacción particularmente definida dentro del contexto de cero a seis años (con proyección a NB1, siete años). Mientras que en el caso de “Estudiantes de Educación Diferencial”, el marco de interacción educativa se ve determinado en relación a niños, niñas y adolescentes Con Necesidades Educativas especiales (N.E.E). Aspecto que distingue fundamentalmente las evidencias, en torno a las competencias de formación profesional, posibles de manifestar y desarrollar al interior de ambos contextos.

De acuerdo al interés de este estudio, es necesario señalar algunos de los alcances propuestos por Puig, Carmina (2005), quien declara en relación al rol de la Universidad vinculado a las prácticas de estudiantes, que “Hay que facilitar al estudiante una introducción de calidad a la actividad de las prácticas, a la vez que desarrolla una primera experiencia de profesionalización, creando las condiciones necesarias desde el marco académico” (Puig, C. 2005, p.18).

Desde esta mirada, el estudiante asume efectivamente un rol activo frente a la instancia declarada, dado que de acuerdo a las condiciones propicias que se logren facilitar en torno a este espacio, el podrá asumir progresivamente un papel más acorde a la experiencia adquirida durante su proceso formativo.

## CAPÍTULO 5

### **Tutor pedagógico: Como categoría Sujeto colaborador**

#### **1. Contexto preliminar**

En este capítulo y en respuesta a la categoría sujeto colaborador, determinada en este caso por el “Tutor Pedagógico”. Resulta necesario el efectuar algunos alcances de carácter más específico, en relación al rol que este cumple dentro de los escenarios correspondientes a este estudio. Sin embargo, resulta necesario dar inicio a esta temática, con algunas definiciones y caracterización de los alcances atribuidos al tutor dentro del contexto Universitario, aludiendo particularmente a las prácticas pedagógicas.

#### **2. Definición y alcances de categoría Tutor pedagógico**

El término Tutor, se relaciona con la “Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura” (Dicc. Rae, 2001, p. 2248). Implica además el “Responsable de la escolaridad del alumno” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1930).

Dentro del ámbito universitario, en este sentido se considera que:

EL sistema de tutorías académicas juega un papel importante para que el modelo educativo alcance sus objetivos, creando una cultura de la enseñanza personalizada, donde el estudiante participa en el proceso educativo generando y aplicando el conocimiento, desarrollando para tal efecto habilidades, destrezas, actitudes y valores. Ello implica el establecimiento de una relación profesor-alumno diferente, pues ahora el estudiante se sitúa en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje quien con la orientación del tutor elige los contenidos y el tiempo de formación. (<http://www.unicartagena.edu.co/reslibcalinv.htm>).

Algunas investigaciones consideran que la práctica y los agentes directamente involucrados en el desarrollo de estas, tal es el caso del tutor pedagógico, “han de fundamentarse académicamente con el mismo rigor que se caracterizan los procesos de investigación y docencia”.(Puig, C., 2005, p.4) Se considera que los tutores pedagógicos deben en este sentido participar “De las perspectivas teóricas de los estudios y del aprendizaje disciplinar”.(Ibíd.)

En este sentido se considera que “Los profesionales tutores acompañan desde la instrucción y el modelaje, y favorecen la identificación de los potenciales propios y del espacio de prácticas, constituyéndose como un referente educativo de amplio alcance y muy significativo para el estudiante”(Ibíd.)

Dentro de esta línea no se debe perder de vista, que los tutores pedagógicos juegan un papel fundamental en la formación del estudiante, dado que se constituyen en la primera imagen de este frente al mundo profesional. Por medio de la relación que se dé entre tutor y estudiantes, este último conocerá las bases de un modelo profesional; por esta razón resulta de suma importancia la preparación académica del tutor, el manejo de la disciplina y sus contactos con el mundo de la investigación y la docencia. (Ibíd.)

En este sentido se considera fundamental que:

Los tutores de práctica ejerzan, sean conscientes y estén formados en su rol docente, además de interesarse en formar alumnos, participando de los objetivos pedagógicos de la escuela". (Puig, C., 2005, p.6). Esta misma autora, reforzando precisamente esta idea, señala que "Si consideramos que el tutor acompaña desde la instrucción, pero sobre todo desde el modelaje, es evidente que los tutores se convierten en los referentes educativos más poderosos y eficaces para el estudiante. Podríamos decir que entre ambos se co-construye la experiencia práctica. (Puig, C., 2005, p. 8).

Se debe además tener en cuenta, que los tutores también ejercen su labor docente desde el acompañamiento individual del estudiante, por medio del apoyo y muchas veces contención del mismo. Esto debe llevar a los tutores a poseer un conocimiento bastante preciso de cada alumno, en relación a sus fortalezas, debilidades, formas de relacionarse, estrategias utilizadas y todo lo que en definitiva involucre la dinámica de cada espacio educativo. (Ibíd.)

El tipo de acompañamiento que el tutor realice, se considera que:

Puede ser formal y planificado o informal y orientativo, pero siempre resulta muy útil al alumno, ya que le supone recibir un asesoramiento continuado sobre su actuación, que le ayude a ir tomando más responsabilidades en sus prácticas y le permite desarrollar un proceso en el que progresivamente se va haciendo cargo de tareas cada vez más difíciles. El seguimiento del tutor y la supervisión que se realiza en la escuela son complementarios. (Puig, C., 2005, p.9).

Puig realiza también una distinción entre el rol del establecimiento, el de la figura del supervisor y el del tutor pedagógico, destacando en relación a este último que:

El tutor tiene un rol más atento y cuidadoso en lo cotidiano, orienta, ofrece un modelo y acompaña de forma más próxima la evolución del estudiante. Apoya y escucha cuando hay tropiezos en el quehacer del alumno. Son unos referentes educativos muy poderosos y eficaces, y juegan un papel fundamental en la formación del estudiante ya que el estudiante conocerá un estilo, un modelo del

quehacer profesional en las prácticas, junto con el profesional que lo tutoriza. (Puig, C., 2005, p.11).

Por otra parte destaca:

Que los tutores deben dotarse de instrumentos para conocer más al estudiante. Conocer que es lo que sabe, que es lo que no sabe, en que hay que ayudarlo, que experiencia posee, cual es su ritmo de trabajo y que patrón de aprendizaje sigue, lo cual es una pauta de gran ayuda en la acción de acompañar un proceso de aprendizaje práctico. (Puig, C., 2005, p.19).

Desde el ámbito de las investigaciones en Cuba, en “Algunas reflexiones sobre el tutor pedagógico en la nueva Universidad Cubana”, se destaca que:

El Tutor Pedagógico es el guía imprescindible, más cercano de los estudiantes, garantizando la formación integral de estos. Es un profesional al que se le da la responsabilidad de atender integralmente los estudiantes que se le asignan. Es un guía de estos, figura fundamental del Proceso Docente Educativo, responsable de integrar el sistema de influencias educativas, logrando un profesional integral. (<http://www.monografias.com/trabajos43/tutor-pedagogico/tutor-pedagogico.shtml>)

Dentro de otros contextos es definido tutor como "un educador responsable de integrar el sistema de influencias educativas , cuyos modos de actuación se identifican con orientar en los distintos ámbitos de la formación del estudiante , promoviendo su crecimiento personal y el desarrollo de la autodeterminación y la toma de decisiones , desde una acción personalizada". (<http://www.monografias.com/trabajos43/papel-del-tutor/papel-del-tutor.shtml>)

Desde esta perspectiva es además considerado como:

Centro nodal de la labor educativa a desarrollar dentro del modelo pedagógico utilizado, tiene la responsabilidad de guiar y orientar a los tutorados, su misión es la de educarlos, formarlos y convertirlos en profesionales revolucionarios y cultos, es un profesional al que se le asigna la atención educativa, integral de un número determinado de estudiantes, figura fundamental del Proceso Docente Educativo.(Ibíd.)

Se integra además frente a la configuración de este concepto, que “el tutor debe ser un guía, un facilitador que permita compatibilizar las responsabilidades laborales y universitarias de los estudiantes de forma tal que articulen adecuadamente en un proceso ascendente.”(Ibíd.)

Dentro de su rol actúa como un crítico desde un punto de vista constructivo, apoyando al estudiante a salir de sus dificultades. Junto con esto visualiza las formas de comprobar si el estudiante ha adquirido las habilidades de “aprender a aprender y de aprender a enseñar para aprender”. Su trabajo no solo se limita a transmitir información o dar indicaciones, si no que tiene la responsabilidad de atender a todos los procesos formativos del estudiante. (Ibíd.)

### ***3. Tutor Pedagógico desde la mirada de ambas escuelas***

En el contexto de las carreras de Educación Parvularia y Diferencial, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, el tutor desempeña efectivamente el rol de orientar a los estudiantes en su proceso de prácticas pedagógicas, efectuando para ello visitas a terreno dentro de los diversos establecimientos en los que los alumnos se encuentren. El principal objetivo de estas visitas, es observar el quehacer concreto de los estudiantes dentro de una instancia directa de trabajo con niños y niñas de cero a seis años (con proyección a NB1, siete años), como también el de alumnos de diversas edades con Necesidades Educativas Especiales, de acuerdo al caso específico de cada una de las carreras.

La evaluación de esta actividad, implica analizar y valorar el quehacer de los estudiantes en práctica, desde la perspectiva de la aplicación de los conceptos adquiridos en las diversas disciplinas de formación profesional, el desarrollo de procedimientos y el desempeño dentro del plano actitudinal, al interior de todas las instancias que involucran el trabajo con niños, adultos y equipo técnico pedagógico. Dentro de esta instancia se realiza una retroalimentación permanente, del quehacer de los estudiantes, a fin de apoyar sus debilidades y potenciar aquellos aspectos que se constituyan en fortalezas.

### ***4. Resumen***

La literatura de caracterización de la categoría sujeto colaborador, representada en este caso por el tutor pedagógico, se ve delimitada por elementos precisos que solo proporcionan una mirada general frente al rol correspondiente al mismo. El único elemento contextual y en este caso representativo de este estudio, lo determina la mirada de las tutorías académicas al interior del ámbito universitario, siendo en este caso atribuible a este componente un rol fundamental frente al proceso educativo, debido a su interacción personalizada y a la presencia de un modelo permanente de acompañamiento frente al desarrollo profesional.

Esta concepción general, se delimita de acuerdo a las particulares características de cada espacio de formación continua y profesional, en el cual se establezca como prioritaria la presencia de tutores pedagógicos. Sin embargo, dentro del contexto inmediato de este estudio, esta categoría cobra fuerza al interior de las prácticas pedagógicas de Educación parvularia y Educación Diferencial, mediante la presencia constante de la figura del tutor como orientador y guía del proceso educativo.

Dentro de este plano es fundamental la connotación atribuida a este, al considerarlo un referente educativo amplio en torno a los procesos de formación de los estudiantes y un ejemplo de instrucción y modelaje frente a sus prácticas.

Unido a lo anterior se considera que la figura del tutor, se constituyen en la primera imagen de este frente al mundo profesional. Por medio de la relación que se dé entre tutor y estudiantes, este último conocerá las bases de un modelo profesional; por esta razón resulta de suma importancia la preparación académica del tutor, el manejo de la disciplina y sus contactos con el mundo de la investigación y la docencia. (<http://www.unicartagena.edu.co/reslibcalinv.htm>)

Cabe señalar, que el modelo anteriormente propuesto en relación al tutor pedagógico, se ha intentado precisamente propiciar al interior de los contextos en estudio (Escuela de Educación Parvularia y Educación Diferencial, de la Universidad Central de Chile). Destacando la relación directa de este, frente a la caracterización que postula que “su trabajo no solo se limita a transmitir información o dar indicaciones, si no que tiene la responsabilidad de atender a todos los procesos formativos del estudiante”. (<http://www.monografias.com/trabajos43/papel-del-tutor/papel-del-tutor.shtml>)

Junto con esto se debe considerar que este profesional ejerce su labor docente desde el acompañamiento individual del estudiante, por medio del apoyo y muchas veces contención del mismo. Lo cual debe llevar a los tutores a poseer un conocimiento bastante preciso de cada alumno, en relación a sus fortalezas, debilidades, formas de relacionarse, estrategias utilizadas y todo lo que en definitiva involucre la dinámica de cada espacio educativo, desde la perspectiva de Puig, 2005.

Estos antecedentes son los que precisamente respaldan la relevancia del Tutor Pedagógico, como categoría Sujeto colaborador. Debido fundamentalmente al valor de sus apreciaciones, como informante frente al proceso educativo de los estudiantes comprometidos dentro de esta investigación.

## **CAPITULO 6**

### **Sistema educativo y Universitario en el rediseño de un “Enfoque por competencias”**

#### ***1. Contexto preliminar***

Como ya hemos visto en relación a los conceptos anteriormente expuestos en torno a cada una de las categorías, estos adquieren diferentes connotaciones de acuerdo a los diferentes autores que hayan profundizado en relación al tema, sin embargo, cada una de estas ideas y consideraciones generales, cobran sentido sobre la base de las características propias de cada sistema educativo en particular. Desde esta perspectiva, resulta necesario caracterizar sobre la base de una aproximación al contexto central de este estudio, al sistema educativo chileno; a fin de visualizar como se conforma y las relaciones que se establecen entre cada uno de sus niveles, llegando finalmente a la caracterización del sistema universitario, de acuerdo al interés directo de esta investigación.

#### ***2. Caracterización general del sistema Educacional chileno***

##### ***2.1- Principios generales del sistema educativo chileno***

El sistema educativo chileno se caracteriza por estar descentralizado. Los municipios o entes privados se encargan de la administración de los establecimientos educacionales de los niveles de educación primaria y secundaria, también hay organismos descentralizados que administran establecimientos de educación preescolar y universidades autónomas encargadas de la educación superior. De este modo gracias a la descentralización, el estado se encarga de:

- Definir los objetivos de la educación,
  - Crear las condiciones para lograr la igualdad de oportunidades,
  - Propiciar el incremento de la calidad,
  - Fomentar la investigación e innovación educativa,
  - Asegurar la unidad del sistema.
- (<http://internacional.universia.net/latinoamerica/sistemasuniversitario/chile>)

## **2.2. Estructura y organización del sistema educativo chileno**

En Chile el sistema escolar se encuentra estructurado a partir de diferentes niveles de enseñanza, los cuales dan cuenta de las distintas etapas del proceso educativo, acordes a las características de desarrollo maduracional de los estudiantes incorporados dentro del sistema. La concepción anterior, de acuerdo al artículo cuarto de la Ley Orgánica Constitucional de enseñanza, facilita la continuidad del proceso a lo largo de la vida de las personas, propiciando un desarrollo integral de las mismas, basado en la interacción social y el rol fundamental de la familia como parte de este proceso. (Ley Orgánica Constitucional de enseñanza, 10 marzo 1990)

Esta perspectiva permite constituir los diferentes niveles de enseñanza que estructuran la educación chilena, de los cuales se dará cuenta a continuación.

### **Niveles de enseñanza**

**Educación Parvularia:** Este nivel compromete el desarrollo dentro del ámbito educativo de niños y niñas de 0 a 6 años de edad, lo cual comprende la estructura de niveles tales como: Sala cuna menor(0-1 año), Sala cuna mayor (1-2 años),Medio Menor (2-3 años), Medio mayor (3-4 años), Transición 1 (4-5 años) y Transición 2(5-6 años). En la actualidad la “Comisión para la infancia”, ha propuesto la elaboración de un diagnóstico de este nivel de enseñanza, a fin de determinar a partir de sus resultados, la generación de políticas públicas que favorezcan al sistema de Educación parvularia.

Dentro de este sistema se aspira fundamentalmente al logro de “objetivos tendientes a promover el desarrollo de la personalidad de los niños; facilitar su proceso de socialización; prepararlo para enfrentar con éxito la enseñanza formal, permitiendo el cambio desde la vida del hogar a la vida de la escuela”(http://www.navarro.cl/educación/docs\_comision/educacion\_general/descripción\_sistema\_educativo\_mineduc. pp:1)

**Educación Básica:** Su principal objetivo es favorecer el desarrollo integral de la personalidad del alumno, estimulando su creatividad para su integración gradual como sujeto activo en la evolución de la sociedad. Comprende ocho años de educación obligatoria y atiende a niños y niñas de entre seis a ocho años. Se divide internamente en dos ciclos básicos, el primero de ellos va desde primero a cuarto básico y el segundo de quinto a octavo básico. (Ibíd.)

**Educación Media:** Este nivel de enseñanza comprende cuatro años de educación obligatoria, fluctuando las edades de sus estudiantes entre catorce y dieciocho años. Se organiza internamente bajo dos modalidades:

**-Educación media científica-humanista,** cuyo objetivo es “formar integralmente a los estudiantes preparándolos, ya sea para que continúen estudios superiores o se integren al campo laboral” ([http://www.navarro.cl/educación/docs\\_comision/educacion\\_general/descripción\\_sistema\\_educativo\\_mineduc.pp:2](http://www.navarro.cl/educación/docs_comision/educacion_general/descripción_sistema_educativo_mineduc.pp:2))

**-Educación técnico profesional,** “orientada formar integralmente a los estudiantes y prepararlos como técnicos de nivel medio para desempeñarse en las áreas de producción o servicios del sector laboral” (ibíd.)

Dentro de los niveles de enseñanza existentes, se encuentran también las denominadas “**Modalidades**”, las cuales corresponde a subdivisiones dentro de los mismos, destacándose en este sentido:

**Educación Especial:** Su objetivo general corresponde a “la habilitación o recuperación de los niños que presentan dificultades para integrarse al proceso educativo normal, en forma permanente o transitoria, a fin de incorporarlos a la vida en sociedad. Atiende el déficit de audición, lenguaje y visión, deficiencia mental, trastornos motores y autismo. (ibíd.)

**Educación de adultos:** Corresponde a un tipo de educación dentro de la cual se consideran “componentes de formación general y de capacidades laborales, orientada a entregar educación básica o media a personas mayores de 16 años que por diferentes razones: ingresos tardíos al sistema educativo, retiros, ingresos tempranos a la vida laboral, etc. Se han visto imposibilitados de ingresar a la educación regular. La educación de adultos tiene por objetivo crear las condiciones educativas favorables que permitan el desarrollo integral del adulto y su posterior incorporación a la vida cultural, social y económica, buscando su igualdad de oportunidades para su participación plena en la sociedad. (ibíd.)

### ***2.3. Estructura del sistema educativo universitario***

El sistema educativo universitario en Chile, se estructura bajo la consideración de ciertos niveles de enseñanza, los cuales son caracterizados por algunos descriptores, que detallan en términos generales los siguientes aspectos.

Nivel	Descriptor
Educación superior	Nivel post secundario de enseñanza, que puede ser universitario o no. Impartido por tres tipos de instituciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidades: Otorgan grados académicos y profesionales.</li> <li>- Institutos profesionales: Otorgan títulos profesionales y Título de Técnico de Nivel superior.</li> <li>- Centros de formación Técnica: Título de Técnico de Nivel superior.</li> </ul>
Post- Grado <ul style="list-style-type: none"> <li>- Magister</li> <li>- Doctorado</li> </ul>	Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestrías</li> <li>- Doctorados</li> </ul>
Post- Títulos	Especializaciones concretas denominadas Post-títulos.

(<http://internacional.universia.net/latinoamérica/sistemas-universitarios/chile>)

Dentro de este contexto general, las titulaciones de pregrado en universidades chilenas, explicitan ciertas consideraciones fundamentales en torno a Planes de estudio, currículum, tipos de estudio, títulos, duración de estudios, áreas educativas y Facultades y sistema de evaluación y calificación de estudiantes, aspectos que serán abordados brevemente a continuación.

#### **2.4. Planes de estudio, currículos, tipos de estudio**

En relación a estos aspectos, ejes del sistema educativo en general:

Las universidades que reciben aportes del Estado son autónomas, lo que les permite definir sus diferentes currículum y diseñar sus propios planes y programas de estudio. Su actividad se centra principalmente en la docencia, la investigación y las actividades de extensión. Estas universidades imparten carreras profesionales (pregrado) y grados académicos a través de diversos programas de post-grado". (<http://internacional.universia.net/latinoamérica/sistemas-universitarios/chile>. p.2)

Por su parte dentro de esta misma línea las universidades privadas, deben someter tanto sus planes como programas de estudio, a una examinación externa establecida por ley, a fin de obtener la autorización para impartir y examinar carreras profesionales, como también grados académicos. (Ibíd.)

## **2.5. Títulos**

En este aspecto son consideradas las carreras de pregrado y postgrados, en relación a las primeras, estas conducen a la obtención del título de Licenciado, para lo cual es requisito fundamental la presentación de una tesis y su posterior examen de grado. Estos estudios duran entre cinco y seis años.

En torno a los estudios de postgrado, se establece inicialmente por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el requerimiento de haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras correspondientes, para obtener posteriormente el título profesional dentro de las mismas, por ejemplo, para obtener el Título de Arquitecto, hay que poseer el grado de Licenciado en Arquitectura.

En cuanto al grado de Magister, conduce al otorgamiento de un título académico de Magister, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria. En relación al doctorado, se buscan específicamente aportes originales en un área de conocimiento, lo cual se traduce en la elaboración de una Tesis de doctorado de carácter individual, la cual es supervisada por un director de tesis y evaluada por los miembros de un jurado establecido para dicho fin. Esta tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.(Ibíd.)

## **2.6. Duración de estudios**

En este aspecto se considera que las carreras de grado duran alrededor de cinco y seis años y los títulos de post-grado tienen una duración variable según el centro en el cual se hayan efectuado dichos estudios.

## **2.7. Áreas educativas y Facultades**

El Ministerio de Educación de Chile ha establecido diez áreas de estudio, las cuales corresponden a:

- 1- Agropecuaria
- 2- Arte y Arquitectura
- 3- Ciencias Básicas
- 4- Ciencias Sociales
- 5- Derecho
- 6- Humanidades
- 7- Educación
- 8- Tecnología

9- Salud

10-Administración y Comercio.

## **2.8. El sistema de Evaluación y calificación de Estudiantes**

En este sentido el sistema de evaluación se determina al interior de cada institución educativa, debido fundamentalmente al amparo de la autonomía de la cual gozan las universidades, sin embargo, las universidades privadas, deben contar con la aprobación de entidades examinadoras o del Consejo Superior de Educación, según corresponda, lo cual es establecido al interior de sus reglamentos académicos.(<http://internacional.universia.net/latinoamérica/sistemas-universitarios/chile>)

En Chile estos antecedentes son considerados desde una mirada general, por todas las universidades tanto estatales como privadas, a fin de establecer lineamientos generales que permitan su normal regulación y funcionamiento. De esta forma y en virtud de la autonomía anteriormente mencionada, es que cada entidad de Educación superior decide el currículum que va a impartir y las medidas centrales adoptadas en relación al mismo. Sobre la base de estos antecedentes y contextualizando nuevamente la información aportada en base a un currículum por competencias, es que la Universidad Central de Chile, como escenario general de este estudio, ha focalizado dentro de sus políticas internas antecedentes particularmente relativos a un “Rediseño curricular con enfoque de competencias”, los cuales se representan por medio de la resolución N°636, del 17 de Mayo del 2006, dando cuenta de los siguientes antecedentes generales:

### **3. Rediseño curricular con “Enfoque de Competencias”, desde la Universidad Central de Chile**

El 17 de Mayo del 2006, de acuerdo a Resolución N°636, la Universidad Central de Chile comparte con la comunidad educativa, algunos lineamientos centrales en torno a la incorporación de un currículo con “Enfoque de competencias”, lo cual es transmitido bajo los siguientes alcances.

#### **PARRAFO I**

#### **FUNDAMENTOS, OBJETIVOS Y RESPONSABLES DEL PROGRAMA DE REDISEÑO CURRICULAR CON ENFÓQUE DE COMPETENCIAS**

### **3.1. Fundamentos**

1º Algunos de los fundamentos que sustentan dicho programa son:

- 1) La necesidad de construir un Currículum Universitario en base al presente con visión de futuro, atendiendo a los requerimientos de desarrollo del país

- desde una perspectiva de formación humanista, incorporando el sello del pensamiento crítico y apertura a la diversidad en su más amplio sentido.
- 2) Implementar el cambio de un sistema tradicional basado en la enseñanza, a otro donde se administran los aprendizajes por medio de lenguajes y contextos adecuados para la transferencia del conocimiento tácito y explícito de las disciplinas por medio del enfoque de competencias.
  - 3) Generar una política universitaria, explícita y difundida, dentro de un marco conceptual que valore la misión, las metas y los objetivos en el campo de la Docencia, la Investigación, la Extensión y Difusión, dando paso a una estructura organizacional adecuada a esta política.
  - 4) Establecer un diseño de acuerdo a normas y estándares nacionales e internacionales, que permitan la certificación internacional de nuestro curriculum, como por ejemplo el Tuning Latinoamericano y nacional.
  - 5) Gestionar la calidad y pertinencia de los contenidos por medio del sistema de créditos europeos, con los cuales se ajustan los tiempos con el volumen de trabajo que deben llevar adelante los(as) estudiantes. Dichos contenidos serán diseñados de acuerdo a sus estilos de aprendizaje, sus capacidades cognitivas, los modos de enfrentar el estudio etc., tomando en cuenta la brecha de conocimientos que traen al ingresar a los primeros años.

### **3.2. Objetivos y líneas estratégicas del programa**

2º El objetivo general de este programa se orienta a consolidar la implantación del sistema de gestión curricular universitario centrado en el enfoque de competencias de las carreras de la Universidad Central, desde la visión y misión de la institución destacando su enfoque humanista.

3º En el marco de los Objetivos Específicos Del Programa de Rediseños, que se detallan en los párrafos siguientes, se encuentran ordenados en torno a seis Líneas Estratégicas de Acción.

Las mencionadas Líneas Estratégicas son:

- a) Consolidación del desarrollo de los Planes de Estudio Rediseñados iniciados en el año 2004.
- b) Consolidación del sistema de Perfeccionamiento Docente iniciado en el año 2004.
- c) Actividades de Soporte del Rediseño.
- d) Evaluación y seguimiento del Rediseño Curricular
- e) Desarrollo Organizacional del Sistema de Rediseño Curricular; y
- f) Articulación e integración del programa con otras Universidad.

**PARRAFO II**  
**LÍNEA DE ACCIÓN 1**  
**CONSOLIDACIÓN DEL DESARROLLO DE PLANES DE ESTUDIO**  
**POR COMPETENCIAS**

5º Los objetivos de estas líneas son:

- 1) Construir el marco conceptual del rediseño curricular de primer y segundo ciclo a partir del trabajo colaborativo y conjunto de todas las instancias involucradas en la gestión de la docencia de la Universidad Central de Chile.
- 2) Desarrollar y perfeccionar Planes de Estudio de primer y segundo ciclo a través de los diseños de trayecto e itinerarios de formación progresiva e integral de competencias, con la finalidad de gestionar sus contenidos, incorporando aspectos de empleabilidad, formación personal y específica de la Universidad Central, y controlando la calidad y pertinencia de los mismos.

6º Los principales grupos de actividades de esta línea son:

- a. Generar las bases para definir políticas universitarias que, dentro de un marco conceptual consensuado, permita consolidar el proceso.
- b. Perfeccionar el Marco Conceptual del rediseño.
- c. Sistematizar los modelos pedagógicos por Facultad o Carreras, de acuerdo con sus características específicas de cada una, a fin de contribuir a mejorar la implementación y ejecución de los programas.
- d. Realizar la revisión de documentos oficiales del Rediseño y organizar Seminarios Internos con expertos en diferentes áreas de los sistemas de competencias, así como de las publicaciones del rediseño.

**3.3. Desarrollo de itinerarios de Formación y Planes de Estudios del Primer y Segundo Ciclo.**

- a. Organizar y normar los procesos de gestión del rediseño curricular con enfoque de competencias para Planes de Estudios vigentes y nuevos a nivel de primer y segundo ciclo (pregrado y postgrado)
- b. Validar los perfiles de competencias y su respectivo registro.
- c. Construir el Diccionario de Competencias (Identificación y Codificación de Competencias, Clasificación de Competencias, etc.) de pregrado y postgrado o especialización.
- d. Organizar el Registro y Perfeccionamiento de itinerarios de formación de Planes de Estudios, insertos en los dos Ciclos de pregrado y postgrado o especialización.
- e. Organizar el registro de mejores Prácticas y Lecciones Aprendidas en Rediseño.

### **3.4. Gestión de contenidos transversales**

- a. Organizar y gestionar los contenidos transversales en términos de competencias, para permitir nuevos trayectos complementarios de formación en las profesiones que se imparten en la Universidad.
- b. Registrar en el Diccionario de competencias las competencias transversales en sus diferentes tipos y niveles (básicas, genéricas y profesionales), a los efectos de coordinar e integrar los Planes de Estudio y Programas que tengan a su cargo la formación de las mismas.

### **3.5. Actualización permanente de los contenidos de los Planes de Estudio Rediseñados**

- a. Organizar procesos de actualización permanente del curriculum, (Observatorio de empleo, Desarrollo Tecnológico, etc.), a nivel de Facultad y de Vicerrectoría Académica.
- b. Registrar los datos e información clave acerca de las profesiones que se imparten en la Universidad, a los efectos de hacer disponible la misma para los equipos encargados de su gestión.
- c. Organizar servicios de asistencia técnica a las unidades académicas para llevar adelante la actualización permanente de los contenidos curriculares de los Planes de Estudio diseñados con el enfoque de competencias de primer y segundo ciclo.

### **3.6- Evaluación y seguimiento del Rediseño Curricular**

#### **PARRAFO V LÍNEA DE ACCIÓN 4**

11º El Objetivo es implementar el sistema de evaluación y seguimiento del rediseño curricular a fin de detectar fallas y debilidad del proceso y diseñar intervenciones correctivas.

12º Las principales actividades de esta línea son:

#### **Proceso de Evaluación y seguimiento del rediseño (Unidad de Evaluación y seguimiento)**

- a. Coordinar las diferentes tareas sobre evaluación y certificación que se vienen realizando en la Universidad.
- b. Definir la organización del proceso de evaluación y seguimiento a nivel de cada Facultad con asistencia técnica de la respectiva unidad técnica.
- c. Realizar la construcción de indicadores, estándares de calidad e instrumentos de medición de los diferentes procesos de la docencia universitaria y de los Planes de Estudios.

- d. Construir y validar instrumentos.
- e. Llevar el registro y control de la evaluación y seguimiento del desempeño del sistema docente.
- f. Detectar fallas y diseño de correctivos

### **3.7- Desarrollo Organizacional del Sistema de Rediseño Curricular**

#### **PARRAFO VI LINEAS DE ACCIÓN 5 DESARROLLO ORGANIZACIONAL DEL SISTEMA DE REDISEÑO CURRICULAR**

13º El Objetivo es diseñar la estructura organizacional a cargo del programa de rediseño curricular, integrando las diferentes instancias organizacionales y académicas relacionadas con la gestión de la docencia tanto a nivel central como por carreras.

14º Las principales actividades de estas líneas son:

#### **Desarrollo organizacional del Programa de Rediseño Curricular**

- a. Definir la estructura global del rediseño curricular de manera flexible y efectivamente coordinada entre todas las unidades involucradas en el proceso de rediseño.
- b. Definir la normativa del Programa y de las otras unidades integrantes del sistema de rediseño curricular.
- c. Diseñar y Ejecutar los Planes Anuales Operativos del Rediseño.
- d. Definir nuevas competencias requeridas para la gestión curricular por competencias y es sistema de créditos adoptados por la Universidad, tanto a nivel de unidades académicas como de Vicerrectoría Académica.
- e. Realizar acciones de coordinación entre todas las instancias que lleven a cabo actividades en torno al desarrollo de la docencia y del aprendizaje activo.

Cabe destacar, que se adopta la denominación de “Enfoque de Competencias”, debido a que no se consideran los elementos y alcances relativos a las “Competencias” dentro de un sentido “puro” y directamente asociado al término; debido fundamentalmente al gran desafío que la incorporación de un currículo centrado en estas características implica, asociado directamente a la integración de recursos tanto humanos como materiales, considerados fuera del alcance de diversas entidades de educación superior.

#### **4. Programación con “Enfoque de competencias”, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile**

Las disposiciones anteriormente mencionadas, han sido difundidas y adoptadas por las diversas Facultades que forman parte de esta Universidad. Desde esta perspectiva, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en Diciembre del 2005, generó una matriz de competencias en la cual se da cuenta de aquellas a considerar por parte de la Facultad, como **Competencias de egreso de los profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación**, la cual se basa en el siguiente diseño.

<b>AREA DE DOMINIO</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
<b>1- DISEÑA EL PROCESO EDUCATIVO EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS Y DEL CONTEXTO</b>	<p>1.1 Demuestra dominio de los contenidos disciplinares y de la didáctica, en el marco curricular nacional</p> <p>1.2 Evalúa las competencias iniciales de los alumnos con el fin de identificar sus necesidades individuales de aprendizaje</p> <p>1.3 Planifica el proceso educativo en función del contexto, de las características y necesidades educativas individuales detectadas</p>
<b>2. CREA Y GESTIONA AMBIENTES PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ALUMNOS DENTRO Y FUERA DEL AULA</b>	<p>2.1 Genera un clima socio afectivo que propicie interacciones positivas entre profesor – alumno y entre los iguales, basadas en la confianza, la cooperación, el respeto mutuo y valoración de la diversidad.</p> <p>2.2 Propicia experiencias educativas significativas y que impliquen desafíos de aprendizaje</p> <p>2.3 Genera un ambiente seguro y accesible para el desarrollo integral de todos los alumnos</p> <p>2.4 Facilita la participación y apoya el aprendizaje de todos los alumnos y en particular de aquellos que enfrentan condiciones de mayor vulnerabilidad</p> <p>2.5 Organiza el tiempo disponible, así como los recursos humanos y materiales de manera eficaz, eficiente y flexible</p>

<p><b>3. LIDERA PROCESOS DE E – A FAVORECIENDO EL DESARROLLO DE TODOS LOS ALUMNOS</b></p>	<p>3.1 Contextualiza los contenidos curriculares a partir de los conocimientos y experiencias previas, para la construcción de nuevos aprendizajes</p> <p>3.2 Implementa variadas estrategias y actividades de aprendizaje y evaluación de manera que respondan a la diversidad de necesidades e intereses del grupo y a la naturaleza de los contenidos</p> <p>3.3 Estructura las situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas</p> <p>3.4 Implementa Adaptaciones Curriculares para los alumnos que presentan NEE</p> <p>3.5 Resuelve situaciones educativas emergentes con eficacia y de manera flexible, analizando las distintas variables que intervienen.</p>
<p><b>4. GESTIONA EL DESARROLLO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS PARTICIPATIVAS, COMPROMETIDAS CON EL APRENDIZAJE DE TODOS SUS INTEGRANTES</b></p>	<p>4.1 Desarrolla una cultura de aceptación y valoración de la diversidad</p> <p>4.2 Implementa actividades y proyectos colectivos a partir de los intereses y necesidades de los distintos integrantes de la comunidad educativa</p> <p>4.3 utiliza estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo entre los distintos estamentos de la comunidad educativa en beneficio del desarrollo del Proyecto Educativo tanto en el ámbito formal como informal</p> <p>4.4 Establece redes de apoyo con diversos recursos y servicios de la comunidad local en beneficio del aprendizaje y desarrollo de la institución escolar en su conjunto</p>
<p><b>5. EJERCE ACTIVA Y RESPONSABLEMENTE SU ROL COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN</b></p>	<p>5.1 Conoce las políticas y normativas nacionales del Sistema Educativo</p> <p>5.2 Construye conocimientos a partir de la investigación y sistematización de su experiencia para mejorar e innovar los procesos educativos</p> <p>5.3 Demuestra responsabilidad y compromiso por los resultados del aprendizaje e interpreta las dificultades de sus alumnos como desafíos para su desarrollo profesional</p>

	<p>5.4 Trabaja colaborativamente en equipos interdisciplinarios y participa en el diseño y desarrollo del Proyecto Educativo de su establecimiento</p> <p>5.5 Investiga y participa en instancias de reflexión e intercambio sobre las prácticas pedagógicas, así como en otras actividades de formación continua.</p>
--	--

Programación por competencias desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile.

Los principales elementos a destacar dentro del lineamiento de áreas de dominios y competencias, se ven determinados por el desarrollo de aspectos relativos al diseño, gestión, liderazgo y ejercicio responsable del rol profesional, dentro de los diferentes espacios y contextos involucrados en el quehacer educativo. Se asume además que todo profesional de la educación, debe ser receptivo frente a la diversidad de características de sus alumnos y a la creación de ambientes que resulten propicios para el aprendizaje.

La línea de relación en términos de competencias, determina el desarrollo de habilidades que permitan un dominio de contenidos desde lo disciplinar y la didáctica, evaluar y planificar en virtud de características, necesidades e intereses de sus alumnos, organizar espacios educativos y flexibilizar el tiempo a fin de optimizar las experiencias.

Sobre esta base y como lineamiento de la Facultad, se desprenden las competencias consideradas específicas por parte de cada una de las escuelas, las que apuntan a aspectos que distinguen un determinado perfil profesional de otro dentro del ámbito de las carreras de Educación. De esta forma y frente al particular contexto de esta investigación, es que a continuación se señalarán los principales alcances de la programación con Enfoque de Competencias desde la Escuela de Educación parvularia de la Universidad Central de Chile, en primera instancia.

### ***5. Programación con Enfoque de Competencias en la Escuela de Educación parvularia de la Universidad Central de Chile***

En respuesta a los lineamientos de la Universidad Central de Chile y la Facultad de Ciencias de la Educación, en términos de una adecuada incorporación de un currículum con “Enfoque en competencias”, es que la Escuela de Educación Parvularia de esta entidad, plantea dentro de su perfil de formación profesional, diversos elementos que hacen posible el caracterizar cada una de las competencias que se pretende desarrollar en sus futuras profesionales. Todas ellas bajo la concepción de cinco líneas curriculares, que permiten proporcionar una formación integral desde la teoría, la práctica y la teoría-práctica a sus estudiantes.

Las líneas curriculares que desde esta perspectiva se consideran corresponden a:

- Ciencias, tecnología, matemáticas y didáctica.
- Praxis, investigación y desarrollo profesional-personal.
- Ciencias fundantes de la pedagogía y currículum.

- Lenguaje, expresión, humanidades y didáctica
- Salud y desarrollo humano integral.

La programación por competencias dentro de las líneas curriculares señaladas anteriormente, se presenta con una graduación dentro de sus requerimientos desde el primer al cuarto año en el que son consideradas. Sin embargo, a partir de cada una de estas líneas se desprende un aspecto de carácter más específico, el cual se constituye por los denominados “Núcleos” definidos previamente.

Debido a que los límites del presente estudio se constituyen particularmente en estudiantes de tercer año de ambas carreras, es que a continuación solo se hará mención a las competencias declaradas dentro de este nivel de formación en el contexto de Educación parvularia.

### **5.1. Competencias Tercer año Escuela de Educación Parvularia**

Núcleo Estudios del Párvulo y su diversidad	Núcleo Currículo y trabajo con adultos en Educación Parvularia	Núcleo Currículo y didáctica de las artes, el lenguaje, las humanidades para el párvulo y su diversidad	Núcleo currículo y didáctica de las ciencias, la matemática y la tecnología para el párvulo y su diversidad	Núcleo práctica y proyecto de aula	Núcleo métodos de investigación
Identifica y analiza el crecimiento y desarrollo de niños de 0 a 3 años, analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje.	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de artes, lenguaje y humanidades, en comunidades que atienden	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de ciencia, matemáticas y tecnología, en comunidad	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y	Identifica situaciones problemáticas en la realidad práctica, problematiza, hipotetiza y genera un marco teórico pertinente que le permite generar procedimientos de recolección de

	niñas de 0 a 3 años	educativamente a niños y niñas de 0 a 3 años.	s que atienden educativamente a niños y niñas de 0 a 3 años.	niñas de 0 a 3 años.	información.
Evalúa y elabora propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidad educativas que atienden a niños/as de 0 a 3 años, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural.	Elabora propuestas educativas sustentadas en el currículo nacional para los adultos que interactúan con niños y niñas. Diseña y evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos acogedores de la diversidad para niños y niñas diferentes de 0 a 3 años teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la	Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 0 a 3 años teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad.	Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas diversos de 0 a 3 años teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad.	Evalúa y propone proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos de 0 a 3 años, teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro., de base y factores ambientales y culturales).  Diseña proyectos de aula y ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles	Plantea proyectos de investigación para la realidad encontrada identificando el rigor científico de los procedimientos de recolección de información y el diseño a seguir en el estudio.

	comunidad (Proyecto educativo de centro, de base y factores ambientales y culturales)			a todos y todas, para niños y niñas diversos de 0 a 3 años	
Identifica y analiza el crecimiento y desarrollo de niños/as de 3 a 6 años (con proyección a NB1), analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de artes, lenguaje y humanidades, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de ciencia, matemáticas y tecnología, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)	Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)	Adapta el proyecto a la realidad que enfrenta con niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1), recogiendo la información pertinente a la problemática identificada y tabulando adecuadamente la información.
Evalúa y elabora propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidad	Elabora propuestas educativas sustentadas en el currículo nacional para los adultos que interactúa	Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a la sensibilidad estética, apreciación y	Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y	Evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos de 3 a 6 años, teniendo siempre en	Analiza, elabora y valora informes de investigación que permiten construir conocimiento.

<p>es educativas que atienden a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural</p>	<p>n con niños y niñas. Diseña y evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos acogedores de la diversidad para niños y niñas diferentes de 3 a 6 años teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro, de base y factores ambientales y culturales)</p>	<p>expresión creativa y pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad.</p>	<p>niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad.</p>	<p>cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro., de base y factores ambientales y culturales).  Diseña proyectos de aula y ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles a todos y todas, para niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	
--	--	--	---	--	--

“Competencias Líneas Curriculares Escuela de Educación Parvularia” p.79

Cabe, sin embargo, destacar, que para efectos del presente estudio, solo han sido consideradas las competencias correspondientes al margen de edad de 3-6 años (con proyección a NB1), por ser estas precisamente las adscritas dentro del segundo semestre de formación de las estudiantes de tercer año, periodo académico en el cual fue realizado esta investigación.

Sobre la base de lo anterior y considerando las competencias específicamente planteadas para tercer año de la Carrera de Educación Parvularia, dentro de cada uno de los Núcleos que las contienen; es que se pretende fundamentalmente visualizar, de que forma las estudiantes logran evidenciar dentro de sus prácticas pedagógicas los principales aspectos de los lineamientos aquí declarados, a fin de verificar si existe una efectiva transferencia desde el **saber** al **saber hacer y el desarrollo actitudinal**, dentro del contexto real que el trabajo con párvulos implica.

Los elementos comunes a estas competencias se basan en la capacidad de elaborar y evaluar estrategias didácticas, proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos, analizar y valorar informes de investigación que permitan construir conocimiento, elaborar propuestas educativas para los adultos que interactúan con niños y niñas, diseñar estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa, pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos y evaluar y elaborar propuestas dentro del ámbito de la salud, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural y efectuar procesos auto evaluativos y de meta cognición. Todo lo anterior sobre la base de una perspectiva ética trascendente, que concibe la Educación parvularia dentro del margen de los 0 a 8 años de edad, y que considera la adaptación de los principales referentes provenientes del currículo nacional.

Desde esta perspectiva, resulta necesario aludir al significado y relación de los términos considerados anteriormente como elementos comunes dentro de cada una de las líneas curriculares, a fin de clarificar los reales alcances de lo que efectivamente se pretende propiciar, por parte de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, en cuanto a la formación de las alumnas de tercer año de la carrera, como muestra comprometido dentro de este estudio.

## **5.2- Conceptualización de elementos presentes en las Competencias**

El proponer dentro de los Núcleos que conforman el plan de estudios, competencias relacionadas con la **elaboración** de estrategias o propuestas educativas, implica la capacidad de desarrollar un “conjunto de operaciones por las que transformamos las ideas inmediatas que se consideran como formando la materia del conocimiento: asociación de ideas e imaginación como creadoras (elaboración espontánea, atención, concepción, juicio y razonamiento (elaboración reflexiva), a la que se suma a veces la memoria por cuanto selecciona y modifica los recuerdos. (Lalande, 2003, p. 616).

De hecho esta capacidad de elaborar, requiere de competencias previas que efectivamente permitan idear, asociar y transformar en virtud de una efectiva elaboración, resultando por lo tanto una capacidad transversal que permite el logro de otras competencias.

Otro de los elementos mencionados dentro de algunas de las líneas curriculares se constituye en la **evaluación**; la cual se define a partir de las características propias y complejas de un proceso que permite “Obtener información y utilizarla para formar juicios, los cuales serán utilizados a su vez para tomar decisiones”. (Lalande, 2003, p.797). La finalidad de tener presente estos elementos, se traduce principalmente en desarrollar estas capacidades, e integrarlas dentro de un sentido más amplio que es el correspondiente a la **Evaluación educativa**.

De esta forma, y respondiendo a que la evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener información sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos, con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos en relación a los objetivos planteados, para posteriormente juzgar y tomar decisiones en torno a los procedimientos educativos, es que se debe considerar el desarrollo de habilidades específicas, que permitan por lo tanto la evidencia previa de un pensamiento crítico, una sistematización de ideas, una valoración de la realidad, la que posibilite efectivamente llegar a emitir juicios y derivar en decisiones pertinentes.

El **planeamiento y aplicación de estrategias didácticas** por su parte, presente dentro del lineamiento curricular, y directamente relacionado con las experiencias prácticas, permite efectivamente desarrollar evidencias en torno a “combinar o coordinar las acciones con miras a alcanzar una finalidad” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.778). Esta combinación y coordinación de acciones antes mencionada, hace posible a su vez, poner en juego la capacidad de diseñar y anticipar en adaptación a un contexto real, lo cual se ve reflejado ampliamente dentro del diseño y ejecución de la **planificación**.

En torno a la **evaluación y gestión de proyectos educativos**, determinada en la línea de praxis, investigación y desarrollo profesional, se debe aludir en primera instancia a los reales alcances conceptuales que un **proyecto educativo** contiene, este se ve determinado bajo la concepción de un “Conjunto de intenciones formativas básicas que rigen la actividad completa de la escuela o centro en todos sus ámbitos de influencia. Por su carácter aglutinador, debe incorporar objetivos educativos y líneas de organización” (Lalande, 2003, p.782).

Antúnez lo definía en 1987 como un instrumento para la gestión- coherente con el contexto escolar- que enumera y define las notas de identidad de un centro educativo, al igual que formula los elementos que pretende y expresa la estructura organizativa e la institución. Para Santos Guerra (1994) corresponde a una plataforma de análisis sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa de toda la escuela, con la intención de mejorar y comprender la práctica educativa.

Para lograr efectivamente la evaluación y gestión de este proyecto, se debe desarrollar previamente una capacidad de análisis a nivel de diagnóstico de la realidad, la que permita contextualizar esta propuesta en virtud de las reales necesidades e intereses de todos y cada uno de los agentes directamente involucrados en el proceso. La misma experiencia práctica será la que podrá proporcionar al alumno, la oportunidad de transferir vivencias correspondientes al

contexto educativo, en virtud de una adecuada toma de decisiones. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.782).

Por otra parte, el **diagnóstico, evaluación y gestión de ambientes educativos**, parte de la claridad conceptual de generar un “clima, atmósfera en la que se está inmerso y que impregna al ser entero. Medio en el que nos encontramos momentáneamente o en el que vivimos. Según los casos el ambiente es bueno o nocivo, nunca indiferente”. (Lalande,2003,p.80), dentro de este contexto se debe considerar que el complemento de lo “educativo”, determina precisamente que este ambiente sea apropiado para la formación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje.

Sin duda alguna, la competencias transversal que hace posible desarrollar un diagnóstico efectivo, gestionar, diseñar espacios educativos, evaluar, crear proyectos educativos entre otros, es la capacidad de **análisis**, determinada por la posibilidad de visualizar un contexto, situación, conductas, comportamiento, necesidades e intereses, en términos parciales en primera instancia e integrales posteriormente, en directa coherencia con la capacidad de “descomponer un todo en sus elementos”(Dicc. de Ciencias de la Educación,2003, p.94), a fin de caracterizarlos y evaluarlos por separado del contexto general, para una posterior integración.

Al respecto, en el ámbito de la Educación se hace referencia al **análisis sistémico y al situacional**. El primero de ellos corresponde al intento de “medir exactamente, en un sistema, los objetivos por alcanzar en términos de realización, definir los niveles de aplicación, integrar las presiones que lo condicionan, y llegar a modelos racionales de funcionamiento”. (Lalande, 2003, p.94) Siendo característico en este sentido, de la dinámica propia del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se ve determinado por objetivos, los cuales se llegan a alcanzar mediante la incorporación de estrategias y precisión de criterios de logro, entre otros elementos.

El Análisis situacional, por su parte,” En lugar de estudiar aspectos, factores, causas u otros, aisladas artificialmente, intenta captar los problemas dentro de una situación global, y comprender las circunstancias en las que se produce una innovación”. (Lalande, 2003, p.94). Este tipo de análisis, es utilizado frecuentemente en proceso investigativos dentro de las prácticas pedagógicas, en los cuales los requerimientos básicos, se ven determinados por observar una situación propia del contexto real y problematizar luego en relación a esta, incorporando posteriormente antecedentes teóricos, que lleven a efectuar una propuesta de líneas de acción, efectivas de aplicar dentro del plano real.

En relación a la competencia que postula **construcción del conocimiento**, mencionada dentro de la línea curricular de praxis, investigación y desarrollo profesional-personal, se debe determinar en primera instancia, que el conocimiento responde precisamente a la “Competencia que poseemos los individuos para establecer relaciones objetivas con la realidad que nos circunda”.(Lalande,2003, p.360), por lo cual la construcción del mismo, se genera a partir de un conocimiento objetivo de la realidad, que permita posteriormente establecer vínculos efectivos entre sus elementos. Cabe señalar, que el marco comprensivo que aporta esta definición, se puede vincular fácilmente con elementos propios del concepto

anterior, en términos de la observación de la realidad y la comprensión objetiva de fenómenos relativos a esta, a fin de lograr efectivamente un *conocimiento* y apropiación de la misma.

El construir conocimiento sobre la base de un diagnóstico objetivo de la realidad, permite elaborar, aplicar y evaluar, diversas actividades y propuestas educativas de carácter contextual y pertinente, lo cual garantiza que el diseño de diferentes líneas resulte realmente efectivo.

Otro de los grandes desafíos propuestos dentro de la línea de competencias *del lenguaje, la expresión, las humanidades y la didáctica*, es el referente al **desarrollo de la Sensibilidad estética-ética**. Si conceptualizamos cada uno de estos términos por separado, encontramos que sensibilidad corresponde a un “Conjunto de fenómenos efectivos. Facultad de experimentar estados y de producir reacciones de carácter afectivo. Capacidad de experimentar toda clase de sentimientos y sensaciones. Responde a una delicadeza de los sentidos. (Lalande, 2003, p.1734).

Por su parte el término Estética, alude a la “Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte. En el concepto de estética se encierra no sólo la percepción, sino también el placer, y los objetos que lo causan son varios y de diferente naturaleza. (Lalande, 2003, p.774). Dentro de este mismo planteamiento la ética responde a la “Ciencia que tiene como objetivo el juicio de apreciación aplicado a la distinción entre el bien y el mal. Ciencia de la moral o que concierne a la moral. (Lalande, 2003, p.786)

Los elementos anteriores nos proporcionan una claridad inicial, frente a los reales alcances que esta competencia supone, considerando en primera instancia un desarrollo efectivo de experiencias en torno a toda clase de sensaciones y sentimientos, dentro de las cuales se permita involucrar cada uno de los sentidos, produciendo reacciones o modificaciones que resulten efectivas. Ahora bien, el límite de estas experiencias se encuentra predeterminado por la ética y la estética, lo cual supone el proveer de situaciones relativas al desarrollo moral, a la diferenciación entre el bien y el mal y a la apreciación de la belleza y del placer; al respecto se debe considerar, a fin de lograr una real apreciación y una progresiva sensibilización, el que estas experiencias resulten permanentes y naturales dentro del proceso educativo, a fin de permitir una adecuada transferencia a diferentes planos, junto con el desarrollo de la perfectibilidad que toda práctica supone.

Este tipo de experiencias facilitan la **expresión**, como otro de los elementos considerados dentro de esta línea de competencias, esta alude a la “manifestación exterior del sentimiento, la pasión, el pensamiento. La expresión se manifiesta en todo el comportamiento voluntario del individuo. Su medio es el lenguaje en todas sus formas. El arte, medio de expresión superior, es un lenguaje universal”. (Lalande, 2003 p.824) Esta se debe evidenciar bajo la condicionante de la creatividad, la que se constituye en la “capacidad de establecer relaciones innovadoras y producir ideas fuera de los parámetros establecidos”. (Lalande, 2003, p.390). El desarrollo de ambas habilidades se debe propiciar en forma integrada, a fin de configurar efectivamente la competencia señalada inicialmente.

Al hacer alusión al **desarrollo del pensamiento y cuestionamiento**, como elementos consignados dentro de la línea de competencias del lenguaje, la expresión las humanidades y la didáctica, debemos situarnos en que el primero de ellos corresponde a un término “que designa lo que hay propio del hombre en las operaciones de su conciencia, y más especialmente en aquellas mediante las que se constituye el conocimiento humano. El pensamiento así entendido se opone a las operaciones mentales que parecen comunes al hombre y al animal, a la percepción y a determinadas formas elementales de la memoria o de imaginación.” (Lalande, 2003, p.1528), mientras que el cuestionamiento representa un “Proceso por el cual el sujeto se esfuerza por una objetividad mayor, por un enfoque más ajustado de la realidad y de lo que es real, dando como fundamento a su razonamiento las incertidumbres en las que se encuentra, tanto en lo referente a lo que percibe, como en lo que le da que pensar, como del mismo lugar de donde lo percibe”. (Lalande, 2003, p.405).

En este sentido, desde el enfoque de la formación profesional, se deben propiciar instancias de conocimiento de la realidad desde una perspectiva diagnóstica, la cual permita recabar antecedentes objetivos de esta, a ser utilizados para intervenir o modificar la realidad, o actuar en concordancia con ella, teniendo de esta forma un acercamiento a los procesos investigativos propios de la práctica pedagógica.

Lo anterior implica una permanente autoevaluación, en virtud de esta objetividad, como también el desarrollo de procesos meta cognitivos y de sus productos (como se realizan, que son, que factores ayudan o interfieren su operatividad, cuando hay que usar una u otra etc.), en directa correspondencia a elementos declarados en el desarrollo de estas competencias. Estos aspectos, resultan componentes transversales dentro de la propuesta de las líneas curriculares, como también todos aquellos planteamientos que comprometen el límite de los 0 a 8 años. Esto último supone por parte de las estudiantes, entre otras consideraciones, un dominio de las características de desarrollo maduracional propias de este margen de edades, que es el directamente involucrado dentro del sistema de Educación parvularia.

El dar a conocer una perspectiva conceptual, de los términos más frecuentemente utilizados, dentro del planteamiento de competencias propias de la escuela de Educación parvularia de la Universidad Central de Chile, proporciona las bases para efectuar un análisis crítico por parte de la comunidad educativa, en relación a los reales alcances que cada uno de estos planteamientos contiene, a fin de visualizar que es lo que se pretende que nuestras alumnas desarrollen integralmente dentro de su proceso de formación profesional e intencionar de esta forma todo el quehacer pedagógico en virtud de estos logros.

## **6. Programación con Enfoque de competencias en la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile**

En respuesta a los lineamientos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en relación a un currículum con enfoque en competencias, es que la Escuela de Educación Diferencial logra caracterizar dentro de su perfil de formación profesional, diversos elementos que permiten configurar cada una de las competencias que se pretende desarrollar en sus estudiantes. Estas competencias se encuentran explícitas dentro de la programación oficial, de acuerdo a la división de años de formación en particular y a los núcleos que las intentan propiciar.

A continuación se presenta una matriz de competencias, elaborada desde la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, en la cual se visualiza más claramente el planteamiento anterior.

### **6.1. Competencias de Tercer año Educación Diferencial**

**3º año**

<b>Proyecto Educativo Inclusivo</b>	<b>Evaluación y Adaptaciones Curriculares</b>	<b>Habilidades Cognitivas, Sociales y Comunicativas</b>	<b>Estrategias de Atención en la Primera Infancia</b>
Manifiesta un conocimiento en torno los principales elementos del proyecto educativo, como instrumento que proporciona identidad a la escuela.	Demuestra dominio, desde una perspectiva educativa-curricular, de los conceptos y criterios técnicos pedagógicos que están a la base de la evaluación psicopedagógica y las adaptaciones curriculares.	Manifiesta dominio entorno a referentes teóricos diversos en torno a enfoques y modelos de intervención y desarrollo de habilidades cognitivas.	Demuestra dominio de los contenidos disciplinares y de la didáctica, en el marco curricular nacional  Adquiere un conocimiento integral en torno a los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana.
Analiza los diferentes elementos, procedimientos e instrumentos que le permitan obtener información relativa a proyectos	Manifiesta dominio, desde una perspectiva educativa curricular, de los procedimientos	Implementa acciones destinadas a favorecer el desarrollo de habilidades sociales, como medio de intervención para alumnos con	

<p>educativos.</p> <p>Propone acciones entorno al diseño realista, de elementos que permitan aportar, al proyecto educativo de la realidad en la cual está involucrado.</p>	<p>de recogida de información, que permitan aportar antecedentes relevantes y efectuar adaptaciones curriculares individualizadas en virtud de las N.E.E de los alumnos, derivadas de una discapacidad sensorial.</p> <p>Demuestra dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con TEL y TEA.</p> <p>Manifiesta dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en</p>	<p>discapacidad intelectual.</p> <p>Realiza acciones y aplica procedimientos destinados a evaluar habilidades cognitivas de niños y adolescentes con y sin N.E.E</p> <p>Manifiesta dominio en torno a los procesos relativos a la evaluación y diseño de programas de habilidades sociales para niños con discapacidad intelectual.</p> <p>Diseña programas de intervención para el desarrollo de habilidades cognitivas.</p> <p>Realiza acciones destinadas a la revisión, análisis y evaluación de las habilidades comunicativas, bajo determinados contextos.</p> <p>Elabora diseños de programas de intervención en torno al desarrollo de habilidades</p>	<p>Manifiesta conocimiento de los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo. Reconoce las dificultades de niños y niñas, en relación a sus necesidades y potencialidades y orienta y apoya a partir de estas a las familias y comunidad involucradas.</p>
---	--	--	--

	torno a las N.E.E de los alumnos con discapacidad intelectual.	cognitivas, sociales y de la comunicación, en el proceso educativo de alumnos con N.E.E	
<b>Estrategias de Integración social, Comunitaria y Laboral</b>	<b>Métodos de Investigación</b>	<b>Practica Integrada</b>	
<p>Implementa acciones, en torno a un contexto educativo en particular, que den cuenta de un análisis de elementos relativos a la interacción del individuo, familia y contexto social.</p> <p>Manifiesta conocimiento en torno a normativas y orientaciones referentes a la inserción laboral de personas con discapacidad.</p> <p>Analiza elementos relativos a la integración social y comunitaria de personas con discapacidad y realiza propuestas en consideración de las mismas.</p>	<p>Formular preguntas de investigación que correspondan a diferentes paradigmas, desprendiendo de ellas hipótesis o supuestos e identificando las variables o categorías que la componen y las formas en que incidirá en el medio en que se indague.</p> <p>Plantear objetivos generales y específicos para dicha interrogante, así como los pasos metodológicos que permitan responder a la misma, analizando los factores éticos que permitan a o no su aplicación.</p> <p>Elabora documentos que den cuenta de los temas necesarios</p>	<p>Demuestra conocimiento en torno a la cultura y organización de las escuelas con proyecto de integración</p> <p>Implementa acciones relativas al diseño y aplicación de programas educativos, adaptados a las necesidades de alumnos integrados en las diversas escuelas en las cuales interactúa.</p> <p>Demuestra conocimiento del rol del Educador diferencial como profesional de apoyo en los proyectos de integración y grupos diferenciales.</p>	

	<p>para la indagación de una determinada interrogante, buscando diferentes perspectivas y argumentando a favor de una u otra.</p> <p>Seleccionar, diseñar y aplicar criterios de rigor científico a procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para recoger información.</p> <p>Aplicar técnicas de análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, acordes con las interrogantes de investigación y diseño.</p> <p>Elaborar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes.</p>		
--	---	--	--

Documento "Competencias Escuela de Educación Diferencial" p.13

Sobre la base de las competencias específicamente planteadas para tercer año de la Carrera de Educación Diferencial, lo cual se explicita en la programación anteriormente mencionada, es que se pretende fundamentalmente visualizar, de que forma las estudiantes logran evidenciar dentro de sus prácticas pedagógicas, los elementos antes expuestos dentro de cada uno de los núcleos, a fin de verificar si existe una efectiva transferencia desde el **saber** al **saber hacer y el desarrollo del plano actitudinal** dentro del contexto real que el trabajo con niños/as con Necesidades Educativas especiales implica.

Los elementos comunes a estas competencias se basan fundamentalmente en la Implementación de actividades y proyectos colectivos, la incorporación de la comunidad Educativa, la utilización de Estrategias, el proyecto Educativo como elemento fundamental de la acción educativa en el aula, el trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios, la colaboración en la elaboración, implementación y seguimiento de proyectos educativos, asesoramiento en la adaptación del currículum, coordinación y desarrollo de procesos interdisciplinarios de evaluación psicopedagógica contextualizada, diseño de adaptaciones curriculares individuales y programas educativos diversificados, adaptación de estrategias e instrumentos de evaluación, diseño y adaptación de recursos y materiales educativos, preparación de planes individualizados de intervención, construcción de conocimiento a partir de la investigación, colaboración en la elaboración, implementación y seguimiento de proyectos educativos que consideren las necesidades Educativas Especiales, e Investigación en relación a las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, resulta necesario aludir al significado y relación de los términos considerados anteriormente, como elementos comunes mencionados dentro de cada uno de los Núcleos, a fin de clarificar los reales alcances de lo que efectivamente se pretende propiciar por parte de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, en cuanto a la formación de las alumnas de tercer año de la carrera, como muestra del presente estudio.

## **6.2. Conceptualización de elementos presentes en las Competencias**

En primer lugar se destaca se implementación de actividades y proyectos colectivos, el término **implementar** alude a “Poner en funcionamiento, aplicar métodos, medidas, etc., para llevar algo a cabo” (<http://www.1diccionario.com/search.php>), las **actividades** dentro del contexto de la pedagogía, implican un “grupo de acciones cuyo fin es lograr un todo acabado. También se les llama de esta manera a las tareas con las que se consigue una meta determinada” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.40).

El término **proyecto**, sobre la base del cual también se propone la implementación anteriormente destacada, implica un “Conjunto de actividades planeadas y diseñadas de manera sistematizada que tienen como fin responder a necesidades e intereses del desarrollo integral de los alumnos. Es una manera de organizar los contenidos para que el aprendizaje sea significativo, siendo un recurso del que se vale el maestro para satisfacer necesidades y responder problemas. Los proyectos son los constituyentes de u programa” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1620). El carácter **colectivo** que se le asigna a esta propuesta supone la connotación de un “Grupo organizado para un tiempo más o menos prolongado. Puede extenderse a la comunidad o a la sociedad” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.305)

La **comunidad educativa**, como otro de los elementos que se destacan en torno a las propuestas de interacción de las estudiantes, en virtud del logro de las competencias programadas, alude al “Termino designante del grupo de personas que en los límites de una institución educativa es partícipe del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Así, una comunidad educativa refleja la visión regida bajo un principio específico en el cual se hace indispensable la interacción dinámica de todos los miembros; por esta razón existe cohesión grupal” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.332).

El término **estrategias**, unido a su utilización dentro del trabajo colaborativo con los distintos estamentos de la comunidad educativa, supone, asociado al ámbito de la Educación la “Elaboración de planes, programas, proyectos para alcanzar objetivos generales y específicos, superar dificultades particulares o resolver problemas con los que se enfrenta el sistema educativo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.778), en relación a este mismo término dentro del marco de la pedagogía general, este supone un “Conjunto de acciones coordinadas que permiten el desarrollo, la extensión y la generalización de una innovación”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.778)

El **proyecto Educativo**, sobre la base de la consideración de este elemento por parte de las estudiantes en relación a su proyecto de aula, implica un “Conjunto de intenciones formativas básicas que rigen la actividad completa de la escuela en todos sus ámbitos de influencia. Por su carácter aglutinador, debe incorporar objetivos educativos y líneas de organización. Antúnez lo definía en 1987 como “un instrumento para la gestión –coherente con el contexto escolar- que enumera y define las notas de identidad de un centro educativo, al igual que formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución”. Para Santos Guerra (1994) es “una plataforma de análisis sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa de toda la escuela, con la intención de mejorar y comprender la práctica educativa” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1621)

El trabajo colaborativo con los **equipos interdisciplinarios** o multiprofesionales, supone considerar que este “Reúne a un número determinado de personas, procedentes de distintas profesiones, cada una de las cuales aporta sus conocimientos, experiencias y técnicas específicas para conseguir una acción común. Cada miembro del equipo aporta sus conocimientos, y todos ellos convergen hacia una visión global del problema con el que se enfrentan, que proporcione las pautas para la consecución de un desarrollo educativo óptimo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.703)

El término **elaboración**, en relación a los proyectos educativos, implica un “conjunto de operaciones por las que transformamos las ideas inmediatas, que se consideran como formando la materia del conocimiento: asociación de ideas e imaginación como creadoras (elaboración espontánea), atención, concepción, juicio, razonamiento (elaboración reflexiva), a las que se suma a veces la memoria por cuanto selecciona y modifica los recuerdos.(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.616)

En relación al asesoramiento en la **adaptación del currículum**, este supone el desarrollo de una competencia que considere fundamentalmente, el apoyo del futuro profesional en términos de lo que implica efectivamente una adaptación curricular, la cual es definida en relación a “Las modificaciones del currículum que se llevan a cabo dependiendo de las circunstancias educativas presentes a lo largo

del curso. Estos ajustes atañen por un lado a los elementos de acceso al currículum: horarios, espacio, materiales y logística en general. Por otro, a los elementos básicos, tales como: objetivos, planes, contenidos, actividades y evaluación. Dichos ajustes curriculares pueden llevarse a cabo tanto a nivel general (escuela) como particular (aula o individuo).

Por su parte las adaptaciones se diferencian en significativas y no significativas, atendiendo a los elementos fundamentales del currículum que está regido por dos ejes medulares complementarios: la transmisión de la cultura e incrementar el interés individual en ésta. La adaptación curricular proporcionará al primer caso, los elementos contextuales que se requieran, tales como: espacios y logística en general. Para el segundo caso, facilitará los medios indispensables para la evaluación y actualización de los docentes, además de apoyo a los planes de estudio, organigramas, objetivos etc.” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.51)

En relación a la coordinación y desarrollo de procesos interdisciplinarios de evaluación psicopedagógica contextualizada, esta competencia supone hacer alusión en primera instancia al término **Evaluación**, en relación a que este corresponde al “Proceso de obtener información y utilizarla para formular juicios, los cuales serán usados para tomar decisiones” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.797).

En relación a la **evaluación educativa**, esta es definida como “un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener información sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003. p.797).

Esta evaluación bajo el contexto de la **psicopedagogía**, supone considerar en primera instancia los alcances de este último término; la psicopedagogía responde a la “Pedagogía basada en el conocimiento del niño en general o del adulto (enseñanza superior, educación y formación permanentes), en su conocimiento individual, así como en el estudio del medio en el cual evoluciona. De hecho la psicopedagogía recurre a la psicología y a la psicología. En suma, no se podría considerar actualmente a la pedagogía empírica sin las bases citadas anteriormente, que no solamente hacen intervenir el desarrollo del individuo, sino también sus intereses en función de su edad y de su medio. Por otra parte, toda educación se dirige a la inteligencia, a la afectividad del individuo....” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1639).

Por lo tanto, la obtención de información y su utilización para formular juicios y tomar posteriormente decisiones, en virtud del término **Evaluación**, se debe considerar unida al conocimiento del niño o adulto y del medio en el cual evoluciona, junto con la línea de los componentes psicológicos, como elementos asociados al concepto de **psicopedagogía**.

En cuanto al **diseño** de adaptaciones curriculares individuales y programas educativos diversificados, el término diseño, unido a **diseño curricular**, en virtud de las adaptaciones curriculares explícitas dentro de esta competencia, implica “Propuesta relacionada con la política educativa que en ciertos momentos históricos debe regir a los países, esta planeación es responsabilidad directa del nivel más alto en la política administrativa de la educación y a través de este diseño se plasman los parámetros que a nivel nacional deberán servir de ejes centrales que difundan el conocimiento en todo el territorio nacional” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.506), en términos contextuales este diseño curricular, con las características anteriormente mencionadas, se asocia a las adaptaciones que los estudiantes, en virtud de la competencia declarada, puedan efectuar en términos individuales.

El término **adaptación** corresponde al “Resultado de la acción, consistente en convertirse en apto para, capaz de, o compatible con, de acuerdo con. Desde el punto de vista funcional, puede corresponder ya sea a una puesta en marcha y al ajuste con un mecanismo previo o bien, a una modificación o modificaciones simultáneas o en cadena” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003.p.47). Este diseño de adaptaciones curriculares, se puede considerar dentro del marco de las características individuales, como también dentro de los **programas educativos diversificados** o **programas diferenciados**.

Desde el punto de vista de conceptual, un **programa diferenciado** responde a un “Esquema de enseñanza diseñado especialmente para un sujeto o grupo concreto de sujetos, de acuerdo a sus características y necesidades. Estos programas son necesarios en educación especial, o en tratamientos de rehabilitación o de reinserción de individuos inadaptados en la sociedad” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1618).

También resulta interesante hacer alusión al concepto de **programa específico**, el cual aunque no se encuentra considerado dentro del planteamiento de la competencia, se relaciona estrechamente con el contexto de la Educación especial, este corresponde a un “Sistema de organización de desarrollo individual dirigido a alumnos que por sus dificultades no pueden seguir los programas regulares, contemplan la participación de los alumnos en actividades extracurriculares que complementen su formación....”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1618). Por lo tanto se pretende finalmente, que el estudiante sea capaz de efectuar una propuesta de modificación, adecuada tanto a las características individuales de sus alumnos, como también a los márgenes propios de los programas específicos.

En cuanto a la preparación de **planes** individualizados de intervención, este aspecto se relaciona directamente con la **planificación en la Educación especial**, de ahí su carácter específicamente individualizado; “El objetivo de la planificación en la educación especial es integrar a la vida productiva a las personas que padecen alguna discapacidad, así como sensibilizar a la sociedad para que se brinde a estas personas oportunidades y un trato más justo y humano”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1570). La **planificación**, dentro del amplio contexto del ámbito educativo, corresponde a “Un plan de trabajo preciso y detallado” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1570).

En relación a la **intervención**, esta alude fundamentalmente a la “Acción de actuar sobre alguien o algo...”, (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1131), asociándose de esta forma además el término a la intervención educativa, escolar, psicológica y social, entre otras. Lo que se pretende entonces que los estudiantes desarrollen dentro del margen de esta competencia, es la elaboración de un plan de trabajo preciso, que permita actuar sobre las necesidades y características particulares de cada individuo.

La construcción del conocimiento a partir de la investigación, como otro de los componentes declarados dentro de las competencias, implica revisar fundamentalmente los conceptos de **conocimiento e investigación**. El término conocimiento, se relaciona con la “Competencia que poseemos los individuos para establecer relaciones objetivas con la realidad que nos circunda” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003.p.360), sin embargo, este conocimiento se basa de acuerdo a lo expuesto anteriormente, en la investigación como base para el establecimiento de relaciones objetivas, dentro de este contexto la investigación supone una “Indagación o búsqueda continuada, casi siempre de carácter sistemático, sobre las cualidades de algún objeto” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1137). Lo anterior se declara además en directa relación con las Necesidades Educativas Especiales y con el marco de las prácticas pedagógicas, ambos elementos resultan ser fundamentales, para la construcción del conocimiento a partir de la investigación, dentro del área específica de la Educación diferencial.

El proporcionar una mirada conceptual, de los términos más frecuentemente utilizados dentro del planteamiento de competencias propias de la escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, proporciona las bases para efectuar un análisis crítico por parte de la comunidad educativa, en relación a los reales alcances que cada uno de estos planteamientos contiene, a fin de visualizar que es lo que se pretende que las estudiantes efectivamente desarrollen de manera integral dentro de su proceso de formación profesional e intencionar de esta forma todo el quehacer pedagógico en virtud de estos logros.

## ***7. Investigaciones relativas a la temática en estudio***

Dentro de un contexto más cercano a los términos utilizados específicamente frente al desarrollo de esta investigación, el concepto de “**Apropiación**” surge de acuerdo a su definición como una “acción o efecto de apropiarse o apropiarse”(Dicc.Rae,2001, p.188.), resultando el término apropiarse como:”hacer algo propio de alguien// aplicar a cada cosa lo que es propio o más conveniente// acomodar o aplicar Con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso al caso que se trata” (Dicc. Rae, 2001, p.188).

En coherencia a este término, el cual ha sido precisamente incorporado como uno de los elementos centrales de este estudio, a fin de visualizar si las estudiantes de tercer año de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, logran dentro de sus prácticas pedagógicas “hacer propias” la aplicación de conocimientos, procedimientos y actitudes, correspondientes al planteamiento de las competencias propuestas dentro de cada uno de los Núcleos que conforman el plan de estudios de las respectivas carreras.

Es que resulta conveniente señalar la relevancia de estudios previos relacionados con esta área, frente a lo cual es posible señalar, que a pesar de la acuciosa búsqueda efectuada al respecto, se ha podido dar cuenta sólo de dos de ellos, ninguno de los cuales posee directa relación con el área de desarrollo propuesta dentro de esta investigación (Prácticas Pedagógicas dentro del contexto de la Educación Parvularia y Educación Diferencial). Sin embargo, ambos se contextualizan dentro del ámbito de la Educación en general. Desde esta perspectiva, algunos ejemplos lo constituyen estudios tales como:

**“Formación para la Apropiación curricular a profesores de Historia y Ciencias sociales”**, destinado fundamentalmente a la Educación media. Por Pedro Milos, Luís Osandón y Liliana Bravo. (2006), Pontificia Universidad Católica de Chile (curso-taller). El cual señala como fundamentación que “Las exigencias que las sociedades plantean respecto a la Educación de las nuevas generaciones, en general están orientadas a la obtención de saberes más complejos y sólidos, que los jóvenes deberían dominar al término de la enseñanza escolar. Ello trae como consecuencias transformaciones significativas en los procesos de enseñanza, involucrando múltiples dimensiones del quehacer docente, tales como el ámbito de la comprensión y manejo de las nuevas formas de implementar el currículo y el de la gestión didáctica de la enseñanza. Estrechamente asociado a esto último, se encuentra también el manejo de evaluaciones coherentes con los aprendizajes esperados”( [www.monografias.com](http://www.monografias.com). Milon, Ossandón y Bravo, 2003)

Dentro de la Línea de las propuestas metodológicas, que involucren una experiencia investigativa sobre la base de este término, encontramos el estudio titulado **“Conocimiento y Apropiación de las Competencias Generales del Nivel Básico”**. Propuesta Metodológica de Enseñanza de Competencias el Área de Lengua Española en este Nivel. El cual se enmarca precisamente en la elaboración de una propuesta metodológica en el área de la lengua Española, que contiene “contenidos, competencias y actividades propias para la enseñanza de la Lengua Materna” ([www.monografias.com](http://www.monografias.com):2005)

Los contenidos trabajados, dentro de esta propuesta, son extraídos del diseño curricular del nivel básico, mientras que las actividades han sido construidas a través de las orientaciones de expertos /as en el Área de Lengua Española y también en base a los conocimientos adquiridos como futuros profesionales de la pedagogía y como aporte al Sistema Educativo Dominicano dentro de la aplicación del nuevo currículo del Nivel Básico.

Las actividades están diseñadas para que los /as maestros /as del Nivel Básico la desarrollen tomando en cuenta las competencias del Área de Lengua Española: Competencia Comunicativa, Competencia Lingüística, Competencia Intelectual, Competencia Socio – Cultural y Competencia Artístico Literaria. Es de suma importancia la enseñanza de la lengua basada en competencias para garantizar el dominio de la lengua materna en todas sus expresiones: oral, escrita, simbólica y artística. Además, los estudiantes deben participar en situaciones de comunicación diversas, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos, tomando en cuenta sus intereses y necesidades, desarrollando al máximo sus capacidades y potencialidades humanas, para su buena formación académica y su preparación

integral, capaces de responder a las demandas de una sociedad cada vez más exigente y competitiva.

“Esta propuesta metodológica puede servir de referencia a todos los actores de la educación a nivel nacional, para promover una educación de mayor calidad y actualizar la práctica docente en el área de Lengua Española” (www.monografias.com:2005). Los autores, consideran importante compartir con los /as maestros /as las ideas que se exponen al interior de esta propuesta metodológica, en el área de Lengua Española del Nivel Básico, a fin de promover la enseñanza de la lengua basada en competencias, en las cuales los sujetos se apropien de las mismas y las pongan en práctica a todo lo largo de su vida. Algunas de las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio, dan cuenta de los siguientes aspectos:

## **Conclusiones**

Algunas de las conclusiones a los que los autores llegan mediante esta investigación, corresponden a las siguientes:

- Los egresados del Área de Pedagogía: Licenciatura en Educación Básica, Inicial, Orientación Académica, Biología y Química, presentan deficiencias en el conocimiento y apropiación de las competencias generales del Área de Lengua Española.
- Los contenidos están plasmados en el Diseño Curricular del Nivel Básico en el Área de Lengua Española no tiene elaborada las actividades, a través de las cuales se va a poner en práctica la enseñanza de la lengua basada en competencia.
- La nueva propuesta metodológica de competencias en el Área de Lengua Española del Nivel Básico pretende satisfacer las demandas educativas de los /as maestros /as y estudiantes.

## **Recomendaciones**

Tomando en cuenta las conclusiones anteriores, se expresan las siguientes recomendaciones: (www.monografias.com:2005):

- Se espera contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la lengua basada en competencias.
- La Secretaría de Estado de Educación y Cultura ponga en práctica en el Área de Lengua Española técnicas innovadoras de participación en el manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
- La Secretaría de Estado de Educación y Cultura debe celebrar encuentros por grados en el Nivel Básico a nivel nacional, con la finalidad de socializar y unificar criterios sobre la enseñanza de la lengua basada en competencias.
- La Secretaría de Estado de Educación y Cultura debe de velar para que el proceso enseñanza – aprendizaje se desarrolle como está establecido en el Diseño Curricular del Nivel Básico en combinación con la nueva propuesta metodológica de competencias en el Área de Lengua Española.

Desde el punto de vista de investigaciones que aludan a procesos de prácticas pedagógicas dentro del contexto de la Educación Parvularia, es posible destacar la presencia de estudios, tales como: “Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos en el 2º nivel de transición de la Educación Parvularia”, de Patricia Desimone Fiuricci, dentro del cual se plantea como problemática de investigación, si “Las competencias profesionales de las educadoras de párvulos ¿logran responder adecuadamente a las demandas y desempeños exigidos por la implementación de las Bases Curriculares? Estas competencias, ¿son evaluadas en función de dichos desempeños y en función de la calidad de los ambientes de aprendizaje que planifica e implementa en su nivel?”(www.ticparvus.cl/proy\_participantes.html2007 Desimore Patricia, 2007)

Se expone además que “La noción de competencia, en el contexto de esta investigación, asumió la referencia de aquella combinación articulada e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores conducentes a desempeños pedagógicos adecuados, oportunos y satisfactorios en diversos contextos educativos, según criterios utilizados en el área ocupacional. Competencias que debieran orientar a la educadora en la búsqueda de propuestas pedagógicas que le permitan planear, organizar su trabajo, tomar decisiones y comprender el sentido profundo de su papel siendo un profesional competente” (Ibíd.). Los principales hallazgos señalados por parte de la autora, hacen referencia “a una detallada caracterización de las competencias profesionales de las educadoras que intervienen en la gestión pedagógica en el segundo nivel de transición y una caracterización de los ambientes de aprendizaje de los preescolares del segundo nivel de transición en relación con la calidad de las experiencias de aprendizaje que les son ofrecidas” (www.ticparvus.cl/proy\_participantes.html2007 Desimore Patricia, 2007.pp.7)

Desde la perspectiva investigativa del Ministerio de Educación en Chile, (MINEDUC) y sobre la base de la necesidad de “generar cambios en las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel de educación parvularia”, se ha establecido mediante un programa de fortalecimiento docente, una línea prioritaria de trabajo para potenciar el desarrollo profesional de las Educadoras de párvulos, bajo la dirección de Evelyn Mujica Appiani. “En este contexto, en las escuelas de educación parvularia de universidades del país y la unidad de educación parvularia del Ministerio de Educación, existe el convencimiento que estas profesionales no poseen el conocimiento necesario para interactuar con la información mediante las nuevas tecnologías e implementar prácticas pedagógicas intencionadas que incorporen recursos en sus planificaciones, que faciliten el logro de los aprendizajes de los párvulos”.(www.ticparvus.cl/proy\_participantes.html2007.Mujica Appiani Evelyn, 2007)

Los objetivos generales que se determinan dentro de esta propuesta aluden a:

1. “Promover en las educadoras, procesos reflexivos y de co-construcción colaborativa de situaciones didácticas contextualizadas, con el apoyo de recursos digitales, que permitan potenciar el desarrollo de competencias profesionales.

2. Ampliar las oportunidades de aprendizajes significativo de los niños y niñas, en los ámbitos de comunicación y relación con el medio natural y cultural, aportando a la mejora en los niveles de logro, mediante la implementación de secuencias didácticas que abordan los núcleos lenguaje oral, lenguaje escrito y relaciones lógico matemática, a través de la integración de recursos digitales tales como software educativos, sitios de Internet y software de productividad". (Ibíd.)

La propuesta metodológica, señala como mecanismos para el seguimiento y evaluación del proceso:

1.- La Observación de los círculos de aprendizaje: "permitan registrar, evidenciar y analizar comprensivamente el proceso de resignificación de las prácticas pedagógicas al interior del grupo". (Ibíd.)

2.- Observación de aula: destinadas a analizar las prácticas pedagógicas desde las siguientes dimensiones: la implementación de las secuencias didácticas con tic, las actividades e interacciones que se evidencian entre la educadora y los alumnos, la mediación pedagógica que realiza la educadora, los niveles de motivación logrados, la organización de los recursos y grupos, los diálogos que se producen y la actitud y las reacciones de los niños y niñas.

3.- Portafolio de la acción docente: mecanismo de evaluación que permite valorar el proceso de diseño, implementación y resignificación de las secuencias didácticas con tics y las evidencias de los trabajos realizados por los niños y niñas.

4.- Focos grupales y entrevistas en profundidad: para relevar desde los protagonistas el valor que le otorgan a la experiencia, los significados, las comprensiones y las creencias que se establecen.

5.- Diario del investigador docente: instrumento de registro cualitativo que permite a la educadora, consignar las reflexiones implementadas en la práctica pedagógica, como un insumo para la mejora de la misma.

6.- Instrumentos de medición (creación de rúbricas analíticas): cuya aplicación determina los aprendizajes curriculares, metodológicos y tecnológicos presentes, antes, durante y al término del proceso."(www.ticparvus.cl/proy\_participantes.html2007.Mujica Appiani Evelyn, 2007)

Estas referencias permiten dar cuenta en forma sucinta, del escenario investigativo relacionado por una parte con la "apropiación de competencias" y por otra con el escenario de las "prácticas pedagógicas", no resultando evidente la presencia de estudios que den cuenta de la incorporación de ambos elementos dentro de su propuesta. Lo anterior permite precisamente anticipar, la riqueza de los aportes efectuados desde esta línea de investigación, al ámbito de la Educación en general y al sistema de Educación Parvularia y Educación Diferencial en términos particulares.

## **8. Resumen**

Al interior de este capítulo se han abordado particularmente antecedentes relativos al Sistema educativo y Universitario en el rediseño de un “Enfoque por competencias”, aspecto que ha sido desarrollado a partir de la caracterización inicial del sistema educativo chileno, de acuerdo a sus niveles de enseñanza y a la estructura del sistema educativo universitario.

En este sentido, la información relativa al Rediseño curricular con “Enfoque de Competencias”, desde la Universidad Central de Chile, permite delimitar como esta entidad de educación superior ha incorporado efectivamente este lineamiento al interior de su propuesta formativa.

Los elementos ejes presentes dentro de la resolución N° 636 de esta Universidad, determinan la presencia de fundamentos generales, los cuales explicitan la necesidad de establecer un curriculum universitario en base al presente con visión de futuro; así como también, el implementar un cambio desde un sistema tradicional basado en la enseñanza, a otro donde se administran los aprendizajes por medio de lenguajes y contextos adecuados, a fin de facilitar una adecuada transferencia del conocimiento tácito y explícito de las disciplinas, por medio del enfoque de competencias.

Frente a esta realidad cobra sentido, el analizar las relaciones posibles de establecer entre las competencias declaradas en los planes de estudio y las manifestaciones que a partir de estas se logran evidenciar en las prácticas pedagógicas. Debido a que precisamente las prácticas, son consideradas como un escenario natural, en el cual las y los estudiantes pueden potencialmente dar cuenta de los conocimientos adquiridos, de la aplicación de procedimientos y de un desarrollo actitudinal acorde a la dinámica del contexto.

En este capítulo es donde efectivamente la teoría se contextualiza frente a los elementos más directamente involucrados en esta investigación, como es el caso de las competencias concretamente declaradas en cada uno de los planes de estudio, la conceptualización precisa de los términos que determinan las líneas fundamentales de cada programa y la presencia de algunas investigaciones que mantienen puntos de encuentro con la temática en estudio.

## **SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO**

## Capítulo 7

### **Contenido, interrogantes, categorías ejes, objetivos de la Investigación e Hipótesis**

#### **1. Contenido**

Uno de los grandes desafíos de la Programación basada en competencias, o de la adopción de un curriculum determinado en base a estas características, se constituye hoy en día en determinar si efectivamente los lineamientos propuestos al interior del mismo, permiten cumplir con el compromiso de formar profesionales competentes.

En este sentido, la única forma de determinar la efectividad de lo anterior, es por medio de la manifestación de “evidencias” por parte de los estudiantes, en relación a si han adquirido o no, las competencias comprometidas al interior de su proceso de formación profesional.

Desde esta perspectiva, uno de los escenarios considerados como más propicio o “natural” para la manifestación o evidencia de las mismas, es el contexto de las experiencias prácticas, o más bien, sobre la base de este estudio, el escenario de las Prácticas pedagógicas.

Es al interior de este espacio y de la dinámica vivenciada en torno a él, que los estudiantes tienen la oportunidad de manifestar los conocimientos adquiridos, de transferir determinados procedimientos de acuerdo al contexto y de manifestar sus habilidades actitudinales o interpersonales. Desde este punto de vista, resulta por lo tanto relevante el conocer si efectivamente esta instancia, brinda a los estudiantes la oportunidad de evidenciar aspectos de las competencias como los anteriormente destacados, los cuales son potenciados al interior del proceso formativo, en coherencia con los lineamientos explícitos al interior de sus respectivos planes de estudio.

De acuerdo a lo anterior es que la presente investigación, ha sido desarrollada sobre la base de conocer efectivamente las evidencias o manifestaciones de las competencias declaradas, en las prácticas Pedagógicas de estudiantes, lo cual ha sido contextualizado al interior de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, en su tercer año de formación.

#### **2. Interrogantes**

En este sentido se debe destacar, que las interrogantes que particularmente guían esta investigación, se ven determinadas por:

¿Cómo se evidencian las competencias declaradas en los planes de estudios de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, en las prácticas pedagógicas de Estudiantes de ambas carreras?

¿Cuáles categorías de análisis se evidencian en términos de debilidades y fortalezas en ambos escenarios?.

### **3. Categorías Ejes**

Dentro de esta línea se determinan como **categorías ejes** los siguientes elementos:

**Objeto de Estudio:** Competencias y Prácticas pedagógicas

**Sujeto de Estudio:** Estudiantes de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial

**Sujeto colaborador:** Tutor Pedagógico

Las cuales han sido respaldada previamente en el desarrollo del planteamiento teórico dentro de los contexto de literatura internacional, latinoamericana, nacional y particularmente desde los escenarios de esta investigación.

### **4. Objetivos**

De acuerdo al planteamiento anterior y considerando por lo tanto el lineamiento determinado en torno a cada una de las categorías ejes e interrogantes a responder, es que la siguiente investigación ha sido configurada a partir de los siguientes objetivos:

#### **Objetivos Generales**

1.- Describir las formas en que las estudiantes de Educación Parvularia y Educación Diferencial, evidencian dentro de sus prácticas pedagógicas, las competencias declaradas en sus respectivos planes de estudios.

2.- Determinar categorías débiles y fuertes presentes dentro de ambos escenarios.

#### **Objetivos Específicos**

- 1.- Describir las competencias propuestas dentro de las diferentes líneas curriculares que conforman los planes de estudio de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial.
- 2.- Conocer en qué medida las alumnas de tercer año de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial manifiestan las competencias señaladas dentro de sus respectivos planes de estudio, observando su desempeño en las prácticas pedagógicas.
- 3.- Conocer la percepción de las tutoras de práctica, de las respectivas carreras, en torno a la manifestación de competencias profesionales, evidenciadas en terreno por las estudiantes.
- 4.- Conocer la percepción de las estudiantes, en relación a su propia evidencia o manifestación de competencias dentro de sus prácticas pedagógicas.
- 5.- Identificar desde la literatura actual, las características fundamentales de las prácticas pedagógicas y de las competencias de formación profesional.
- 6.- Identificar categorías débiles y fuertes presentes dentro de las prácticas pedagógicas de las estudiantes de Educación parvularia.
- 7.- Identificar categorías débiles y fuertes presentes dentro de las prácticas pedagógicas de las estudiantes de Educación Diferencial.

## **5. Hipótesis**

De acuerdo a los objetivos planteados, las hipótesis de trabajo que han sido formuladas son los siguientes:

- 1.- El diseño de Prácticas pedagógicas, propuesto para tercer año de las Carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, brinda a las estudiantes la oportunidad de manifestar en términos generales las competencias correspondientes a este nivel de formación.
- 2.- Las observaciones en terreno de las Estudiantes de tercer año de ambas carreras, dan cuenta de que estas son capaces de desarrollar un trabajo educativo con el grupo de niños y niñas que tienen a cargo, integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes declarados en las competencias de sus respectivos planes de estudio.
- 3.- Existe coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de las estudiantes de la escuela de Educación Parvularia.

4.- Existe coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de las estudiantes de la escuela de Educación Diferencial.

5.- Se determinan coincidencias en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de ambos escenarios.

# Capítulo 8

## Metodología

### **1. Participantes**

Los participantes de esta investigación corresponden a Estudiantes de tercer año de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, las cuales son en su totalidad de sexo femenino y sus edades fluctúan entre los veinte y veintitrés años. Es también necesario señalar, que han cursado sus estudios secundarios en establecimientos de carácter particular y en su mayoría particulares subvencionados.

En relación al criterio de selección imperante dentro de ambos escenarios, este se constituyó sobre la única condición de que las estudiantes fueran alumnas regulares dentro de las carreras destacadas, es decir, que tuvieran una situación académica y administrativa normal, conforme a los requerimientos de estas dos escuelas y que no hubieran reprobado ningún núcleo de tercer año dentro de su proceso formativo.

En virtud de estos criterios generales, la muestra se constituyó de acuerdo a los siguientes antecedentes específicos en cada uno de los grupos:

En el caso de Educación parvularia, las participantes corresponden a un total de 32 estudiantes, mientras que en Educación Diferencial alcanzan un número de 28. Es necesario destacar que las estudiantes de la Carrera de Educación Diferencial, habían constituido al inicio de la investigación un total de 34, de acuerdo a los criterios de selección anteriormente declarados, sin embargo, al iniciar el proceso de observación en terreno de las mismas, algunos de los establecimientos educativos en los cuales las estudiantes se encontraban realizando su proceso de práctica, no permitieron el ingreso de observadores a las aulas, por la interferencia que estos podrían eventualmente ocasionar en relación a la dinámica propia de este espacio. Por lo cual se decidió continuar dentro de la investigación, solo con aquellas estudiantes que fuera posible observar en su desempeño en terreno, por ser esta precisamente una condición esencial de acuerdo a los márgenes de este estudio.

El contexto de los niveles de formación en el cual estas estudiantes realizan sus Prácticas Pedagógicas, de tercer año segundo semestre, corresponde en el caso de Educación Parvularia a niños de tres a seis años, los que se encuentran al interior de los niveles Medio mayor (tres a cuatro años), Transición 1 o Pre kínder (cuatro a cinco años) y Transición 2 o kínder (cinco a seis años). En lo relativo a las Estudiantes de Educación Diferencial, estas interactúan con niños de Transición 1 o Pre kínder (cuatro a cinco años), Transición 2 o kínder (cinco a seis años) y NB1, primero y segundo básico, cuyas edades fluctúan entre los seis a siete y siete a ocho años respectivamente.

**2. Instrumentos**

**Registro de Observación**

A fin de visualizar ¿Cómo se evidencian las competencias declaradas en los planes de estudios de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, en las prácticas pedagógicas de Estudiantes de ambas carreras?, en respuesta a la primera de las interrogantes previamente señaladas, es que se procedió en primera instancia a observar directamente las prácticas de las estudiantes, en cada uno de los establecimientos en los cuales las realizaban, a fin de que “la realidad que se percibe quede plasmada de la forma más clara posible para su análisis posterior” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.179)

Para tales efectos, el instrumento de observación se constituyó en un modelo de ficha, que permitió recoger dichas observaciones, la cual se presenta mediante la siguiente estructura para ambos escenarios.

<b>Observación N°:</b> .....	<b>Hora de Inicio:</b> .....
<b>Fecha:</b> .....	<b>Hora de término:</b> .....
<b>Nivel o curso:</b> .....	
<b>Lugar de Observación:</b> .....	
<b>Tema :</b> .....	
<b>Observador:</b> .....	
<b>Observación:</b>	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Este instrumento permitió registrar de manera directa lo observado en cada una de las realidades, aspectos tales como su utilización precisa, condiciones del registro y posibles sesgos en relación al mismo, se darán a conocer en el siguiente apartado dedicado a “Procedimiento”.

## **Focus Group**

A fin de conocer las opiniones y apreciaciones de los participantes en relación a su desempeño dentro de las prácticas pedagógicas, es que se propició la instancia de “Focus Group” o entrevista grupal sobre la base de “Reunir grupos de personas para que hablen de experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes”. (Taylor y Bogdan, 1992: 139).

Esta dinámica de entrevista grupal adquirió su sistematicidad por medio del entrevistador, quien guió los comentarios y opiniones entorno a las experiencias declaradas por medio de la sistematización de preguntas abiertas, las cuales permitieron desencadenar nuevas preguntas producto del procedimiento y de la información que se iba entregando. Esta sistematización y guía frente al proceso, se logró por medio del diseño previo de un cedulario de preguntas abiertas, cuyo principal insumo de configuración, se constituyó en la información aportada por los registros de observación de las prácticas de estas mismas estudiantes.. En este caso el cedulario se constituyó en base a las siguientes preguntas, para cada uno de los grupos participantes dentro de ambos escenarios. (Estudiantes de Educación Parvularia y Educación Diferencial)

### **Cedulario de Preguntas Focus Group Estudiantes de Tercer Año Educación Parvularia**

- 1- En lo relativo a la planificación aplicada por ustedes en su instancia de práctica, ¿Cual es su opinión en relación a como llevan a cabo la etapa de inicio o motivación de la misma?
- 2- ¿Qué opinan en torno a como ustedes llevan a cabo la etapa de desarrollo de la actividad planificada?
- 3- ¿Cuál es su opinión en relación a como realizan la etapa de finalización de la actividad?
- 4- ¿Cuál es su apreciación en torno a cómo Organizan el ambiente y materiales para llevar a cabo su actividad?
- 5- ¿Qué opinan en relación a la participación de ustedes en las actividades planificadas por la Educadora del nivel?
- 6- ¿De qué manera ustedes participan o colaboran en la Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora, o para los requerimientos del centro de práctica?
- 7- ¿Qué opinan en relación a las preguntas mediadoras efectuadas por ustedes al llevar a cabo su actividad, o dentro de cualquier otra instancia de sus actividades de terreno?
- 8- ¿Cuál es su opinión en torno a la participación de ustedes en las actividades regulares?(propias de la dinámica regular o cotidiana del centro de práctica)
- 9- ¿Qué opinan en relación a su participación en experiencias de aprendizajes emergentes?
- 10- ¿Cómo es la interrelación que ustedes establecen con los niños?
- 11- ¿Cómo es la relación de ustedes con el personal del centro (Educadoras, técnicos)?

- 12- ¿Cuál es su apreciación en relación al trabajo que ustedes realizan con la “familia”?
- 13- ¿Qué opinan en cuanto a su Lenguaje o Expresión oral dentro del centro de práctica? ¿Cómo es su comunicación en relación a este aspecto?
- 14- ¿Cuál es su apreciación en relación al lenguaje técnico utilizado por ustedes?, ¿Cómo se comunican considerando este aspecto?
- 15- ¿Cómo han percibido el proceso de evaluación de las experiencias de aprendizaje, que ustedes han podido efectuar?

En el caso de las estudiantes de Educación Diferencial, solo se incluyeron frente a lo anterior, preguntas relativas al contexto preciso de las Necesidades Educativas especiales y al trabajo efectuado en relación a las mismas, agregándose en este caso las siguientes:

- 16- ¿Realizan adaptaciones curriculares en virtud de las Necesidades Educativas Especiales, de niños y niñas con los cuales interactúan en sus prácticas? ¿De qué manera efectúan este proceso?
- 17- ¿Cómo ha sido la participación que ustedes han podido tener en el aula de recursos en torno a las necesidades educativas especiales?

### ***Entrevistas a Tutoras pedagógicas***

A fin de conocer la apreciación de las tutoras pedagógicas que guiaron el proceso de práctica de las Estudiantes de ambos escenarios y que se constituyeron en este caso en informantes claves frente al mismo; se procedió a entrevistar individualmente a cada una de ellas, a fin de obtener información considerada como relevante, en relación al proceso de las participantes al interior de sus prácticas.

Esta entrevista se estructuró en base a preguntas abiertas, dentro de las cuales fueron surgiendo nuevas preguntas, a fin de profundizar en algunos de los aspectos declarados, como parte de la dinámica propia de esta instancia. Tal como en el caso de la entrevista grupal o focus group dirigido a las estudiantes, este proceso fue guiado por el entrevistador en base a un cedulario de preguntas, de similar estructuración a las presentadas en el instrumento anterior, las cuales se constituyen en las siguientes:

## **Entrevista a Tutoras Pedagógicas Tercer Año Educación Parvularia**

- 1- En lo relativo a la planificación aplicada por las estudiantes en su instancia de práctica, ¿Cuál es su opinión en relación a como llevan a cabo la etapa de inicio o motivación de la misma?
- 2- ¿Qué opina en torno a la aplicación de la etapa de desarrollo de la actividad, propuesta por las estudiantes?
- 3- ¿Cuál es su opinión en relación a como llevan a cabo la etapa de finalización de la actividad?
- 4- ¿Cuál es su apreciación en torno a cómo organiza el ambiente y materiales la estudiante, para llevar a cabo su actividad?
- 5- ¿Qué opina en relación a la participación de la alumna en las actividades planificadas por la Educadora del nivel?
- 6- ¿De qué manera la alumna participa o colabora en la Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora, o para los requerimientos del centro de práctica?
- 7- ¿Qué opina en relación a las preguntas mediadoras efectuadas por las estudiantes al llevar a cabo su actividad, o dentro de cualquier otra instancia de sus actividades de terreno?
- 8- ¿Cuál es su opinión en torno a la participación de las alumnas en actividades regulares?(propias de la dinámica regular o cotidiana del centro de práctica)
- 9- ¿Qué opina en relación a la participación de las alumnas en experiencias de aprendizajes emergentes?
- 10- ¿Qué ha podido observar en torno a la Interrelación de las estudiantes con los niños?
- 11- ¿Cómo es la Interrelación de las alumnas con los adultos?
- 12- En cuanto al Trabajo de las estudiantes con la "familia" ¿Cual es su opinión al respecto?
- 13- ¿Qué opina en cuanto al Lenguaje o Expresión oral de las estudiantes en su instancia de participación dentro del centro de práctica?
- 14- ¿Qué ha podido apreciar del lenguaje técnico utilizado por las estudiantes?
- 15- ¿Cómo ha percibido el proceso de evaluación efectuado por las mismas?

Cabe destacar, que en el caso de las tutoras pedagógicas pertenecientes a la escuela de Educación Diferencial, también se incluyeron en términos finales preguntas relativas al contexto preciso de las Necesidades Educativas especiales y al trabajo efectuado por las estudiantes en relación a las mismas, agregándose en este caso las siguientes:

- 16- ¿Las estudiantes realizan adaptaciones curriculares en virtud de las Necesidades Educativas Especiales, de niños y niñas con los cuales interactúan en sus prácticas? ¿De qué manera efectúan este proceso?
- 17- ¿Cómo ha sido la participación que las estudiantes han podido tener en el aula de recursos en torno al trabajo relativo a las necesidades educativas especiales?

Frente a la adecuada selección y formulación de las preguntas anteriores, también actuó como elemento fundamental la información extraída de los registros de práctica de las estudiantes, debido al interés de consultar precisamente a quienes han guiado su proceso, en relación a los aspectos concretamente visualizados al interior de las mismas.

#### **4. Procedimiento**

En lo referente al procedimiento seguido en la recogida de información, es posible destacar algunas consideraciones precisas relacionadas con la aplicación de los instrumentos anteriormente señalados.

#### ***Registros de Observación***

En relación a las observaciones efectuadas a las estudiantes de ambas carreras en sus prácticas pedagógicas, estas se realizaron en el segundo semestre del periodo académico, con una frecuencia de una vez por semana y diariamente durante la etapa de prácticas intensivas, conservando el horario determinado para esta actividad. (08:30- 12:00 hrs).

Cada estudiante fue observada en aproximadamente tres oportunidades, a fin de tener registros de su actividad dentro de las diversas instancias que forman parte de su dinámica de trabajo, tales como: permanencia en sala, actividades de patio, participación en actividades regulares, propuestas en aula de recursos, entre otras.

Debido a la cantidad de observaciones realizadas, en cada uno de los escenarios, las cuales permitieron recabar una mayor cantidad de antecedentes en relación a cada una de las participantes, la investigadora principal, con experiencia en prácticas pedagógicas y elaboración de registros de esta naturaleza, fue apoyada por dos investigadores más, con los cuales consensuó criterios de los registros, estructura, descripción del contexto, antecedentes a registrar y tiempos estimados de observación entre otros aspectos. Este consenso entre quienes participaron de la elaboración de registros, permitió evitar posibles sesgos o limitantes dentro de los mismos, tales como los señalados desde la teoría a continuación.

-“El establecer no solo unidades temporales o de tiempo de la observación, sino que además el criterio que se seguirá para conseguir sesiones los más homogéneas posibles” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.163). Este Criterio fue considerado de acuerdo a la estabilidad de los momentos propios de cada una de las sesiones de observación, dentro de las cuales en cada uno de los establecimientos educativos se conservaban de manera permanente los mismos momentos o periodos, elemento característico de la dinámica de escuelas o jardines infantiles, en cada una de las sesiones.

-“La definición del contexto, en el que tiene lugar la observación, permite al investigador interpretar las observaciones y darles el significado preciso que la conducta tiene en el momento de producirse”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.177). Cabe destacar, que a pesar de señalarse el contexto en cada uno de los registros, no se consideró dentro de ellos interpretación del observador, si no que estos fueron analizados solo en virtud de las textualidades presentes al interior de los mismos, (aspecto que será detallado en el análisis de datos), a fin de evitar posibles especulaciones propias en cada interpretación.

- “Todos los hechos de la vida pueden ser objeto de observación, pero no todas las observaciones que se realizan son válidas para construir un conocimiento científico. Solo la observación rigurosa y sistemática nos ayuda a avanzar en el conocimiento, describiendo situaciones, contrastando hipótesis y haciendo así aumentar el cuerpo de conocimientos científicos”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.158). Este criterio, es el que intentó primar en las observaciones, mediante la sistematización de los registros y el detalle preciso de lo que efectivamente acontecía en dada situación.

- En cuanto al control de sesgos personales, “El observador, cuando percibe la conducta o cuando la dota de significado, puede cometer sesgos que deben ser controlados para un fiel registro e interpretación de las observaciones. En cuanto a la percepción de la, esta se puede alterar tanto por una inadecuada atención como por las deformaciones ocasionadas por la memoria, si el registro no se hace momentáneamente. Igualmente el observador se puede ver influido, por el conocimiento que tiene de la conducta observada, o del sujeto objeto de la observación, apareciendo el sesgo de la expectativa, o precipitación del observador en registrar rasgos de conducta que no aparecieron durante la observación.” Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.178).

Lo anteriormente señalado se intento evitar por medio de reuniones entre los observadores, en las cuales se debatieron estos criterios, a fin de efectuar registros de manera objetiva y fieles a la realidad observada y en el instante en que las conductas o situaciones eran efectivamente evidenciadas. Al respecto, cabe destacar, que el equipo de observadores (quienes correspondieron a un total de cuatro, dos por cada uno de los escenarios, más la investigadora principal de este estudio), se reunieron cada dos semanas, a fin de consensuar criterios y comentar en torno a los registros efectuados; estas instancias permitieron objetivizar los registros y capacitar en cierta medida a los observadores que colaboraban en el proceso, teniendo claro al respecto que “Una buena formación de los observadores y adecuados medios técnicos, evitarían en gran medida estos sesgos”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.178).

- En cuanto a los sesgos metodológicos, se considera como algunos de los aspectos relevantes en los diseños observacionales relativos a esta temática, aquellos que corresponden a la “Asignación de observadores”, frente a lo cual se declara que “Un tema debatido en metodología observacional es el número de observadores por clase que deben registrar las conductas (...) el número de visitas por clase aumenta más la fiabilidad de las observaciones que el incremento del número de observadores en cada sesión (...) un buen diseño de los momentos y sesiones de observación, y que sean realizadas por más de un observador,

aseguran mayor concordancia en los registros y un aumento en la fiabilidad de las observaciones”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.179).

Al respecto, el número de observadores fue permanentemente el de uno por cada sesión de observación, el cual observaba en estas instancias momentos diferentes de la dinámica de práctica. Como se destaca anteriormente y en apoyo de esta misma línea, cada estudiante fue observado en aproximadamente tres sesiones, a fin de aumentar efectivamente la fiabilidad de las mismas.

- En relación a considerar el criterio de “Pobres diseños de los sistemas de observación”, frente a lo cual se menciona que “La elaboración de sistemas de categorías, con incompletas definiciones o basadas en indicadores extremadamente complejos, son causa de graves problemas en los registros y aún más en la concordancia de los observadores. Medley y Norton (1971) consideran que para evitar estos errores las categorías deben ser fácilmente reconocibles y lo menos dependientes posibles de conocimientos sofisticados o de los propios valores de los observadores”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.179). En este sentido es necesario señalar, que la investigación se genera en base a las categorías ejes, previamente destacadas y definidas al interior del “Planteamiento teórico”, las que actúan como lineamientos generales en relación a la misma.

### ***Focus group a estudiantes***

El procedimiento efectuado en relación al Focus group dirigido a estudiantes de ambas carreras, se constituyó sobre la base de los siguientes aspectos:

- 1- Las estudiantes correspondientes a la Escuela de Educación Parvularia observadas en sus prácticas, constituyeron un número de 32, las cuales fueron invitadas a participar de esta instancia, siendo divididas en tres grupos de diez, doce y diez respectivamente, a fin de facilitar mediante estas cantidades la participación activa de cada una de ellas dentro de este proceso. Esta convocatoria tuvo una duración aproximada de dos horas, en cada una de las oportunidades señaladas para los grupos antes mencionados. Las preguntas fueron dirigidas de manera abierta, guiadas por el cedulario de preguntas señalado en el apartado relativo a instrumentos, dinámica en la cual fueron surgiendo preguntas emergentes a fin de aclarar o profundizar en algunos de los aspectos consultados. (Ver anexo N°6 “Transcripción Focus group, Educación Parvularia”)
- 2- En relación a las estudiantes de Educación Diferencial observadas en sus prácticas, estas constituyeron un total de veintiocho, las cuales fueron invitadas a participar siendo divididas en tres grupos de diez, ocho y diez respectivamente, de acuerdo al mismo criterio empleado en el grupo anterior. Esta convocatoria tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos a dos horas en cada uno de los grupos. En coherencia con la

dinámica del grupo de Educación Parvularia, las preguntas también fueron dirigidas de manera abierta, guiadas por el cedulario de preguntas señalado en el apartado relativo a instrumentos, interrelación en la cual fueron surgiendo preguntas emergentes a fin de aclarar o profundizar de la misma forma en algunos de los aspectos consultados.( Ver anexo N°13 “Transcripción Focus group, Educación Diferencial”)

### ***Entrevistas a tutoras de Prácticas Pedagógicas***

Tal como se detalla en los instrumentos utilizados, la entrevista a tutoras pedagógicas se sustentó en base a un cedulario de preguntas abiertas, frente a las cuales fueron surgiendo preguntas y aclaraciones emergentes, propias de la dinámica de la entrevista. De acuerdo a este procedimiento general, se entrevistó a un total de cuatro tutoras (dos en cada uno de los escenarios), las cuales también fueron entrevistada en dos oportunidades diferentes; la primera de ellas al término del periodo de observación, siendo posteriormente revisada esta entrevista a fin de efectuar la transcripción de la misma. En forma posterior a este proceso, un mes después, las tutoras fueron nuevamente entrevistadas, en esta oportunidad con el fin de aclarar y profundizar en aspectos confusos en torno a la entrevista inicial y “parafrasear” en oportunidades las repuestas inicialmente señaladas, lo anterior se realizó a fin de verificar información y determinar la consistencia de la misma.( Ver anexos N°7 “Transcripción de Entrevista a Tutoras, Educación Parvularia” y N° 14 “Transcripción de Entrevista a Tutoras, Educación Diferencial”)

Cabe destacar, que cada una de las entrevistas, individualmente efectuadas a estos agentes, tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos a dos horas, a fin de efectivamente clarificar y profundizar en los aspectos consultados.

Las entrevistas efectuadas, fueron realizadas teniendo en cuenta una serie de consideraciones respaldadas desde la teoría, tal es el caso de las siguientes:

- Se considera la elaboración de un cedulario de preguntas, que guía de manera semiestructurada este proceso, por ser considerada desde el punto de vista de Denzin y Lincoln (1994), “La técnica por excelencia de la investigación cualitativa”.(Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.127)
- En términos de la situación de la entrevista, la teoría relativa al tema enfatiza en que “El entrevistador debe crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente de sí mismas (.....). En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en que las personas hablan naturalmente entre sí cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes a un nivel personal. Por cierto, las relaciones

que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos". (Taylor y Bogdan, 1992, p.120).

Este aspecto se intentó cautelar mediante el consenso por parte del entrevistador y entrevistado, en relación al lugar y condiciones de la entrevista, a fin de facilitar efectivamente un clima que propiciara una interacción adecuada y confiable de este proceso.

- En términos de cautelas los "Controles cruzados", es necesario destacar que "Mientras los entrevistadores cualitativos tratan de desarrollar una relación abierta y honesta con los informantes, deben estar alertas ante eventuales exageraciones y distorsiones en las historias" (Taylor y Bogdan, 1992, p.125). En este sentido, "El investigador tiene también la responsabilidad de establecer controles cruzados sobre las historias de los informantes. Debe examinar la coherencia entre los dichos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia". (Taylor y Bogdan, 1992, p.127).

Lo anterior se intentó cautelar precisamente al entrevistar en dos oportunidades a cada uno de los informantes, a fin de verificar la coherencia de sus respuestas y eventuales contradicciones.

## **5. Diseño**

De acuerdo a las líneas que se determinan en el planteamiento del problema, la especificación de los objetivos de investigación y la recogida de datos, la presente investigación se enmarca en un diseño etnográfico de corte cualitativo, dado que corresponde precisamente a "un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextúalo, abierto y profundo. Cuyo objetivo es combinar el punto de vista el observador interno con el externo para describir el marco social" (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.258)

Este proceso de investigación, acorde con las características planteadas en relación a este diseño, implica el haber efectuado un estudio basado en las siguientes características:

- 1- "Acceder, mantener y desarrollar una relación con las personas generadoras de datos", (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.258), fase denominada "acceso al campo".
- 2- "Emplear una variedad de técnicas para recoger el mayor número de datos y/o informaciones, aspecto que redundará en la validez y fiabilidad del estudio" (Ibíd.)

- 3- “Permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurar una interpretación correcta de los sucesos observados y discriminar entre lo que es regular y lo que es irregular”. (Ibíd.)
- 4- “Utilizar teorías y conocimientos para guiar e informar las propias observaciones de lo que se ha visto y oído, desarrollar hipótesis específicas y categorías de observación, redefinir el tema y depurar el proceso de estudio.”(Ibíd.)

Unido a lo anterior, la investigación se inicia con una idea general relativa a la temática en estudio, sin predecir con anterioridad los aspectos del sistema que resultarán significativos o los significados que a estos se les atribuirán, como tampoco el contexto de funcionamiento de la realidad, aspectos que solo son posibles de conocer a posteriori. (Buendía, Colás y Hernández, 1998)

De acuerdo a las consideraciones de este contexto, el estudio se inicia sin supuestos ni categorías de observación específicas, estas van surgiendo empíricamente en el campo de observación, resultando ser esta una técnica clave en relación a este diseño. (Ibíd.)

## **6. Plan de análisis de datos**

### ***Triangulación entre Investigadores***

Una vez obtenidos los antecedentes aportados por cada una de las fuentes de información, detalladas en el apartado de instrumentos y procedimientos, se procedió a efectuar una revisión rigurosa de cada uno de los aspectos consignados al interior de las mismas, tales como notas, respuestas, registros de apreciaciones, opiniones y frases entre otras, a fin determinar la presencia de elementos comunes emergentes al interior del relato. Estos elementos comunes fueron destacados a modo de textualidades al interior de cada fuente y agrupados posteriormente en base a una denominación, que permitiera dar cuenta o caracterizar el elemento central presente en ellas.

El procedimiento detallado anteriormente, es el que permite la clasificación de textualidades al interior de agrupaciones de elementos comunes, determinadas por las denominadas categorías y sub categorías de análisis, componentes que en este caso emergentes al interior del estudio. La forma en este sentido utilizada para representar la información anteriormente señalada, se determinó por medio de la construcción de matrices, para cada una de las fuentes de información y escenarios, en las cuales se da cuenta de la organización de los elementos antes destacados.

A fin de verificar la objetividad de la recogida y organización de la información de acuerdo a lo señalado, es que se procedió a solicitar a investigadores expertos la revisión de este proceso, con el objetivo de garantizar la rigurosidad y pertinencia del procedimiento declarado y de los resultados finales relativos al mismo. Para tales efectos, se facilitó a los investigadores las matrices en las cuales fueron clasificadas las textualidades en relación a determinadas categorías y sub categorías de análisis, las cuales manifiestan similitudes y diferencias a la vez (entre categorías y sub categorías), de acuerdo a las diferentes fuentes de información y escenarios consultados. (Ver anexos N°4 “Matriz consolidada Educación Parvularia” y anexo N°11 “Matriz consolidada Educación Diferencial)

Desde la teoría (Guba y Lincoln 1982), “indican que se posible garantizar la rigurosidad de la investigación cualitativa”, destacando “que el rigor científico se puede garantizar a través de la credibilidad, la transferencia, la consistencia y la confirmación”. (Pérez Serrano, 1998, p.88).

En este sentido, con la revisión de los datos y el contraste entre los mismos, “se logra un cierto grado de credibilidad de la información obtenida. Por consiguiente, el nivel de objetividad logrado será muy superior al que alcanzaría un investigador aislado” (Pérez Serrano, 1998, p.88). En este caso el proceso de triangulación de acuerdo a Kemmis, determinado “por el control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos” (Pérez Serrano, 1998:81), permite validar la información obtenida y procesada. Dentro de esta línea, la triangulación entre investigadores, denominada también “verificación intersubjetiva”, hace posible que por medio de la revisión, el contraste y el debate de los datos, “Se logre un cierto grado de credibilidad en la información obtenida” (Pérez Serrano, 1998, p.81). En este sentido “puede hablarse de una validez en la intersubjetividad, pues si todos coinciden, algo habrá de objetivo que los una a esta coincidencia. Si todos opinan lo mismo sobre un hecho, es evidente que algo objetivo existirá que les permita captar el significado de la misma forma”. (Pérez Serrano, 1998, p.83).

Las apreciaciones de los investigadores en relación al proceso declarado anteriormente, fueron consignadas al interior de una matriz en la cual se destacan los aspectos más relevantes de las opiniones emitidas, a fin de determinar su permanencia, modificación, o cambio. Proceso organizado al interior de la siguiente estructura

### Ejemplo de Matriz de Registros de Observación

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categoría</b>	<b>Registros de Observación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Observaciones investigador 1</b>	<b>Observaciones investigador 2</b>

De acuerdo a lo anteriormente declarado, es que se determinó el siguiente plan de análisis, el cual se basa en la organización de la información recabada en cada uno de los escenarios y de acuerdo a cada una de las fuentes de datos. Aspecto que permitirá posteriormente dar cuenta de los resultados de análisis relativos a este proceso.

### **Descripción de las Competencias declarada en los planes de estudio de tercer año de ambas carreras**

Uno de los aspectos centrales de esta investigación, es aquel constituido por las competencias declaradas en los planes de estudio de tercer año de ambas carreras, elemento que permitirá posteriormente, establecer una relación entre estos lineamientos y las evidencias manifestadas por las estudiantes en su desempeño práctico. Por esta razón, es que se determina como primera etapa del plan de análisis, el organizar esta información al interior de una matriz, en la cual se representen efectivamente las competencias explícitas en cada plan, junto con la relación de sus respectivos descriptores, aspecto que se estructura de la siguiente forma en cada uno de los escenarios.

#### **Matriz de Competencias y descriptor**

<b>Competencia</b>	<b>Descriptor</b>
	<b>Conceptual:</b> <b>Procedimental:</b> <b>Actitudinal:</b>
	<b>Conceptual:</b> <b>Procedimental:</b> <b>Actitudinal:</b>

La organización anterior, permite visualizar los reales alcances de las competencias explícitas en los planes de estudio de ambas carreras, a fin de conocer efectivamente la línea de lo que es posible que las estudiantes evidencien, en el desarrollo de sus prácticas de tercer año.

### **Matriz de Observaciones en terreno de Estudiantes de Educación Parvularia y Educación Diferencial**

Cada una de las observaciones de las Prácticas Pedagógicas de las estudiantes de ambas carreras, procesadas de acuerdo a todas las consideraciones señaladas al inicio de este apartado, fueron organizadas en la siguiente estructura, la cual da cuenta de la presencia de textualidades extraídas de los registros, asociadas a categorías y sub categorías que emergieron de los mismos.

#### **Matriz de Observación en terreno**

<b>Categorías Emergentes</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Codificación</b>	<b>Frecuencia</b>

### Matrices de Focus Group a estudiantes

En términos de facilitar el análisis del focus group dirigido a estudiantes de ambas carreras, la información relativa al mismo fue organizada en matrices de acuerdo a ambos escenarios, en las cuales se detallan en primera instancia las categoría y sub categoría que emergieron particularmente de los mismos, con las codificaciones asociadas a cada una de ellas. Estructurándose de la siguiente forma.

### Matriz de Codificación Focus group

<b>Categoría</b>	<b>Sub categoría</b>	<b>Codificación</b>	<b>Frecuencia</b>

### **Matrices de entrevistas a tutoras pedagógicas**

Las entrevistas efectuadas a las tutoras pedagógicas de ambas carreras, fueron organizadas igualmente en matrices en las cuales se representa la relación de las categorías y sub categorías, con sus correspondientes codificaciones asociadas, relación que en este caso se representa de la siguiente forma.

#### **Matriz de Codificación entrevista a tutoras pedagógicas**

<b>Categoría</b>	<b>Sub categoría</b>	<b>Codificación</b>	<b>Frecuencia</b>

### Matriz de confrontación entre fuentes de datos de cada escenario

En la siguiente matriz se organiza por separado la información correspondiente al análisis de las fuentes de datos de cada uno de los escenarios, aspecto que permitirá posteriormente comparar la información organizada, originando de esta forma un nuevo análisis

### Matriz consolidada Registros de Observación Estudiantes, Focus Group y entrevista a tutoras

Categoría	Sub categoría	Registro de observación	F	Focus Group	F	Entrevistas a tutoras	F

**F: Frecuencia**

### Matrices de confrontación entre fuentes de información y escenarios

En las siguientes estructuras se contrasta la información correspondiente a Registros de Observaciones, focus group y entrevistas a tutoras pedagógicas, por separado entre cada uno de los escenarios, a fin de analizar posteriormente los antecedentes obtenidos de esta confrontación.

<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Registros de Observación Educación Parvularia</b>	<b>F</b>	<b>Registros de Observación Educación Diferencial</b>	<b>F</b>

<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Focus group Educación Parvularia</b>	<b>F</b>	<b>Focus group Educación Diferencial</b>	<b>F</b>

<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Entrevistas a tutoras Educación Parvularia</b>	<b>F</b>	<b>Entrevistas a tutoras Educación Parvularia</b>	<b>F</b>

Cabe señalar que el proceso que permite dar cuerpo a estas matrices e integrar dentro de ellas la relación de textualidades clasificadas al interior de cada una de las categorías y sub categorías, es el que precisamente se detalla al inicio de este apartado, en el cual se describen las consideraciones generales del proceso de codificación y la triangulación posterior correspondiente al mismo.

En el siguiente Capítulo, correspondiente a “Recogida y análisis de datos”, se dará cuenta concretamente de las categorías y sub categorías que emergieron en cada una de las fuentes de datos y escenarios investigados, estableciendo de esta forma relaciones, confrontaciones y análisis correspondientes a este proceso.

## Capítulo 9

### **Recogida y análisis de datos: Resultados**

#### **1. Introducción**

El siguiente proceso se realizará en coherencia con el planteamiento de la línea anterior relativa a “Plan de análisis”, sin embargo, a fin de clarificar al lector su estructura, es que a continuación se detallará el orden de cada uno de los aspectos que forman parte de este capítulo. Cabe destacar, que esta sistematización, será abordada en primer lugar desde el escenario de la Escuela de Educación Parvularia, para dar posteriormente paso al contexto de la Escuela de Educación Diferencial, estructura que permitirá considerar por separado la panorámica de ambos espacios, a fin de confrontarlos en términos finales.

En consecuencia a lo anterior, el primer elemento de análisis se constituirá en el proceso de “Triangulación entre Investigadores”, a fin de dar a conocer los alcances del mismo y las apreciaciones de estos agentes en torno al procedimiento efectuado, proceso que se realizará en relación a cada fuente de información y escenarios en estudio. Cabe señalar, que la perspectiva inicial de este análisis, resulta introductoria frente a todo el proceso detallado posteriormente, dado que este es el que precisamente valida la objetividad y pertinencia del contenido expuesto en cada una de las matrices que serán analizadas.

El siguiente componente se constituye en el análisis de los “Planes de estudio de cada uno de los escenarios”, dentro del cual se considera entre otros aspectos, la relación de coherencia entre lo explícito al interior de las competencias propuestas y los descriptores asociados a las mismas.

A continuación se aborda el análisis de cada una de las fuentes de información, determinadas por registros de observación en terreno, focus group a estudiantes y entrevista a tutoras pedagógicas, lo cual se inicia en cada uno de los casos, con una descripción conceptual y procedimental de las categorías y sub categorías que emergieron de cada fuente, lo cual permitirá contextualizar en primera instancia el significado y alcances atribuidos a cada uno de estos elementos, los cuales serán posteriormente analizados.

El análisis parcial de cada una de estas fuentes, de acuerdo a lo señalado, permitirá triangular luego la información respectiva a las mismas, lo cual será representado por medio de matrices consolidadas, (Ver anexos N°4 y 11) que permitirán visualizar relaciones y tendencias entre otros componentes dentro del plano analítico.

El análisis final corresponde a la confrontación entre fuentes y escenarios, dando cuenta del análisis entre registros de observación, focus group y entrevistas a tutoras pedagógicas, comparativamente entre cada escenario. El análisis de lo anterior, se efectuará en congruencia con lo declarado, destacando la relación permanente de aspectos teóricos como elemento imprescindible dentro de este proceso.

## **Escenario de la Escuela de Educación Parvularia**

### **2. Análisis de Triangulación entre investigadores**

El proceso de análisis entre investigadores, en este caso en particular, se efectúa sometiendo a consideración de los mismos, cada una de las matrices de fuentes de información correspondiente a este escenario, las cuales aportan antecedentes relativos a categorías y sub categorías que emergieron de las mismas frente a las cuales son clasificadas textualidades directamente asociadas. La revisión y análisis de los investigadores en torno a cada uno de estos elementos, se sistematiza en términos de observaciones en las siguientes matrices, en las cuales han sido destacadas las categorías y sub categorías de análisis y las observaciones relevantes a juicio de los expertos. Cabe destacar, que los investigadores partícipes de este proceso, son académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, Magister en Educación y poseen el grado académico de Candidatos a Doctor, junto con una vasta experiencia en relación a los procesos de prácticas pedagógicas y a la temática de las competencias de formación profesional.

**Matriz de codificación  
Registros de Observación Educación Parvularia**

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Observaciones Investigador 1</b>	<b>Observaciones Investigador 2</b>
<b>Actividades planificadas por la Estudiante</b>	Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)	De acuerdo, sin embargo, llama la atención que el inicio está siempre marcado por la acción del adulto.	Se aprecia una adecuada relación entre textualidades y la asociación a esta sub categoría
	Actividad de Desarrollo	De acuerdo.	Se manifiesta una adecuada relación entre textualidades y categoría
	Actividad de finalización	Adecuada relación.	De acuerdo.
	Organización de ambiente y materiales para actividad	De acuerdo	Relación adecuada entre textualidades y sub categoría.

<b>Actividades Planificadas por la Educadora del nivel</b>	Participación de la Estudiante en actividades planificadas por la Educadora	De acuerdo.	Adecuada relación.
	Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora	De acuerdo, sin embargo, se aprecian acciones de la estudiante de apoyo pero no modifican nada lo estructurado.	De acuerdo con la asociación de textualidades a sub categoría.
	Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora o para requerimientos del centro de práctica	Bien	De acuerdo
<b>Preguntas</b>	Preguntas de interacción	De acuerdo	De acuerdo
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	Participación de la Estudiante en actividades regulares	De acuerdo.	Adecuada relación de textualidades a sub categoría
	Participación de la Estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes	De acuerdo	De acuerdo
<b>Clima relacional</b>	Interrelación Estudiante con los niños/as	Revisar, no todo corresponde específicamente a interacción estudiante /Niños.	Adecuada asociación de textualidades a sub categoría.
	Interrelación Estudiantes con adultos	De acuerdo.	De acuerdo
<b>Trabajo con familia</b>	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento familia	Adecuadas codificaciones.	De acuerdo.
<b>Lenguaje</b>	Expresión oral de la Estudiante	Revisar el nombre de esta categoría, ya que no todas las codificaciones apuntan a aspectos de un adecuado	De acuerdo.

		lenguaje.	
	Lenguaje técnico	De acuerdo, pero quizás se podrán unir las dos de lenguaje.	De acuerdo.
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	De acuerdo.	Se aprecia una adecuada relación entre textualidades y sub categoría

Las observaciones consignadas anteriormente por parte de cada uno de los investigadores, fueron consideradas dentro de la reestructuración final de la matriz correspondiente a esta fuente de información y escenario. Como es posible apreciar, estas en su mayoría manifiestan una relación de acuerdo o conformidad frente a la relación establecida entre textualidades y clasificación de estas al interior de cada categoría o sub categoría de análisis. Sin embargo, algunas de las observaciones se encuentran relacionadas con apreciaciones personales, relativas al contexto o relación de las estudiantes en torno a la sub categoría de análisis, tal es el caso de “llama la atención que el inicio está siempre marcado por la acción del adulto”, elemento que evidentemente no fue considerado dentro de la modificación de la matriz, por la falta de relación con el objetivo de este proceso.

Las observaciones que manifestaban disconformidad o relatividad frente a lo declarado, tales como: “Revisar, no todo corresponde específicamente a interacción estudiante /Niños”, “De acuerdo, pero quizás se podrán unir las dos de lenguaje”, fueron consideradas en la revisión de la categoría sugerida, en la cual se filtraron las textualidades que efectivamente correspondieran a la misma; mientras que en el caso de “unir los dos lenguajes”, esta no fue acogida, dado que se determina como relevante el conocer las connotaciones del “Lenguaje o expresión oral” cotidiana de la estudiante al interior de sus prácticas, como también la transmisión en términos del lenguaje técnico utilizado.

### **Matriz de codificación Focus Goup Educación Parvularia**

<b>Categoría</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Observación Investigador 1</b>	<b>Observación Investigador 2</b>
<b>Actividades planificadas por la Estudiante.</b>	Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)	Codificación , bien , resulta coherente las respuestas de las estudiantes , en el contexto de que van una o vez por semana , debe ser difícil articular sin trabajo con lo	Se aprecia una adecuada coherencia entre las textualidades señaladas en torno a la categoría

		que están realizando los niños , con los otros adultos , en una RUTINA organizada a veces y desorganizada en otras	
	Actividad de Desarrollo	Codificación bien.	Adecuada relación de sub categoría y textualidades asociadas.
	Actividad de finalización	Codificación bien.	Codificación bien.
	Organización de ambiente y materiales para actividad	Adecuada relación de textualidades y sub categoría	Buena relación.
<b>Actividades Planificadas por la Educadora nivel</b>	Participación de la Estudiante	Codificación Bien. Me parece necesario precisar desde la práctica, que se espera de la estudiante, y de la Educadora, como modelo profesional.	Adecuadas relaciones.
	Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora.	Adecuadas codificaciones relacionadas con la sub categoría	Se aprecian adecuadas codificaciones en relación a la presente sub categoría.
	Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica	Adecuada presencia de codificaciones asociadas a sub categoría	Las textualidades clasificadas al interior de la sub categoría son adecuadas
<b>Preguntas</b>	Preguntas de interacción	Adecuada relación	Buena relación de textualidades y sub categoría
	<b>Preguntas mediadoras</b>	Adecuada clasificación de textualidades al interior de la misma.	Adecuada relación de textualidades con sub categoría.

<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	Participación de la Estudiante en actividades regulares	Buena relación de codificaciones a sub categoría.	Buena relación de elementos.
	Participación de la Estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes	Buena relación de textualidades a sub categoría.	Adecuada relación de elementos.
<b>Clima relacional</b>	Interrelación Estudiante con los niños/as	Adecuada relación	Buena relación de elementos.
	Interrelación Estudiante con adultos	Buena relación de codificaciones a sub categoría.	Adecuada relación.
	<b>Relación con tutoras Pedagógicas.</b>	Adecuada relación	Buena relación de textualidades en sub categoría
<b>Trabajo con familia</b>	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento Familia	Adecuada.	Adecuada relación.
<b>Lenguaje</b>	Expresión oral de la Estudiante	Expresión oral de la estudiantes y lenguaje técnico Tengo dudas, me parece que se podrían fusionar en Lenguaje formal.	Adecuada relación.
	Lenguaje técnico	Idem observación anterior.	Se aprecia una buena relación de textualidades a sub categoría asociada.
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	Buena codificación en relación a sub categoría.	Se aprecia una relación coherente entre textualidades y sub categoría.
	<b>Evaluación en la Prácticas en relación a las competencias de cada núcleo</b>	Adecuada relación de textualidades clasificadas en sub categoría.	Se aprecia una buena relación de textualidades a sub categoría asociada.
<b>Interdisciplina</b>	<b>Proceso de los Núcleos</b>	Adecuada clasificación de textualidades.	Buena relación de textualidades asociadas a sub

			categoría.
	<b>Experiencias prácticas interdisciplinarias</b>	Adecuada relación de elementos.	Buenas codificaciones.

En lo relativo al proceso de revisión de esta matriz, se aprecia al igual que en el caso anterior, una relación mayoritariamente de conformidad frente a la clasificación de textualidades al interior de cada sub categoría de análisis. Sin embargo, existen algunos comentarios o apreciaciones válidos de considerar frente al análisis de los elementos propios de esta fuente de información, tal es el caso de: “resulta coherente las respuestas de las estudiantes, en el contexto de que van una o vez por semana, debe ser difícil articular con lo que están realizando los niños, con los otros adultos, en una rutina organizada a veces y desorganizada en otras”.

En relación a la observación efectuada en torno a las categorías de “Expresión oral de la estudiante” y “Lenguaje técnico”, en la cual se señala “Tengo dudas, me parece que se podrían fusionar en Lenguaje formal”, se toma la misma decisión que en la fuente de información anterior relativa a este mismo aspecto.

### **Matriz de codificación Entrevista a Tutoras Pedagógicas de Educación Parvularia**

<b>Categoría</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Observaciones Investigador 1</b>	<b>Observaciones Investigador 2</b>
<b>Actividades planificadas por la Estudiante.</b>	Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)	La codificación aporta información, es coherente con la categoría que se plantea. Llama la atención que la Motivación es entendida por las tutoras como un proceso externo al niño, es el adulto el que debe utilizar recursos, aparece por tanto como una situación propuesta por el adulto. Me parece que habría que pensar en un cambio conceptual, “es la actividad”, o una experiencia de	Las textualidades presentadas resultan coherentes con la sub categoría propuesta.

		aprendizaje para los niños y niñas.	
	Actividad de Desarrollo	La codificación corresponde a la categoría. Sugiero cambiar el termino alumnas por estudiantes en practica	Relación adecuada entre elementos
	Actividad de finalización	La codificación corresponde a la categoría. Por las opiniones vertidas se puede apreciar que se consideran aspectos externos a las necesidades del niño de cerrar un proceso, de realizar meta cognición de lo realizado.	Codificaciones adecuadas.
	Organización de ambiente y materiales para actividad	corresponde la codificación a la categoría que se presenta, sin embargo sería necesario apoyar con la caracterización de los niveles en que se realiza la práctica, pienso que puede influir, si es Primer o Segundo ciclo, por la tendencia a la escolarización de espacios, distribución y materiales.	Se aprecia una correspondencia entre textualidades y sub categoría.
<b>Actividades Planificadas por la Educadora del nivel.</b>	Participación de la estudiante en actividades planificadas por la Educadora	De acuerdo con la asociación entre codificaciones (textualidades) y	Bien relación entre codificaciones presentadas y sub categorías.

		<p>categorías y sub categorías, se relevan las características personales de la estudiante, sin embargo, no se aprecia la labor conjunta que debería proponer la Educadora con la estudiante en práctica, desde la planificación del trabajo, aparece como acción emergente de la estudiante.</p>	
	<p>Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora</p>	<p>se relevan las características personales de la estudiante, sin embargo, no se aprecia la labor conjunta que debería proponer las tutora con la estudiante en practica , desde la planificación del trabajo , aparece como acción emergente de la estudiante , no como un recurso profesional de apoyo valioso en el desarrollo del proceso</p>	<p>Adecuada relación de elementos.</p>
	<p>Organización del ambiente y materiales de acuerdo a los requerimientos del centro de práctica</p>	<p>Codificación de acuerdo, no aparece desde la perspectiva de las tutoras la visión del proceso compartido con la comunidad educativa, las</p>	<p>Adecuada clasificación de textualidades al interior de esta sub categoría, sin embargo, llama la atención el rol un tanto “instrumental”</p>

		estudiantes son un recurso utilitario	atribuido a las estudiantes
<b>Preguntas</b>	Preguntas de interacción	De acuerdo con la asociación presentada	De acuerdo con la asociación presentada.
	<b>Preguntas mediadoras</b>	Buena relación	De acuerdo con la asociación de textualidades a sub categoría
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	Participación de la Estudiante en actividades regulares	Me parece necesario precisar si es PRE práctica o profesional, ya que no se informa nada del rol profesional que debería cumplir en cada práctica.	Codificaciones adecuadas a sub categoría.
	Participación de la Estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes	De acuerdo con la asociación de textualidades.	De acuerdo.
<b>Clima relacional</b>	Interrelación estudiante con los niños/as	De acuerdo con lo señalado	De acuerdo.
	Interrelación estudiante con los adultos	Codificación, bien. Llama la atención que las opiniones se centran más bien en actitudes personales, no señalan estrategias con que cuentan las estudiantes para enfrentar el trabajo con los adultos desde su formación profesional.	Adecuada asociación de textualidades a sub categoría
<b>Trabajo con familia</b>	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento familia	Codificación bien , en este nivel de práctica que se les pide, que deben aplicar en paralelo lo que están revisando en el	Bien proceso de codificación.

		núcleo, lo que se espera que realicen desde su formación, se debería articular las acciones	
<b>Lenguaje</b>	Expresión oral de la Estudiante	De acuerdo con la codificación	De acuerdo
	Lenguaje técnico	Codificación bien.	De acuerdo
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	Codificación bien, las estudiantes están aprendiendo y aplicando en su práctica en forma simultánea, por lo que es necesario precisar el nivel de exigencias o requerimientos que se les plantea	Adecuada asociación de textualidades a categoría
<b>Creatividad</b>	<b>Creatividad al interior de las diversas instancias de práctica</b>	Codificaciones bien.	Se aprecia una adecuada relación entre las textualidades y la categoría a la cual se le asocia.
<b>Transferencia de las competencias a la práctica.</b>	<b>Evidencia de las competencias declaradas en los núcleos al interior de la práctica</b>	Adecuada relación entre codificaciones y categoría.	De acuerdo.
<b>Autonomía</b>	<b>Manifestación de autonomía en sus prácticas</b>	Codificaciones bien.	De acuerdo.

En el caso de las observaciones relacionadas con esta fuente, se aprecia en su totalidad un acuerdo frente al aporte de las textualidades relativas a cada categoría y sub categoría de análisis, sin embargo, existen observaciones por parte de uno de los investigadores, que de acuerdo a su connotación, no modifican la relación de coherencia entre los elementos señalados, sino más bien aportan reflexiones y comentarios relacionados con el proceso mismo de análisis de la información de esta fuente.

De acuerdo a este análisis se determina finalmente, efectuar las modificaciones señaladas al interior de cada una de las matrices de las fuentes que aportan información, a fin de objetivizar las relaciones presentadas entre categorías de análisis y textualidades asociadas.

### **3. Análisis Plan de Estudio. Competencias-Descriptoros**

El plan de estudios de la Escuela de Educación Parvularia, relativo a un tercer año de formación, expresa dentro de su estructura la relación de competencias adscritas al interior de cada Núcleo temático, las cuales se asocian a descriptoros conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permiten definirlos. Al respecto, la descripción de estos tres elementos, permite situarnos frente a una perspectiva de las competencias propuesta desde una mirada integral, en la cual se consideran dimensiones asociadas al saber, a la ejecución de procedimientos propios de un profesional en formación y al ser en correspondencia con el desarrollo interpersonal y actitud requeridas.

Desde este contexto, varios autores apoyan efectivamente esta relación dentro de la concepción de competencias que postulan, tal es el caso de Le Boterf (1995) define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten. Dentro de esta misma línea, el decreto "Missions" (Documento del Ministerio de Educación de la comunidad francesa de Bélgica, que precisa diferentes aspectos en torno al enfoque por competencias) (1997, art.5) define la competencia como la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes para realizar cierto tipo de tareas, planteamiento expuesto con mayor profundidad" (Beckers, 2002). ([http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT\\_DE\\_COMPETENCIA.PDF](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COMPETENCIA.PDF), p.2-4). Siendo lo anterior solo algunos ejemplos de esta perspectiva a la luz de alguno autores.

Sin embargo, en términos más actuales, existen autores que otorgan otro componente a la línea anterior, el cual es aquel representado por el plano o dominio meta cognitivo, desde este punto de vista Jean Tardif considera que una competencia corresponde a "un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos". (<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>). Aludiendo en este sentido la integración de elementos procedimentales, actitudinales y meta cognitivos, los que proporcionan una mirada cuatridimensional al término, elemento en este caso no considerado al interior del contexto en estudio.

A continuación dentro de la siguiente estructura, serán presentadas las Competencias correspondientes a cada uno de los Núcleos que conforman los planes de estudio de tercer año de la carrera de Educación Parvularia, con su correspondiente asociación en términos de descriptoros conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan definirlos.

## **Matriz Competencias y descriptor en Educación parvularia**

<b>Competencias</b>	<b>Descriptor de Competencias Dominios</b>
<p><b>Núcleo currículo y didáctica de las ciencias, la matemática y la tecnología para el párvulo y su diversidad</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de ciencia, matemáticas y tecnología, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b>                      Conoce técnicas o métodos de recolección de información, para enfrentar óptimamente la realidad educativa.</p> <p>Conoce atributos o rasgos distintos de niños y niñas entre 3 a 8 años que favorecen la toma de decisiones teóricas didácticas para favorecer el aprendizaje.</p> <p><b>Procedimental</b>                      Diseña instrumentos evaluativos para el diagnóstico de preconceptos a partir del análisis cualitativo y/o cuantitativo de la realidad.</p> <p>Toma decisiones adecuadas considerando los referentes vivenciales y empíricos de los niños propios del proceso de construcción del conocimiento.</p> <p><b>Actitudinal</b>                      Considera valioso los aportes de sus pares para realizar análisis interpretativos consistentes de la realidad.</p> <p>Valora los aportes e ideas de investigadores, docentes y estudiantes como elementos relevantes para el diagnóstico de la realidad educativa.</p>
<p>Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad.</p>	<p><b>Conceptual</b>                      Identifica los elementos que le permiten elaborar estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p> <p>Describe estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años</p> <p><b>Procedimental</b>                      Selecciona la información necesaria para elaborar estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p>

	<p>Diseña y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p> <p><b>Actitudinal</b> Acepta sugerencias de sus pares u otros profesionales para la elaboración de estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p>
<p><b>Núcleo práctica y proyecto de aula</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce los elementos propios de un plan diagnóstico y la relación coherente de los mismos</p> <p>Conoce los elementos fundamentales relativos a los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1</p> <p><b>Procedimental</b> Aplica propuesta diagnóstica dirigida a los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p> <p><b>Actitudinal</b> Reflexiona críticamente en relación a la relevancia y significado de los elementos a considerar como aportes en su propuesta diagnóstica.</p>

<p>Evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos de 3 a 6 años con proyección a NB1, teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro., de base y factores ambientales y culturales).</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica los principales elementos asociados a la evaluación de proyectos educativos.</p> <p>Conoce los elementos y perspectiva propia del currículo nacional y del proyecto Educativo de centro</p> <p><b>Procedimental</b> Aplica procedimientos de evaluación de proyectos educativos de aula.</p> <p><b>Actitudinal</b> Evidencia una perspectiva ética en los procedimientos de evaluación aplicados y en la consideración de los diversos factores o elementos propios del entorno, la comunidad, el ambiente y la cultura.</p>
<p>Diseña proyectos de aula y ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles a todos y todas, para niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica los elementos propios del diseño de un proyecto de aula.</p> <p>Reconoce las características y los elementos a considerar en un ambiente acogedor, seguro y accesible.</p> <p>Identifica las características de desarrollo maduracional de niños y niñas de 0 a 8 años</p> <p><b>Procedimental</b> Elabora el diseño de un proyecto de aula, considerando en su propuesta la presencia de elementos propios de ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles.</p> <p><b>Actitudinal</b> Manifiesta en la elaboración del diseño de proyecto de aula, un conocimiento real del grupo de niños y niñas con los cuales interactúa educativamente, siendo este adaptado a sus características, necesidades e intereses.</p>
<p><b>Núcleo Currículo y trabajo con adultos en Educación Parvularia</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad</p>	<p><b>Conceptual</b> Reconocer elementos fundamentales de una planificación de calidad para niños de 3 a 8 años.</p> <p>Conoce diversos instrumentos de evaluación para niños de 3 a 8 años (pautas, rúbricas)</p> <p><b>Procedimental</b></p>

<p>curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p>Organiza Recogida de datos ordenada y sistemáticamente para conocimiento de los párvulos.</p> <p>Evalúa experiencias de aprendizaje realizadas a niños de 3 a 8 años</p> <p>Desarrolla experiencias de aprendizaje en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa</p> <p><b>Actitudinal</b> Muestra una actitud empática y flexibilidad de pensamiento para recibir opiniones y aportar grupalmente.</p> <p>Evidencia participación, compromiso y condiciones propias para el trabajo en equipo.</p> <p>Desarrolla su trabajo personal con rigurosidad y auto exigencia.</p> <p>Valora la importancia del sustento teórico frente al quehacer educativo.</p>
---	---

<p>Elabora propuestas educativas sustentadas en el currículo nacional para los adultos que interactúan con niños y niñas. Diseña y evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos acogedores de la diversidad para niños y niñas diferentes de 3 a 6 años teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro, de base y factores ambientales y culturales)</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce diversos proyectos de educación infantil (dirigidos a los adultos que interactúan con niños y niñas)</p> <p>Selecciona y gradúa su intervención mediada según necesidades del personal y comunidad educativa de los centros de práctica.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Organiza recogida de datos ordenada y sistemáticamente para conocimiento de los párvulos.</p> <p>Evalúa experiencias de aprendizaje realizadas a niños de 3 a 8 años</p> <p>Desarrolla experiencias de aprendizaje en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Evidencia participación compromiso y condiciones propias para el trabajo en equipo.</p> <p>Participa activamente y comprometidamente con su propio aprendizaje.</p> <p>Desarrolla su trabajo personal con rigurosidad y auto exigencia.</p> <p>Valora la relación teoría-práctica-teoría, frente al quehacer profesional.</p>
<p><b>Núcleo Currículo y didáctica de las artes, el lenguaje, las humanidades para el párvulo y su diversidad.</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de artes, lenguaje y humanidades, en comunidades que atienden educativamente</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce las características del aprendizaje referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa, pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 8 años y los aspectos de la didáctica correspondientes al logro de estas.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Elabora y evalúa estrategias didácticas en los ámbitos del lenguaje, de las artes, de la filosofía en niños de 3 a 8 años.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Manifiestar una perspectiva ética trascendente y una capacidad de relacionar el currículo nacional y el entorno de la comunidad con las características individuales, contemplando los criterios adecuados de mediación cognitiva y socio-</p>

<p>a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1</p>	<p>afectiva.</p>
<p>Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad.</p>	<p><b>Conceptual</b>          Conoce las características del aprendizaje referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años, con proyección a NB1 y los aspectos de la didáctica correspondientes para el logro de estas.</p> <p><b>Procedimental</b>          Elabora y evalúa estrategias didácticas en los ámbitos del lenguaje, de las artes y de la filosofía en niños de 3 a 6 años (con proyección a NB1).</p> <p><b>Actitudinal</b>          Tener una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad y las características individuales, contemplando los criterios adecuados de mediación cognitiva y socio afectiva.</p>
<p><b>Núcleo Estudios del Párvulo y su diversidad</b></p> <p>Identifica y analiza el crecimiento y desarrollo de niños/as de 3 a 6 años (con proyección a NB1), analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Identifica y analiza el crecimiento y desarrollo de niños/as de 3 a 6 años (con proyección a NB1), analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Elabora pautas diagnósticas relacionadas con el desarrollo de los niños en edades comprendidas entre 3 a 8 años a la vez que propone estrategias de intervención educativa basadas en los conocimientos teóricos adquiridos.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>En las propuestas realizadas demuestra una actitud de compromiso con el trabajo con niños con alteraciones del desarrollo a partir de un trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa.</p>
<p>Evalúa y elabora propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidades educativas</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Evalúa y analiza factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural que obstaculizan el normal desarrollo del niño y que se condicionan como factores de riesgo de su salud</p>

<p>que atienden a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1, analizando factores favorables y desfavorables y provenientes del entorno natural y cultural</p>	<p><b>Procedimental</b> Elabora propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidades educativas que atienden a niños de 3 a 8 años</p> <p><b>Actitudinal</b> A través de sus propuestas demuestra una actitud favorecedora de estrategias encaminadas al desarrollo de ambientes educativos que favorezcan el desarrollo integral del niño y de una salud holística</p>
<p><b>Núcleo métodos de investigación</b></p> <p>Seleccionar, diseñar y aplicar criterios de rigor científico a procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para recoger información.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identificar y analizar procedimientos cuantitativos y cualitativos, para recoger información, y los criterios de rigor científico de lo cuantitativo y cualitativo.</p> <p><b>Procedimental</b> Desarrollar procesos de selección, diseño, elaboración y aplicación de procedimientos de recolección de información cualitativos y cuantitativos.</p> <p><b>Actitudinal</b> Analizar los posibles impactos beneficiosos o perjudiciales de la aplicación de dichos procedimientos.</p>
<p>Aplicar técnicas de análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, acordes con las interrogantes de investigación y diseño.</p>	<p><b>Conceptual</b> Describir los pasos a seguir en procedimientos de análisis de información estadísticas y cualitativas (categorías y codificaciones)</p> <p><b>Procedimental</b> Aplicar procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales sencillos, así como codificación de textos y levantamiento de categorías.</p> <p><b>Actitudinal</b> Analizar los impactos positivos o negativos en las comunidades con las que se trabaje, de los resultados y análisis desarrollados.</p>
<p>Elaborar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identificar partes fundamentales del informe y coherencias necesarias</p> <p><b>Procedimental</b> Redactar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes</p>

	<p><b>Actitudinal</b>  Identificar impactos positivos o negativos de los informes redactados o analizados</p>
--	---

En relación a la primera de las Competencias declaradas correspondiente al **Núcleo currículo y didáctica de las ciencias, la matemática y la tecnología para el párvulo y su diversidad**, la cual dice relación con “Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de ciencia, matemáticas y tecnología, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1, 8 años)”, es posible señalar, que las estudiantes efectivamente pueden desarrollar a partir del Núcleo destacado la capacidad de identificar y analizar elementos que permitan elaborar un diagnóstico de la realidad en las áreas mencionadas, sin embargo, el límite de edades en los cuales se proyecta esta evidencia (8 años), no se enmarca dentro del contexto de la Educación Parvularia (hasta los 6 años), lo que impide visualizar efectivamente la proyección declarada.

No obstante, las Políticas educativas a nivel Nacional favorecen dentro de sus lineamientos y postulados, la articulación del nivel de Educación Parvularia con el primer nivel de Educación General Básica (7 a 8 años de edad), antecedente que se respalda mediante las siguientes consideraciones:

- En la última década el ministerio de Educación, publica a fines del 2004 la Resolución Nº 011636, en la cual se “Imparten criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Educación General Básica”, los cuales se sustentan en generar articulaciones curriculares que favorezcan el paso de un nivel a otro (formas de organización curricular, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y organización del tiempo y del espacio, entre otras
- El desarrollo de ciertas actividades de intercambio de experiencias entre ambos niveles, que faciliten la adaptación a estos cambios.
- Conocimiento de los Educadores de los programas de ambos niveles y de sus respectivas prácticas pedagógicas.
- El generar informes de los niños y otros instrumentos técnicos que hagan de puente entre ambos niveles (Mineduc, Cartilla de Articulación, 2004, p.5)

Sin embargo, a pesar de la relación existente entre los lineamientos ministeriales y la competencia declarada, las estudiantes no poseen en su totalidad la instancia de evidenciar esta competencia dentro del primer Nivel de Educación General Básica (NB1), debido a que solo un número reducido de establecimientos a los que las estudiantes asisten, proporcionan este espacio dentro de sus prácticas, lo cual dificulta la transferencia de esta proyección dentro del plano real.

En relación a los descriptores **conceptuales** asociados a esta competencia, los cuales dicen relación con “Conoce técnicas o métodos de recolección de información, para enfrentar óptimamente la realidad educativa” y “Conoce atributos o rasgos distintos de niños y niñas entre 3 a 8 años que favorecen la toma de decisiones teóricas

didácticas para favorecer el aprendizaje”, es posible señalar que efectivamente dentro de este nivel de formación, las estudiantes están capacitadas frente al conocimiento de técnicas o métodos de recolección de información, como también en el manejo de los atributos y rasgos característicos de niños y niñas de 3 a 8 años, sin embargo, frente a la transferencia teórico didáctica, manifiestan las dificultades contextuales de los límites señalados anteriormente, en relación a la dificultad de acceso a NB1.

En lo relativo al dominio **procedimental**, determinado por el “Diseño de instrumentos evaluativos para el diagnóstico de preconcepciones a partir del análisis cualitativo y/o cuantitativo de la realidad” y la “Toma de decisiones adecuadas considerando los referentes vivenciales y empíricos de los niños propios del proceso de construcción del conocimiento”, si se puede visualizar una relación coherente entre los elementos postulados y la preparación de las estudiantes para abordar estos aspectos al interior del núcleo, dado que la formulación de este descriptor se ajusta de manera general, a la preparación de las alumnas dentro de este nivel de formación.

En lo referentes a los descriptores **actitudinales** de esta competencia, los son formulados en términos de “Considerar valiosos los aportes de sus pares para realizar análisis interpretativos consistentes de la realidad” y “Valorar los aportes e ideas de investigadores, docentes y estudiantes como elementos relevantes para el diagnóstico de la realidad educativa”, es posible señalar que ambos resultan coherentes con los límites de la competencia señalada, dado que intentan propiciar el valor atribuido a los aportes de sus pares frente al análisis interpretativo de la realidad, elemento altamente significativo no solo desde el punto de vista de la formación profesional, sino que valorado dentro de todos los procesos de interacción humana, dado que asienta las bases de una adecuada relación de trabajo en equipo, incorporando implícitamente el respeto y el reconocimiento como elementos fundamentales.

En relación a la siguiente competencia programada para este Núcleo, la cual dice relación con “Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad”. Es posible destacar, que la capacidad de “elaborar y evaluar” son efectivamente potenciables dentro de un tercer año de formación profesional, en el cual las estudiantes ya han adquirido la experiencia suficiente (desde primer año) con diferentes grupos de niños y niñas, aspecto que facilita la adquisición de los componentes aquí declarados. Sin embargo, y frente a este análisis, resulta necesario considerar los alcances conceptuales de los principales elementos presentes al interior de esta competencia.

La propuesta de elaboración de estrategias didácticas, implica la capacidad de desarrollar un “Conjunto de operaciones por las que transformamos las ideas inmediatas que se consideran como formando la materia del conocimiento: asociación de ideas e imaginación como creadoras (elaboración espontánea, atención, concepción, juicio y razonamiento (elaboración reflexiva), a la que se suma a veces la memoria por cuanto selecciona y modifica los recuerdos” (Lalande, 2003, p. 616). De hecho esta capacidad de elaborar, requiere de competencias previas que efectivamente permitan idear, asociar y transformar en virtud de una efectiva elaboración, resultando por lo tanto una capacidad transversal que permite el logro de otras competencias.

Otro de los conceptos mencionados al interior de esta competencia se constituye en la evaluación; la cual se define a partir de las características propias y complejas de un proceso que permite “Obtener información y utilizarla para formar juicios, los cuales serán utilizados a su vez para tomar decisiones”. (Lalande, 2003, p.797). La finalidad de tener presente estos elementos, se traduce principalmente en desarrollar estas capacidades, e integrarlas dentro de un sentido más amplio que es el correspondiente a la Evaluación educativa.

De esta forma, y respondiendo a que la evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener información sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos, con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos en relación a los objetivos planteados, para posteriormente juzgar y tomar decisiones en torno a los procedimientos educativos, es que se debe considerar el desarrollo de habilidades específicas, que permitan por lo tanto la evidencia previa de un pensamiento crítico, una sistematización de ideas, una valoración de la realidad, la que permita efectivamente llegar a emitir juicios y derivar en decisiones pertinentes.

El margen considerado desde la perspectiva ética trascendente, supone el asumir inicialmente los alcances en relación al término fundamental; en este sentido la ética responde a la “Ciencia que tiene como objetivo el juicio de apreciación aplicado a la distinción entre el bien y el mal. Ciencia de la moral o que concierne a la moral” .(Lalande, 2003, p.786). Desde este punto de vista, el intentar propiciar esta perspectiva, se constituye sin lugar a dudas, en un valor agregado en relación a la formulación de cualquier competencia, dado que el desarrollo del plano moral debe ser potenciado inherentemente frente al desarrollo del ser humano y reformulado con una intención definida, desde cualquier plano que involucre la interacción con otras personas, como es el caso del contexto educativo.

Cabe destacar, que la incorporación del curriculum nacional al interior de esta competencia, determinado en este caso por las “Bases curriculares de la Educación Parvularia” (Mineduc, 2001), se debe constituir efectivamente en un elemento transversal frente a este escenario en estudio. Por otra parte, es posible declarar las mismas limitantes expuestas anteriormente en relación a la proyección a NB1, la cual dificulta la manifestación efectiva de esta propuesta.

En relación a los descriptores de esta competencia, resulta posible destacar que desde el dominio **conceptual**, que estos se encuentran efectivamente asociados al desarrollo de la misma, dado que la capacidad de identificación de los elementos que permiten elaborar estrategias y la descripción de las mismas, permiten consolidar su elaboración y evaluación desde las áreas destacadas.

En cuanto al aspecto **procedimental**, la selección de información necesaria para elaborar estrategias didácticas y a su vez el diseño y evaluación de las mismas, son elementos directamente asociados a las evidencias considerables dentro del marco de esta competencia. Por su parte la “Aceptación de sugerencias de sus pares u otros profesionales para la elaboración de estas estrategias”, se constituye en un elemento altamente profesionalizante dentro del plano **actitudinal**, debido a que determina las bases de un adecuado desarrollo, dentro de cualquier trabajo en equipo.

En relación al **Núcleo práctica y proyecto de aula**, el cual declara en primera instancia la competencia relacionada con “Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar un diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1), es posible señalar que en este caso la identificación se relaciona directamente con el plano práctico, debido a que este se constituye en el contexto natural de evidencia de esta competencia, sin embargo, es necesario destacar los alcances propios del “análisis”, a fin de determinar qué es lo que efectivamente involucra este proceso dentro de este marco.

En este sentido, el análisis se ve determinado por la posibilidad de visualizar un contexto, situación, conductas, comportamiento, necesidades e intereses, en términos parciales en primera instancia e integrales posteriormente, en directa coherencia con la capacidad de “descomponer un todo en sus elementos”. (Lalande, 2003, p.94), a fin de caracterizarlos y evaluarlos por separado del contexto general, para una posterior integración.

El desarrollo de la capacidad anterior, es lo que efectivamente le permitirá elaborar un diagnóstico de la realidad curricular, con los diferentes estamentos que intervienen en la acción educativa. Sin embargo, dentro de este contexto se expone la misma limitante que en los anteriores, determinada por la proyección declarada frente a NB1.

Los descriptores **conceptuales** que definen esta competencia, se sitúan a nivel de conocimiento, ya sea de los elementos propios de un plan diagnóstico y la relación coherente de los mismos, o del de los elementos fundamentales relativos a los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa; aspecto considerado fundamental frente a toda acción o lineamiento que se desee efectuar, acorde a la realidad de un contexto.

En este sentido la relación de elementos **procedimentales**, se determina por la aplicación de una propuesta diagnóstica, la cual debe estar dirigida a los diferentes estamentos involucrados en la atención educativa, manifestando de esta forma una integridad frente al desarrollo de esta competencia, dado que sitúa a las estudiantes sobre la base de un trabajo educativo acorde a las características, necesidades e intereses del plano real en el cual están involucradas.

En cuanto al aspecto **actitudinal**, la propuesta de una reflexión crítica relativa a la relevancia y significado de los elementos situados como aportes al interior de su diagnóstico, implica la capacidad de visualizar los alcances de la información obtenida, en torno al desarrollo de un lineamiento de realización o intervención de la realidad en la cual está involucrada, estableciendo de esta forma la relación de coherencia existente entre el diagnóstico y el desarrollo del proceso.

En relación a la siguiente competencia explícita al interior de este Núcleo, la cual propone la “Evaluación de proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos de 3 a 6 años con proyección a NB1, teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno y perspectiva de la comunidad”, es posible señalar que esta sitúa a la evaluación como un elemento fundamental dentro de la línea de este proceso, aspecto que considera la obtención de

información y su utilización en la formulación de juicios acordes a la misma, junto a la toma de decisiones que de cierre a este proceso.

En este sentido la evaluación se privilegia dentro del contexto de los proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos, lo cual implica que la estudiante debe contextualizar completamente su acción educativa en términos evaluativos, frente al espacio en el cual se encuentre inserta. Lo anterior implica además la consideración de aspectos valóricos, dentro de su quehacer como profesional en formación, junto con la línea de los referentes curriculares a nivel nacional y de la comunidad, elementos que posibilitan la pertinencia frente a la labor que este efectuando.

En términos de los descriptores **conceptuales** de esta competencia, en ellos se determina la identificación de los principales elementos asociados a la evaluación de proyectos educativos y el conocimiento de los elementos y perspectiva propia del currículum nacional y del proyecto Educativo de centro, componentes que efectivamente hacen posible explicitar el logro de la competencia, considerando que los procesos de identificación y conocimiento se constituyen en la base del posterior diseño y aplicación dentro del plano evaluativo.

En lo relativo al descriptor **procedimental**, este se relaciona efectivamente con la “Aplicación de procedimientos de evaluación de proyectos educativos de aula”, aspecto que efectivamente da cuenta de un accionar directo por parte de la estudiante, como manifestación de la competencia declarada. En relación al plano **actitudinal** que permite describir esta competencia, este se relaciona nuevamente con el desarrollo de aspectos valóricos, pero esta vez contextualizado desde la perspectiva de la evaluación, lo cual implica el aplicar instrumentos y procedimientos que den cuenta de resultados objetivos y fieles a la realidad que está siendo abordada, considerando para ello diversos factores o elementos propios del entorno, la comunidad, el ambiente y la cultura, a fin de interactuar en base a un contexto real de aprendizaje.

En relación a la competencia correspondiente al “Diseño de proyectos de aula y ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles a todos y todas, para niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1)”, esta implica el partir de la claridad conceptual de que este diseño debe generar un “clima o atmósfera” acorde a las características anteriormente destacadas, el cual resulte apropiado para la formación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Sin embargo, el marco de interacción en el cual efectivamente pueden diseñar estos proyectos, no se ajusta a lo declarado en términos de proyección a NB1, de acuerdo a las razones expuestas con anterioridad en relación a este mismo alcance.

Los descriptores **conceptuales** que aportan a esta competencia, se relacionan con la identificación de elementos propios del diseño de un proyecto de aula, con el reconocimiento de las características y elementos a considerar en un ambiente acogedor, seguro y accesible y la identificación de características de desarrollo maduracional de niños y niñas de 0 a 8 años, elementos absolutamente coherentes frente al diseño pertinente de un proyecto de aula, acorde a la realidad propia de todo espacio que involucre la interacción con niños y niñas dentro del contexto de la Educación parvularia.

El **procedimiento** descrito en torno a esta competencia, da cuenta de la elaboración del diseño de un proyecto de aula que considere en su propuesta la presencia de elementos propios de ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles. Siendo destacado dentro del plano **actitudinal**, la manifestación dentro de este diseño de un conocimiento real del grupo de niños y niñas con los cuales interactúa educativamente, siendo este adaptado a sus características, necesidades e intereses, elementos que permiten situar a la estudiante frente a los párvulos con los que concretamente se está relacionando.

En lo relativo al **Núcleo Currículo y trabajo con adultos**, este propone como competencia inicial la identificación y análisis de elementos que le permiten elaborar un diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1), siendo este completamente similar a la primera de las competencias planteadas al interior del Núcleo de Práctica y proyecto de aula. Sin embargo, la relación de sus descriptores se expresa de manera diferente, siendo en este caso desde la perspectiva **conceptual**, destacado el reconocimiento de los elementos fundamentales de una planificación de calidad para niños de 3 a 8 años y el conocimiento de los diversos instrumentos de evaluación para niños de 3 a 8 años (pautas, rúbricas), elementos que igualmente se relacionan con la identificación y análisis de un diagnóstico de la realidad curricular, dado que enfatizan en la planificación y la evaluación como componentes propios de esta etapa.

En este caso el desarrollo de aspectos **procedimentales**, establece relación con la organización y recogida de datos de manera ordenada y sistemática para el conocimiento de los párvulos, aspecto fundamental dentro de toda identificación diagnóstica propia de este espacio educativo. Dentro de este mismo dominio, también se privilegia la evaluación de experiencias de aprendizaje realizadas a niños de 3 a 8 años y el desarrollo de experiencias de aprendizaje en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa, elementos que efectivamente se constituirán en la base del diagnóstico efectuado.

El plano **actitudinal** se ve apoyado en este caso, por la manifestación de una actitud de empatía y flexibilidad de pensamiento para recibir opiniones y aportar grupalmente, por la evidencia de participación, compromiso y condiciones propias para el trabajo en equipo, por el desarrollo de su trabajo personal con rigurosidad y auto exigencia y por la valoración de la importancia del sustento teórico frente al quehacer educativo. Elementos considerados como transversales dentro de un proceso profesional formativo, que valora la capacidad de efectuar un trabajo conjunto y que privilegia las bases teóricas dentro del ámbito educacional.

Otra de las competencias destacadas al interior de este Núcleo, dice relación con la Elaboración de propuestas educativas sustentadas en el currículo nacional para los adultos que interactúan con niños y niñas y el diseño y evaluación de proyectos educativos de aula y ambientes educativos acogedores de la diversidad para niños y niñas diferentes de 3 a 6 años, bajo la consideración de una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro, de base y factores ambientales y culturales). Frente a lo que aquí se destaca es posible señalar, la reiteración de elementos propuestos al interior de otros Núcleos, en términos de elaboración de propuestas educativas, sin embargo, en este caso las propuestas se

determinan dirigidas a los adultos que interactúan con estos niños dentro de la realidad propia de cada establecimiento educacional.

En cuanto al diseño y evaluación de proyectos educativos de aula, bajo las consideraciones que aquí se destacan, estos también se constituyen en elementos reiterados al interior de las competencias declaradas por parte del Núcleo Práctica y proyecto Educativo de aula. Sin embargo, resulta posible explicar estas coincidencias, sobre la base de que ambos Núcleos presentan una estrecha relación de complemento, por ser precisamente uno de ellos el encargado de proporcionar todas los elementos curriculares y evaluativos, a ser aplicados directamente dentro del contexto de la práctica.

En relación a cada uno de los dominios que aportan a su descripción, es posible señalar que estos implican dentro del plano **conceptual**, el conocimiento de diversos proyectos de educación infantil (dirigidos a los adultos que interactúan con niños y niñas) y la selección y graduación de su intervención mediada de acuerdo a las necesidades del personal y comunidad educativa de los centros de práctica, elementos que efectivamente aportan a la definición de la competencia, desde la perspectiva de estar dirigidos a los adultos que se relacionan educativamente con estos niños, como también de la comunidad que aporta a su desarrollo. Sin embargo, desde este contexto, resulta necesario clarificar el componente de intervención mediada, el cual se encuentra determinado por una serie de consideraciones destacadas a continuación.

La conceptualización del término mediación, alude fundamentalmente a un estilo de interacción educativa, el cual se encuentra orientado por creencias y principios tanto antropológicos como sicopedagógicos, basado fundamentalmente en los postulados de Piaget, Vygostki, Feuerstein, con similitudes de acuerdo a Ausbel, Bruner, Sternberg, Cattell, Gardner y otros psicopedagogos de la actualidad. Corresponde además a un concepto de construcción social, dado que implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas, los cuales se asocian a una dimensión educativa, ya que actúa con la intención de intervenir en las competencias ya sea de los estudiantes, como también de otros agentes involucrados al interior de un proceso.

Se considera, de acuerdo a lo señalado por Tebar Lorenzo, que la apropiación de este concepto “va más allá de una simple interacción, para llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. No se da sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas”. ([http://www.redtalento.comm/\\_lo\\_nuevo/V\\_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html](http://www.redtalento.comm/_lo_nuevo/V_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html)). Elementos que por lo tanto deben ser considerados, tanto por los estudiantes como por parte de todos aquellos docentes, que intenten propiciar el desarrollo de cualquier competencia, que considere este elemento al interior de su formulación.

En relación a los descriptores **procedimentales** relacionados con esta competencia, se consideran los mismos elementos que en el desarrollo de la competencia inicial de este Núcleo, aspecto que no se contrapone con la línea de esta formulación, si no que por el contrario complementa la elaboración de propuestas educativas y el diseño y evaluación de proyectos. Similar situación ocurre con la formulación de descriptores **actitudinales**, los que relevan la evidencia de participación, compromiso y condiciones

propias para el trabajo en equipo, la participación activa y comprometida con su propio aprendizaje, el desarrollo de un trabajo personal caracterizado por la rigurosidad y auto exigencia y la valoración de la teoría frente al quehacer profesional, aspectos evidentemente relacionados frente a la competencia señalada.

En relación al **Núcleo de Currículo y didáctica de las artes, el lenguaje, las humanidades para el párvulo y su diversidad**, este propone como primera competencia a desarrollar por parte de las estudiantes, la “Identificación y análisis de elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de artes, lenguaje y humanidades, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB”, el cual resulta contextualmente similar, en termino de los elementos que lo constituyen, a otras de las competencias declaradas anteriormente, sin embargo, en este sentido la capacidad de identificación y análisis, se ve determinada por las áreas de artes, lenguaje y humanidades, perspectiva que delimita efectivamente la connotación de esta competencia.

En lo relativo a los descriptores que apoyan su definición, estos aportan desde el plano **conceptual**, con el conocimiento de las características del aprendizaje referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa, pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 8 años y los aspectos de la didáctica correspondientes al logro de estas. Lo cual determina definir en primer término, algunos de los alcances destacados al interior de este descriptor.

En relación al desarrollo de la Sensibilidad estética-ética. Si conceptualizamos cada uno de estos términos por separado, encontramos que sensibilidad corresponde a un “Conjunto de fenómenos efectivos. Facultad de experimentar estados y de producir reacciones de carácter afectivo. Capacidad de experimentar toda clase de sentimientos y sensaciones. Responde a una delicadeza de los sentidos. (Lalande, 2003, p.1734). Por su parte el término Estética, alude a la “Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte. En el concepto de estética se encierra no sólo la percepción, sino también el placer, y los objetos que lo causan son varios y de diferente naturaleza.(Lalande, 2003, p.774). Dentro de este mismo planteamiento la ética responde a la “Ciencia que tiene como objetivo el juicio de apreciación aplicado a la distinción entre el bien y el mal. Ciencia de la moral o que concierne a la moral. (Lalande, 2003, p.786)

Los elementos anteriores nos proporcionan una claridad inicial, frente a los reales alcances que este descriptor supone, considerando en primera instancia un desarrollo efectivo de experiencias en torno a toda clase de sensaciones y sentimientos, dentro de las cuales se permita involucrar cada uno de los sentidos, produciendo reacciones o modificaciones que resulten efectivas. Ahora bien, el límite de estas experiencias se encuentra predeterminado por la ética y la estética, lo cual supone el proveer de situaciones relativas al desarrollo moral, a la diferenciación entre el bien y el mal y a la apreciación de la belleza y del placer; al respecto se debe considerar, a fin de lograr una real apreciación y una progresiva sensibilización, el que estas experiencias resulten permanentes y naturales dentro del proceso educativo, a fin de permitir una adecuada transferencia a diferentes planos, junto con el desarrollo de la perfectibilidad que toda práctica supone.

Este tipo de experiencias facilitan la expresión, como otro de los elementos considerados dentro de esta definición, esta alude a la “manifestación exterior del sentimiento, la pasión, el pensamiento. La expresión se manifiesta en todo el comportamiento voluntario del individuo. Su medio es el lenguaje en todas sus formas. El arte, medio de expresión superior, es un lenguaje universal”. (Lalande, 2003, p.824) Esta se debe evidenciar bajo la condicionante de la creatividad, la que se constituye en la “capacidad de establecer relaciones innovadoras y producir ideas fuera de los parámetros establecidos”. (Lalande, 2003, p.390). El desarrollo de ambas habilidades se debe propiciar en forma integrada, a fin de configurar efectivamente el descriptor conceptual de la competencia señalada.

En torno al aspecto **procedimental** que apoya la delimitación de esta competencia, este propone la elaboración y evaluación de estrategias didácticas, en los ámbitos del lenguaje, las artes y la filosofía, lo cual hace posible efectivamente la configuración de un diagnóstico destinado a estas áreas de desarrollo. En cuanto al plano **actitudinal**, este involucra la manifestación de una perspectiva ética trascendente y una capacidad de relacionar el currículo nacional y el entorno de la comunidad con las características individuales, contemplando los criterios adecuados de mediación cognitiva y socio-afectiva. Lo anterior implica el relacionar nuevamente el plano valórico frente a la perspectiva de este contexto, junto con la consideración de los referentes nacionales relativos al escenario de Educación Parvularia y las características de la comunidad circundante, elementos que proporcionan un sentido de pertinencia a las propuestas elaboradas al interior de estas áreas. Cabe señalar que los criterios de mediación, (cognitivo y socio afectivo) se reiteran al interior de esta competencia, elemento que invita a intencionar la acción educativa de los docentes, dado que estos componentes pasan a constituir un eje transversal dentro del proceso de formación de las estudiantes.

En relación a la siguiente de las competencias declaradas al interior de este Núcleo, la cual hace referencia a “Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad”, es posible señalar que este mantiene una relación de coherencia y progresión con la anteriormente señalada, la cual explicita la identificación y análisis de los elementos que permiten configurar un diagnóstico, aspecto que se constituye en la fase preliminar, de la posterior elaboración y evaluación de estrategias didácticas.

Dentro de los elementos relativos a esta competencia, es posible destacar el pensamiento y cuestionamiento de la realidad como elemento que no ha sido definido previamente, lo cual implica en primera instancia el visualizar la relación conceptual de cada uno de ellos en términos separados.

En relación al pensamiento, este corresponde a un término “que designa lo que hay propio del hombre en las operaciones de su conciencia, y más especialmente en aquellas mediante las que se constituye el conocimiento humano. El pensamiento así entendido se opone a las operaciones mentales que parecen comunes al hombre y al animal, a la percepción y a determinadas formas elementales de la memoria o de

imaginación.” (Lalande, 2003, p.1528), mientras que el cuestionamiento representa un “Proceso por el cual el sujeto se esfuerza por una objetividad mayor, por un enfoque más ajustado de la realidad y de lo que es real, dando como fundamento a su razonamiento las incertidumbres en las que se encuentra, tanto en lo referente a lo que percibe, como en lo que le da que pensar, como del mismo lugar de donde lo percibe”. (Lalande, 2003, p.405). Resultando ser ambos procesos, elementos propios a ser potenciados, al interior de la integración de las disciplinas que conforman este Núcleo.

Los descriptores que en este sentido aportan a la delimitación de esta competencia, se constituyen desde el plano **conceptual** en el conocimiento de las características del aprendizaje, relativas a los componentes y áreas destacadas, elemento que constituye el primer nivel de aproximación a la elaboración y evaluación de estrategias didácticas declaradas al interior de la competencia. El dominio **procedimental** se ve representado en este caso por la “Elaboración y evaluación de estrategias didácticas en los ámbitos del lenguaje, las artes y la filosofía en niños de 3 a 6 años (con proyección a NB1)”, componente que da cuenta efectivamente, de la manifestación directa de lo explícito dentro del contexto de esta competencia.

En términos **actitudinales**, el descriptor que da cuenta de esta competencia se relaciona con “Tener una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad y las características individuales, contemplando los criterios adecuados de mediación cognitiva y socio afectiva”, elemento que dentro de su formulación no se explicita de manera correcta, debido a que el “tener”, no da cuenta de ninguna acción concreta que permita visualizar las evidencias de lo aquí declarado, invalidando por lo tanto la relación de los componentes consignados a continuación.

En relación al **Núcleo Estudios del Párvulo y su diversidad, este destaca como** primera competencia la “Identificación y análisis del crecimiento y desarrollo de niños/as de 3 a 6 años (con proyección a NB1), analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje”. El descriptor que en este caso apoya la definición de las competencias desde el plano **conceptual**, posee la misma formulación que la competencia inicial, determinando de esta forma una revisión al interior de la misma, la cual invite a privilegiar efectivamente la dimensión antes mencionada.

En términos **procedimentales**, la descripción se asocia a la elaboración de pautas diagnósticas relacionadas con el desarrollo de los niños en edades comprendidas entre 3 a 8 años, a la vez que propone estrategias de intervención educativa basadas en los conocimientos teóricos adquiridos, elementos que favorecen la evidencia de los márgenes de la competencia de este Núcleo. El desarrollo **actitudinal** se ve determinado en este caso, por la manifestación una actitud de compromiso en el trabajo con niños con alteraciones del desarrollo, a partir de un trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa, expresada por medio de las propuestas realizadas, parámetro que en este caso efectivamente contribuye al logro de la competencia declarada.

Posterior a la identificación y análisis, se sitúa la competencia que destaca la “Evaluación y elaboración de propuestas de promoción de la salud y del desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidades educativas que atienden a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural”, planteamiento que efectivamente propone

una progresión en relación a la identificación y el análisis, privilegiados dentro de la primera competencia.

Las definiciones que en este caso aportan a la configuración de esta competencia, se determinan **conceptualmente** por la “Evaluación y análisis de factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural que obstaculizan el normal desarrollo del niño y que se condicionan como factores de riesgo de su salud”, planteamiento frente al cual no se destaca, la incorporación de integrantes de comunidades educativas, como elemento también propio de la competencia antes señalada.

En cuanto a la connotación **procedimental**, esta se relaciona con la “Elaboración de propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidades educativas que atienden a niños de 3 a 8 años”, aspecto que efectivamente implica una manifestación concreta que respalda desde este plano la configuración de la competencia, sin embargo, no destaca el interior de su formulación el análisis de factores favorables y desfavorables explícitos al interior de la competencia, considerando en este caso que la omisión de aspectos fundamentales, tales como los mencionados, puede probablemente incidir en el trabajo de desarrollo de esta competencia.

En este caso el plano **actitudinal** destaca que “A través de sus propuestas demuestra una actitud favorecedora de estrategias encaminadas al desarrollo de ambientes educativos que favorezcan el desarrollo integral del niño y de una salud holística”, en este sentido es necesario señalar, que a pesar de ser comprensibles los términos señalados al interior de este descriptor, estos en su conjunto dan cuenta de una formulación poco precisa y clara, de las evidencias que concretamente se espera que las estudiantes manifiesten.

En relación al **Núcleo de Métodos de investigación**, este da cuenta en primera instancia de la competencia relativa a “Seleccionar, diseñar y aplicar criterios de rigor científico a procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para recoger información”, la cual es apoyada en términos **conceptuales** por la identificación y análisis de procedimientos cuantitativos y cualitativos, que permitan recoger información, junto con los criterios de rigor científico acordes a cada paradigma, elementos que aportan efectivamente, a la línea de selección y análisis determinada al interior de la competencia.

Similar situación ocurre con los aportes efectuados desde los dominios **procedimentales** y **conceptuales**, los que detallan respectivamente el desarrollo de procesos de selección, diseño, elaboración y aplicación de procedimientos de recolección de información cualitativos y cuantitativos y el análisis de los posibles impactos beneficiosos o perjudiciales de la aplicación de dichos procedimientos. Configurando en este caso el postulado de evidencias concretas, que permitan visualizar el logro de la competencia señalada.

En relación a la siguiente competencia, explícita al interior de este Núcleo, esta determina la aplicación de técnicas de análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, acordes con las interrogantes de investigación y diseño, siendo su respaldo

en términos **conceptuales**, la descripción de los pasos a seguir en procedimientos de análisis de informaciones estadísticas y cualitativas (categorías y codificaciones), elemento que efectivamente respalda la aplicación de las mencionadas técnicas de análisis. Dentro del dominio **procedimental** se destaca la aplicación de procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales sencillos, así como codificación de textos y levantamiento de categorías, lo cual determina la manifestación de una evidencia directa, de acuerdo a las líneas centrales de esta competencia.

En este caso el descriptor **actitudinal**, se relaciona con el análisis de los impactos positivos o negativos en las comunidades con las que se trabaje y de los resultados y análisis desarrollados, elemento que a su vez determina una connotación de procedimiento al interior de su formulación.

La elaboración de informes de investigación y el análisis crítico de el de sus pares estudiantes, se constituye en la última de las competencias propuestas al interior de este Núcleo, la cual implica un apoyo **conceptual** determinado por la Identificación de las partes fundamentales del informe y coherencias necesarias, elemento imprescindible dentro de la elaboración del mismo. Dentro del plano **procedimental**, se alude a la redacción de informes de investigación y el análisis crítico del de sus pares estudiantes, declaración que efectivamente aporta a la evidencia o manifestación de la competencia señalada. En términos **actitudinales**, se propone en apoyo a esta definición, la identificación de impactos positivos o negativos de los informes redactados o analizados, aspecto que involucra el desarrollo de un análisis crítico que permita efectivamente dar cuerpo a esta identificación.

Cabe finalmente señalar en relación al análisis efectuado, que resulta necesario clarificar los márgenes de aquellos elementos que actúan como componentes transversales al interior de este proceso, tal es el caso de lo declarado en términos de considerar una perspectiva ética trascendente y la proyección frente al primer ciclo de Educación General básica, a fin de visualizar efectivamente los reales alcances y la efectiva incorporación de ambos elementos.

#### **4. Análisis Registros de Observación**

El análisis de los registros de Observación correspondientes a este escenario, se constituye a partir de categorías y sub categorías que emergieron por parte de la información recabada en relación a esta fuente.

Lo cual implica de manera introductoria a este contexto, el señalar y describir en términos conceptuales y operacionales los alcances relativos a cada uno de estos componentes, a fin de facilitar al lector la comprensión de las textualidades que posteriormente se determinarán asociadas a cada categoría y sub categoría de análisis.

De acuerdo a lo anterior, en primera instancia serán mencionadas las categorías y sub categorías que emergieron por parte de esta fuente de información, a modo de panorámica general de las mismas, para posteriormente definir cada una de ellas en relación a aspectos conceptuales y operacionales que logren configurarlas.

## ***Categorías y Sub categorías Emergentes***

***Fuente de Información Registros de Observación***

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categorías</b>
<b>Actividades planificadas por la alumna.</b>	<b>Actividad de inicio de la propuesta</b>
	<b>Actividad de Desarrollo</b>
	<b>Actividad de finalización</b>
	<b>Organización de ambiente y materiales para actividad</b>
<b>Actividades Planificadas por la Educadora</b>	<b>Participación de la alumna</b>
	<b>Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora</b>
	<b>Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica</b>
<b>Preguntas</b>	<b>Preguntas de interacción</b>
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	<b>Participación de la alumna en actividades regulares</b>
	<b>Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes</b>
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación alumna niños/as</b>
	<b>Interrelación alumna adultos</b>
<b>Trabajo con familia</b>	<b>Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento</b>
<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la alumna</b>
	<b>Lenguaje técnico</b>
<b>Evaluación</b>	<b>Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas</b>

## ***Definiciones conceptuales y operacionales de Categorías y Sub categorías emergentes***

### **Categoría: Actividades planificadas por la estudiante**

Dentro de esta categoría se consideran todas aquellas acciones programadas por las estudiantes, en virtud de un objetivo o aprendizaje esperado previamente seleccionado, lo cual le otorga a esta programación una intención educativa. En este sentido, resulta necesario definir el término planificación, a fin de visualizar los alcances de este elemento dentro del accionar de las estudiantes, aspecto que será considerado a continuación.

**Planificación:** "La planificación constituye un aspecto fundamental dentro de todo desarrollo curricular, ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo.

La planificación del trabajo de los niños implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán." (Mineduc.2001, p.89)

"La planificación en cualquier modalidad curricular constituye, en términos generales, una anticipación de las principales acciones educativas que se van a realizar, a través de una toma de decisiones que explicita los énfasis que se pretenden"(Peralta, 1998, p.93)

Dentro de esta adquiere un rol fundamental la selección previa de los **Aprendizajes esperados**, dentro del contexto de "Educación parvularia", los cuales dicen relación con "definiciones de lo que deben saber o ser capaces de hacer los niños a mediano plazo; permiten diversas formas de manifestaciones de los aprendizajes acorde a sus posibilidades o singularidades, condición que es básica a nivel de educación parvularia. En cuanto a su formulación, presentan diversos niveles de especificidad y de contextualización, según sea el aprendizaje que se trate y la necesidad de orientar más claramente sobre su intención" (Mineduc, 2001, p.28)

En relación a las sub categorías asociadas dentro de este plano, estas se encuentran determinadas por: **Actividad de inicio de la propuesta, actividad de desarrollo, actividad de finalización y organización del ambiente y materiales para la actividad**, las cuales se relacionan directamente con los elementos a considerar durante la ejecución de una actividad planificada. A continuación se darán a conocer algunos alcances y definiciones relativas a cada una de ellas.

**Periodo de inicio u organización:** Hace referencia a las actividades tanto preparatorias como iniciales dentro de una propuesta de carácter curricular. En este sentido se integra todo un quehacer que implica, disposición de materiales y recursos, distribución del espacio, niños y personal, entre otras consideraciones, todo lo cual supone la organización que lleva a dar comienzo a la propuesta. (Peralta, 1998).

A lo anterior se le asocia inherentemente la motivación, la cual corresponde a la “acción de motivar, es decir, de suministrar uno o varios motivos” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.1366), puede definirse además como “la tendencia de mantener activas las propias aptitudes y a perfeccionarla en todos los campos en los que se considera necesaria” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1368).

En términos **operacionales** esta sub categoría se ve determinada por aspectos tales como:

- Presentación de la experiencia de aprendizaje
- Detección de experiencias previas en torno a la propuesta
- Presentación de materiales y recursos
- Propuesta de actividad a realizar

**Periodo de Desarrollo:** Se constituye en la etapa caracterizada básicamente en aplicar o llevar a cabo la propuesta programada, en relación al aprendizaje seleccionado, y propiciar de esta forma la evidencia por parte de los párvulos de lo que se espera que logren manifestar. Las acciones se planifican por lo tanto en virtud de que este asuma un rol activo en torno a la propuesta. (Peralta, 1998)

El periodo de desarrollo implica **operacionalmente:**

- Realización de la actividad propuesta
- Posibilidad de interacción directa de niños y niñas con materiales y recursos
- Mediación por parte de las estudiantes

**Periodo de finalización:** Se caracteriza fundamentalmente por ser una etapa de cierre frente a la propuesta, dentro del cual se consideran actividades de reorganización del ambiente, orden de materiales y puesta en común de lo efectuado, frente a esto resulta fundamental el denominado “cierre meta cognitivo” en torno a lo efectuado, el cual se canaliza por medio de preguntas que inviten al niño a la reflexión del proceso realizado. (Peralta, 1998)

Lo cual **operacionalmente** considera:

- Orden de materiales y recursos
- Puesta en común del trabajo efectuado.
- Formulación de preguntas que inviten a la reflexión del aprendizaje propiciado por medio de la propuesta

En relación a la **Organización del ambiente y materiales para la actividad de la estudiante**, esta supone el Implementar un ambiente que favorezca: el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad. Para ello se recomienda:

-Seleccionar materiales de diversas características: naturales, elaborados, reciclables, de manera que estos permitan a las niñas y niños contactarse con una amplia variedad de recursos. Asimismo, el análisis de la finalidad pedagógica y las funciones que proporcionan cada uno de ellos son otra fuente fundamental para precisar los requerimientos que se deben considerar al momento de seleccionar los materiales.

- Cautelar que los materiales estén adecuadamente organizados y seleccionados de acuerdo a las características de los niños y de los aprendizajes esperados. La ubicación, disposición y organización son componentes que enriquecen la relación de los niños con los materiales. Para ello, es conveniente ubicarlos a su altura, organizarlos y disponerlos en función de criterios compartidos, de manera que incentiven su manipulación, experimentación y posterior orden. (Peralta, 1998)

En este sentido y en términos **operacionales**, se considera por parte de las estudiantes la:

- Preparación de materiales acordes a la actividad programada, en cada una de sus etapas.
- Organización del ambiente de manera que favorezca la propuesta de aprendizaje.
- Distribución adecuada de los elementos en el espacio.

En Relación a la Categoría **Actividades planificadas por la Educadora**, estas son consideradas sobre la misma base de los elementos presentados anteriormente dentro de la definición de planificación, debido a que la acción educativa tanto de profesionales como de profesionales en formación, requiere de los mismos lineamientos centrales representados dentro toda planificación, a fin de poder llevar a cabo efectivamente una actividad de acuerdo a los alcances anteriormente destacados.

Sin embargo, resulta evidente destacar, que todo profesional dentro de esta área o en cualquier otra, posee toda una validación de su experiencia en términos de programar de manera más integral y efectiva, las acciones que realice dentro de un determinado ámbito o quehacer, aspecto que evidentemente se restringe dentro de todas aquellas capacidades, habilidades o destrezas, que en un estudiante se puedan considerar al no haber finalizado su proceso formativo.

En este sentido de asume dentro de las sub categoría **Participación de la estudiante en actividades planificadas por la Educadora**, en términos **operacionales**, toda la colaboración brindada por las mismas dentro de una actividad de carácter educativamente intencionada y programada por los profesionales antes mencionados. Dentro de lo cual se destaca la:

- Colaboración directa de la estudiante frente a lo solicitado
- Iniciativa en colaborar de acuerdo a las necesidades
- Receptividad frente a lo que vaya desarrollando a partir de la actividad, a fin de participar activamente dentro de esta

De igual forma, frente a la sub categoría **Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora**, se considera el rol activo de los estudiantes en términos de toda colaboración proporcionada dentro de los límites de la sub categoría, durante la realización de la actividad planificada por esta profesional.

Por lo cual es posible **operacionalizarla** por medio de:

- Organización del ambiente
- Preparación de materiales y recursos
- Organización de materiales y recursos
- Distribución de materiales y recursos

Similar situación ocurre en torno a la sub categoría **Organización del ambiente y materiales para los requerimientos del centro de práctica**, lo cual se sustenta en la incorporación de los estudiantes dentro de todos los planos o connotaciones que esta pueda adquirir, como un integrante más del equipo que se conforma al interior de cada centro educativo, lo cual implica la posibilidad de colaborar en todos aquellos requerimientos que el establecimiento en particular estime conveniente.

Por lo tanto al **operacionalizar** esta sub categoría se consideran los mismos elementos que en la sub categoría anterior:

- Organización del ambiente
- Preparación de materiales y recursos
- Organización de materiales
- Distribución de materiales y recursos (A solicitud del establecimiento educativo)

En relación a la **Categoría Preguntas**, esta se encuentra asociada a diversas connotaciones, cada una de las cuales implica la formulación de diversos tipos de preguntas que permitan el desarrollo de procesos mentales diferentes, de acuerdo a la respuesta intencionada a partir de cada interrogante.

De esta forma, nos podemos situar frente a la definición de “Preguntas abiertas”, la cual implica un “Cuestionamiento con respuesta construida” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1590), “Interrogante ante la cual el sujeto responde espontáneamente, utilizando su propio vocabulario, lo que permite efectuar deducciones más finas, sobre su psicología y su nivel cultural, entre otros aspectos”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1591).

En cuanto a las “Preguntas cerradas”, estas aluden a “Interrogantes con respuesta pre codificada o de una sola opción de selección de respuesta. Frente a lo cual el sujeto debe efectuar simplemente una elección entre varias respuestas que le son propuestas”(Ibíd.). Por su parte las “Preguntas de comprobación” hacen referencia a “Interrogantes introducidas para comprobar la exactitud de ciertas respuestas” (Ibíd.). Otro tipo de preguntas se constituyen en las “Preguntas de Evocación”, frente a las cuales “El sujeto responde facilitándole el acceso a la información situada en su memoria o en su recuerdo” (Ibíd.). En relación a las “Preguntas de reconocimiento”, estas implican un “cuestionamiento ideado para tener que elegir. Interrogante en la que el sujeto responde eligiendo la respuesta correcta entre dos o varias respuestas propuestas” (Ibíd.)

En torno a la **Sub categoría Preguntas de interacción**, derivada de esta línea, la reconstrucción del término propuesto en este caso, implica la consideración de todas las connotaciones antes mencionadas en relación a la Categoría Preguntas, sin embargo, la unión a esta del concepto interacción el cual “Expresa la acción recíproca de los seres, de las personas y de los grupos entre sí” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003,p.1123), involucra finalmente el considerar un “cuestionamiento” basado en diferentes fines, como parte de la acción de reciprocidad entre individuos.

De acuerdo a lo anterior y en términos **operacionales** esta sub categoría Implica:

- Formulación de preguntas abiertas
- Planteamiento de preguntas cerradas
- Planteamiento de preguntas relacionadas con la comprobación de diversa naturaleza.
- Formulación de preguntas relativas a recordar hechos, situaciones o antecedentes determinados.
- Planteamiento de preguntas asociadas al reconocimiento de algo.

En torno a la categoría **Actividades regulares y emergentes**, corresponde a actividades regulares todas aquellas efectuadas comúnmente y dentro de la dinámica cotidiana de todo espacio que involucre la interacción diaria con niños y niñas.

Estas actividades, dentro del espacio escolar, tienen inherentemente el carácter de estar dirigidas o bajo la supervisión de un educador, correspondiendo de esta forma a “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Dicc. de Ciencias de la Educación. 2003, p. 41)

En términos **operacionales** frente a la sub categoría **Actividades regulares**, es posible determinar la:

- Colaboración de la estudiante dentro de actividades propias de la dinámica del nivel, a solicitud de la Educadora o profesora.
- Colaboración de la estudiante dentro de actividades propias de la dinámica del nivel, por iniciativa propia.

En relación a las **actividades emergentes**, estas implican acciones o actividades no programadas por la Educadora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular. Lo cual implica **operacionalmente**:

- Colaboración frente a imprevistos
- Asumir el grupo de niños y niñas en situaciones no planificadas.
- Realizar actividades no programadas de acuerdo a requerimientos

En relación a la categoría **Clima relacional**, esta corresponde al “ambiente, de grupo desde el punto de vista de las relaciones interhumanas. Se expresa por unos tipos de actitudes, comportamientos y reacciones entre sus miembros”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.290)

En cuanto a las sub categoría **Interrelación de la estudiante con los niños**, esta implica considerar teóricamente que “La Educadora y los distintos agentes educativos deben velar porque las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje (.....). Hay algunas condiciones que son particularmente importantes para crear un clima favorable de interacciones entre los adultos y los niños que se recomienda considerar:

- Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, esto permite una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje.
- Es importante que las interacciones entre adultos y niños sean espontáneas y fluidas, conjugando las distintas necesidades y modos de ser tanto de los niños como de los adultos, en un clima de respeto.
- En el contexto de los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, las relaciones de los adultos con los niños -sin perder su naturalidad- deben estar dotadas de intención educativa, tendiendo a potenciar en todo momento los aprendizajes esperados.

- En la relación de los adultos con los niños se deben ver reflejado el espíritu, los principios y valores que se hayan definido en el proyecto o plan de las diferentes unidades educativas.
- El adulto debe velar para que las dificultades que surgen en la convivencia cotidiana con los niños se resuelvan en un clima de buen trato y no violencia, considerando en todo momento su calidad de sujetos de derechos y velando porque estos sean promovidos, cautelados y respetados por los distintos adultos que forman parte de la comunidad educativa.” (Mineduc.2001, p.98)

Lo anterior implica considerar **operacionalmente** la:

-Interacción de la estudiante con los niños en cualquiera de las actividades o momentos de la jornada, ya sea en:

- actividades planificadas por ella
- actividades planificadas por la Educadora o profesora
- actividades regulares
- actividades emergentes
- periodos de juego libre y/o patio.

En relación a la sub categoría **Interrelación de la Estudiante con los adultos**, en ella se considera que “la relación que se establece entre los distintos adultos que conforman una comunidad educativa, además de representar un modelo que los niños tenderán a reproducir, determina de manera importante la confluencia de recursos físicos, sociales, afectivos y de distinta naturaleza, que contribuyen a generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes esperados en los niños.

El trabajo en equipo es una condición clave para enriquecer los ambientes educativos en Educación Parvularia. Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos” (Mineduc.2001:99). Esta sub categoría se **operacionaliza** al considerar la:

- Interacción de la estudiante con la Educadora o personal en cualquiera de las actividades o momentos de la jornada, ya sea en:
- actividades planificadas por ella
  - actividades planificadas por la Educadora o profesora
  - actividades regulares
  - actividades emergentes
  - periodos de juego libre y/o patio.

En lo relativo a la **Categoría Trabajo con familia**, es necesario tener en cuenta que “La relación con la familia es clave, en tanto esta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesario para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños.

La relación con los padres favorece de los niños en tanto los agentes educativos pueden potenciar o reorientar técnicamente los patrones de crianza de la familia que en esta etapa de la vida constituye el principal y más permanente espacio de socialización y aprendizaje para los niños.

Los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, deben generar condiciones para producir acercamiento, confianza y la seguridad necesaria para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y contribuyan al aprendizaje de sus hijos.” (Mineduc.2001, p.99)

La familia considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que esta realiza. La Educación parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y de los niños. (Mineduc.2001, p.13).

Por lo cual en relación a la **sub categoría** asociada a lo anterior, la cual hace referencia al **Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento familia**, es posible en este sentido considerar **operacionalmente** la:

- Participación de la estudiante en actividades con los padres, bajo el requerimiento o autorización del centro de práctica.
- Información enviada por las estudiantes a las familias, en relación al plano educativo.
- Requerimientos de las estudiantes a los padres y /o apoderados, relativos al proceso educativo.

Al considerar la Categoría **Lenguaje**, esta alude fundamentalmente al “Modo y función por los que los pensamientos y sentimientos pueden expresarse o ser percibidos por medio de signos sonoros, gráficos o gestuales, materializándose así en el exterior o en el interior de los sujetos, y estos gracias a la utilización adecuada de funciones sensoriales o motrices en principio no especializadas para este efecto” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1189)

En cuanto a las sub categorías **Expresión oral de la estudiante** y **Lenguaje técnico**, se considera en primer término **Expresión** “lo que manifiesta exteriormente el sentimiento, la pasión, el pensamiento. La expresión se manifiesta en todo el comportamiento voluntario de un individuo. Su medio es el lenguaje en todas sus formas”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003: 82). En relación al componente “oral”, este hace alusión al “comunicado por medio de la palabra” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.1469), resultando finalmente como construcción conceptual de la “Expresión oral”, “lo que se manifiesta por medio de la palabra”.

Por lo cual la **operacionalización** de la sub categoría “Expresión oral de la estudiante”, se determina por medio de:

-Términos utilizados por la estudiante en su interacción con niños y niñas, personal del establecimiento y padres o apoderados, en cualquier momento o periodo de la jornada

En cuanto a **Lenguaje técnico**, este se relaciona con el “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1836).

En términos **operacionales** esta sub categoría considera:

-Términos utilizados por la estudiante en relación a aspectos “técnico” que forman parte de su desarrollo profesional.

En torno a la Categoría **Evaluación**, esta es definida de acuerdo siguientes alcances: “Se concibe a la evaluación 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. Esto último implica evaluar tanto los aprendizajes referidos a las niñas y los niños, como los distintos componentes del proceso de enseñanza: planificación, comunidad educativa, espacios educativos, organización del tiempo, metodologías, recursos, etc., incluyendo la propia evaluación.”(Mineduc.2001:107).

Al respecto la **Sub categoría** asociada a esta línea, se determina por la **Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas**, la cual supone la “Acción de poner en práctica algo, de acuerdo a diferentes contextos o connotaciones” (Dicc. De Ciencias de la Educación, 2003, p. 72), referida en este caso al proceso evaluativo al interior de las prácticas.

La relación **operacional** en este caso supone la utilización por parte de las estudiantes de:

-Registros con fines evaluativos  
-Empleo de instrumentos de evaluación que permitan el registro frente a situaciones educativas.

A partir de esta conceptualización inicial de los elementos que serán sometidos a análisis, es que a continuación se presentará una “Matriz consolidada” cuyo contenido expresa la relación de categorías y sub categorías junto con las textualidades clasificadas al interior de las mismas, elementos que posteriormente serán analizados en virtud de su significado, frecuencia de manifestación, relación de conceptualización teórica previa y observaciones relativas a las mismas, entre otras consideraciones que surjan producto de este proceso.

## Matriz Consolidada

### Registros de Observación Educación Parvularia

Categoría Emergente	Sub categorías	Codificación	Frecuencia
<b>Actividades planificadas por la estudiante.</b>	<b>Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)</b>	<p>Lo primero que vamos a hacer es saltar en un pie por la flecha” , “Miren bien para que vean como se hace, tienen que ir haciendo equilibrio y después saltan por las ruedas y aquí en la colchoneta tienen que rodar” , ahora lo van a hacer ustedes.</p> <p>“Se acuerdan niños de lo que conversamos ayer... de las mariposas... ya a ver de a uno... Ambar ¿te acuerdas de lo que conversamos?// del nacimiento de la mariposa (señala la niña)// miren bien estas fotos (Muestra cartulinas con dibujos grandes y coloridos del proceso de nacimiento de la mariposa)//</p> <p>Señala una imagen que está pegada en el mapa/, “¿Qué es lo que tiene este niño?... tiene un antifaz// responde una niña”“Bien... este es el baile de la Tirana y se baila en la zona norte”. ¿Cómo están vestidos estos niños? /muestra otra imagen en el mapa/</p> <p>La alumna al comenzar la actividad variable, dice “¿Cómo están?”, los niños y niñas contestan “bien”. “les voy a mostrar unas imágenes”, muestra una) preguntando “¿Qué es esto?”, contestando un niño “yo fui a México”, ella contesta “y fuiste en avión”, el niño dice “sí” preguntándole “¿Qué sentiste?”, “mucho viento”.</p>	<b>40</b>

	<p><b>Actividad de Desarrollo.</b></p>	<p>“Entonces ahora se van a juntar en grupo y van a pintar todo el proceso del nacimiento de la mariposa” / muestra unas cartulinas con un dibujo en blanco y negro, repartiendo una de estas en cada grupo, dejando además un tarro con lápices cera” se acerca a una mesa se encuclilla/ “acuérdense que todos tienen que pintar... a y acuérdense que la mariposa es de muchos colores, si que pueden pintar con muchos colores” “pinten sin salirse del dibujo”.</p> <p>¿Quién sabe bailar Sau – Sau?... ya paréense todos ¿Quieren escuchar las canciones?... Escuchen.” / “¿Qué baile es este?”, bailemos... “El trote bien” /baila... pisando en puntillitas</p> <p>Al: entrega los lápices de colores, los cuales se encuentran en frascos separados por color. Primero entrega el color piel, pasándole a cada niño/a un lápiz, y deja los demás colores en una mesa. Luego pasa por cada una de las mesas, explicando lo que deben hacer, para lo cual /se agacha en cada una de las mesas a la altura de los niños y mostrando los ganchos de mariposa (con dos patitas que se abren) les dice “estos ganchitos los vamos a poner acá, con esto se va a poder mover la marioneta”.</p> <p>Al: “estamos trabajando... ¿Por qué tiene que tener tierra esta plantita?”.(Muestra la planta)  N10: “para que crezca”  Al: “¿y en el desierto hay plantas?”</p>	<p><b>33</b></p>
--	--	---	------------------

	<p><b>Actividad de finalización</b></p>	<p>“ya ahora que terminaron vamos a ir pegando las obras de arte en la pared ¿Cuál va primero?”</p> <p>:“ya chiquillos”, /corta la música, /, “ya a sentarse”, pregunta:“ya que aprendimos hoy niños”</p> <p>N1:a bailar trote</p> <p>N2: y la cueca</p> <p>AL: muy bien, ahora vamos a salir caminado al patio.</p> <p>Al: “Bien”... “ya ahora nos sentamos y guardamos los materiales en una bolsa”</p> <p>Ns: /no se sientan siguen jugando entre ellos/</p> <p>Al: /toma una bolsa, guarda algunos elementos de la gimcana/, “guarden niños”</p> <p>N6: /guarda una cuchara/</p> <p>N7: /guarda una pelotita/</p> <p>Al: “ahora que estamos relajados, vamos a conversar, ¿que hicimos?”</p> <p>Ns: comienzan a hablar todos juntos</p> <p>Al: “levantando la mano”</p> <p>N10: “una torta” (algunos niños/as responden de igual forma, a pesar de que no le han dado la palabra, es decir, lo hacen simultáneamente con el niño)</p> <p>Al: “¿y con que la hicimos?, levantando la mano”</p> <p>Ns: algunos dicen “manjar”, otros “galletas”... y algunos no dicen nada (responden todos a la vez, nadie levanta la mano)</p> <p>Al: “muy bien, mezclamos el manjar, la crema y las galletas”,</p>	<p><b>25</b></p>
--	---	---	------------------

	<p><b>Organización del ambiente, espacio y materiales para actividad de la estudiante.</b></p>	<p>miren bien estas fotos (Muestra cartulinas con dibujos grandes y coloridos del proceso de nacimiento de la mariposa)// va señalando:</p> <p>“Quien adivina que es lo que tengo atrás”, /señala el mapa/“esta es la zona sur, centro y norte”, /indica las zonas en el mapa/. “En esta zona” /indica la zona norte en el mapa/, “hay bailes típicos como ¿Cuáles?”señala una imagen que esta pegada en el mapa/, “¿Qué es lo que tiene este niño?... tiene un antifaz// /muestra otra imagen en el mapa/, “este es un baile que se llama el trote... se baila así”</p> <p>Al: “¿Qué tengo acá?”  Ns: “una caja”  Al: “tu mete la mano ¿Qué es?”  N3: “es una señal de tránsito”  (Estas son de madera, pequeños y coloridos)  Al: “tu mete la mano ¿Qué es?”  N4: “uno no puede tocar la bocina”  Al: “ya bien y este ¿Qué significa?”  N5: “es ceda el paso”  Al: “ya... ¿Quién más quiere saca</p> <p>Al: “Ven estos instrumentos”  Ns: “Si” /están en blanco y negro/  Al: “¿Quieren rellenarlos con lana para que queden hermosos?”  Ns: “Si”</p>	<p><b>60</b></p>
--	--	---	------------------

<p><b>Actividades planificadas por la Educadora.</b></p>	<p><b>Participación de la estudiante</b></p>	<p>Al: /se sienta con los niños/as en una mesa apoyando el trabajo de ellos, luego se va a otra mesa, donde hay un niño que presenta dificultades para completar las figuras requeridas  Al: “hazlo con tu dedito primero, arriba, al lado, abajo y atrás, ahora acá al ladito y lo hace con el lápiz”  N6: continúa con el lápiz, luego continúa solo.</p> <p>Al: /se queda sentada al lado del niño mirando lo que realiza/ y dice “abajo nos pasamos, vamos a borrar”,  Al: le dice al niño “sigamos acá... arriba, al lado...”  N6: termina de completar una figura  Al: aplaude y dice “siiiiii” (sic), continúa ayudándolo y dice “sigamos con la otra, con tu dedo primero, después con el lápiz”</p> <p>Al: “ahí, para el lado”, (/mientras indica con su dedo hacia el lado derecho/) y “ahora abajo”  N6: lo realiza  Al: “eso, ahora un palito que llegue hasta el puntito, lo mismo ahí”, /mientras indica con su dedo/.  N6: termina su tarea  Al: “eso muy bien”</p> <p>Al: “yo les voy a entregar esto”, mientras muestra una chinita en goma eva, /  Al: “miren acá, yo les voy a entregar esto, que es una chinita, ustedes tienen que hacer los puntitos de colores”, “¿de que color es?”  Ns: “amarillo” (responden todos)  N2: “como la banana”</p>	<p><b>39</b></p>
--	--	---	------------------

	<p><b>Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora.</b></p>	<p>Al: /se queda en la sala de actividades... ordenando el material utilizado/  Al: /se queda parada mirando a los niños y niñas que faltaban por terminar su trabajo, toma unos lápices les saca punta y los ordena/  Al: “recorta círculos de goma eva”  Después ordena algunas mesas a un costado de la sala, para luego dirigirse al círculo donde estaban los niños y la asistente sentados  A continuación la alumna le entrega a cada niño y niña tapas de colores, dejando además en el centro de la mesa otras tantas de los diferentes colores.  Todos los párvulos comienzan a pararse y la alumna dice “ya a guardar las tapas en el bidón”, así todos los niños y niñas comienzan a guardar, la alumna se pase por la sala con el bidón diciendo “mira en el suelo... ahí hay una tapa”, N2: Tía yo te ayudo//  /La alumna sube las sillas a las mesas, las separa y limpia la mesa con un paño/,  Ed: “me puedes hacer en unas hojitas, líneas curvas y rectas,  Al: ¿Cómo?  Ed: “para que los niños sigan la línea.”</p>	<p><b>27</b></p>
--	--	---	------------------

	<p><b>Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica</b></p>	<p>/La alumna cuelga banderas Chilenas en la sala de actividades, toma cinta adhesiva y pega la lana de las banderas en la pared/, Luego toma un martillo, se sube a una silla y clava un clavo en la pared, colgando banderas chilenas en el.</p> <p>La alumna ayuda a la asistente del nivel a colgar banderas Chilenas en el techo, /se sube arriba de una silla y las afirma/, mientras la asistente las pega.</p> <p>Ed: “a guardar”  Ns: guardan los juguetes y ordenan la sala, ya que vienen las tías de otro nivel del establecimiento a ver el ensayo de la presentación del Mago de Oz.  Al1: mueven las mesas hacia los extremos de la sala de actividades y ayudan a guardar los materiales</p> <p>Al: ordena en una bandeja diferentes sorpresas para el cumpleaños, luego lleva las sillas a una mesa larga y coloca un mantel encima de ella.</p> <p>Al: infla globos y los coloca en el pasillo en un panel fuera de la sala, entra a la sala a buscar unas guirnaldas las cuales coloca en la puerta de entrada del nivel.</p>	<p><b>7</b></p>
<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Preguntas de interacción</b></p>	<p>Al: “estamos trabajando... ¿Por qué tiene que tener tierra esta plantita?”.(Muestra la planta)  N10: “para que crezca”  Al: “¿y en el desierto hay plantas?”  Ns: /silencio/  Al: “¿y en el mar hay plantas?”  N1: Si hay plantas de agua, en el fondo con la arena</p>	<p><b>99</b></p>

		<p>Al: Si, es verdad hay muchas plantas en el fondo del mar“¿Qué le tengo que dar a la plantita para que crezca?” N10: “agua”</p> <p>Al: “¿Qué será ésta?” Ns: “un tigre” Al: “bien, un tigre”, “¿Dónde viven?” Ns: “en la selva” Al: “anda cazando, muy bien...”, luego muestra otra imagen y dice “¿esto qué es?” Ns: “un rinoceronte” Al: “muy bien, y esto ¿Qué es?”, mientras muestra el último dibujo, luego pregunta “¿estos animales están acá porque.....?”, “¿por qué creen ustedes que están estos animalitos acá?” Ns: no responden Al: “estos animalitos están extinguiéndose”, “¿alguien sabe que es eso?”</p> <p>“ya como vamos a empezar el cuento... podríamos hacer un cuento de hadas... ¿Cómo sería?”</p> <p>Al1: “bien, amarillo con amarillo”, luego /le muestra una pieza y dice “esta pieza ¿Dónde podrá ir si tiene morado y naranja?” N1: le indica con el dedo el lugar.</p>	
<p><b>Actividades regulares emergentes.</b></p>	<p><b>Participación de la estudiante en actividades regulares</b></p>	<p>/luego saca los manteles de las mesas, los dobla y guarda</p> <p>Desabrocha y saca el delantal, para luego sacarle el polerón /e pone el delantal a una niña, luego toma tres tazones de leche y se lo entrega a cada niño. Se para a un costado de la sala, le hace cariño a una niña en su pelo, se encucilla, toma el tazón y</p>	<p><b>163</b></p>

		<p>se lo acerca a la boca/</p> <p>Al: “un trencito” Ns: /hacen una fila y caminan al baño/ Al: /los acompaña/</p> <p>Ns: /llegan al baño/ Al: “¿Quién necesita confort?” N8: “yo” Al: “ya” /le entrega confort/ Al: /remanga las mangas de los niños/as/</p> <p>Al: /toma la caja y reparte los cepillos a los niños/as/ Ns: /se lavan los dientes/</p> <p>Al: /ayuda a los niños a abrir sus colaciones. Luego se sienta en una silla junto a otros niños.</p> <p>Al: /ayuda a los niños a abrir sus colaciones. Luego se sienta en una silla junto a otros niños.</p>	
	<p><b>Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes.</b></p>	<p>Luego todos cantan los “10 gatitos...” la alumna /sentada mueve las manos/ (tratando de entusiasmar a los niños y niñas, ya que los miraba, moviendo sus manos con energía, cantando) al cantar lo hacía con una voz que sobresalía de los demás</p> <p>Al: niños!! Siéntense en la alfombra para que escuchen un cuento súper lindo que les voy a contar Ns: toman asiento en la alfombra Al. Toma un cuento y mientras va mostrando sus láminas señala: este caballero fue un día a comprar frutas a la feria y en la feria estaba una señora que vendía globos, el caballero</p>	<p><b>16</b></p>

		<p>compró muchos globos para repartirlos a todos los niños con los que se encontrara en el camino a su casa.....</p> <p>Al: /toma un dado grande de cartón y se lo pasa a un niño/  N2: /lanza el dado/  Al: “ya... cuenta los puntos”  N2: “1, 2, 3”  Ed: “Anacatunga tunga tunga... anacatunga tunga tunga” /saca de una bolsa un signo -/  Al: /le entrega el dado a otro niño, en silencio/  N3: /toma el dado y lo lanza/ “1, 2”  Al: “entonces ¿Cuántas pulgas tiene el gato?”  N3: “una”</p> <p>La asistente le señala les podrías cantar una canción. Al: si yo les canto. La asistente sale de la sala de actividades y se queda sola con su compañera quien es también alumna en práctica. A continuación, la alumna le dice a los niños y niñas “vamos a sentarnos”, los párvulos no se sientan, /ella se que parada arreglando su delantal/ /Luego camina de un lado a otro con las manos en la cintura, sin decir nada/. Hasta que llega la asistente del nivel quien toma un micrófono de cartón y dice “aló aló...”</p>	
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación de estudiante con los niños/as</b>	<p>Al 2: ¿Qué dice acá Lorenzo?  N2: “Conociendo nuestro país”  Al 2: “Muy bien Lorenzo. Vamos a comenzar mostrándoles algunas imágenes, miren acá esta el mapa de chile...”</p> <p>/toma una silla/ “siéntate aquí”  /toma una silla y se sienta junto a otras niñas, toma un juguete/  “mira ¿Qué es esto?”</p>	<b>344</b>

		<p>/se para y se dirige a otra mesa y se encucilla/ “¿Qué estas haciendo?”</p> <p>Se para y se dirige a buscar papel higiénico, vuelve donde estaba el niño y le limpia la nariz/ pasa por los puestos mirando la nariz de los niños y limpia a algunos de ellos, señalando: viene el hada que limpia las narices!!! los niños se ríen</p> <p>“hagamos una actividad chiquillos... ¿Quieren bailar?” Ns: SI!!!!!!</p> <p>“pero, no importa todos van a ir al patio y van hacer la actividad... nadie se va a salvar de hacer la actividad” N1: yo quiero ir primero Al: Ya hagamos una filita para salir</p> <p>“podríamos hacer un cuento ya ... con ruidos como de pajaritos, dinosaurios” “ustedes inventan el cuento y yo lo escribo... ¿Les parece? Se sienta en el suelo al lado de los párvulos/ “ya como vamos a empezar el cuento... podríamos hacer un cuento de hadas... ¿Cómo sería?” N1: Estaban las hadas en todos los árboles....</p>	
	<p><b>Interrelación estudiante con adultos</b></p>	<p>Ed: “mira tía Dany, te sirve”, le entrega a la alumna una serie de caras que poseen diferentes expresiones en sus rostros. Al: responde “si, que buena”</p> <p>Ed: Tía Javiera ¿Cómo se han portado los niños? Al: Algunos bien y otros no tanto Ed: ¿entonces no les puedo mostrar la sorpresa a todos? Al: No tía, parece que no se la va a poder mostrar a todos</p>	<p><b>94</b></p>

		<p>Aux2: le dice a la alumna “tía te puedes quedar con los niños, mientras voy a buscar el paño para limpiar las mesas” Al: “si tía”</p> <p>Ed: “¿Qué actividad tienen que hacer?” Al2: ‘cantar, hablar del dibujo y otras más’ Ed: yo te ayudo Al: ya tía.</p> <p>Al: dice a la Educadora “¿te ayudo a repartir?” Ed: ya, gracias, le entrega algunas hojas de trabajo</p> <p>Ed: “tía, ¿sabes cómo se juega a los muditos?” Al2: 'no, ¿Cómo se juega?’ Ed: 'enseñémosle a jugar a la tía Coté', la Educadora realiza algunas preguntas a los niños/as o les dice cosas que los harán reaccionar</p>	
<b>Trabajo con familia</b>	<b>Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento.</b>	<p>Al: Niños, en cada una de sus mochilas va este papelito (muestra un díptico) para que se lo entreguen a los papás, en el aparecen juegos de matemáticas que ellos pueden hacer con ustedes con elementos de la naturaleza. ¿Cuáles son algunos elementos de la naturaleza?, por ejemplo hojas de árbol. N1: piedras Al: Muy bien piedras.....también pueden ser ramas, semillas...ustedes no se olviden de entregarlo a los papás para que lo lean.</p> <p>Al: ¿les cuento algo?, si ustedes quieren hacer las tortas curicanas en su casa, yo aquí copié la receta para que se la den a sus papás, con las tías vamos a poner este papelito en sus</p>	<b>7</b>

		<p>cuadernos para que ustedes se lo entreguen a sus papás (muestra el papel) en el aparece lo que son las tortas curicanas, lo que hicimos hoy día y toda la receta para que ustedes la hagan en sus casas, ¿les parece? Ns: si!!!!!!</p> <p>Al: Tía voy a dejar las encuestas de normas de crianza en la mesa para los papás de Cristóbal, Millaray, Alexandra y Javier.</p> <p>Ns: sacan sus cuadernos y se los entregan a la alumna Al. Niños, aquí va una hoja que se la tienen que entregar a los papás y le dicen que la lean y respondan a las preguntas. N1: ¿de qué son las preguntas?, ¿de cómo nos portamos? Al: no son de que comen en la casa, de que hacen los papás cuando están enfermos, cuando tienen fiebre, a que juegan ustedes, es para saber todas estas cosas, no se les olvide entregarles la hojita y que lean todo lo que les escribí. Ns: guardan sus libretas y mochilas.</p>	
<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la estudiante.</b>	<p>“ya pu, ya pu tome la leche”</p> <p>“Uy están bailando los niños “</p> <p>“Uy el doctor”</p> <p>“hagamos una actividad chiquillos... ¿Quieren bailar?”</p> <p>Así se balancean ella dice “¡yupi yupi!”</p> <p>“ya bueno... Chiquillos miren el cielo”</p> <p>“pucha el árbol tonto” /le hace cariño en su cara</p>	<b>30</b>

		<p>“Si me hablái yo te entiendo”</p> <p>Vamos a hablar más lento, que no se entiende nada así.</p> <p>N1: Tía, me voy a ganar en esta silla  Al: Te vas a sentar en esta silla, no es que te vayas a ganar.</p> <p>Tía el Ronald.....</p> <p>Al: Me parece que ya dijimos como lo vamos a hacer, no es necesario recordarlos</p>	
	<b>Lenguaje técnico</b>	<p>Al: “hoy día vamos a trabajar con un proyecto que se llama Magia”</p> <p>Al1: ¿Tía ahora toca apresto?  Ed: si, vamos a revisar todos los tipos de letras</p> <p>Al: ¿después viene la actividad de percepción visual? (pregunta a la Educadora)</p> <p>Al: Tía, ¿ahora viene la actividad de clasificación?</p> <p>Al: Tía, ¿ahora van a hacer la actividad de Seriación?  Ed: no, vamos a hacer correspondencia biunívoca.</p>	<b>5</b>
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	“/escribe en un formato de registro y va marcando en una tabla escribe y marca las respuestas en una lista cotejo/	<b>10</b>

		<p>escribe textualmente la respuesta de la niña en un formato de registro/  escribe la respuesta en formato de registro de observación  escribe en formato de registro/  escribe registrando la respuesta/  Se sienta en su silla y escribe en la hoja, va registrando lo que realizan algunos niños.  N2: un poquito gruesa, está más gruesa y esta la más gorda de todas  A1: muy bien la más gruesa de todas// anota lo que la niña va diciendo en una libreta</p>	
--	--	---	--

Esta matriz solo consigna algunas de las textualidades clasificadas al interior de cada categoría y sub categoría de análisis, (Ver anexo N°1 "Matriz de Codificación Registros de Observación Educación Parvularia).

A continuación se efectuará el análisis parcial de cada una de las categorías y sub categorías anteriormente destacadas, conservando para ello el orden en el cual han sido presentadas.

## **Análisis de Categorías y sub categorías Emergentes**

En relación a la categoría **Actividades planificadas por la Estudiantes** y sus sub categorías asociadas: **actividad de inicio de la propuesta, actividad de Desarrollo y finalización**, es posible efectuar el siguiente análisis:

En lo relativo a la **sub categoría Actividad de Inicio de la propuesta** en ella se representa una frecuencia de 40 textualidades asociadas a la misma, las cuales dan cuenta de la forma en la que las estudiantes realizan el inicio de sus actividades planificadas; al respecto se manifiesta una tendencia mayoritaria a las preguntas e indicaciones, aspecto que se representa mediante las siguientes textualidades.

La alumna pregunta: ¿Ustedes saben lo que hacen los competidores en las carreras?// ahora nosotros vamos a hacer lo mismo que los competidores en las carreras ¿les gustaría?// Niño: Si!! (.....) señala una imagen que está pegada en el mapa/, “¿Qué es lo que tiene este niño?... tiene un antifaz// responde una niña” “Bien... este es el baile de la Tirana y se baila en la zona norte”. ¿Cómo están vestidos estos niños? /muestra otra imagen en el mapa/(.....) Al: “Les traje una sorpresa...¿Conocen las vocales?// Ns: “sí”//Al: “¿Quién me las puede decir?”//Ns: “A, E, O,U”//Al:/Muestra un letrero con una vocal/ “¿Qué vocal es esta?”//Ns: “A”//Al: “Y esta” /Muestra un con la vocal E//Ns: “la E”.

En ellas es posible apreciar el predominio de preguntas de contextualización en relación a lo que se va a efectuar, las cuales se acotan frente a respuestas cerradas o breves por parte de los párvulos, sin considerar el planteamiento de nuevas preguntas que permitan retroalimentar el inicio de la propuesta.

En cuanto a las indicaciones que fue posible apreciar al interior de las mismas, estas se apoyan en los siguientes aspectos: “lo primero que vamos a hacer es saltar en un pie por la flecha” , “Miren bien para que vean como se hace, tienen que ir haciendo equilibrio y después saltan por las ruedas y aquí en la colchoneta tienen que rodar” , ahora lo van a hacer ustedes. (...) Al: “vamos a hacer un dibujo con cola fría y les voy a dar un poquito de maicena para que se vea lo que hicieron, van a dibujar lo que les contó el duende ayer para que yo sepa lo que están trabajando” (...)Al: “lo que tienen que hacer ustedes es moler galletas para que me ayuden a hacer la torta porque mi mamá solo me dijo con qué se hacen las tortas, pero no me enseñó cómo se hacían ustedes lo que tienen que hacer es moler las galletas así” (la alumna les muestra como realizarlo)

Frente a lo anterior se destaca el predominio de un inicio marcado por la acción del adulto, frente al cual el receptor (niños y niñas) asumen más bien un rol pasivo en relación a las indicaciones determinadas en este caso por la estudiante, sin lograr en este sentido la motivación como eje central de esta etapa, la cual alude a la “acción de de suministrar uno o varios motivos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1366), lo cual permite despertar el interés e involucrarse entonces activamente frente a la propuesta.

Cabe destacar que el grupo de niños en este caso, está delimitado por edades que fluctúan entre los cuatro a cinco años, elemento que también incide en el desarrollo de propuestas de inicio más desafiantes, determinadas por el diagnóstico de conocimientos previos y antecedentes que resulten interesantes y nuevos frente a lo que se va efectuar. Sin embargo, es necesario mencionar la intencionalidad por parte de las estudiantes en la preparación del inicio de la experiencia, en el cual se aprecian materiales y disposición que dan cuenta de una intención educativa.

En relación a la **sub categoría Actividad de desarrollo**, a ella se asocia la clasificación de 33 textualidades relacionadas con diversos aspectos relativos a la realización de esta etapa, resultando predominantes en este caso la presencia de propuestas centradas en un actitud directiva por parte de las estudiantes, la cual da cuenta de acciones e indicaciones destinadas a privilegiar más es el producto que el proceso efectuado en relación a la propuesta. Aspecto que se manifiesta en la siguiente selección de textualidades.

Entonces ahora se van a juntar en grupo y van a pintar todo el proceso del nacimiento de la mariposa” / muestra unas cartulinas con un dibujo en blanco y negro, repartiendo una de estas en cada grupo, dejando además un tarro con lápices cera”// se acerca a una mesa se encucilla/ “acuérdense que todos tienen que pintar... a y acuérdense que la mariposa es de muchos colores, si que pueden pintar con muchos colores”//“pinten sin salirse del dibujo”(.....) Al: entrega los lápices de colores, los cuales se encuentran en frascos separados por color. Primero entrega el color piel, pasándole a cada niño/a un lápiz, y deja los demás colores en una mesa. Luego pasa por cada una de las mesas, explicando lo que deben hacer, para lo cual /se agacha en cada una de las mesas a la altura de los niños y mostrando los ganchos de mariposa (con dos patitas que se abren) les dice “estos ganchitos los vamos a poner acá, con esto se va a poder mover la marioneta”.

Las apreciaciones anteriores se constituyen en aspectos que limitan el rol activo de niños y niñas, los cuales no facilitan el desarrollo de un proceso centrado en la acción y el descubrimiento de elementos emergentes relativos a lo que se está efectuando. Sin embargo, aunque con menor frecuencia que en el caso anterior, también se consignan registros que dan cuenta de una connotación más abierta y propositiva por parte de las estudiantes, lo cual se evidencia por medio de los siguientes registros.

Ns: ¿de qué color lo vamos a pintar?//Al: “del color que tu quieras”, luego pregunta “¿de qué color será el tigre?”Ns: “naranja”//Al: “muy bien” (.....) Al: “pueden dibujar cualquier cosa, tienen un delfín” (mientras indica el que se encontraba en un tablero) y continúa entregando una hoja de block por cada niño/a, una vez que reparte todas las hojas continúa con los lápices de colores.

El elemento teórico relativo a esta etapa, la caracteriza al señalar que su predominio se constituye en acciones destinadas a aplicar o llevar a cabo la propuesta programada y propiciar de esta forma la evidencia por parte de los párvulos de lo que se espera que logren manifestar. Las acciones se planifican por lo tanto en virtud de que este asuma un rol activo en torno a la propuesta. (Peralta, 1998)

Al confrontar esta caracterización con la tendencia de las textualidades antes mencionadas, se aprecian falencias en torno a acciones que faciliten o propicien por el desarrollo de propuestas centradas en la connotación de un rol activo por parte de los niños; elemento que es conciliado parcialmente al interior de los últimos ejemplos de registros señalados.

En torno a la **sub categoría Actividad de finalización**, es necesario señalar en primera instancia que a ella se asocia una frecuencia de 25 textualidades, en las cuales se manifiesta el predominio de un cierre marcado por un tiempo externo a los niños, vale decir, no se aprecia por parte de ellos la necesidad de finalizar con la propuesta, si no que esta es concluida en la totalidad de los casos por la invitación de las estudiantes. También es posible apreciar que esta etapa no es concebida como un espacio más de aprendizaje, si no que más bien como un momento de la actividad en el cual se comenta brevemente lo realizado, se responden a preguntas relativas a lo efectuado y se da orden al espacio y materiales involucrados en la propuesta, caracterizándose de esta forma como un proceso mecánico y repetitivo.

Lo anteriormente señalado es posible respaldarlo por medio de las siguientes textualidades.

Ya ahora que terminaron vamos a ir pegando las obras de arte en la pared ¿Cuál va primero?”.(.....) “ya chiquillos”, /corta la música, /, “ya a sentarse”, pregunta: “ya que aprendimos hoy niños”//N1:a bailar trote// N2: y la cueca//Al: muy bien, ahora vamos a salir caminado al patio.(....) Al: “Bien”... “ya ahora nos sentamos y guardamos los materiales en una bolsa”//Ns: /no se sientan siguen jugando entre ellos/ Al: /toma una bolsa, guarda algunos elementos de la gimcana/, “guarden niños”N6: /guarda una cuchara/N7: /guarda una pelotita/(....) Al: retira los trabajos, luego les dice “ya, guardemos los lápices” y les muestra el tarrito.

Es posible apreciar una cierta falta de relación entre lo antes mencionado y lo explícito al interior del referente teórico inicial, el cual privilegia el predominio de actividades de reorganización del ambiente y orden de materiales, elementos que si se destacan en los registros presentados, sin embargo, el denominado “cierre meta cognitivo” , el cual se canaliza por medio de preguntas que inviten al niño a la reflexión de lo efectuado (Peralta, 1998), no se logra destacar al interior de las acciones realizadas por parte de las estudiantes, dado que las preguntas que formulan implican más bien un recuerdo y reconstrucción del proceso, sin dar lugar a la reflexión relativa al aprendizaje desde la perspectiva de un adecuado proceso meta cognitivo. Aspecto que es posible apreciar por medio de las siguientes textualidades.

Señala una imagen en el mapa /, “¿Cómo se llamaba este baile? y este ¿Cuál era?” N1:“El trote... y este era” /señala otra imagen en el mapa/, “el Sau... Sau” y este/señala nuevamente otra imagen en el mapa/ “¿Qué baile es?”Este era el baile de la ti... tira... tirana”, “¿Qué baile les gusta más?”// Ns: el sau-sau.(.....) Al: “¿Qué colores tiene?”Ns: “rojo, amarillo y verde “Al: “¿Para qué sirve el rojo?”N8: “para parar”Al: “¿Para qué sirve el verde?”N7: “para pasar “Al: “¿Y el amarillos?”N8: “para pasar lento “Al: “¿Les gusta?”Ns: “Sí”.

A pesar de no constituirse estas en preguntas que efectivamente inviten a la reflexión del proceso de aprendizaje, es necesario destacar la intencionalidad por parte de las estudiantes, en relación a la ejecución de un cierre que al menos permita reconstruir parte de lo efectuado.

En lo relativo a la sub categoría **Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Estudiante**, esta se ve representada por medio de una frecuencia de 60 textualidades, las cuales dan cuenta en su mayoría de preparación de un material acorde a la propuesta efectuada. Sin embargo, se aprecia al interior de los registros una interacción directiva por parte de las estudiantes en torno a la utilización del material usado por los niños, junto el empleo de un lenguaje poco propositivo al respecto. Aspecto que se respalda en los siguientes registros.

“Quien adivina que es lo que tengo atrás”, /señala el mapa/“esta es la zona sur, centro y norte”, /indica las zonas en el mapa/. “En esta zona” /indica la zona norte en el mapa/, “hay bailes típicos como ¿Cuáles?” Señala una imagen que está pegada en el mapa/, “¿Qué es lo que tiene este niño?... tiene un antifaz// /muestra otra imagen en el mapa/, “este es un baile que se llama el trote... se baila así”. (...). Al: “¿Qué tengo acá?”/Ns: “una caja”//Al: “tu mete la mano ¿Qué es?”//N3: “es una señal de tránsito”(Estas son de madera, pequeños y coloridos)Al: “tu mete la mano ¿Qué es?”//N4: “uno no puede tocar la bocina”//Al: “ya bien y este ¿Qué significa?”//N5: “es ceda el paso “Al: “ya... ¿Quién más quiere sacar?

En la relación anterior, no resulta posible apreciar una distribución de los materiales utilizados acorde a las consideraciones expuestas desde la teoría, tal es el caso de cautelar “La ubicación, disposición y organización son componentes que enriquecen la relación de los niños con los materiales. Para ello, es conveniente ubicarlos a su altura, organizarlos y disponerlos en función de criterios compartidos, de manera que incentiven su manipulación, experimentación y posterior orden”. (Peralta, 1998). Elemento que no se logran evidenciar al interior de las textualidades expuestas.

En relación a la **Categoría Actividades Planificadas por la Educadora y sub categorías** asociadas, determinadas por **Participación de la Estudiante en actividades planificadas por la Educadora, Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora y Organización del ambiente y materiales para los requerimientos del centro de práctica**, es posible dar cuenta del siguiente análisis.

En relación a la **Sub categoría Participación de la estudiante en actividades planificadas por la Educadora**, representada por una frecuencia de 39 textualidades, es posible destacar un rol colaborativo por parte de las estudiantes, frente al cual se constituyen en un apoyo para la Educadora en relación a las actividades que le sean solicitadas, lo cual es respaldado por medio de las siguientes consideraciones.

Al: /se sienta con los niños/as en una mesa apoyando el trabajo de ellos, luego se va a otra mesa, donde hay un niño que presenta dificultades para completar las figuras requeridas. Al: “hazlo con tu dedito primero, arriba, al lado, abajo y atrás, ahora acá al ladito y lo hace con el lápiz”N6: continúa con el lápiz, luego continúa solo. (...). Al:

/se queda sentada al lado del niño mirando lo que realiza/ y dice “abajo nos pasamos, vamos a borrar”, Al: le dice al niño “sigamos acá... arriba, al lado...” N6: termina de completar una figura Al: aplaude y dice “siiiiii” (sic), continúa ayudándolo y dice “sigamos con la otra, con tu dedo primero, después con el lápiz”

De la misma forma se aprecia una participación espontánea por parte de las estudiantes en las actividades ejecutadas por la profesional a cargo, lo cual es posible visualizar en los siguientes aportes.

Ed.: (práctica) lee la poesía y se apoya de los dibujos//Al: realiza a los niños/as las mímicas de las acciones mencionadas//Ed.: (práctica) “Septiembre es el mes de los volantines y de las empanadas”//Al: /mueve su brazo de arriba hacia abajo mirando hacia arriba/ (simulando elevar un volantín), luego /se toca con la mano su estomago, realizando círculos/(....) Ed.: (práctica) dice fuertemente “alooooo” Al: “alooooo”, en eso un niño se para de su asiento y la alumna le dice “Diego ven”, el niño mira hacia otro lado y la alumna le pregunta “¿Qué estas mirando?”, el niño no responde y la alumna agrega “mira lo que tiene la tía”, mientras sienta al niño en su silla en el círculo y la alumna se /ubica detrás de la silla del niño, fuera del círculo.

En este caso se aprecia efectivamente una correspondencia entre las textualidades destacadas y los alcances preliminares de conceptualización de esta categoría, los cuales la definen como: “toda la colaboración brindada por las estudiantes dentro de una actividad de carácter educativamente intencionada y programada por la profesional a cargo”.

En relación a la **sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora**, a esta se asocia la clasificación de 27 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de acciones de apoyo por parte de las estudiantes frente a los requerimientos relacionados con estos componentes, lo cual se evidencia a través los siguientes alcances.

Al: /se queda parada mirando a los niños y niñas que faltaban por terminar su trabajo, toma unos lápices les saca punta y los ordena/(....) Al: “recorta círculos de goma eva”(....)A continuación la alumna le entrega a cada niño y niña tapas de colores, dejando además en el centro de la mesa otras tantas de los diferentes colores.(.....) Todos los párvulos comienzan a pararse y la alumna dice “ya a guardar las tapas en el bidón”, así todos los niños y niñas comienzan a guardar, la alumna se pase por la sala con el bidón diciendo “mira en el suelo... ahí hay una tapa”, N2: Tía yo te ayudo//

Cabe señalar que esta observaciones se asocian a los límites de lo señalado inicialmente, en relación a la conceptualización de la sub categoría, la cual determina un rol activo de los estudiantes en términos de toda colaboración proporcionada en este aspecto. Sin embargo, es posible apreciar que este apoyo se limita a los requerimientos efectuados de preparación u organización de materiales y ambiente, sin apreciarse por parte de la estudiante una intervención propositiva de cambios o reestructuración de los elementos mencionados.

En torno a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales de acuerdo a los requerimientos del centro de Práctica**, a esta se asocia una frecuencia de ocho (8) textualidades, dando cuenta todas ellas de una participación efectivamente activa por parte de las estudiantes, de acuerdo a los requerimientos efectuados. Aspecto que es posible apoyar mediante los siguientes registros.

La alumna cuelga banderas Chilenas en la sala de actividades, toma cinta adhesiva y pega la lana de las banderas en la pared/, Luego toma un martillo, se sube a una silla y clava un clavo en la pared, colgando banderas chilenas en el. (.....) La alumna ayuda a la asistente del nivel a colgar banderas Chilenas en el techo, /se sube arriba de una silla y las afirma/, mientras la asistente las pega. (...) Al: ordena en una bandeja diferentes sorpresas para el cumpleaños, luego lleva las sillas a una mesa larga y coloca un mantel encima de ella.

Cabe destacar que la instancia de práctica, proporciona en general un número limitado de instancias en las cuales las estudiantes puedan efectivamente colaborar en este plano. Resulta, sin embargo, interesante mencionar, que ninguna de las acciones consignadas, da cuenta de una colaboración que involucre la modificación o sugerencia frente a lo estructurado a partir del centro, a fin de impactar con acciones que involucren propuestas más novedosas relativas a lo que se realiza.

También es necesario mencionar, que las textualidades asociadas al interior de esta sub categoría, a pesar de corresponder a un número limitado, dan cuenta en su totalidad de elementos directamente relacionados con la descripción inicial de este aspecto, el cual delimita la “incorporación de las estudiantes dentro de todos los planos o connotaciones que esta pueda adquirir, como un integrante más del equipo que se conforma al interior de cada centro educativo, lo cual implica la posibilidad de colaborar en todos aquellos requerimientos que el establecimiento en particular estime conveniente.”

En relación a la **Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas de interacción** es posible señalar que a esta se le atribuye una frecuencia de 99 textualidades, las cuales representan en su totalidad la formulación de preguntas espontáneas o intencionadas como parte de la interacción con los niños dentro de los diversos momentos propios de este contexto educativo, lo cual es respaldado por medio de los siguientes registros.

Al: “¿Qué será ésta?”//Ns: “un tigre” //Al: “bien, un tigre”, “¿Dónde viven?” //Ns: “en la selva” //Al: “anda cazando, muy bien...”, luego muestra otra imagen y dice “¿esto qué es?”//Ns: “un rinoceronte”(.....) Al: “¿Podremos tener un león aquí?”N10: “no porque nos come” Al: “si es un carnívoro de la selva” “¿Qué hablamos ayer?”//N10: “de las hojas” Al: “se acuerdan del árbol que hablamos ayer” /muestra el objeto que tenía cubierto con el chaleco/ “¿Qué es esto?” N11: “una planta”.

En ellas es posible apreciar que se propicia una interacción basada en preguntas abiertas, de recuerdo y de reconocimiento, las que implican respectivamente un “Cuestionamiento con respuesta construida” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1590), la formulación de preguntas cuya respuesta está situada en su memoria o en su recuerdo (Ibíd.) y un “cuestionamiento en el cual el sujeto responde eligiendo la respuesta correcta entre dos o varias respuestas propuestas” (Ibíd.).

Sin embargo, también es posible destacar algunas preguntas que implican una interacción de orden más reflexiva en su formulación, es decir, que invitan en este caso a los niños/as a reflexionar en torno a la respuesta que emitan, tal es el caso de las siguientes.

A1: “bien, amarillo con amarillo”, luego /le muestra una pieza y dice “esta pieza ¿Dónde podrá ir si tiene morado y naranja?”N1: le indica con el dedo el lugar. (.....)

A1: “bueno”, /le muestra una pieza del rompecabezas y dice “fíjate en esa pieza ¿dónde irá?”, “fíjate en los colores”N2: /mira la pieza y el rompecabezas (.....).

Esta interacción reflexiva, manifiesta pequeños puntos de contacto con las preguntas de mediación cognitiva, sobre las cuales es posible destacar desde la teoría que el “realizar preguntas es una actividad vinculada a las diferentes disciplinas del conocimiento y de forma genérica a la actividad docente” (<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMO-RECURSOS>), en este sentido, las preguntas adquieren un rol fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al propiciar el establecer relaciones, posibles respuestas, explicaciones y transferencias de aprendizajes, entre otras capacidades; en este sentido la formulación de “buenas preguntas” por parte de los docentes, se constituye en un recurso fundamental para estimular este proceso.

Sin embargo, las preguntas que se planteen durante la interacción mediadora, deben considerar ciertos aspectos.

En primer lugar la pregunta debe ser contextualizada, es decir, contener indicadores implícitos o explícitos que definan el contexto y que definan claramente el motivo y el interlocutor de la pregunta. En segundo lugar, una pregunta que debe dar indicios del nivel escalar al que se pide la respuesta. En tercer lugar la pregunta debe estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar; ello supone la necesidad, previa negociación, de reconocer como distintos el significado de los verbos explicar, razonar, describir, comparar, justificar, demostrar o argumentar. (Ibíd.)

Se debe considerar además, que:

Las preguntas mediadoras, lejos de ser estáticas, evolucionan en la medida que lo hacen los modelos explicativos que se van construyendo al responderlas. Así mismo, generan nuevas preguntas que resaltan nuevos elementos y nuevas relaciones entre los mismos y que van reflejando la complejidad del sistema objeto de estudio. El proceso de elaboración de respuestas creado por una pregunta mediadora conlleva la formulación de una red de sub preguntas centradas en un nivel escalar que va orientando y reformulando las preguntas elaboradas por el alumnado. (Ibíd.)

Lo anterior depende de la adaptación de las preguntas a las características de la etapa evolutiva en la cual se encuentren los niños y niñas con los cuales se interactúe en este sentido. Esto determinará la capacidad de establecer relaciones más simples o más complejas, de reflexionar en torno a un determinado hecho, situación o fenómeno o de transferir lo aprendido a diferentes planos.

En relación a la **Categoría Actividades Regulares y Emergentes y sub categorías Participación de la alumna en Actividades Regulares y Participación de la alumna en experiencias de aprendizaje emergentes**, es posible señalar en torno a la primera de las mencionadas, que esta posee una representación en términos de frecuencia de 163 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de una participación activa por parte de las estudiantes, en relación a todas las actividades y momentos considerados propios y permanentes al interior de este contexto educativo. Aspecto que se respalda desde la teoría mediante los siguientes alcances “Estas actividades, dentro del espacio escolar, tienen inherentemente el carácter de estar dirigidas o bajo la supervisión de un educador, correspondiendo de esta forma a “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.41).

De acuerdo a lo anterior es posible respaldar este aspecto mediante los siguientes registros.

Al: “un trencito”//Ns: /hacen una fila y caminan al baño/Al: /los acompaña/(....) Ns/llegan al baño/Al: “¿Quién necesita confort?”N8: “yo “Al: “ya” /le entrega confort/Al: /remanga las mangas de los niños/as/ (....) Al: /toma la caja y reparte los cepillos a los niños/as/ Ns: /se lavan los dientes/ (....) Al: /ayuda a los niños a abrir sus colaciones. Luego se sienta en una silla junto a otros niños. (....) Al: /ayuda a los niños a abrir sus colaciones. Luego se sienta en una silla junto a otros niños.(....) la alumna toma dos tazones y se dirige a una mesa en la cual se encuentran dos niño, le entrega un tazón a cada uno, toma una silla y se sienta al lado de ellos.

En relación a las **Participación de la Estudiante en Experiencias de aprendizaje emergentes**, estas poseen una frecuencia de 16 textualidades, las cuales dan cuenta de una participación activa de las mismas en cuanto a “acciones o actividades no programadas por la Educadora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular”. Siendo representadas por medio de los siguientes registros.

Al: niños!! Siéntense en la alfombra para que escuchen un cuento súper lindo que les voy a contar Ns: toman asiento en la alfombra Al. Toma un cuento y mientras va mostrando sus láminas señala: este caballero fue un día a comprar frutas a la feria y en la feria estaba una señora que vendía globos, el caballero compró muchos globos para repartirlos a todos los niños con los que se encontrara en el camino a su casa.....(....) Al: /toma un dado grande de cartón y se lo pasa a un niño/ N2: /lanza el dado/ Al: “ya... cuenta los puntos” N2: “1, 2, 3”Ed: “Anacatunga tunga tunga... anacatunga tunga tunga” /saca de una bolsa un signo -/Al: /le entrega el dado a otro niño, en silencio/N3: /toma el dado y lo lanza/ “1, 2”Al: “entonces ¿Cuántas pulgas tiene el gato?”N3: “una”

Cabe destacar que la baja frecuencia de textualidades asociadas, se relaciona con que este tipo de actividades no se constituyen en un elemento propio o permanente de este espacio educativo, el cual se caracteriza en términos generales, por una adecuada planificación de todo lo efectuado, sin embargo, también se debe considerar, que la existencia de este tipo de actividades se reduce frente a la presencia de observadores externos, los cuales puedan dar cuenta a instancias superiores de la falta de programación frente a lo efectuado.

En lo que respecta a la **Categoría Clima relacional** y **Sub categorías** asociadas **Interrelación de la Estudiante con los niños e Interrelación de la Estudiante con los adultos**, es posible señalar en torno a la primera de ellas, que esta posee una frecuencia de 344 textualidades, elemento que la hace altamente significativa al interior de este estudio. Ellas dan cuenta en su gran mayoría de una relación muy positiva y cercana de las estudiantes con los niños, aspecto de gran importancia al interior del contexto educativo en general y del sistema de Educación Parvularia en términos Particulares. Lo anterior es respaldado desde la teoría al señalar que “La Educadora y los distintos agentes educativos deben velar porque las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje”. (Mineduc, 2001, p.98).

Los registros que de manera que más cercana pueden representar el escenario anterior, son los siguientes:

“Pero es que ese es el cuento de Blanca Nieves... la idea es inventar uno nuevo... mira así por ejemplo... Había una vez un pajarito... piopio piopio... y se encontró con un oso”(.....) Al: Te quedó precioso (.....) “pero tómese la leche, ese es el trato” “muy bien, bravo” /para su dedo gordo como signo de “ok”/(...)/se agacha y abraza al niño/ “muy bien vaya a dejarlo”(.....) se para y se dirige a otra mesa, donde se encuentra un niño, se encucilla/ “ya pues Benja te quedaste solito” /toma el tazón y se lo acerca a la boca.(.....)

Sin embargo, se da el caso de registros muy escasos en los cuales se aprecia una relación un tanto “directiva y amenazante” por parte de algunas estudiantes en su interrelación con los niños, tal es el caso del siguiente ejemplo ““pero, no importa todos van a ir al patio y van hacer la actividad... nadie se va a salvar de hacer la actividad”N1: yo quiero ir primero Al: Ya hagamos una filita para salir”.

En relación a la **Sub categoría Interrelación de la Estudiante con adultos**, en ella se consigna una frecuencia de 94 textualidades, las cuales representan una relación positiva de las estudiantes con los adultos con los que comparten en sus prácticas, sin embargo, cabe destacar, que está en su mayoría se basa en una interrelación de tipo asistencial, en la cual las estudiantes se relacionan con los adultos por medio del apoyo o colaboración que realizan al interior del establecimiento, más que por un proceso de interacción espontánea.

Al respecto el referente teórico de respaldo destaca que “la relación que se establece entre los distintos adultos que conforman una comunidad educativa, además de representar un modelo que los niños tenderán a reproducir, determina de manera importante la confluencia de recursos físicos, sociales, afectivos y de distinta

naturaleza, que contribuyen a generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes esperados en los niños”. (Mineduc, 2001:99). Aspecto que no se relaciona de manera directa y efectiva, con el marco de las observaciones registradas.

Al respecto es posible aludir a las siguientes textualidades.

Ed: “mira tía Dany, te sirve”, le entrega a la alumna una serie de caras que poseen diferentes expresiones en sus rostros. Al: responde “si, que buena”(.....) Ed: Tía Javiera ¿Cómo se han portado los niños? Al: Algunos bien y otros no tanto Ed ¿entonces no les puedo mostrar la sorpresa a todos? Al: No tía, parece que no se la va a poder mostrar a todos (....) Aux2: le dice a la alumna “tía te puedes quedar con los niños, mientras voy a buscar el paño para limpiar las mesas “Al: “si tía”(....) Al: dice a la Educadora “¿te ayudo a repartir?” Ed: ya, gracias, le entrega algunas hojas de trabajo. (....).

En lo relativo a la **Categoría Trabajo con Familia y Sub categoría “Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento**, es posible destacar que esta posee una representatividad de siete (7) textualidades, aspecto que invita a reflexionar en relación a los reales alcances que la experiencia de práctica privilegia al respecto, debido a que precisamente este aspecto es considerado fundamental en relación al rol que la familia cumple al interior del proceso formativo de los párvulos, determinando de esta forma que “La relación con la familia es clave, en tanto esta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesario para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños” (Mineduc, 2001, p.99).

Sin embargo, y a pesar de la baja representatividad de esta categoría en relación a las textualidades asociadas, es posible señalar que se aprecia una intención por parte de las estudiantes de relacionarse positivamente con este estamento, aspecto que se basa fundamentalmente en el envío de información y solicitudes de carácter educativo dirigidas a los mismos. Relación que se representa por medio de los siguientes registros.

Al: Niños, en cada una de sus mochilas va este papelito (muestra un díptico) para que se lo entreguen a los papás, en el aparecen juegos de matemáticas que ellos pueden hacer con ustedes con elementos de la naturaleza. ¿Cuáles son algunos elementos de la naturaleza?, por ejemplo hojas de árbol.N1: piedras (.....) Al: ¿les cuento algo?, si ustedes quieren hacer las tortas curicanas en su casa, yo aquí copié la receta para que se la den a sus papás, con las tías vamos a poner este papelito en sus cuadernos para que ustedes se lo entreguen a sus papás (muestra el papel) en el aparece lo que son las tortas curicanas, lo que hicimos hoy día y toda la receta para que ustedes la hagan en sus casas, ¿les parece? Ns: si!!!!!! (.....)

En lo relativo a la **Categoría Lenguaje**, a la cual se le asocian las **sub categorías Expresión oral de la estudiante y Lenguaje Técnico**, es posible señalar que la primera de ellas posee una frecuencia de 30 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de un predominio de la utilización de términos informales y reiteraciones o modismos que interfieren con una adecuada

comunicación. Al respecto cabe reiterar el referente teórico utilizado para definir este concepto, el cual alude a que la “Expresión” corresponde a “lo que manifiesta exteriormente el sentimiento, la pasión, el pensamiento. La expresión se manifiesta en todo el comportamiento voluntario de un individuo. Su medio es el lenguaje en todas sus formas”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p. 82). En relación al componente “oral”, este hace alusión al “comunicado por medio de la palabra” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.1469), resultando finalmente como construcción conceptual de la “Expresión oral”, “lo que se manifiesta por medio de la palabra”. Aspecto considerado en este caso fundamental, en términos de la constitución de un modelo positivo a proyectarse al interior de este contexto.

Algunas de las textualidades que en este caso dan cuenta de lo antes señalado, corresponden a las siguientes.

“ya pu, ya pu tome la leche” (.....) “Uy están bailando los niños “(.....) “Uy el doctor” (.....) “hagamos una actividad chiquillos... ¿Quieren bailar?” (.....) Así se balancean ella dice “¡yupi yupi!” (.....) “ya bueno... Chiquillos miren el cielo”.

Sin embargo, se aprecian algunas textualidades que implican la relación de un modelo más positivo al respecto, centrado en una adecuada pronunciación y en correcciones que dan cuenta de un adecuado lenguaje, tal es el caso de:

Vamos a hablar más lento, que no se entiende nada así.(.....) N1: Tía, me voy aganar en esta silla/ Al: Te vas a sentar en esta silla, no es que te vayas a ganar. (...).Al: Me parece que ya dijimos como lo vamos a hacer, no es necesario recordarlos (...).N2: Tía el Tomás me dijo que me iba a decirme donde estaba/ Al: el dijo que te iba a decir donde estaba, fíjate bien, que te iba a decir (señala lentamente).

En lo que respecta a la **Sub categoría de Lenguaje Técnico**, a ella se asocia una frecuencia de cinco (5) textualidades, elemento que debido a su escaso grado de representatividad, invita a reflexionar en relación a la efectiva apropiación por parte de las estudiantes de este aspecto, el cual involucra una connotación de sello profesional en cuanto se le otorgue una efectiva incorporación.

De acuerdo a la definición de este concepto, es necesario recordar que este representa el “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1836). Elemento que en términos de “expresión propia de la disciplina”, no se relaciona con un predominio efectivo en torno a las observaciones registradas, sin embargo, a continuación igualmente serán señaladas las textualidades que en este caso se asocian a esta sub categoría.

Al: “hoy día vamos a trabajar con un proyecto que se llama Magia”// (.....) Al1: ¿Tía ahora toca apresto? Ed: si, vamos a revisar todos los tipos de letras (.....) Al: ¿después viene la actividad de percepción visual? (pregunta a la Educadora) // (.....) Al: Tía, ¿ahora viene la actividad de clasificación?// (...) Al: Tía, ¿ahora van a hacer la actividad de Seriación? Ed: no, vamos a hacer correspondencia biunívoca.

En torno la **Categoría Evaluación y Sub categoría Aplicación de Evaluación de las estudiantes en la práctica**”, es posible señalar que esta se asocia una frecuencia de diez textualidades, aspecto limitado en relación al trabajo que efectivamente deben realizar las estudiantes en relación a esta línea, como un elemento permanente a nivel de diagnóstico, realización y finalización del proceso educativo efectuado con los párvulos. Al respecto, cabe recordar que la Evaluación se concibe 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. Esto último implica evaluar tanto los aprendizajes referidos a las niñas y los niños, como los distintos componentes del proceso de enseñanza: planificación, comunidad educativa, espacios educativos, organización del tiempo, metodologías, recursos, etc., incluyendo la propia evaluación. (Mineduc.2001, p.107).

Sin embargo, dentro de las textualidades que serán señaladas a continuación, se aprecia una intencionalidad por parte de las estudiantes de llevar a cabo este proceso de manera sistemática y rigurosa, elementos considerados implícitos al interior de esta definición.

“/escribe en un formato de registro y va marcando en una tabla// (...) escribe y marca las respuestas en una lista cotejo/(.....) escribe textualmente la respuesta de la niña en un formato de registro/(...) escribe la respuesta en formato de registro de observación (...) escribe en formato de registro/(...) escribe registrando la respuesta/.

## **5. Análisis Focus Group a estudiantes**

El análisis de la información correspondiente al Focus group dirigido a estudiantes de este escenario, se constituye a partir de las siguientes consideraciones: la información obtenida de esta fuente se relaciona directamente con la gran mayoría de las categorías y sub categorías de análisis que emergieron de la fuente anterior, esto debido a que el cederario de preguntas que permitió guiar esta instancia (Detallado previamente en “Instrumentos” Capítulo 8), se basó directamente en la información recabada en los registros de observación, a fin de consultar directamente a las estudiantes en relación a las categorías y sub categorías que emergieron de las observaciones de sus prácticas. Sin embargo, producto de la dinámica de preguntas abiertas, a partir de estas se obtuvo información no considerada dentro de la primera fuente de análisis, la cual resultó propia y emergente solo de esta instancia de socialización.

A continuación será presentado en primer lugar, un cuadro en el cual se detallan todas las categorías y sub categorías asociadas en términos de información obtenida de esta fuente de análisis, destacando aquellas que no son compartidas

con la fuente anterior dado que han surgido solo particularmente al interior de esta convocatoria de Focus.

De esta forma y frente al siguiente análisis, solo serán definidas en esta oportunidad aquellas categorías y sub categorías que emergieron únicamente de esta información, dado que las restantes, compartidas con la fuente de información anterior, se encuentran previamente conceptualizadas.

### ***Categorías y Sub categorías***

#### ***Fuente de información Focus group***

<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías</b>
Actividades planificadas por la alumna.	Actividad de inicio de la propuesta
	Actividad de Desarrollo
	Actividad de finalización
	Organización de ambiente y materiales para actividad
Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel	Participación de la alumna
	Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora
	Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica
Preguntas	Preguntas de interacción
	<b>Preguntas Mediadoras</b>
Actividades regulares y emergentes.	Participación de la alumna en actividades regulares
	Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes
Clima relacional	Interrelación alumna niños/as
	Interrelación alumna adultos
	<b>Relación con tutoras pedagógicas</b>

Trabajo con familia	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento
Lenguaje	Expresión oral de la alumna
	Lenguaje técnico
Evaluación	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.
	<b>Evaluación en las prácticas de las competencias declaradas en cada núcleos</b>
<b>Interdisciplina</b>	<b>Proceso de los núcleos en torno a la interdisciplina</b>
	<b>Experiencias prácticas interdisciplinares</b>

### ***Definiciones conceptuales y operacionales de Categorías y Sub categorías Emergentes***

A continuación serán definidas solo aquellas Categorías y Sub categorías destacadas en el cuadro anterior, correspondientes a las que emergieron particularmente al interior de esta fuente de información

En relación a la sub categoría **Preguntas mediadoras**, se considera desde la teoría que el “realizar preguntas es una actividad vinculada a las diferentes disciplinas del conocimiento y de forma genérica a la actividad docente” (<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMO-RECURSOS>), en este sentido, las preguntas adquieren un rol fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al propiciar el establecer relaciones, posibles respuestas, explicaciones y transferencias de aprendizajes, entre otras capacidades, en este sentido la formulación de “buenas preguntas”, por parte de los docentes, se constituye en un recurso para estimular este proceso. Aspecto al que se aludió brevemente al interior de la fuente anterior, por el contacto de este elemento dentro de las preguntas de interacción.

Sin embargo, las preguntas que se planteen durante la interacción mediadora, deben considerar ciertos aspectos; “En primer lugar la pregunta debe ser contextualizada, es decir, contener indicadores implícitos o explícitos que definan el contexto y que definan claramente el motivo y el interlocutor de la pregunta. En segundo lugar, una pregunta que debe dar indicios del nivel escalar al que se pide la respuesta. En tercer lugar la pregunta debe estar planteada de manera coherente

con lo que se quiere preguntar; ello supone la necesidad, previa negociación, de reconocer como distintos el significado de los verbos explicar, razonar, describir, comparar, justificar, demostrar o argumentar. (Ibíd.)

Se debe considerar además, que “las preguntas mediadoras, lejos de ser estáticas, evolucionan en la medida que lo hacen los modelos explicativos que se van construyendo al responderlas. Así mismo, generan nuevas preguntas que resaltan nuevos elementos y nuevas relaciones entre los mismos y que van reflejando la complejidad del sistema objeto de estudio. El proceso de elaboración de respuestas creado por una pregunta mediadora conlleva la formulación de una red de sub preguntas centradas en un nivel escalar que va orientando y reformulando las preguntas elaboradas por el alumnado”. (Ibíd.)

Lo anterior depende de la adaptación de las preguntas a las características de la etapa evolutiva en la cual se encuentren los estudiantes, con los cuales se interactúe en este sentido. Esto determinará la capacidad de establecer relaciones más simples o más complejas, de reflexionar en torno a un determinado hecho, situación o fenómeno o de transferir lo aprendido a diferentes planos. En este sentido y en términos **operacionales**, se considera una manifestación de esta sub categoría la interacción con niños y niñas por medio de:

- preguntas que inviten a la reflexión dentro de cualquiera de las etapas de una actividad planificada por la estudiante, Educadora o profesora.
- preguntas que inviten a la reflexión dentro de cualquier interacción de la estudiante con los niños.
- Apoyo por medio de preguntas que permitan a los niños/as resolver problemas o transferir el aprendizaje a otras situaciones o frente a otros contextos.

En lo relativo a la **Sub categoría Relación con tutoras pedagógicas**, esta implica fundamentalmente tener en cuenta la definición de dos tipos de relaciones que pueden incidir en la connotación de este término, las cuales serán mencionadas a continuación.

**Relación Educativa:** En un sentido amplio, relación que se establece entre las personas que participan en un proceso educativo. Se trata de la relación interactiva comunicación-colaboración, existente entre niños y educadores, en la cual aquellos adoptan un papel activo en la adquisición de experiencias y en el logro de sus objetivos cuya actuación como guías o facilitadores, les ayuda a descubrir el mundo.(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1697)

**Relaciones humanas:** Esta expresión hace referencia a las vinculaciones o relaciones entre individuos sobre la base de la mutua comprensión y es utilizado como sinónimo de relaciones interpersonales. En cada una de las profesiones en las que el trato humano es indispensable, -como la educación- las relaciones humanas juegan un papel importante para mejorar resultados de la práctica profesional. (Dicc. DE Ciencias de la Educación, 2003, p.1697).

Frente a la delimitación de la Sub categoría, es necesario tener en cuenta que el termino Tutor hace alusión a aquella persona “Responsable de la escolaridad del alumno”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1930).

En términos **operacionales** se consideraran propios de esta Sub categoría:

- Interacción positiva Estudiante-Tutor
- Apoyo efectivo del Tutor al Estudiante
- Guía adecuada por parte del tutor al Estudiante
- Relación de confianza entre estudiante y tutor

En relación a la **Sub categoría Evaluación en las prácticas de las competencias declaradas en cada núcleo**, es necesario considerar en primera instancia la definición parcial de cada uno de los términos que conforman esta sub categoría a fin de integrarlos posteriormente en términos operacionales.

En este caso partiremos señalando los alcances relativos a la **Evaluación**. Este concepto se ve determinado por el “Proceso de obtener información y utilizarla para formular juicios, los cuales serán usados para tomar decisiones. De todos los sentidos de la palabra “evaluación” la docimología (ciencia de los exámenes) ha mantenido el más preciso: emitir un juicio de valor, en función de criterios precisos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.797)

Por su parte las **Prácticas** hacen alusión al “Periodo de formación que se sitúa entre el fin de los estudios y el comienzo de la actividad profesional, o bien para un complemento de formación o un reciclado, en el transcurso del ejercicio de la profesión”.(Dicc. de Ciencias de la Educación, p.1585). Este periodo de formación, anteriormente señalado, se constituye en el escenario natural para evidenciar las **Competencias** declaradas al interior de cada **Núcleo** o **interdisciplina**. En este sentido es posible definir las Competencias como la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él. (Becker, 2002), como uno de los tantos alcances relativos a la temática.

La interdisciplina implica la “Reciprocidad entre ciencias con el fin de establecer vínculos de intercambio con respecto al conocimiento. Generalmente aparece cuando diferentes disciplinas se interesan por un mismo objeto de estudio.”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003:1125). También es posible definirla como la “Interacción existente entre dos o varias disciplinas, la cual puede ir desde la simple comunicación de las ideas hasta la integración mutua de conceptos directos de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de las conductas y de los datos”(Ibíd.)

Desde la perspectiva **operacional** los alcances de esta sub categoría se relacionan con la:

- Evaluación de conocimientos mediante situaciones prácticas desde cada interdisciplina.
- Evaluación de procedimientos frente a situaciones prácticas desde la mirada interdisciplinar
- Evaluación de actitudes, en situaciones vivenciales o prácticas determinadas

En relación a los **Proceso de los núcleos en torno a la interdisciplina**, elemento que denomina otra de las **sub categorías**, es posible señalar que todo proceso implica la ejecución de un “procedimiento o método”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003:1611) a aplicar en diversas situaciones o contextos, en este sentido, la relación de aplicabilidad se determina al interior de los denominados Núcleos, lo cuales se definen como:

Una actividad académica en la que se aglutinan un conjunto de disciplinas de características epistemológicas afines, y que trabajan generando multi e Interdisciplina. El Núcleo se conforma por un grupo de docentes cada uno especialista en alguna de las disciplinas que conforman dicho núcleo, aspecto que trabaja siempre interconectando con las restantes disciplinas. Los y las docentes generan la multi e Interdisciplina desde temas globalizadores o problematizadores que son consensuados por el equipo y trabajados desde la perspectiva disciplinar de cada docente, interconectando con las restantes. (Parra, Romo y Sarmiento, 1999, p.4)

Elemento que conlleva al desarrollo de una mirada desde la interdisciplina, término que ha sido definido previamente.

La unión de cada uno de estos conceptos, hace posible concebir **operacionalmente** está **sub categoría** de acuerdo a:

- Procedimientos aplicados por los Núcleos desde la unión de las disciplinas que lo integran.
- Métodos utilizados por los Núcleos que permitan integrar cada una de las disciplinas que los conforman.

La **Sub categoría “Experiencias prácticas interdisciplinares”**, hace alusión en primer lugar a la conceptualización del término experiencia, el cual implica el “Conocimiento empírico obtenido de lo inmediato por observación espontánea y contacto directo con la realidad”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.820), como también al “Conjunto de conocimientos, informaciones y actitud que un individuo integra en su personalidad a lo largo de su existencia por una práctica inteligente y reflexiva” (Ibíd.)

Por su parte la experiencia Práctica o Experiencia sobre el terreno, representa la “Experiencia realizada en condiciones reales, es decir, en centros escolares con profesores y alumnos (.....) La mayoría de las experiencias educacionales responden a esta categoría, ya que, con mayor frecuencia, se desarrollan en las clases en que se presentan. En la medida de lo posible, la experiencia sobre el terreno debería ser realizada por los mismos profesores y estar integrada en las actividades cotidianas” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.821)

En virtud de lo anterior, es posible **operacionalizar** esta sub categoría en virtud de:

- Ejercicios de aplicación de conocimientos
- Aplicación de procedimientos en situaciones definidas
- Resolución de problemas en la que puedan integrar conocimientos, procedimientos y actitudes, acordes al contexto de aplicación
- Simulación de situaciones a intervenir desde las disciplinas

## Matriz Consolidada

### Focus Group Educación Parvularia

Categoría	Sub categorías	Codificación	Frecuencia
<b>Actividades planificadas por la estudiante.</b>	<b>Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)</b>	<p>Yo siento que hemos ido mejorando, al principio era como la etapa que más nos costaba.</p> <p>A veces una no sabe como motivar por un tema de recursos.</p> <p>Como que llega un momento en el que a una se le agotan las ideas, no sabes cómo ser más creativa, que materiales llevar para motivar.</p> <p>Igual falta considerar por ejemplo en el inicio, lo que los niños saben de lo que vamos a ver.</p> <p>Falta integrar lo que conocen previamente de lo que vamos a ver.</p> <p>A veces partimos con un tema o con algo sin antes ver si los niños conocen o no de lo que estamos hablando.</p> <p>Igual eso de los conocimientos previos es algo que todas deberíamos considerar y nos lo han dicho desde todos los núcleos.</p> <p>El inicio a veces lo hacíamos como rápido, casi como un trámite.</p> <p>Igual en eso de los conocimientos previos, yo por lo menos siempre partía la actividad preguntando si conocían por ejemplo de lo que íbamos a habla</p>	<b>65</b>

	<p><b>Actividad de Desarrollo.</b></p>	<p>A mí por lo general las tutoras nunca me han criticado mayormente esta etapa.</p> <p>Una como que al planificar piensa más en que lo fundamental del quehacer del niño se realiza en esta etapa, al desarrollar la actividad.</p> <p>Una le dedica más tiempo y programa mejor todo para la etapa de desarrollo.</p> <p>En la práctica nos centramos o damos más tiempo al desarrollo y dejamos el resto un tanto de lado.</p> <p>Creo que nos falta tiempo, o más bien nos falta de organizar el tiempo, no lo distribuimos bien y claro que le dedicamos más al desarrollo.</p> <p>Pero igual como se dice, se carga más la mano al desarrollo que a las otras etapas.</p> <p>Como que toda la actividad que una realiza se concentra fundamentalmente en el desarrollo.</p> <p>Yo por ejemplo hacía muy rápido la motivación, como que lo central de todo era el desarrollo.</p>	<p><b>48</b></p>
	<p><b>Actividad de finalización</b></p>	<p>Nos falta formular las preguntas adecuadas y tener como más estrategias para hacer más motivante esta etapa de finalización.</p> <p>Lo que nos faltan son estrategias para finalizar adecuadamente y tener por lo tanto el interés de los niños en responder a estas preguntas de cierre.</p>	<p><b>90</b></p>

		<p>Yo siento que con el tiempo hemos ido progresando, pero igual hay que considerar que esta etapa nos cuesta.</p> <p>La finalización era como más rápida con menos tiempo.</p> <p>La finalización ocupa menos tiempo también, a veces no se alcanza a finalizar.</p> <p>no se muestran los trabajos de los niños, sus resultados, no se hacen preguntas de cierre meta cognitivo.</p> <p>Se pasa muy rápido el tiempo y creo que no lo distribuimos bien en esta etapa.</p> <p>También a veces cuando la actividad ha sido muy larga, los niños cuando terminan ya no quieren hacer nada más, quieren salir rápido y no se puede en realidad finalizar.</p>	
--	--	--	--

	<p><b>Organización del ambiente, espacio, materiales y recursos.</b></p>	<p>Como que llega un momento en el que a una se le agotan las ideas, no sabes cómo ser más creativa, que materiales llevar, si disfrazarte o si llevar una caja envuelta con papel de regalo.</p> <p>yo una vez hice bailes y costumbres de diferentes lugares, era para el día de la raza, había de Alemania, Japón, de los mapuches, de Brasil y les encantó, porque habían hartos materiales diferentes y el espacio estaba distribuido por rincones</p> <p>Lo que igual resultaba súper bien era llevar animalitos, patito, una tortuga, les encantaba...esas actividades eran como súper buenas y una le podía sacar mejor provecho con estos elementos, con cosas o materiales bien concretos.</p> <p>Las educadoras a veces nos dicen que no utilicemos algún material que tenemos programado porque los niños no están acostumbrados o se ensucian.</p> <p>Nos faltan ideas para hacerlo, a veces son tantas las cosas que no se nos ocurre nada, hay que ser más creativa en la utilización del espacio, estrategias y materiales.</p> <p>Hay algunos centros en que aparte de la sala no hay ningún otro espacio que podamos utilizar para variar en este sentido la actividad y crear otro ambiente.</p> <p>El espacio solo constituye uno de los elementos que posiblemente se podrían modificar.</p>	<p><b>109</b></p>
<p><b>Actividades planificadas por la Educadora</b></p>	<p><b>Participación de la Estudiante en actividades planificadas por la</b></p>	<p>Mi Educadora casi nunca planificaba, cuando iba yo esa era la única actividad del día, si ella me pedía ayuda en algo yo siempre ayudaba, pero no para actividades planificadas por ella.</p>	<p><b>61</b></p>

	<p><b>Educadora.</b></p>	<p>Yo siempre la ayudaba en la de ella, aunque no me lo pidiera, igual yo estaba como atenta a lo que ella decía.</p> <p>Le ayudaba a que los niños se sentarán o cuando ya estaban haciendo la actividad, yo me sentaba en alguna mesa al lado de ellos y los iba guiando.</p> <p>les pasaba materiales, ayudaba en todo lo que se hacía en la actividad,</p> <p>Ella me decía lo que iba a hacer y a veces me pedía que me quedara en alguna de las mesas en la que los niños trabajaban.</p> <p>Cuando no me pedía como nada puntual, yo igual participaba en todo lo que se iba haciendo.</p> <p>Repartía los materiales, ayudaba a que los niños estuvieran tranquilos y en silencio cuando ella estaba explicando.</p> <p>Yo a veces me quedaba sola con ella cuando tenía que hacer su actividad y le ayudaba en todo.</p>	
	<p><b>Organización del ambiente, materiales y recursos para la actividad de la Educadora.</b></p>	<p>A veces te pedía que por ejemplo, viera si las témperas estaban bien y si había pinceles o que fueras a pedir a la otra sala y una iba.</p> <p>Me pedía que separara las plasticinas, que prepararas hojas con algún dibujo.</p> <p>Yo preparaba todos los materiales que la Educadora me pedía para su actividad.</p>	<p><b>12</b></p>

		<p>A veces te pedían en la mañana que recortaras por ejemplo algo para la actividad de ellas, cuando había actividad, y yo siempre lo hacía.</p> <p>Ella en general me pedía repartir el material para su actividad, preocuparme de que todos los niños por ejemplo tuvieran lápices o tijeras.</p> <p>Me pedía que viera antes de la actividad si los materiales estaban bien, si había suficiente cantidad por ejemplo de pinceles o de algún material en particular.</p> <p>Que prepararas hojas con algún dibujo, hojas de block o de algún formato especial.</p> <p>a veces pedían que una preparara algún material especial y una por supuesto que lo hacía.</p>	
	<p><b>Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica.</b></p>	<p>A mí también me pidieron que ayudara para las fiestas patrias, a pegar guirnaldas en el techo y a poner varias banderas chilenas,</p> <p>Yo cambié unas figuras de la decoración pero no para ninguna fiesta, era que había que cambiar la decoración con unas figuras de unos osos que los niños habían pintado.</p> <p>Cuando había cumpleaños una ayudaba a adornar la sala, prepara las mesas y las cosas para el cumpleaños.</p> <p>Eso no era como tan común, en mi caso nunca me pidieron nada especial.</p>	<p><b>27</b></p>

		<p>A nosotras nos pidieron que ayudáramos a decorar el jardín para un cumpleaños que era como masivo.</p> <p>Las Educadoras nos dieron los materiales, guirnaldas, carteles con letras, dibujos de payasos y nosotras decoramos.</p> <p>A mí la tía me pidió ayuda en las fiestas patrias, había que poner unas guirnaldas, copihues, banderas, también trabajos de los niños en relación al dieciocho de Septiembre y los pusimos.</p> <p>Tuvimos que cambiar algo de la decoración y poner cosas más típicas chilenas, parejas bailando cueca y banderas chilenas como en el techo.</p>	
<b>Preguntas</b>	<b>Preguntas de interacción</b>	<p>Una en realidad interactuaba bastante en relación a preguntas, no sé porque yo por lo menos lo tengo tan incorporado.</p> <p>Pero igual yo creo que una lo hace en forma natural, como parte de la interacción.</p> <p>A mí me da la misma impresión, porque una igual pregunta hartito.</p> <p>Yo en realidad estoy acostumbrada a hacer más preguntas durante la actividad que en otros momentos.</p> <p>Yo me he dado cuenta con esto que usted pregunta, que en realidad las preguntas son como algo permanente en nuestra interacción</p> <p>Yo creo lo mismo, una en general interactúa como hato por medio de preguntas.</p>	<b>12</b>

		<p>Creo que si nos ponemos a pensar este tipo de interacción es como el más significativo.</p> <p>Quizás es por un afán de estas permanentemente como verificando el que saben los niños de algo o que han aprendido</p>	
	<b>Preguntas mediadoras.</b>	<p>Si íbamos a hablar por ejemplo de la feria, les preguntaba que hay en la feria, si conocen la feria, que se vende, para saber si conocían o no lo que íbamos a ver.</p> <p>a mí me cuestan las preguntas para finalizar la actividad, como hacer el cierre meta cognitivo.</p> <p>a veces preguntaba cualquier cosa que tenía que ver con la actividad pero no con la reflexión final, no con lo que podía incorporar como pregunta dentro de la finalización.</p> <p>Hay que pensar bien cuáles serían las mejores preguntas para una mejor reflexión de la actividad</p> <p>Las preguntas de finalización tenían que apuntar a la reflexión de los niños y no por ejemplo a si les gustó o no la actividad, sino más bien a que aprendieron con la actividad y a como lo aprendieron.</p> <p>En cuanto a despertar el interés en la actividad y recoger experiencias previas, esas preguntas como que cuesta tenerlas presentes en un principio.</p> <p>Tratábamos de hacer en el desarrollo preguntas que ayudaran a los niños a pensar y a resolver algún conflicto que pudieran tener.</p>	<b>143</b>

<p><b>Actividades regulares y emergentes.</b></p>	<p><b>Participación de la estudiante en actividades regulares</b></p>	<p>Después los llevaba al baño a lavarse las manos, ordenaba el material, si había lápices sin punta les sacaba punta, bueno en todo lo que había que hacer.</p> <p>No tienen que andarte diciendo lo que tienes que hacer o en que puedes ayudar, una misma se da cuenta de esto.</p> <p>Una llegaba súper cansada porque había colaborado en todo, en llevarlos al baño, que la leche, el almuerzo, que si un niño se caía, como que en todo una participaba.</p> <p>Siempre estamos colaborando en todo, al principio claro que como más tímidamente, porque cuando una recién llega al centro no conoce la dinámica, como se hacen las cosas y en fin todo lo que hay que hacer.</p> <p>A medida que avanzan las prácticas una se va involucrando más en todo lo que implica la dinámica de las actividades regulares y colabora en todo lo que se necesite y en esto creo que todas participamos bastante.</p> <p>Creo que es súper buena la participación que tenemos en apoyar en todo lo que se necesita en los periodos regulares.</p> <p>Nunca he tenido conflictos al respecto y mis compañeras, por lo que hemos compartido tampoco.</p>	<p><b>44</b></p>
	<p><b>Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes.</b></p>	<p>En realidad esto no era algo tan común, ya que si la Educadora salía se quedaba la asistente y ella asumía estos momentos.</p> <p>a mí por lo menos nunca me tocó quedarme sola con los niños, sin saber lo que haría a continuación, no sé si al resto, pero esto no es como lo usual.</p>	<p><b>25</b></p>

		<p>A mí una sola vez me tocó quedarme sola con los niños y les canté una canción.</p> <p>Creo que si se da el caso de quedarse sola no hay mayores conflictos.</p> <p>Una se vuelve un poco loca si es que los niños son muy inquietos, pero siempre y sobre todo a estas alturas de tercer año, una sabe más o menos lo que se puede hacer.</p> <p>A mí tampoco me tocó el caso de quedarme sola y tener que hacer algo emergente, pero creo que si me hubiera tocado no habría tenido grandes dificultades.</p> <p>Una sabe más o menos que hacer, o cantar una canción, un cuento, un juego, reforzar algo que estén viendo, siempre hay como se dice una cartita bajo la manga.</p>	
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación de la estudiante con los niños/as</b>	<p>Una va interactuando en relación a lo que va ocurriendo en los juegos de la sala o en los juegos en el patio, es parte de lo que se da naturalmente con los niños.</p> <p>En el recreo cuando jugaba con ellos siempre surgía algo especial en el juego y se daba una muy buena interacción.</p> <p>Yo creo que es súper buena, incluso una se va con mucha pena cuando se tiene que despedir.</p> <p>Una se acostumbra cualquier cantidad a los niños, los conoce y sabe lo que les gusta.</p> <p>Una ha conversado tanto con ellos, sobretodo en el caso del segundo ciclo, entonces estrecha como hartos lazos y es bien complicado tener</p>	<b>60</b>

		<p>que despedirse.</p> <p>Es muy buena la relación que tenemos con los niños, por algo a una le gusta tanto lo que hace.</p> <p>Aprovechamos todos los momentos para comunicarnos e interactuar con ellos.</p> <p>Nunca y en ningún caso es difícil la interrelación con los niños, de todo lo que se pueda ver y vivir en la práctica eso es lo mejor.</p>	
	<p><b>Interrelación estudiante adultos</b></p>	<p>Una no quiere tener problemas en el centro, porque tiene que ir todas las semanas.</p> <p>Hay Educadoras súper buenas que te apoyan bastante y que como que quieren que una proponga cosas diferentes, yo nunca tuve problemas en eso.</p> <p>Igual como que una percibe un poco de celos, porque una va a ser Educadora y porque igual como una lleva actividades diferentes y es más cercana a los niños.</p> <p>A algunas educadoras les cuesta ser flexibles y les cuesta aceptar lo que una les propone y una igual no quiere tener problemas con ellas.</p> <p>El personal se puede molestar si una da sugerencias y es una la que tiene que ir igual todas las semanas.</p> <p>A veces cuando una propone algo, no siempre lo aceptan de muy buena cara y como una interactúa en general mucho más con las asistentes, prefiere quedarse callada.</p>	<p><b>164</b></p>

		Yo estaba siempre con Educadora en sala y ella era como super receptiva a todo y nunca tuve problemas, cuando le proponía algo nuevo siempre lo conversábamos y ella me apoyaba hartito en todo.	
	<b>Relación con tutoras</b>	<p>Para mí la relación con mi tutora fue excelente, de mucha ayuda, en realidad me sentí muy acogida por ella.</p> <p>Mi tutora era bastante estricta, al principio me daba un poco de miedo que llegara a verme, pero la relación en general era bastante buena, de mucho respeto y apoyo.</p> <p>Mi tutora era un siete, siempre me daba muy buenos consejos para aplicar en mi práctica, en realidad me sentí siempre muy apoyada por ella.</p> <p>Creo que es fundamental el lazo que una logre establecer con su tutora, que este sea sobretodo de confianza, por las dificultades que una a veces tiene en la práctica, creo que es fundamental el sentirse apoyada por ella.</p> <p>Cuando llegaba mi tutora a verme de verdad que no me ponía nerviosa, al contrario les prometo que me sentía súper tranquila y súper respaldada por ella.</p> <p>Mi tutora también era súper exigente, pero una se da cuenta que eso es positivo dentro de nuestra formación y te da incluso más confianza, el saber que te están evaluando exigentemente, esto igual no incidía en la relación que tengo con ella, al contrario me sentía muy confiada de que ella guiara mi proceso.</p> <p>Mi relación era excelente, siempre me sentí muy apoyada por ella.</p>	<b>20</b>

		<p>Mi tutora me daba harta confianza y creo qu7e eso es fundamental en una buena relación.</p>	
<b>Trabajo con familia</b>	<b>Trabajo efectuado por las estudiantes en torno al estamento familia</b>	<p>En general aquí como que no hicimos mucho.</p> <p>Fue bien poco el contacto con la familia.</p> <p>En el trabajo de las normas de crianza tuvimos un poco más de contacto, pero eso sería todo.</p> <p>Con el trabajo de las normas nos relacionamos un poco más con las tres familias que nos pedían para estos casos.</p> <p>Nos costó hartó, en general a todas, para que los papás nos respondieran las encuestas que enviábamos.</p> <p>Una vez les mandé un tríptico de juegos de matemáticas, como estimularlos, qué hacer con esto, se los mandé en las libretas, pero nunca recibí ningún comentario, ninguna respuesta.</p> <p>Porque no teníamos como mucho contacto con los papás, solo cuando iban a dejar a los niños pero se iban rápido.</p> <p>En el trabajo de las normas de crianza, a todas en general nos costó que nos enviaran las respuestas.</p>	<b>58</b>
<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la estudiante.</b>	<p>Yo creo que es bueno, nunca he empleado un mal lenguaje.</p> <p>Mi tutora me corrigió el decir “chiquillos” a los niños, pero nada más.</p> <p>A veces una igual tiene como muletillas que no se da cuenta el “ya ..po”, yo ni siquiera me había dado cuenta y también me lo dijo mi</p>	<b>31</b>

		<p>tutora.</p> <p>En general yo creo que es bueno.</p> <p>Una cuida harto el cómo dirigirse principalmente a los niños y al personal.</p> <p>Puede que hayan por ejemplo muletillas pero no malas palabras.</p> <p>Un utiliza incluso un lenguaje más formal y no como el que usa para conversar en la casa o con las amigas.</p> <p>A mí nunca me llamaron la atención por nada de lo que haya dicho.</p> <p>Nunca me di cuenta que por lo menos usara tantas muletillas y tampoco malas palabras.</p> <p>Nunca hubo garabatos, incluso una a veces corregía a los niños si los escuchaba diciendo malas palabras.</p> <p>Dependiendo de la realidad y como son niños más grandes de segundo ciclo, una de repente los escuchas diciendo garabatos y los corrige.</p> <p>A lo mejor una en las primeras prácticas es un poco más informal en cómo se expresa.</p>	
	<b>Lenguaje técnico</b>	<p>Creo que nos falta incorporar más vocabulario técnico.</p> <p>Nos falta como apropiarnos de más palabras del lenguaje profesional.</p> <p>Nos falta incorporarlo en las planificaciones, en los trabajos y al dirigirse o conversar con las Educadoras, eso si creo que lo tenemos débil.</p>	<b>43</b>

		<p>Creo que tenemos falencias al incorporar términos como más profesionales</p> <p>Tenemos que estar más atentas en esto, sobre todo al trabajar en los centros con equipos.</p> <p>En nuestro desempeño profesional muchas veces vamos a trabajar con equipos multiprofesionales y tenemos por lo tanto que tener un lenguaje acorde a esta situación.</p> <p>Tenemos que tomar más conciencia en este sentido e incorporarlo como algo más permanente.</p> <p>En esto creo que hay más debilidades, creo que nos falta incorporar más lenguaje técnico</p> <p>Nos falta incorporar un mayor vocabulario técnico y que esto sea de manera fluida.</p> <p>.</p>	
<b>Evaluación</b>	<b>Aplicación de Evaluación de las estudiantes en sus prácticas</b>	<p>Igual una se complicaba al planificar y que la actividad tuviera que ver con el aprendizaje y con lo que se iba a evaluar.</p> <p>mi tutora de práctica me corrigió harto esto en relación a la evaluación y me dijo que incluso uno primero tenía que hacer la relación entre el aprendizaje específico y lo que iba a evaluar</p> <p>No somos muy rigurosas para evaluar, o no lo hacemos en forma inmediata a la finalización de la actividad.</p> <p>Es imposible ponerse a evaluar entremedio de la actividad, ya que hay atender a muchas otras cosas.</p>	<b>58</b>

		<p>En la mayoría de las veces tampoco evaluamos al finalizar la actividad.</p> <p>De repente una cae en registrar un poco subjetivamente lo que ocurrió, ya en la tarde o a veces al día siguiente y eso afecta los resultados que una tiene.</p> <p>En mi caso yo a veces trataba de registrar las evaluaciones o de hacer un registro de observación general, pero no siempre podía.</p> <p>Los instrumentos a veces son poco amigables en este sentido, ya el construir la matriz de valoración es complicado y a veces una registra como más rápido en un cotejo.</p>	
	<p><b>Evaluación en las prácticas de las competencias de cada Núcleo</b></p>	<p>Creo que en las prácticas no tenemos realmente la oportunidad para que por ejemplo se puedan evaluar las competencias adquiridas en cada núcleo.</p> <p>Yo creo que el evaluar las competencias en las prácticas, aunque no sean todas, sería una forma de realmente darnos cuenta si la hemos adquirido.</p> <p>En las prácticas se debería al menos intentar evaluar la mayor cantidad de competencias de los núcleos.</p> <p>Eso creo que incluso se podría proponer a nivel de la escuela, el que se puedan evaluar en la práctica la mayor cantidad de competencias de los núcleos.</p> <p>El problema está en que no siempre tenemos la oportunidad de evidenciar las competencias adquiridas o trabajadas desde los núcleos, algunas prácticas ya sea por tiempo o por otras condiciones te limitan en este sentido.</p>	<p><b>22</b></p>

		<p>Me da la impresión que esto sería muy positivo, pero creo que en la práctica no siempre existen las facilidades para evidenciar realmente las competencias adquiridas y para que estas puedan ser evaluadas</p> <p>Creo que la práctica sería una excelente instancia para poder realmente evaluar las competencias adquiridas en los núcleos.</p>	
<b>Interdisciplina</b>	<b>Proceso de los núcleos en torno a la interdisciplina</b>	<p>Creo que en los núcleos no se integran efectivamente las disciplinas, cada una se ve como por separado.</p> <p>Creo que el núcleo de práctica y métodos son los que más se integran , pero claro en este caso se trata de una sola disciplina, o práctica o métodos, pero en los núcleos donde hay más disciplinas por ejemplo en las expresiones esto resulta muy complicado.</p> <p>Creo que cuesta que los núcleos se integren bien, es como que cada profesor tiene la mirada desde su disciplina y no, logran ponerse de acuerdo en este sentido.</p> <p>Una percibe la falta de integración en los núcleos, no existe una mirada integral como un solo núcleo o como una integración de las disciplinas que lo conforman.</p> <p>A veces siento que se hacen esfuerzos por integrar las miradas de cada disciplina pero no siempre se logran, a veces si con algunos trabajos.</p> <p>En la práctica se da como esta unidad dentro del núcleo, aquí queda más clara la integración.</p> <p>Creo que hace falta un proceso como más interdisciplinar de los núcleos, que efectivamente se perciba la integración de las diferentes disciplinas que los conforman.</p>	<b>22</b>

	<p><b>Experiencias prácticas interdisciplinarias</b></p>	<p>Creo que en los núcleos y en las diversas disciplinas que los conforman, faltan más experiencias prácticas.</p> <p>Creo que nos falta como más hacer un cierre con algo de carácter más práctico en los núcleos, que se integren las diferentes disciplinas con alguna propuesta que podamos aplicar en las prácticas.</p> <p>Estoy de acuerdo, debería ser como algo más sistemático el tener experiencias más reales desde los núcleos, el integrar en experiencias más prácticas.</p> <p>Una logra incorporar esto de una mirada más interdisciplinar efectivamente si lo vincula a ejercicios o experiencias practicas.</p> <p>Pueden ser experiencias prácticas al interior de los núcleos o experiencias que desde los núcleos de manera interdisciplinar se apliquen en las prácticas.</p> <p>Creo que todo contenido o trabajo que se aborde desde una mirada interdisciplinar, debería considerar también una experiencia directa, como más práctica.</p>	<p><b>17</b></p>
--	--	---	------------------

Esta matriz solo consigna algunas de las textualidades clasificadas al interior de cada categoría y sub categoría de análisis, (Ver anexo N°2 “Matriz de Codificación Focus Group Educación Parvularia).

A continuación se efectuará el análisis parcial de cada una de las categorías y sub categorías anteriormente destacadas, conservando para ello el mismo orden en el cual han sido presentadas.

### ***Análisis de Categorías y Sub categorías***

En relación a la **Categoría “Actividades planificadas por la estudiantes”** y **sub categoría Actividad de Inicio**, esta representa una frecuencia de 65 textualidades asociadas, las cuales dan cuenta de la opinión de las estudiantes en relación a su desempeño en esta etapa de la actividad. Al respecto existe un énfasis en manifestar dificultades atribuidas a su duración y a la tendencia a efectuarla de manera rápida en relación a la siguiente etapa de desarrollo, lo cual se expresa por medio de las siguientes textualidades.

el inicio a veces lo hacíamos como rápido, casi como un trámite.(.....) lo que a mi me pasaba es que igual hacía muy rápido la motivación.(....) la motivación ocupa menos tiempo que el resto de las etapas.(....) la mayoría de las veces el inicio es como rápido (....)Yo por ejemplo hacía muy rápido la motivación, el inicio era como con menos tiempo.(.....) en el momento de realizar la actividad, creo que no nos organizamos bien y no le damos al inicio el tiempo suficiente (.....) la motivación ocupa casi siempre muy poco tiempo.

El factor tiempo declarado por las estudiantes, se constituye efectivamente en un elemento que dificulta la motivación como elemento central de esta etapa, sin olvidar que esta es representada por medio de la “acción de suministrar uno o varios motivos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1366), lo cual permite involucrar efectivamente a niños/as en la actividad que se realice por medio de los denominados “motivos” que en esta etapa se le proporcionen.

Otro de los componentes destacados por las estudiantes se representa por medio de la valoración de las experiencias previas, aspecto frente al cual señalan.

Igual falta considerar por ejemplo en el inicio, lo que los niños saben de lo que vamos a ver. (....) Falta integrar lo que conocen previamente de lo que vamos a ver.(....) a veces partimos con un tema o con algo sin antes ver si los niños conocen o no de lo que estamos hablando.(.....) igual eso de los conocimientos previos es algo que todas deberíamos considerar y nos lo han dicho desde todos los núcleos.

Las “Experiencias previas” aquí destacadas, se constituye efectivamente en un elemento altamente significativo dentro del marco de la Educación parvularia, dado que permite contextualizar la información desde un punto de partida cercano y comprensible para los niños de estas edades (tres a seis años), al respecto es importante mencionar que este tipo de experiencias se constituye en todas aquellas que ya posee el niño/a y que le permiten por lo tanto vincular sus vivencias, al contexto de las experiencias de aprendizaje que el educador está propiciando.(Mineduc, 2001)

Junto a lo anterior, también resulta posible visualizar el valor y la reflexión atribuida por parte de las estudiantes a esta etapa, lo cual es posible determinar por medio de las siguientes apreciaciones:

Una de a poco uno se va dando cuenta de cómo son los niños y cada vez una va haciendo el inicio más de acuerdo a sus características. (.....) si programáramos bien el inicio tendríamos una participación más activa del niño, eso lo tenemos que considerar (....) al estar motivando y preguntar en relación a los conocimientos previos, se debe dar el espacio para que la mayoría de los niños pueda responder.

De manera independiente de las dificultades señaladas por parte de las estudiantes al inicio de este análisis, resulta interesante el conocer una postura reflexiva por parte de las mismas en torno a la importancia atribuida al inicio de una actividad y las consideraciones a tener en cuenta para suplir posteriormente las debilidades detectadas, elemento que en definitiva permite aventurar posibles progresos en futuras aplicaciones.

En relación a la **Sub categoría Actividad de desarrollo**, dentro de la cual se consignan 48 textualidades, en las cuales es posible determinar la relevancia asignada por las estudiantes a la misma en relación a la anterior, lo cual se manifiesta en las siguientes declaraciones.

una como que al planificar piensa más en que lo fundamental del quehacer del niño se realiza en esta etapa, al desarrollar la actividad.(....) una le dedica más tiempo y programa mejor todo para la etapa de desarrollo.(....) en la práctica nos centramos o damos más tiempo al desarrollo y dejamos el resto un tanto de lado.(....) creo que nos falta tiempo, o más bien nos falta de organizar el tiempo, no lo distribuimos bien y claro que le dedicamos más al desarrollo.(....) pero igual como se dice, se carga más la mano al desarrollo que a las otras etapas.

Lo anterior se respalda precisamente por medio de la connotación y características propias de esta etapa la cual “se constituye en la etapa caracterizada básicamente en aplicar o llevar a cabo la propuesta programada, en relación al aprendizaje seleccionado, y propiciar de esta forma la evidencia por parte de los párvulos de lo que se espera que logren manifestar. Las acciones se planifican por lo tanto en virtud de que este asuma un rol activo en torno a la propuesta.” (Peralta, 1998, p.24)

El sentido de manifestación, evidencias y rol activo por parte de los párvulos destacado en lo anterior, es el que probablemente posibilita a que las estudiantes releven sus esfuerzos en el desarrollo de la misma, dado que es la etapa en la cual niños y niñas efectivamente ejecutan en relación a lo propuesto, lo cual conlleva en la mayoría de los casos a manifestarse por medio de un producto concreto, sin embargo, esta connotación particularmente atribuida al desarrollo, puede interferir en la visualización del proceso efectuado por los párvulos en relación al producto obtenido.

En lo relativo a la **sub categoría Actividad de finalización**, a la cual se encuentra asociada una frecuencia de 90 textualidades, en las cuales se destaca una alta presencia de apreciaciones relacionadas con dificultades en torno a esta etapa, lo cual se representa por medio de las siguientes opiniones.

la finalización ocupa menos tiempo también, a veces no se alcanza a finalizar(...) no se muestran los trabajos de los niños, sus resultados, no se hacen preguntas de cierre meta cognitivo.(...) se pasa muy rápido el tiempo y creo que no lo distribuimos bien en esta etapa.(...) una no alcanzaba a hacer todo lo que sabemos que se tiene que hacer al finalizar, las preguntas, mostrar los trabajos, ordenar la sala con los niños, no alcanzaba el tiempo para esto.(...) yo creo que en relación a esto de la finalización, lo que más influye en que resulte bien, es el tener los recursos necesarios para hacer de esta etapa algo significativo.

También es posible destacar algunas apreciaciones en las cuales llama la atención la “obligatoriedad” atribuida a la finalización, dentro de la cual incluso no se consideran las necesidades e intereses de los niños, aspecto que se representa a través de lo siguiente:

una entonces no sabía cómo finalizar después, lo hacía como rápido, y a veces los niños querían seguir en la actividad.(...) eso pasaba más con las actividades de pintura, ya que no querían terminar nunca, quedaba después todo sucio y una no alcanzaba no mas a finalizar.(...) La mayoría de las veces no me quedaba nada de tiempo para finalizar y lo tenía que hacer bruscamente, o llega el almuerzo o hay que hacer otra cosa o salir al patio.(...) una igual hace como rápido el cierre, es como “a guardar...” o dejar los trabajos rápido, o ir al baño a lavarse las manos.

En contraposición a lo anteriormente destacado, es posible señalar solo dos apreciaciones que dan cuenta de una apertura en relación a esta etapa en virtud de considerar las necesidades e interés de los párvulos, aspecto que se manifiesta por medio de las siguientes apreciaciones:

Igual una no tiene que ser tan estructurada en esto de las etapas, si en ese caso los niños no querían finalizar porque la actividad estaba muy buena, perfecto, que mejor.(...) se finalizará en otro momento, se retomará esto después, pero no vamos a cortar algo que es tan motivante para ellos solo porque hay que hacer el cierre meta cognitivo en la finalización.

También resultan destacables algunas opiniones que expresan la necesidad de darle un sentido o significado diferente al proceso de finalización, desde la perspectiva de la integración lúdica de algunos elementos, lo cual se expresa en las siguientes textualidades:

yo una vez los llevé a la sala de computación a finalizar y puse en el computador un juego interactivo que les daba como el pase para responder a las preguntas de cierre.(...) puedes finalizar con un juego en el que se incorporen preguntas de reflexión.(...) Falta como que programar en que otros lugares más llamativos para los niños, más de su interés se podría finalizar (...) no es solo el espacio el que se podría variar para hacer que la finalización resulte mejor, están por ejemplo los materiales, las preguntas de reflexión al cierre y en fin otras cosas.(...) lo que nos

faltan son estrategias para finalizar adecuadamente y tener por lo tanto el interés de los niños en responder a estas preguntas de cierre.(....) Resulta el llevarlos a otro lugar del jardín a finalizar.

De acuerdo a lo anterior, es posible apreciar algunos elementos reflexivo al interior de lo declarado, sobretodo en la atribución de las preguntas de “cierre meta cognitivo”, frente a lo cual es también posible destacar la atribución de “reorganización del ambiente y orden de materiales”, elementos que se relevan desde la teoría en torno a esta etapa (Peralta, 1998).

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la estudiante**”, cuya frecuencia corresponde a 109 textualidades, en las cuales se destacan ampliamente elementos que dan cuenta de una preocupación por parte de las estudiantes en relación a este aspecto, lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

Si igual usábamos, títeres, nos disfrazábamos...también con láminas (...) una con el tiempo como que se fijaba mejor en el material en que fuera novedoso, en prepararlo bien.(....) una se va dando cuenta de las respuestas de los niños y es una lata cuando algo no resulta porque una no preparó un material.(....) es verdad cuando no esta todo bien preparado, cuando el material no es bueno, la actividad prácticamente no resulta.(....) cuando una hacia una actividad como fuera de lo común, con materiales diferentes y bien preparados se notaba la diferencia en los niños, como que todo resultaba bien.

Al respecto es necesario mencionar la importancia atribuida a este componente desde la teoría, frente a lo cual se destaca, la selección de materiales de acuerdo a los intereses de los niños y el adecuado estado y características del mismo (Peralta, 1998), como elementos que inciden en el desarrollo significativo de la propuesta de aprendizaje.

Otro elemento que se destaca en las opiniones de las estudiantes, es el relativo a la organización del espacio y del grupo de niños, lo cual queda de manifiesto a través de lo siguiente.

pero una como que se pone cómoda en utilizar otros espacios y trata de ocupar como los que siempre se ocupan.(....) en relación a la organización de los niños, yo creo que lo que más nos costaba a todas era como salirnos del esquema y trabajar con grupos pequeños.(....) una en general no ve en los jardines que se trabaje con grupos chicos, siempre las actividades se hacen con el grupo total, o a lo más se les divide por mesas, pero una igual tiene que atender en este caso al grupo total.(....)todo depende del jardín, de la realidad, en mi jardín si habían posibilidades de ocupar otros espacios.

Frente a lo anterior es posible apreciar que las estudiantes atribuyen esta dificultad a elementos externos a ellas, tales como la falta de espacios o la poca costumbre al interior de los establecimientos en relación a trabajar en pequeños grupos, sin develar un sentido crítico en las apreciaciones mencionadas.

En relación a la Categoría **Actividades planificadas por la Educadora**” y sub categoría **Participación de la estudiante**, cuya frecuencia corresponde a 61 textualidades, dentro de las cuales se aprecia una alta incidencia de aspectos relativos a una adecuada disposición por colaborar, lo cual se expresa en las siguientes declaraciones.

yo siempre la ayudaba en la de ella, aunque no me lo pidiera, igual yo estaba como atenta a lo que ella decía.(...) le ayudaba a que los niños se sentará o cuando ya estaban haciendo la actividad, yo me sentaba en alguna mesa al lado de ellos y los iba guiando.(...) les pasaba materiales, ayudaba en todo lo que se hacía en la actividad, (...) ella me decía lo que iba a hacer y a veces me pedía que me quedara en alguna de las mesas en la que los niños trabajaban.(....) cuando no me pedía como nada puntual, yo igual participaba en todo lo que se iba haciendo.

Sin embargo, y a pesar de declarar una buena disposición, varias de ellas destacan la falta de planificación por parte de las Educadoras, lo cual se representa por medio de las siguientes opiniones.

Mi Educadora casi nunca planificaba, cuando iba yo esa era la única actividad del día, si ella me pedía ayuda en algo yo siempre ayudaba, pero no para actividades planificadas por ella. (...)A mi me pasaba lo mismo, mis actividades eran las únicas (...)yo nunca vi planificaciones o actividades de ella. A veces la Educadora traía algo y yo la ayudaba, pero en general mí actividad era la única. (...) las pocas veces que hizo su actividad si ella me pedía ayuda en algo yo siempre ayudaba, en ordenar a los niños, repartir materiales.

Lo anterior se contrapone con uno de los principales roles atribuidos al Educador de párvulos, el cual determina que la planificación, se constituye en el eje central de una actividad intencionada, la cual debe ser preparada previamente en virtud de todos los elementos que al interior de ella se deben considerar, talas como: una adecuada selección de aprendizajes esperados, estrategia metodológica, programación de recursos y evaluación. (Mineduc, 2001)

En torno a la **Sub categoría Organización del ambiente, materiales y recursos para la actividad de la Educadora**, representada por una frecuencia de 12 textualidades, es posible señalar apreciaciones de las estudiantes relativas a su disposición por preparar materiales solicitados frente a diversas actividades, destacándose en este caso opiniones tales como las siguientes.

Me pedía que separara las plasticinas, que prepararas hojas con algún dibujo.(...) yo preparaba todos los materiales que la Educadora me pedía para su actividad.(...) a veces te pedían en la mañana que recortaras por ejemplo algo para la actividad de ellas, cuando había actividad, y yo siempre lo hacía.(...) Ella en general me pedía repartir el material para su actividad, preocuparme de que todos los niños por ejemplo tuvieran lápices o tijeras.(...) me pedía que viera antes de la actividad si los materiales estaban bien, si había suficiente cantidad por ejemplo de pinceles o de algún material en particular.

En relación a lo anterior es posible apreciar la intención de un rol colaborativo de la estudiante frente a la dinámica de actividades programadas por la profesional a cargo, lo cual efectivamente forma parte de los requerimientos solicitados al interior de las prácticas, dentro de los cuales se destaca como uno de los objetivos de esta instancia en relación a la estudiante el “asumir progresivamente el Rol de educador/a de Párvulos, integrando a todos los actores involucrados en el proceso educativo”(Reglamento de “Práctica y proyecto de aula”, tercer año, Escuela de Educación parvularia). Frente a lo cual la colaboración dentro de las diversas instancias del proceso, actúa como un elemento central de su quehacer formativo.

En lo relativo a la **sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, esta representa una frecuencia de 27 textualidades, las cuales hacen mención a apreciaciones positivas de las estudiantes en torno a la colaboración brindada al establecimiento en relación a los márgenes de la sub categoría, antecedente que se representa de la siguiente forma.

la ayudaba en otras cosas del nivel, por ejemplo en cambiar la decoración, en hacer tarjetas para el día del niño.(.....) A nosotras nos pidieron que ayudáramos a decorar el jardín para el día del niño, ellas igual nos dieron unas guirnaldas que ya estaban listas.(....) A mí la tía me pidió ayuda en las fiestas patrias, había que poner unas guirnaldas que los niños había hecho y unos copihues y los pusimos.(....) yo cambié unas figuras de la decoración pero no para ninguna fiesta, era que había que cambiar la decoración con unas figuras de unos osos que los niños habían pintado.(....) cuando había cumpleaños una ayudaba a adornar la sala, prepara las mesas y las cosas para el cumpleaños.

Como se aprecia, existe efectivamente una colaboración por parte de las estudiantes en relación a los requerimientos del centro de práctica, sin embargo, el aporte señalado resulta bastante básico para estudiantes de tercer año de formación, llama la atención que no exista ningún señalamiento relativo a implementar espacios como talleres, huertos, rincones de ciencia, espacios de investigación y descubrimiento en el exterior o bibliotecas, entre otros, donde se pueda apreciar al menos el desarrollo de un proyecto incipiente en este sentido.

Dentro de este aspecto se considera efectivamente, dentro del margen conceptual de referencia, la incorporación de las estudiantes dentro de todos los planos o connotaciones que esta pueda adquirir, como un integrante más del equipo que se conforma al interior de cada centro educativo, lo cual implica la posibilidad de colaborar en todos aquellos requerimientos que el establecimiento en particular estime conveniente.

En relación a la **Sub categoría Preguntas de Interacción**, cuya frecuencia se determina por la presencia de 12 textualidades, es posible señalar que las estudiantes opinan haber interactuado bastante en relación a preguntas, lo cual se representa en las siguientes textualidades.

Una en realidad interactuaba bastante en relación a preguntas, no se porque yo por lo menos lo tengo tan incorporado. (.....)Pero igual yo creo que una lo hace en forma natural, como parte de la interacción. (.....) A mi me da la misma impresión, porque una igual pregunta hartito. (.....)Yo en realidad estoy acostumbrada a hacer más

preguntas durante la actividad que en otros momentos.(....)Yo me he dado cuenta con esto que usted pregunta, que en realidad las preguntas son como algo permanente en nuestra interacción(....)Yo creo lo mismo, una en general interactúa como hato por medio de preguntas.

Posiblemente esta interacción que destacan, se basa en la intención de “Mediar” por medio de preguntas, elemento altamente reiterado al interior de diversos Núcleos que constituyen parte de su formación profesional, sin embargo, dentro de la reiterada formulación de preguntas que las estudiantes destacan, se puede efectivamente perder de vista este aspecto y visualizar por lo tanto que cualquier pregunta se puede constituir en una pregunta mediadora.

Al respecto, es necesario recordar las definiciones anteriormente expuestas relativas a la Categoría preguntas, las cuales hacen alusión a los tipos de preguntas posibles de formular al interior de un proceso de interacción, tales como “Preguntas abiertas”, la cual implica un “Cuestionamiento con respuesta construida” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1590), “Preguntas cerradas”, estas aluden a “Interrogantes con respuesta pre codificada o de una sola opción de selección de respuesta.(BID).,“Preguntas de comprobación” las que hacen referencia a “Interrogantes introducidas para comprobar la exactitud de ciertas respuestas” (Ibíd.), “Preguntas de Evocación”, que implican que “El sujeto responde facilitándole el acceso a la información situada en su memoria o en su recuerdo” (Ibíd.), “Preguntas de reconocimiento”, que suponen un “cuestionamiento ideado para tener que elegir. Interrogante en la que el sujeto responde eligiendo la respuesta correcta entre dos o varias respuestas propuestas”(Ibíd.)

En lo relativo a la **Sub categoría Preguntas Mediadoras**, esta se ve representada por una frecuencia de 143 textualidades, dentro de las cuales es posible apreciar los siguientes elementos.

A veces mi tutora me decía que no cualquier pregunta servía para que los niños reflexionaran, tenían que ser preguntas dirigidas a este aspecto.(....) las preguntas de finalización tenían que apuntar a la reflexión de los niños y no por ejemplo a si les gustó o no la actividad, sino más bien a que aprendieron con la actividad y a como lo aprendieron.(...) También cuando una les mostraba un material les preguntaba ¿cómo es?, ¿Qué se hace con este material?, ¿Qué otras cosas podemos hacer?, dependiendo del material. (.....) Fuimos como progresando en hacer preguntas que se ajustaran más a una reflexión de los niños.

Lo anterior da cuenta de opiniones en las que efectivamente se vincula el componente reflexivo frente a las preguntas mediadoras, teniendo de esta forma en cuenta que “las preguntas adquieren un rol fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al propiciar el establecer relaciones, posibles respuestas, explicaciones y transferencias de aprendizajes, entre otras capacidades, en este sentido la formulación de “buenas preguntas”, por parte de los docentes, se constituye en un recurso para estimular este proceso.” (<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMO-RECURSOS>)

Dentro de esta misma línea, también se aprecian opiniones que dan cuenta de carencias relativas a este componente, tal es el caso de:

Yo creo que tenemos dificultad en esto de las preguntas(...) nos cuesta formular las preguntas y que estas efectivamente inviten a reflexionar en relación al proceso y al aprendizaje adquirido(...) nos falta formular las preguntas adecuadas y tener como más estrategias para hacer más motivante este proceso de preguntar.(...) yo este aspecto de las preguntas que apunten a la meta cognición, lo evaluaría como un aspecto que en general tiene falencias, ya sea porque las preguntas no son las adecuadas o porque no tenemos los recursos para hacer de esta etapa algo más motivante.

Lo anterior implica el desafío de profundizar en este aspecto al interior de la formación transversalmente impartida por los diferentes Núcleos, los cuales consideran este elemento como un eje central al interior del proceso de formación profesional de las estudiantes.

En relación a la **Categoría Actividades regulares y emergentes** y **Sub categoría Participación de la estudiante en actividades regulares**, es posible señalar que a esta se le asocia una frecuencia de 44 textualidades, todas ellas representativas de una adecuada disposición e interacción frente a esta instancia, elemento que se transmite por medio de las siguientes opiniones.

no tienen que andarte diciendo lo que tienes que hacer o en que puedes ayudar, una misma se da cuenta de esto.(...) una llegaba súper cansada porque había colaborado en todo, en llevarlos al baño, que la leche, el almuerzo, que si un niño se caía, como que en todo una participaba.(.....) siempre estamos colaborando en todo, al principio claro que como más tímidamente, porque cuando una recién llega al centro no conoce la dinámica, como se hacen las cosas y en fin todo lo que hay que hacer(...) creo que es súper buena la participación que tenemos en apoyar en todo lo que se necesita en los periodos regulares.

Se debe considerar que este tipo de actividades no solo forma parte de la dinámica cotidiana del establecimiento, sino que además permite estrechar un vínculo colaborativo con el personal del centro y adquirir otro tipo de interrelación con los párvulos, en correspondencia a que estas representan “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 41).

En torno a la **Sub categoría Actividades Emergentes**, cuya frecuencia corresponde a 25 textualidades, las cuales dan efectivamente cuenta del contacto asumido por las estudiantes en relación a este tipo de experiencia, el cual resulta eventual o nulo de acuerdo a las siguientes apreciaciones.

En realidad esto no era algo tan común, ya que si la Educadora salía se quedaba la asistente y ella asumía estos momentos.(...) a mí por lo menos nunca me tocó quedarme sola con los niños, sin saber lo que haría a continuación, no se si al resto, pero esto no es como lo usual.(....) a mí una sola vez me tocó quedarme sola con los niños y les canté una canción.(....) a mí tampoco me tocó el caso de quedarme sola y tener que hacer algo emergente, pero creo que si me hubiera tocado no habría tenido grandes dificultades.

Lo anterior aunque no resulta frecuente, permite visualizar un adecuado desempeño por parte de las estudiantes para abordar este tipo de situaciones, las cuales implican de acuerdo al referente inicial de esta sub categoría “acciones o actividades no programadas por la Educadora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular”.

En lo relativo a la **Categoría Clima Relacional y sub categoría Interrelación de la Estudiante con los niños**, esta representa un total de 60 textualidades, las cuales en su totalidad dan cuenta de opiniones positivas por parte de las estudiantes en torno al elemento central de esta sub categoría, lo cual se representa en las siguientes apreciaciones.

Yo creo que es súper buena, incluso una se va con mucha pena cuando se tiene que despedir. (...) una se acostumbra cualquier cantidad a los niños, los conoce y sabe lo que les gusta. (...)Una ha conversado tanto con ellos, sobretodo en el caso del segundo ciclo, entonces estrecha como hartos lazos y es bien complicado tener que despedirse. (...)Es muy buena la relación que tenemos con los niños, por algo a una le gusta tanto lo que hace.

Frente a lo anterior queda de manifiesto la valoración de las estudiantes frente a su interrelación con los niños, aspecto que también se destaca en la siguiente referencia “La Educadora y los distintos agentes educativos deben velar porque las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje”. (Mineduc, 2001, p.98).

En relación a la **Sub categoría Interrelación con adultos**, asociada a una frecuencia de ciento 104 textualidades, las cuales dan cuenta en su gran mayoría de un proceso de interrelación basado en evitar sugerencias o modificaciones a fin de no generar conflictos, asumiendo de esta forma un rol pasivo al respecto. Lo cual se representa por medio de las siguientes opiniones.

Da como lata llegar y querer modificar algo que ha estado siempre así, igual las asistentes o Educadora se pueden molestar.(....) yo si di sugerencias y no seguí insistiendo, porque me di cuenta que no habían muchas posibilidades de modificar y además que no quise generar conflicto.(....) la verdad es que me daba lata llegar y como que modificar todo, las asistentes siempre eran como súper estructuradas y se podían molestar.(....) pero yo propuse otra forma e igual no me hicieron caso, pusieron puros problemas.(....) Las asistentes llevan tanto tiempo en los jardines y una es casi como una cabra chica al lado de ellas, entonces como que no pescan mucho lo que una les pueda decir.

Frente a estas apreciaciones se asume una falta efectiva de integración de las estudiantes en los centros de práctica, dado que no se generan las confianzas necesarias y el vínculo de apoyo profesional, como para intervenir mediante opiniones o sugerencias que resulte un aporte.

Es posible también apreciar una cantidad considerable de opiniones, que dan cuenta de relaciones con dificultades, en las cuales la fluidez del diálogo no se constituye en un elemento permanente, lo cual es posible apreciar en las siguientes declaraciones.

a veces a una le da lata ir al jardín porque el personal es como un poco pesado y complicado.(....) una trata de llevarse bien pero a veces es difícil con ellas (....) lo complicado a veces son los adultos del jardín(.....) creo que todas nosotras en más de alguna oportunidad hemos tenido conflictos al respecto.(.....) hemos visto malas caras, situaciones incómodas, que no hay un trato correcto en algún aspecto hacia los niños y eso genera malas relaciones.

Sin lugar a dudas, llama la atención este tipo de apreciaciones, por la interferencia que estas generan en la constitución de un clima relacional adecuado, sobre todo al interior de un espacio en el cual se interactúa con niños/as. Este elemento se contrapone a la concepción que desde la teoría se le atribuye al proceso de interrelación entre adultos, frente a la cual se alude que:

La relación que se establece entre los distintos adultos que conforman una comunidad educativa, además de representar un modelo que los niños tenderán a reproducir, determina de manera importante la confluencia de recursos físicos, sociales, afectivos y de distinta naturaleza, que contribuyen a generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes esperados en los niños” (Mineduc, 2001, p. 99)

También resulta posible destacar la presencia de algunas opiniones positivas al respecto, las cuales con menor frecuencia, hacen alusión a procesos de interrelación adecuados y cercanos. Tal es el caso de lo siguiente

Yo estaba siempre con Educadora en sala y ella era como súper receptiva a todo y nunca tuve problemas, cuando le proponía algo nuevo siempre lo conversábamos y ella me apoyaba hartito en todo.(....) mi Educadora era como súper simpática, me integraba en todo, siempre me preguntaba si necesitaba algo, siempre me conversaba.(....)Con la Educadora nos complementábamos súper bien (....) con el tiempo me fui encariñando con las tías y al tener que irme me dio mucha pena.(....) la Educadora me felicitaba siempre por mi actividad y eso es gratificante.

Frente a este aspecto relevan la presencia de experiencias de todo tipo, las cuales incluso se revierten con el correr de las prácticas, lo cual se representa en las siguientes opiniones.

Creo que han habido experiencias de todo tipo, desde un muy buen trabajo y una relación muy amigable y cordial, hasta relaciones con malas caras, gritos a los niños,

lo cual reciente la relación que una pueda llegar a establecer con ellas. (...) si llegamos a contar los casos de malas experiencias a lo mejor no son tantos. (...) de a poco me fui ganando a mi asistente, después ella como que se daba cuenta que yo ayudaba hartito y trabajaba a la par con ella.

Este último señalamiento hace referencia a la modificabilidad de la conducta a partir de una actitud adecuada por parte de las estudiantes, elemento fundamental dentro de la constitución de un buen clima relacional.

En torno a la **Sub categoría Relación con tutoras**, la cual resulta emergente al interior de esta fuente, se asocia una frecuencia de 20 textualidades, en las cuales es posible apreciar una gran mayoría de opiniones positivas al respecto, las que son transmitidas por medio de las siguientes apreciaciones.

Para mí la relación con mi tutora fue excelente, de mucha ayuda, en realidad me sentí muy acogida por ella. (...) Mi tutora era bastante estricta, al principio me daba un poco de miedo que llegara a verme, pero la relación en general era bastante buena, de mucho respeto y apoyo. (...) Mi tutora era un siete, siempre me daba muy buenos consejos para aplicar en mi práctica, en realidad me sentí siempre muy apoyada por ella.

Lo anterior da cuenta de un efectivo rol del tutor en el proceso de aprendizaje de las estudiantes, destacando que efectivamente “Los profesionales tutores acompañan desde la instrucción y el modelaje, y favorecen la identificación de los potenciales propios y del espacio de prácticas, constituyéndose como un referente educativo de amplio alcance y muy significativo para el estudiante” (Puig, C., 2005, p.4)

En relación a la **Sub categoría Trabajo con familia**, asociada a una frecuencia de 57 textualidades, las cuales en su totalidad dan cuenta de dificultades por parte de los establecimientos, debilidades de ellas mismas y en general falta de comunicación, como elementos que han propiciado carencias en esta labor al respecto. Es posible dar cuenta de lo anterior en las siguientes apreciaciones.

Fue bien poco el contacto con la familia. (...) En el trabajo de las normas de crianza tuvimos un poco más de contacto, pero eso sería todo. (...) una vez les mandé un tríptico de juegos de matemáticas, como estimularlos, qué hacer con esto, se los mandé en las libretas, pero nunca recibí ningún comentario, ninguna respuesta. (...) También hay algunos establecimientos a los que no les gusta que las alumnas tengan como mucho contacto con los padres.

Estas opiniones permiten analizar la efectividad del vínculo real que se establece entre los centros y el estamento familia, como principal agente encargado del proceso de socialización primaria de todo individuo, lo cual implica el privilegiar acciones concretas que permitan integrar a las familias dentro del proceso educativo, realizando de esta forma una labor cooperativa que haga posible potenciar el desarrollo integral de niños y niñas, considerando de acuerdo a lo anterior que “Los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, deben generar condiciones para producir acercamiento, confianza y la seguridad necesaria

para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y contribuyan al aprendizaje de sus hijos.” (Mineduc.2001, p.99)

En lo relativo a la **Categoría Lenguaje y sub categoría Expresión oral de la estudiante**, esta da cuenta de una frecuencia asociada a 31 textualidades, las cuales representan opiniones que destacan la importancia de este aspecto en términos de la constitución de un buen modelo. Lo cual se representa en las siguientes declaraciones.

Una trata de corregir a los niños cuando los escucha decir malas palabras, por lo tanto siempre tiene que ser un ejemplo en esto.(....)Una trata de hablar bien y que los niños vean un modelo en este y en otros aspectos.(....) una cuida harto el cómo dirigirse principalmente a los niños y al personal.(....) Un utiliza incluso un lenguaje más formal y no como el que usa para conversar en la casa o con las amigas.(....) Una trata de corregir a los niños cuando los escucha decir malas palabras, por lo tanto siempre tiene que ser un ejemplo en esto.

Sin embargo, destacan la presencia de algunos elementos distractores, tales como muletillas, modismos o exageraciones, frente a lo cual señalan.

Creo que es bueno, nunca por ejemplo he empleado malas palabras, a lo mejor algunas como muletillas que todas tenemos, como el “súper bien”.(....) A veces una igual tiene como muletillas que no se da cuenta el “ya ..po”, yo ni siquiera me había dado cuenta y también me lo dijo mi tutora.(....) puede que hayan por ejemplo muletillas pero no malas palabras.(....) una trata de ser un buen modelo y cuidarse del uso de muletillas o palabras que interfieran.

En lo anterior se declara la importancia atribuida por parte de las estudiantes en relación a este aspecto, sobre todo desde la construcción de un modelo efectivo que favorezca un adecuado desarrollo del lenguaje por parte de niños y niñas.

En relación a la **Sub categoría Lenguaje Técnico**, asociada a 43 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de debilidades al respecto, atribuidas a carencias en una incorporación efectiva y a una falta de atención, por parte de ellas, en relación a este elemento. Aspecto que es posible representar por medio de las siguientes opiniones.

creo que nos falta incorporar más vocabulario técnico.(....)nos falta como apropiarnos de más palabras del lenguaje profesional.(....) creo que tenemos falencias al incorporar términos como más profesionales(....)Tenemos que estar más atentas en esto, sobre todo al trabajar en los centros con equipos.(....) en nuestro desempeño profesional muchas veces vamos a trabajar con equipos multi profesionales y tenemos por lo tanto que tener un lenguaje acorde a esta situación.

Al respecto, no se debe dejar de considerar, que este tipo de lenguaje está representado por el “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1836). Lo cual efectivamente proporciona una identidad profesional, mediante la incorporación adecuada y consiente de conceptos propios en manifestación de un dominio disciplinar.

En relación a la **Categoría Evaluación y Sub categoría Aplicación de Evaluación de las estudiantes en sus prácticas**, en la cual se consignan 58 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de dificultades declaradas por las estudiantes en torno a este proceso, elemento que es representado por medio de las siguientes apreciaciones.

no somos muy rigurosas para evaluar, o no lo hacemos en forma inmediata a la finalización de la actividad.(.....) es imposible ponerse a evaluar entremedio de la actividad, ya que hay atender a muchas otras cosas.(....)en la mayoría de las veces tampoco evaluamos al finalizar la actividad.(....)de repente una cae en registrar un poco subjetivamente lo que ocurrió, ya en la tarde o a veces al día siguiente y eso afecta los resultados que una tiene.(....)En mi caso yo a veces trataba de registrar las evaluaciones o de hacer un registro de observación general, pero no siempre podía.

De acuerdo a lo anterior es posible apreciar una falta de rigurosidad en este proceso, lo cual no solo reciente la objetividad de las evaluaciones efectuadas, sino que además incide en las decisiones que se tomen en torno a la continuidad del mismo. Este aspecto resulta además fundamental en la programación y selección de aprendizajes, en las estrategias que se diseñen y en definitiva en todos los componentes situados al interior de una adecuada planificación, dado que de no considerar los resultados, se corre el riesgo de no programar frente a condiciones reales.

Al respecto resulta nuevamente necesario recordar que la Evaluación “Se concibe 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.”(Mineduc, 2001, p.107). Aspecto que en definitiva otorga coherencia y significado al proceso anteriormente destacado.

En torno a la **Sub categoría Evaluación en las prácticas de las competencias de cada Núcleo**, en la cual se consignan 22 textualidades, es posible señalar que la mayoría de las estudiantes asigna una valoración positiva al escenario de las prácticas, como contexto en el cual es posible evidenciar las competencias adquiridas en los diferentes Núcleos de su formación. Por lo cual consideran relevante que este contexto sea efectivamente utilizado, frente a la evaluación de las mismas. Aspecto declarado a través de las siguientes opiniones

Yo creo que el evaluar las competencias en las prácticas, aunque no sean todas, sería una forma de realmente darnos cuenta si las hemos adquirido.(.....) En las prácticas se debería al menos intentar evaluar la mayor cantidad de competencias de los núcleos. (...) Eso creo que incluso se podría proponer a nivel de la escuela, el que se puedan evaluar en la práctica la mayor cantidad de competencias de los núcleos. (...) Creo que la práctica sería una excelente instancia para poder realmente evaluar las competencias adquiridas en los núcleos

Sin embargo, y a pesar de efectuar esta propuesta, también destacan que en las prácticas no resulta posible dar cuenta de todas las competencias adquiridas, lo cual atribuyen a algunas limitaciones por parte de este escenario. Lo anterior se visualiza en las siguientes apreciaciones.

El problema está en que no siempre tenemos la oportunidad de evidenciar las competencias adquiridas o trabajadas desde los núcleos, algunas prácticas ya sea por tiempo o por otras condiciones te limitan en este sentido.(....) Me da la impresión que esto sería muy positivo, pero creo que en la práctica no siempre existen las facilidades para evidenciar realmente las competencias adquiridas y para que estas puedan ser evaluadas (.....)Insisto en que no en todos los jardines se da la instancia de poder evidenciar todas las competencias adquiridas y si se evaluaran en la práctica eso a lo mejor nos jugaría en contra.

De acuerdo a lo anterior, si bien es cierto que la instancia de práctica propicia un contexto natural en el cual es posible evidenciar las competencias adquiridas, esto se ajusta a la posibilidad otorgada al interior de las mismas, para evidenciar efectivamente manifestaciones que den cuenta de conocimientos, procedimientos y actitudes alcanzadas al interior del proceso formativo.

En relación a la **Categoría Interdisciplina y Sub categoría Proceso de los núcleos en torno a la interdisciplina**, asociada a 22 textualidades, es posible señalar un predominio de apreciaciones que dan cuenta de una falta de integración de los Núcleos en torno a la interdisciplina, lo cual queda de manifiesto mediante las siguientes opiniones.

Creo que en los núcleos no se integran efectivamente las disciplinas, cada una se ve como por separado.(....) Creo que cuesta que los núcleos se integren bien, es como que cada profesor tiene la mirada desde su disciplina y no, logran ponerse de acuerdo en este sentido.(....) Una percibe la falta de integración en los núcleos, no existe una mirada integral como un solo núcleo o como una integración de las disciplinas que lo conforman.(....) Creo que hace falta un proceso como más interdisciplinar de los núcleos, que efectivamente se perciba la integración de las diferentes disciplinas que los conforman.

Al respecto si destacan a Métodos de Investigación y Práctica, como Núcleos en los cuales se percibe un proceso de integración, a pesar de estar ambos constituidos por una sola disciplina.

Creo que el núcleo de práctica y métodos son los que más se integran, pero claro en este caso se trata de una sola disciplina, o práctica o métodos, pero en los núcleos donde hay más disciplinas por ejemplo en las expresiones esto resulta muy complicado. (....) En la práctica se da como esta unidad dentro del núcleo, aquí queda más clara la integración.

En este sentido resulta necesario recordar, algunos de los elementos de caracterización de los denominados Núcleos, los cuales aluden fundamentalmente a definirlos como:

Una actividad académica en la que se aglutinan un conjunto de disciplinas de características epistemológicas afines, y que trabajan generando multi e Interdisciplina. Este se conforma por un grupo de docentes cada uno especialista en alguna de las disciplinas que conforman dicho núcleo, aspecto que trabaja siempre interconectando con las restantes disciplinas. Los y las docentes generan la multi e Interdisciplina desde temas globalizadores o problematizadores que son consensuados por el equipo y trabajados desde la perspectiva disciplinar de cada docente, interconectando con las restantes. (Parra, Romo y Sarmiento, 1999, p.4)

En relación a la **Sub categoría Experiencias prácticas interdisciplinares**, en el cual se consignan 17 textualidades, es posible apreciar opiniones por parte de las estudiantes en relación a la falta de experiencias prácticas al interior de los Núcleos, lo cual manifiestan de acuerdo a lo siguiente.

Creo que en los núcleos y en las diversas disciplinas que los conforman, faltan más experiencias prácticas.(...) Creo que nos falta como más hacer un cierre con algo de carácter más práctico en los núcleos, que se integren las diferentes disciplinas con alguna propuesta que podamos aplicar en las prácticas.(...)Estoy de acuerdo, debería ser como algo más sistemático el tener experiencias más reales desde los núcleos, el integrar en experiencias más prácticas.(...) Una logra incorporar esto de una mirada más interdisciplinar efectivamente si lo vincula a ejercicios o experiencias practicas.

Lo anterior implica situarnos frente a la posibilidad de relevar este tipo de experiencias, a fin de facilitar una efectiva apropiación de la mirada interdisciplinar por parte de las estudiantes.

## **6- Análisis Entrevistas a Tutoras Pedagógicas**

El análisis de la información correspondiente a las Entrevistas a Tutoras Pedagógicas de Educación Parvularia se constituye a partir de las siguientes consideraciones: la información obtenida de esta fuente, al igual que en el caso correspondiente a Focus Group, se relaciona directamente con la gran mayoría de las categorías y sub categorías de análisis que emergieron de los Registros de Observación a Estudiantes, esto debido a que el cederario de preguntas que permitió guiar esta instancia (Detallado previamente en "Instrumentos" Capítulo 8 ), se basó directamente en la información recabada de esta fuente, a fin de consultar en este caso directamente a las Tutoras en relación a las categorías y sub categorías que emergieron de las observaciones de sus propias estudiantes en práctica. Sin embargo, producto de la dinámica generada al interior de las entrevistas, se obtuvo otro tipo de información diferente a la de la fuente inicial, considerada por lo tanto emergente y exclusiva de esta misma.

A continuación será presentado en primera instancia, un cuadro en el cual se detallan todas las categorías y sub categorías asociadas en términos de información obtenida a esta fuente de análisis, destacando aquellas que no son compartidas con las fuentes anteriores, dado que han surgido solo particularmente al interior de esta instancia de Entrevista.

De esta forma y frente al siguiente análisis, solo serán definidas en esta oportunidad aquellas categorías y sub categorías que emergieron únicamente de esta información, dado que las restantes, compartidas con la fuente de información inicial, se encuentran previamente conceptualizadas.

### ***Categorías y Sub categorías***

#### **Fuente de Información Entrevistas a Tutoras Pedagógicas**

<b>Categoría</b>	<b>Sub categorías</b>
Actividades planificadas por la Estudiante.	Actividad de inicio de la propuesta
	Actividad de Desarrollo
	Actividad de finalización
	Organización de ambiente y materiales para actividad
Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel	Participación de la Estudiante
	Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora
	Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica
Preguntas	Preguntas de interacción
	Preguntas Mediadoras
Actividades regulares y emergentes.	Participación de la Estudiante en actividades regulares
	Participación de la Estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes
Clima relacional	Interrelación estudiante con los niños/as
	Interrelación estudiante -adultos
Trabajo con familia	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento

Lenguaje	Expresión oral de la alumna
	Lenguaje técnico
Evaluación	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.
<b>Creatividad</b>	<b>Creatividad de las Estudiantes en sus propuestas</b>
<b>Transferencia de Competencias</b>	<b>Transferencia de Competencias a la práctica</b>
<b>Autonomía</b>	<b>Autonomía de las Estudiantes en su proceso de práctica</b>

### ***Definiciones Conceptuales y operacionales de Categorías y Sub categorías Emergentes***

A continuación serán definidas solo las Categorías y Sub categorías destacadas en el cuadro anterior, correspondientes solo a aquellas que emergieron particularmente al interior de esta fuente de información.

En relación a la **Categoría Creatividad**, esta se representa conceptualmente por medio del “Neologismo que cada vez se emplea más para indicar el poder creador que puede haber en cualquier persona (...) se debe ayudar mediante la facilitación de la educación y los diferentes medios de expresión, sin bloquear la espontaneidad con actitudes y obligaciones anuladoras. También puede entenderse como la capacidad para establecer relaciones innovadoras y para producir ideas fuera de los parámetros establecidos. Aptitud o tendencia a crear, es decir, a formar proyectos originales, a imaginar y realizar obras personales”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.390-391)

En términos **operacionales**, relativo a la **Sub categoría Creatividad de las Estudiantes en sus propuestas**, se espera que estas evidencien una:

- Aplicación de Propuestas innovadoras
- Soluciones divergentes a problemas
- Intervención innovadora de contextos de aprendizaje (Planificación, evaluación, organización del espacio y del tiempo)

En torno a la **Categoría Transferencia de competencias y Sub categoría asociada Transferencia de competencias a la práctica**

Es necesario determinar que se entiende por Transferencia el “proceso por el cual el conocimiento, las habilidades o aptitudes adquiridas, se traspasa a otro plano diferente al de la adquisición primaria u original y logra evidenciarse”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, p. 1912), lo cual se evidencia en torno a la integración de procesos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, adquiridos durante la formación académica. Lo anterior supone **operacionalmente**

- Evidencias de integración de conocimientos adquiridos desde las interdisciplinas.
- Evidencias relativas a procedimientos aplicados desde una perspectiva interdisciplinar.
- Manifestación de habilidades actitudinales definidas desde las interdisciplinas

En lo relativo a la **Categoría Autonomía y Sub categoría Autonomía de los Estudiantes en sus prácticas**, es posible precisar en relación al concepto principal (Autonomía), que esta “Consiste en depender y disponer de si mismo en las diversas situaciones para una conducta en armonía con su propia escala de valores (Dicc. de Ciencias de la Educación, p.170). Aspecto que **operacionalmente** involucra, ejemplos tales como:

- Ejecución independiente de decisiones relativas situaciones vivenciadas en la práctica.
- Intervención independiente en espacios, tiempos, organización entre otros
- Decisión independiente frente situaciones emergentes

## Matriz Consolidada

### Entrevista a Tutoras Educación Parvularia

Categoría	Sub categoría	Codificación	Frecuencia
<p><b>Actividades planificadas por la estudiante.</b></p>	<p><b>Actividad de inicio (Motivación)</b></p>	<p>Creo que es un punto débil, ya que les faltan recursos y creatividad en esta etapa de inicio.</p> <p>Tienen ciertas debilidades en cuanto a innovar en recursos para efectivamente motivar a los niños frente a la propuesta.</p> <p>Hay debilidades en cuanto a reflexionar en relación a la planificación que van a llevar a cabo.</p> <p>No utilizan casi ningún material innovador para motivar, por ejemplo disfrazarse, usar títeres, algo que efectivamente despierte el interés.</p> <p>Algo más creativo como disfrazarse, partir con un cuento, con música, muy pocas veces se da.</p> <p>Es a veces casi un trámite esta etapa, como que tratan de hacerla rápido.</p> <p>Realizan en algunas oportunidades preguntas dirigidas pero no esta claro si es con el afán de diagnosticar ya que no dejan opinar a todos los niños, las preguntas se dirigen por ejemplo a dos o tres.</p> <p>a veces se saltan toda la motivación, dan solo una breve explicación</p>	<p style="text-align: center;"><b>32</b></p>

		<p>es raro ver recursos diferentes o innovadores en el inicio</p> <p>Cuesta ver por ejemplo que el inicio lo hagan en lugares diferentes.</p> <p>Se acostumbra mucho a presentar la actividad con los niños sentados en semicírculo y la alumna frente a ellos.</p> <p>Cuando las tutoras las vamos a visitar, se preocupan más de cumplir con todo lo que deben cumplir en cada una de las etapas y de motivar quizás más extensamente en el inicio.</p> <p>No realizan la finalización la motivación en otro lugar diferente al espacio de la sala, aunque tengan las posibilidades.</p> <p>En realidad el inicio se centra más bien en comentarios de la alumna, en despertar de esta forma el interés frente a lo que se va a realizar.</p> <p>No se establece por lo tanto un rol tan activo del niño frente a esta etapa.</p>	
	<p><b>Actividad de desarrollo</b></p>	<p>Da la impresión de que conciben la utilización de materiales o un mayor despliegue del espacio y de la organización de los niños más para la etapa de desarrollo.</p> <p>Lo que más utilizan son láminas para apoyar lo que irá en el desarrollo o comentarios en relación a lo que harán también en el desarrollo.</p> <p>Todo lo fundamental de la experiencia se centra más bien en el desarrollo.</p> <p>Creo que a pesar de que pueden existir debilidades en la preparación del</p>	<p><b>23</b></p>

		<p>material, en tener claro lo que van a realizar, creo que esta etapa esta mejor lograda que la de inicio.</p> <p>Esta es la etapa en la cual se enfatiza más.</p> <p>Se concentran más en el desarrollo que en las otras etapas.</p> <p>El desarrollo resulta mejor que el inicio o la finalización, creo que se involucran más, de hecho casi todos los materiales u otros recursos, van dirigidos al desarrollo.</p> <p>Hay jardines que tienen harto espacio disponible para desarrollar la actividad, pero siento que ellas se esquematizan mucho en el espacio de la sala.</p> <p>Cuando tienen que trabajar en el desarrollo, la mayoría de las veces es sentados junto a las mesas.</p> <p>A veces también se organizan en las mesas pero por grupos, como para llevar a cabo algún proyecto común o algo que realicen entre varios.</p> <p>Creo que en esta etapa de desarrollo, la mediación que realiza la alumna está débil.</p> <p>A la mayoría les falta en el desarrollo de la actividad el trabajo con el personal, no comunican previamente lo que van a hacer y no distribuyen tareas.</p>	
	<p><b>Actividad de finalización</b></p>	<p>Tampoco se ve la utilización de mayores recursos.</p> <p>Es raro ver recursos diferentes o innovadores en la finalización.</p>	<p><b>23</b></p>

		<p>Es difícil ver que la finalización la hagan en lugares diferentes a la sala de actividades.</p> <p>Creo que no planifican bien el tiempo de la finalización.</p> <p>A veces interrumpen la actividad para finalizar pero no finalizan como corresponde.</p> <p>Simplemente invitan a los niños a guardar y queda por lo tanto esta etapa inconclusa.</p> <p>Creo que no se ordenan en cómo llevarla a cabo reflexivamente, teniendo en cuenta todo lo que corresponde realizar en esta etapa.</p> <p>Si por alguna razón la finalización no la pueden hacer en un determinado momento o les queda inconclusa, no la retomen posteriormente.</p> <p>La mayoría les pide a los niños que guarden, que ordenen, en algunas</p>	
	<p><b>Organización del ambiente, materiales y recursos para la actividad de la Estudiante</b></p>	<p>Tiene ciertas debilidades en cuanto a innovar en recursos para efectivamente motivar a los niños frente a la propuesta.</p> <p>No utilizan casi ningún material innovador para motivar, por ejemplo disfrazarse, usar títeres, algo que efectivamente despierte el interés.</p> <p>Tenemos otros casos en los cuales se flexibiliza la utilización del espacio, como en las dramatizaciones, las actividades más de motricidad gruesa o circuitos que son en el patio.</p> <p>En los cuentos o dramatizaciones también hay mayor organización y distribución en el espacio.</p>	<p><b>52</b></p>

		<p>Si realizan una finalización más ordenada, disponen a los niños para este momento, los invitan a veces a otro lugar de la sala.</p> <p>A veces la organización del ambiente es muy rígida, no se les da el espacio para modificar el ambiente, no tienen mucha libertad en este sentido.</p> <p>También se ve que hay mucha rigidez de parte de ellas mismas en la utilización y organización del espacio.</p> <p>En cuanto a los materiales hay en general poca creatividad, poca creación de materiales.</p> <p>En general no se preocupan con anticipación de preparar el material o a veces dejan de hacer otras cosas por quedarse en la sala preparando el material.</p> <p>Dejan de estar con los niños en el patio o colaborando en algunas de las actividades regulares, por buscar o preparar el material que van a utilizar en la actividad.</p> <p>Deben ampliar más el aprovechamiento del material.</p> <p>En algunos casos hay mucha rigidez en la utilización del material, no le sacan partido a su utilización.</p>	
<p><b>Actividades planificadas por la Educadora</b></p>	<p><b>Participación de la estudiante.</b></p>	<p>Reparten materiales cuando colaboran en la actividad de la Educadora y están atentas cuando se necesita algo.</p> <p>En general hay una buena disposición de las alumnas, son colaboradoras, se integran con facilidad.</p>	<p><b>20</b></p>

		<p>Depende de la personalidad de cada una, hay algunas más introvertidas a las que les hay que decir todo o ser más explícitas en solicitar directamente su ayuda.</p> <p>En general la opinión de las educadoras es positiva, las alumnas están atentas a los requerimientos y en general tienen muy buena disposición.</p> <p>Cuando se realizan y se les solicita ayuda ellas siempre están dispuestas a colaborar.</p> <p>Eso igual depende de cada alumna, hay algunas que son super despiertas, siempre preguntan y están atentas a colaborar aunque no se les pida.</p> <p>Algunas preguntan sin que se les diga nada, cual es la actividad que se va a hacer, en que momento se va a hacer y que se va a necesitar.</p> <p>en oportunidades la Educadora la incorpora más activamente dentro de su propuesta, a veces incluso le indica bien lo que se va a realizar y les pide motivar.</p> <p>Si son incorporadas en oportunidades a lo que la Educadora realiza más en el plano educativo.</p> <p>En general la participación de las alumnas en actividades planificadas por la Educadora del nivel, es positiva.</p>	
	<p><b>Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora.</b></p>	<p>Por lo general cuando es algo más concreto como la preparación de algún material para la actividad, ellas por supuesto no lo hacen por iniciativa propia ya que no saben que es lo que está programado con tanto detalle.</p> <p>Cuando se les solicita puntualmente nunca han presentado molestia o dificultad en preparar algo.</p>	<p><b>15</b></p>

		<p>En este aspecto en general hemos recibido muy buenos comentarios de los centros de práctica.</p> <p>A veces la Educadora antes de comenzar su actividad les pide que preparen los lápices, las hojas o que recorten por ejemplo algunas láminas para que los niños trabajen.</p> <p>He visto que les han solicitado preparar algunas veces cuadernos de apresto para que los niños trabajen en la actividad de la Educadora.</p> <p>Me ha tocado ver la preparación de algunas láminas, pintarlas o recortarlas para la actividad de la Educadora y las alumnas en esto han colaborado sin ningún problema.</p> <p>En una oportunidad también le pidieron a unas alumnas, preparar unas tarjetas con números y figuras para la actividad de la Educadora.</p> <p>Las veces que las alumnas han tenido que preparar algún material puntual</p>	
	<p><b>Organización del ambiente o materiales para requerimientos del centro de práctica.</b></p>	<p>a veces por ejemplo se ha dado la oportunidad en que le piden adornar el centro para alguna fiesta o alguna actividad especial y ellas participan</p> <p>Si tienen por ejemplo que hacer alguna obra o representación para todos los niveles no tienen dificultad, les puede dar como un poco de nervios o vergüenza pero participan igual.</p> <p>Incluso en oportunidades se les ha invitado para celebraciones fuera del horario de sus prácticas o días sábados y ellas han participado.</p> <p>Cuando ya han terminado su periodo de práctica y se les ha invitado, ellas han asistido sin problemas a colaborar en lo que se les solicite.</p>	<p><b>7</b></p>

		<p>Se les pide ayuda para adornar algunos espacios, colaborar en celebraciones del día del niño o de las fiestas patrias y ellas participan, no ha habido problemas al respecto.</p> <p>cuando se les pide ayudar a decorar para alguna ocasión especial como las fiestas patrias o el día del niño, o ayudar a organizar el espacio en el que se realizará alguna actividad especial, en general colaboran bien y sin problemas</p> <p>En oportunidades se les ha pedido colaboración para preparar alguna representación, ayudar en la decoración del jardín para alguna fiesta y en esto ellas colaboran sin dificultad.</p>	
<b>Mediación</b>	<b>Preguntas mediadoras</b>	<p>Realizan en algunas oportunidades preguntas dirigidas a si han ido al circo, que hay en el circo, en que medios de transporte han andado o preguntas de ese estilo.</p> <p>En las preguntas que realizan no está claro el afán de diagnosticar, ya que no dejan opinar a todos los niños.</p> <p>Por ejemplo en las preguntas que realiza, a veces interfieren más que mediar a los niños.</p> <p>Algunas creen que para mediar tienen que estar como encima de los niños preguntando permanentemente.</p> <p>Falta desarrollar la receptividad frente a construir un diálogo en el cual vayan surgiendo preguntas.</p> <p>Han tenido hartos y buen apoyo en clases en relación a la mediación, pero creo que les falta observar o tener en sala buenos modelos al respecto.</p>	<b>58</b>

		<p>las alumnas creen que cualquier pregunta es una pregunta mediadora, lo mismo ocurre en la finalización con el cierre meta cognitivo.</p> <p>El modelo en muchos casos es la asistente, la cual no maneja como hacer preguntas mediadoras y como hacer un buen cierre orientado a la meta cognición.</p> <p>Cuando les hacen preguntas de reflexión final, no las realizan como corresponden, es decir no formulan preguntas que efectivamente permitan reflexionar.</p>	
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	<b>Participación de la estudiante en actividades regulares.</b>	<p>Ellas son bastante colaboradoras en todos los momentos.</p> <p>La mayoría ayuda sobretodo en los momentos regulares o de rutina, se preocupan de las colaciones, de llevar los niños al baño.</p> <p>Ellas al poco tiempo captan muy bien la dinámica, el horario, las canciones y lo que se realiza en cada uno de los momentos, eso también facilita que puedan participar más activamente en todo lo que es parte de la rutina o de los periodos regulares.</p> <p>He visto una buena interacción en varias de las actividades regulares en las que las alumnas participan.</p> <p>Hay buena disposición, colaboran sin dificultad en todos los momentos, en la colación al ir al baño, en la asistencia, en el tablero del tiempo y en lo que se les solicite.</p> <p>Al principio por supuesto se les tiene que pedir ayuda ya que no conocen bien la rutina.</p>	<b>20</b>

		<p>Cuando ya comienzan a conocer lo que viene en cada momento su colaboración es bastante más espontánea.</p> <p>Ellas colaboran bastante y con buena disposición.</p>	
	<p><b>Participación de la estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes.</b></p>	<p>Creo que les faltan recursos.</p> <p>Probablemente por la buena disposición que en general tienen colaboren bien, de acuerdo a lo que ellas mismas comentan.</p> <p>En lo personal no he observado en este grupo, el que tengan que colaborar en experiencias de aprendizaje emergentes.</p> <p>He escuchado el comentario de ellas mismas al respecto, en lo cual señalan haber tenido buena disposición y haber salido sin dificultad de la situación, pero con mucho temor de que algo salga mal, de equivocarse.</p> <p>Situaciones de esta naturaleza no se han dado en los momentos en los que he ido a supervisar.</p> <p>Igual ellas han comentado por ejemplo, que tuvieron que quedarse solas con los niños durante un rato largo y que no sabían qué hacer.</p> <p>Al principio cantaban o les contaron un cuento, pero después como que hasta ahí no más llegó el repertorio y no sabían qué hacer.</p> <p>Hay un problema de recursos a utilizar por parte de ellas frente a estas actividades.</p> <p>No se trata entonces de colaborar en estos momentos “rellenando” con algo, si no utilizar estrategias que efectivamente apoyen dentro de lo educativo.</p>	<p><b>17</b></p>

		<p>Cuando se les indica precisamente lo que deben hacer ellas señalan que lo llevan a cabo bien.</p>	
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación de la estudiante con los niños/as.</b>	<p>En general se visualiza bastante una interacción de las alumnas con los niños en diferentes momentos de la jornada.</p> <p>En general la relación de la alumna con los niños es bastante buena.</p> <p>Es de buena calidad dentro de lo afectivo, de una buena interrelación, de afectividad, de buen trato, de permanentes conversaciones, en la mayoría de los casos.</p> <p>Si por ejemplo están ayudando a repartir la leche en el momento de colación, están conversando con los niños, respondiendo a preguntas e interactuando con ellos.</p> <p>La buena interacción con los niños, el preocuparse de apoyarlos más, se da bastante dentro de los periodos regulares.</p> <p>En general hay una buena llegada, se relacionan bastante bien en los juegos, actividades, conversaciones.</p> <p>no existen al respecto mayores dificultades</p> <p>Existe incluso un aspecto específico dentro de la pauta de evaluación de terreno que apunta a la interrelación de la alumna con los niños y es precisamente causal de reprobación el tener alguna actitud negativa al respecto.</p>	<b>25</b>

		<p>Es algo que se da por parte de ellas positivamente.</p> <p>En general en todos los momentos se da bastante bien.</p> <p>Tienen más posibilidad de interrelación espontánea en los juegos libres en sala o en los momentos de patio.</p>	
	<b>Interrelación de la estudiante con los adultos</b>	<p>El personal se empiezan a involucrar más, en repartir materiales, dar sugerencias, organizar mejor el espacio, para ayudara a la alumna.</p> <p>Frente a dificultades una les dice, pero pregunta conversa con la Educadora para ver si hay otra alternativa y no se atreven.</p> <p>Les da como vergüenza y muchas señalan que no quieren tener conflictos en el centro, entonces se suman a lo que ven y no se atreven a plantear otras alternativas al respecto.</p> <p>Creen que la Educadora o la técnico, que es la que más está en sala, se va a enojar si desorganizan algo o hacen algo fuera de lo común.</p> <p>Aquí a veces hay un tema de poca comunicación frente a la actividad que van a realizar, se la comunican al personal pero a veces justo antes de hacerla.</p> <p>No hay como una conciencia de que tienen que incorporar al personal más activamente dentro de lo que tienen planificado.</p> <p>Creen que como es “su actividad” como señalan ellas, deben hacerlo todo solas o con la mínima colaboración del personal.</p> <p>Creo que se sienten como visitas y no quieren molestar mayormente.</p>	<b>65</b>

		Ellas son bastante colaboradoras en todos los momentos, pero les cuesta pedir ayuda para lo que ellas necesitan.	
<b>Trabajo con familia</b>	<b>Trabajo de las Estudiantes en torno al Estamento familia</b>	<p>En este aspecto encuentro muchas falencias, es casi un aspecto que omiten de su trabajo.</p> <p>A veces no pueden hacer mucho ya que no tienen las herramientas ni las oportunidades.</p> <p>Podrían por ejemplo hacer trípticos para los padres o paneles con información en relación a lo que están trabajando.</p> <p>Envían alguna información a los padres o los vinculan a su trabajo, solo cuando hay alguna tarea en particular.</p> <p>En los jardines en general se realiza bastante trabajo con los padres, pero no se les solicita a las alumnas mayor participación al respecto.</p> <p>Ellas tienen un Núcleo de trabajo con la familia y la comunidad en el cual se les apoya en relación a esto.</p> <p>Prácticamente omiten este aspecto y no realizan por iniciativa propia paneles, trípticos o algo a nivel informativo que implique relacionarse más con este estamento.</p> <p>En este nivel de enseñanza (tercer año) hay que guiarlas al respecto.</p> <p>Hay realidades difíciles en relación a vincularse con las familias.</p> <p>Cuando les solicitamos información para el diagnóstico nos encontramos con que por ejemplo en algunas realidades no se les permite tener acceso a los antecedentes de las familias.</p>	<b>24</b>

<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la estudiante.</b>	<p>En general bien, no dicen malas palabras, se esfuerzan por hablar mejor,</p> <p>Es bueno, no utilizan malas palabras.</p> <p>De repente utilizan algunas muletillas o palabras que reiteran como “súper bueno”, “te pasaste” o lo que he es más usual, el “chiquillos” para dirigirse a los niños.</p> <p>En general es adecuado.</p> <p>Con el personal, eso sí se cuidan más de tener un mejor lenguaje, sobretodo con las Educadoras.</p> <p>se cuidan bastante en este aspecto</p> <p>Cuando ocurre algo que no corresponde o se expresan con términos más informales, son muy receptivas a la crítica en este aspecto.</p> <p>A los niños por lo general le hablan bien, se expresan bien, salvo que a veces utilizan los términos que te señalo, “súper”, “chiquillos”.</p> <p>Utilizan por lo general un buen lenguaje.</p> <p>En oportunidades utilizan términos como “ya po hagamos esto o lo otro”.</p> <p>Siento que es un aspecto al que también apuntamos harto en los talleres de práctica, el que se dirijan bien con todos con los que tengan que interactuar.</p>	<b>16</b>
	<b>Lenguaje técnico</b>	<p>Lo que si les hace falta es un lenguaje más profesional.</p> <p>Les falta integrar términos más profesionales, propios de nuestro que hacer</p>	<b>13</b>

		<p>de Educadoras de párvulos.</p> <p>Falta hablar por ejemplo de las iniciaciones, de estimular el pensamiento divergente, del cierre meta cognitivo y en fin, tantos términos que pueden integrar y que forman parte de un lenguaje profesional.</p> <p>En este aspecto si encuentro falencias, en lo personal no he observado directamente un manejo del lenguaje técnico adecuado.</p> <p>Hay casos en los que uno nota que hacen el esfuerzo o se preocupan de incorporar términos más profesionales.</p> <p>Mientras más experiencias tengan y mayor contacto con buenos modelos en este sentido, más incorporarán los términos adecuados.</p> <p>En las realidades más deprivadas he visto que tanto Educadoras como técnicos, no utilizan un lenguaje a un nivel tan profesional, por lo cual no se constituyen en buenos modelos.</p> <p>En las planificaciones les estamos solicitando que incluyan un referente teórico, en relación al eje central de la propuesta, a fin de asegurarnos que han investigado y de que incluso de esta forma van a ir adquiriendo un lenguaje más profesional.</p>	
<b>Evaluación</b>	Aplicación de Evaluación de las Estudiantes en sus prácticas	<p>A veces el aprendizaje no tiene mayor relación con la actividad propuesta ni con los indicadores de evaluación.</p> <p>Señalan un aprendizaje y terminan evaluando algo que no está relacionado con el aprendizaje pero que si se dio en la actividad.</p> <p>A veces siento que no había reflexión en la relación de lo que se iba a evaluar, en el aprendizaje y los indicadores de evaluación.</p>	<b>28</b>

		<p>En oportunidades no hay una relación entre los elementos que planificaron y se confunden en lo que van a evaluar.</p> <p>Todas las actividades las deben evaluar, sin embargo, he percibido que no son rigurosas al respecto.</p> <p>No evalúan en muchos casos en forma inmediata a realizar la actividad, lo cual hace que olviden los resultados y señalen apreciaciones poco precisas en relación a como los niños efectivamente respondieron.</p> <p>Presentan dificultades en relación a que decisiones tomar con los resultados de la evaluación.</p> <p>A veces también se observa que el aprendizaje específico que señalan en la planificación, no se relaciona con los indicadores que han seleccionado para evaluar.</p>	
<b>Creatividad</b>	<b>Creatividad de las Estudiantes en sus propuestas</b>	<p>Hay que destacar que algunas estudiantes son muy creativas en sus propuestas, se disfrazan, buscan otros espacios en los cuales realizar actividades y en fin hacen como todo un despliegue de cosas.</p> <p>Llama a veces la atención la creatividad de algunas estudiantes, aunque no son la mayoría, una ve la intención reflexiva de proponer actividades diferentes y de estimular incluso el pensamiento divergente en los niños.</p> <p>Lamentablemente no todas las estudiantes son muy creativas, la mayoría tiende efectuar propuestas como más planas o actividades que una ya ha visto repetidas.</p> <p>Me da la impresión que este es un aspecto débil y creo que incluso debemos trabajar la creatividad desde los talleres de práctica.</p>	<b>7</b>

		<p>Creo que es un aspecto que hay que trabajar, les cuesta efectuar en general propuestas más desafiantes, más creativas.</p> <p>He visto algunas actividades en la práctica que si me llaman la atención por su creatividad, por los elementos que integran en sus propuestas, pero son las menos.</p> <p>Es necesario desarrollar primero en ellas la creatividad para que logren potenciarla en los niños.</p>	
<b>Transferencia de Competencias</b>	<b>Transferencia de Competencias a la práctica</b>	<p>Algunas estudiantes manifiestan dificultades importantes de transferir las competencias adquiridas a la práctica, una vez que tienen los conocimientos adquiridos y que en teoría también saben aplicar los procedimientos necesarios, pero al llegar a la práctica, estando ya más en un plano concreto, les cuesta transferirlas.</p> <p>Una a veces ve que este es un aspecto en el cual manifiestan cierta dificultad, les cuesta transferir lo aprendido a las prácticas.</p> <p>Es todo un tema esto de cómo transferir las competencias a la práctica, siento que tenemos todavía un trabajo pendiente en este sentido con las estudiantes y debemos apoyarlas al respecto.</p> <p>Me da la impresión que se inhiben al estar en práctica y por eso manifiestan dificultad en manifestar o transferir algunas competencias.</p> <p>Hay muy buenas estudiantes desde el manejo teórico, desde el conocimiento que poseen, sin embargo, a veces ocurre que no son las mejores dentro de la práctica, que manifiestan dificultades precisamente en transferir todo su conocimiento.</p>	<b>7</b>

<b>Autonomía</b>	<b>Autonomía de las Estudiantes en su proceso de práctica</b>	<p>Las estudiantes a veces esperan que una les de todo listo, hay dificultades en la autonomía que poseen.</p> <p>Les cuesta a veces ser más autónomas en las decisiones que toman frente a determinadas circunstancias de la práctica.</p> <p>Creo que las estudiantes tienen que trabajar en relación a su autonomía, son estudiantes de tercer año y muchas veces manifiestan dificultad en las decisiones que toman en sus prácticas.</p> <p>Es verdad que una las apoya y a veces incluso esto les resta autonomía en las decisiones que toman, les cuesta decidir que hacer en determinadas circunstancias, eso si que he visto buenas reacciones frente a imprevistos y situaciones emergentes.</p>	<b>8</b>
------------------	---	--	----------

Esta matriz solo consigna algunas de las textualidades clasificadas al interior de cada categoría y sub categoría de análisis, (Ver anexo N°3 "Matriz de Codificación Entrevista a Totoras Pedagógicas de Educación Parvularia).

## ***Análisis Categorías y Sub categorías***

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la estudiante y Sub categoría Actividad de Inicio de la propuesta**, es posible señalar que a esta se asocia una frecuencia de 32 textualidades, las cuales dan cuenta en su gran mayoría de debilidades por parte de las estudiantes en relación a su propuesta de inicio, lo anterior de acuerdo a la apreciación de las tutoras se da cuenta por medio de las siguientes opiniones.

tienen ciertas debilidades en cuanto a innovar en recursos para efectivamente motivar a los niños frente a la propuesta.(....) Hay debilidades en cuanto a reflexionar en relación a la planificación que van a llevar a cabo.(....) es a veces casi un trámite esta etapa, como que tratan de hacerla rápido.(....) a veces se saltan toda la motivación, dan solo una breve explicación(....) es raro ver recursos diferentes o innovadores en el inicio como parte de la motivación (....) cuesta ver por ejemplo que el inicio lo hagan en lugares diferentes.

Al respecto la motivación destacada por la tutoras en relación a esta etapa, se vincula básicamente con la “acción de motivar, es decir, de suministrar uno o varios motivos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1366), puede definirse además como “la tendencia de mantener activas las propias aptitudes y a perfeccionarla en todos los campos en los que se considera necesaria” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1368). Cabe destacar, que en la última de estas definiciones, se le otorga a la motivación un carácter intrínseco al individuo, es decir, uno se siente o no motivado frente a algo determinado de acuerdo a sus propios intereses o necesidades y de acuerdo por lo tanto al valor que en particular le asigne a este elemento.

Lo anterior implica que el rol de la estudiante en este sentido, es el de estimular al niño/a a fin de motivarlo frente a la propuesta. Cabe, sin embargo, destacar, que el término “motivar” se utiliza particularmente al interior de este contexto, en relación a ser uno el que precisamente le proporcione al niño en este caso “los motivos” para sentirse estimulado, lo cual invita a reflexionar frente a la adecuada utilización de este concepto.

Junto con lo anterior las tutoras enfatizan en el diagnóstico de las experiencias previas de los niños en relación a esta etapa, frente a lo cual señalan.

realizan en algunas oportunidades preguntas dirigidas pero no está claro si es con el afán de diagnosticar ya que no dejan opinar a todos los niños, las preguntas se dirigen por ejemplo a dos o tres(....)no se centran generalmente en realizar preguntas de diagnóstico, preguntas que permitan conocer que sabe el niño preliminarmente frente al tema, que experiencias previas tiene en relación a lo que se está tratando.(...) de hecho se debe iniciar la actividad teniendo claro este aspecto, teniendo claro que experiencias tienen los niños frente a lo que se va a efectuar.

El elemento anterior determinado por la “Experiencias previas”, resulta fundamental dentro de la contextualización del proceso de aprendizaje, dado que permite diagnosticar el punto de partida sobre el cual se basará el inicio de la propuesta. Lo anterior resulta particularmente relevante dentro del sistema de Educación parvularia en su segundo ciclo (tres a seis años), debido a las características de concreción y significado del pensamiento infantil, las cuales determinan la proyección de la experiencia de acuerdo a la capacidad concreta del niño de vincularla con elementos o situaciones ya conocidas.

Otro de los elementos a los cuales las tutoras aluden, aunque con una menor connotación, es la falta de énfasis en el rol activo del niño durante esta etapa, componente que es posible apreciar mediante las siguientes declaraciones.

No se establece por lo tanto un rol tan activo del niño frente a esta etapa.(....) debería existir un mayor aprovechamiento de esta etapa de inicio, dilatarla más, que los niños participen más activamente.(.....) Deben considerar que también en esta etapa el niño debe asumir un rol activo, que implique quehacer y posibilidad de interacción frente a algo.

Sin embargo, también es posible apreciar la presencia de opiniones positivas en torno a las propuestas de las estudiantes. Tal es el caso de las siguientes opiniones.

he visto durante este periodo de práctica algunas experiencias positivas en la etapa de inicio que se acercan bastante a la formulación de preguntas adecuadas en relación a los conocimientos previos.(....) En algunos casos la motivación no es en realidad más de lo mismo, si no que los niños efectivamente pueden conocer aspectos diferentes de la temática, cuando ellas se dedican a investigar del tema.(...) Hay propuestas de inicio que efectivamente dan cuenta de una preocupación de las estudiantes y de aportar efectivamente con comentarios e información inicial que motive y resulte interesante.

En relación a la **sub categoría Actividad de desarrollo**, asociada a una frecuencia de 33 textualidades, resulta posible apreciar opiniones de las tutoras que dan cuenta de una mejor programación y ejecución de esta etapa en relación a la anterior. Lo cual queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

da la impresión de que conciben la utilización de materiales o un mayor despliegue del espacio y de la organización de los niños más para la etapa de desarrollo.(....) todo lo fundamental de la experiencia se centra más bien en el desarrollo.(....) esta es la etapa en la cual se enfatiza más.(...) se concentran más en el desarrollo que en las otras etapas.(....) el desarrollo resulta mejor que el inicio o la finalización, creo que se involucran más, de hecho casi todos los materiales u otros recursos, van dirigidos al desarrollo.

Es posible que lo anterior se manifieste de la forma señalada, debido a que esta etapa involucra inherentemente un rol más activo por parte de los párvulos, dado que es en ella en la cual ejecuta efectivamente lo propuesto, se interactúa con materiales, se crea y se desarrolla todo un proceso que culmina frecuentemente con la manifestación de un producto concreto, elemento que motiva de manera natural frente a la participación en la misma.

Lo anterior concuerda con las atribuciones que efectivamente se le asignan al “Desarrollo” dentro del sistema de Educación Parvularia, lo cual queda de manifiesto en la siguiente referencia. “Se constituye en la etapa caracterizada básicamente en aplicar o llevar a cabo la propuesta programada, en relación al aprendizaje seleccionado, y propiciar de esta forma la evidencia por parte de los párvulos de lo que se espera que logren manifestar. Las acciones se planifican por lo tanto en virtud de que este asuma un rol activo en torno a la propuesta” (Peralta, 1998, p.124)

En torno a la **sub categoría Actividad de Finalización**, asociada a 33 textualidades, resulta posible visualizar la presencia de un gran número de apreciaciones relativas a la falta de organización del tiempo de las estudiantes en relación a esta etapa. De lo cual se da cuenta en las siguientes opiniones.

Creo que no planifican bien el tiempo de la finalización.(....) La mayoría les pide a los niños que guarden, que ordenen, en algunas oportunidades que muestren sus trabajos y que vayan al patio rápidamente.(....) por una falta quizás de organización del tiempo, esta es la etapa que más se reciente al cortar en muchas oportunidades la finalización de manera brusca.(....). Finalizan bruscamente, esto se puede deber a que no organizan bien el tiempo. (.....) No siempre se dan el tiempo de mostrar sus trabajos, ayudar a ordenar o hacer preguntas de reflexión final, para visualizar lo que efectivamente integraron.

También es posible apreciar opiniones en torno a propuestas “clásicas” o poco innovadoras en relación a la puesta en práctica de esta etapa, lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

Es raro ver recursos diferentes o innovadores en la finalización. (....) Es difícil ver que la finalización la hagan en lugares diferentes a la sala de actividades. (.....) Si por alguna razón la finalización no la pueden hacer en un determinado momento o les queda inconclusa, no la retomen posteriormente, no modifican en este sentido (...). En general para finalizar ocupan el espacio de la sala, acuden más bien a lo tradicional. (....) les cuesta salir de la estructura de finalizar en la sala de actividades.

Cabe destacar también la presencia de apreciaciones positivas en relación al desempeño de las estudiantes en esta etapa, las cuales dan cuenta de una adecuada organización y de una mayor intencionalidad reflexiva al interior de su propuesta. Lo cual se expresa en las siguientes opiniones.

Algunas realizan una finalización más ordenada, disponen a los niños para este momento, los invitan a veces a otro lugar de la sala, realizan preguntas más dirigidas a la reflexión en tono a lo que han realizado y en fin se nota una mayor preocupación (....).En cuanto a recursos hay ejemplos positivos, por ejemplo una alumna hace poco finalizó en una sala de computación y proyectó imágenes de las fiestas patrias.(....) Algunas estudiantes se caracterizan por su preocupación y por llevar a cabo esta etapa con todo lo que corresponde, introduciendo incluso recursos nuevos para darle significado al cierre.

Al respecto y aludiendo a la definición inicialmente planteada en relación a esta etapa, dentro de la conceptualización de la fuente “Registros de Observación”; resulta necesario destacar nuevamente los elementos propios caracterizados al interior de la misma, la cual la constituye una etapa de cierre frente a la propuesta, dentro del cual se consideran actividades de reorganización del ambiente, orden de materiales y puesta en común de lo efectuado, frente a esto resulta fundamental el denominado “cierre meta cognitivo” en torno a lo efectuado, el cual se canaliza por medio de preguntas que inviten al niño a la reflexión de lo efectuado.(Peralta, 1998)

En relación a lo anterior, se destaca en la opinión de tutoras la consideración de los elementos mencionados, sin embargo, no se enfatiza en el “cierre meta cognitivo” destacado en esta definición.

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente, materiales y recursos para la actividad de la Estudiante**, con una representatividad de 52 textualidades, es posible destacar una alta presencia de opiniones negativas al respecto, las cuales dan cuenta particularmente de lo siguiente en relación a las diversas etapas.

tiene ciertas debilidades en cuanto a innovar en recursos para efectivamente motivar a los niños frente a la propuesta(....) no utilizan casi ningún material innovador para motivar, por ejemplo disfrazarse, usar títeres, algo que efectivamente despierte el interés.(....) pero algo más creativo, disfrazarse, partir con un cuento, con música, muy pocas veces se da dentro de la motivación.(.....) otras que llegan a preparar el material al jardín y que se nota que es una propuesta rápida.(....) es raro ver recursos diferentes o innovadores en el inicio y en la finalización.

En este sentido es importante recordar la importancia atribuida por Peralta a los materiales presentados al interior de la propuesta educativa, frente a lo cual se destaca la selección de los mismos en base a sus características: naturales, elaborados, reciclables, de manera que estos permitan a las niñas y niños contactarse con una amplia variedad de recursos. También se enfatiza en cautelar que los materiales estén adecuadamente organizados y seleccionados conforme a las particularidades de los niños y de los aprendizajes esperados. (Peralta, 1998)

Lo anterior implica una efectiva intencionalidad del Educador frente a la selección y presentación de los materiales, como también en la organización del ambiente y espacio para llevar a cabo su propuesta, elementos destacados en forma positiva por las tutoras en las siguientes apreciaciones.

siempre una se encuentra con alumnas que se destacan y que preparan buenos materiales, actividades creativas y entretenidas.(....)se da también de que preparan buenos materiales, hacen una buena como puesta en escena y se lucen bastante.(....) tenemos otros casos en los cuales se flexibiliza la utilización del espacio, como en las dramatizaciones, las actividades más de motricidad gruesa o circuitos que son en el patio.(....) en los cuentos o dramatizaciones también hay mayor organización y distribución en el espacio.

En relación a la **Categoría Actividades Planificadas por la Educadora y Sub categoría Participación de la Estudiante**, asociada a una frecuencia de 20 textualidades, en las cuales es posible destacar una alta presencia de opiniones positivas por parte de las tutoras, en torno a la participación de las estudiantes dentro de los límites de esta categoría, aspecto que queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones

En general hay una buena disposición de las alumnas, son colaboradoras, se integran con facilidad. (...) reparten materiales cuando colaboran en la actividad de la Educadora y están atentas cuando se necesita algo.(...) en general la opinión de las educadoras es positiva, las alumnas están atentas a los requerimientos y en general tienen muy buena disposición.(...) cuando se realizan y se les solicita ayuda ellas siempre están dispuestas a colaborar.

Frente a lo anterior también es posible visualizar información que atribuye la efectiva participación de la estudiante de acuerdo a sus propias características personales, lo cual se manifiesta en las siguientes opiniones.

depende de la personalidad de cada una, hay algunas más introvertidas a las que les hay que decir todo o ser más explícitas en solicitar directamente su ayuda.(...) Eso igual depende de cada alumna, hay algunas que son súper despiertas, siempre preguntan y están atentas a colaborar aunque no se les pida.(....) algunas preguntan sin que se les diga nada, cual es la actividad que se va a hacer, en qué momento se va a hacer y que se va a necesitar.(...) algunas por supuesto son más activas, receptivas y colaboradoras que otras, pero en general todas participan positivamente de una u otra forma.(....)hay algunas más tímidas con las cuales hay que ser más explícitas en solicitarles en que pueden colaborar.

De acuerdo a lo anterior es posible apreciar un adecuado desempeño de las estudiantes en relación al margen o connotación atribuible a esta categoría, en la cual se perfila como parte del proceso formativo la interacción de las mismas dentro de todas las actividades desarrolladas al interior de este espacio educativo.

De la misma forma es que se destacan opiniones positivas en torno a la Sub categoría **Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora**, asociada a una frecuencia de 15 textualidades, en las cuales es posible apreciar opiniones como las siguientes.

cuando se les solicita puntualmente nunca han presentado molestia o dificultad en preparar algo.(...) en este aspecto en general hemos recibido muy buenos comentarios de los centros de práctica.(....) Me ha tocado ver la preparación de algunas láminas, pintarlas o recortarlas para la actividad de la Educadora y las alumnas en esto han colaborado sin ningún problema.(....) Las veces que las alumnas han tenido que preparar algún material puntual, como tarjetas, fichas o láminas para la actividad de la Educadora, lo han hecho sin problema.

Sin embargo, se destaca que esta preparación no siempre surge de la iniciativa propia de las estudiantes, lo cual es posible evidenciar en las siguientes consideraciones.

por lo general cuando es algo más concreto como la preparación de algún material para la actividad, ellas por supuesto no lo hacen por iniciativa propia ya que no saben que es lo que está programado con tanto detalle.(....) La preparación de materiales para la actividad de la Educadora, no es que lo hagan por iniciativa propia, pero cuando les ha sido solicitado, han colaborado sin dificultad.(....)hay que distinguir a aquellas que participan por iniciativa propia y son bastante receptivas, de otras que hay que decirles lo que hagan.(....) si ven por ejemplo que la Educadora les señala a los niños que van a pintar con lápices de colores una lámina, ellas solas van a ver si están los lápices, si tienen punta y los ordenan de inmediato sin que se les diga nada.

De una otra forma en las textualidades presentadas, se releva positivamente el rol de la estudiante en relación a la preparación o distribución de materiales frente a la propuesta de la Educadora, lo cual da cuenta de una efectiva colaboración de las mismas en relación a aspectos relativos al trabajo en equipo, el cual alude fundamentalmente a la “Situación en la cual los miembros de un equipo tienen que efectuar una tarea común, en la cual se requiere una colaboración conjunta”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1906)

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente o materiales para requerimientos del centro de práctica**, en la que se representa una frecuencia de siete (7) textualidades, es posible apreciar que estas en su totalidad dan cuenta de una participación positiva de las estudiantes dentro de los límites asociados a lo explícito dentro de la misma. Aspecto que se evidencia por medio en las siguientes opiniones.

se les pide ayuda para adornar algunos espacios, colaborar en celebraciones del día del niño o de las fiestas patrias y ellas participan, no ha habido problemas al respecto.(....)cuando se les pide ayudar a decorar para alguna ocasión especial como las fiestas patrias o el día del niño, o ayudar a organizar el espacio en el que se realizará alguna actividad especial, en general colaboran bien y sin problemas(....) en oportunidades se les ha pedido colaboración para preparar alguna representación, ayudar en la decoración del jardín para alguna fiesta y en esto ellas colaboran sin dificultad.

Lo anterior no solo da cuenta de una efectiva colaboración dentro de este marco, sino que además permite develar una intencionalidad por parte de las estudiantes, en incorporarse activamente dentro de una dinámica no cotidiana dentro del espacio educativo.

En torno a la **Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas mediadoras**, a la cual se le asocia una frecuencia de 58 textualidades, es posible apreciar opiniones que en su mayoría dan cuenta de dificultades al respecto, lo cual se representa mediante los siguientes aspectos.

Por ejemplo en las preguntas que realiza, a veces interfieren más que mediar a los niños.(....) Algunas creen que para mediar tienen que estar como encima de los niños preguntando permanentemente. (.....) Falta desarrollar la receptividad frente a construir un diálogo en el cual vayan surgiendo preguntas mediadoras.(.....) las alumnas creen que cualquier pregunta es una pregunta mediadora, lo mismo ocurre

en la finalización con el cierre meta cognitivo.(....) En general están todavía en proceso de aprendizaje o de poner más en práctica este aspecto.(....)falta que abran más las preguntas, realizan en general preguntas orientadas a respuestas cerradas.

También destacan como un elemento que interfiere en esta apropiación, la falta de modelos adecuados en este sentido, lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

Han tenido harto y buen apoyo en clases en relación a la mediación, pero creo que les falta observar o tener en sala buenos modelos al respecto.(....) el modelo en muchos casos es la asistente, la cual no maneja como hacer preguntas mediadoras y como hacer un buen cierre orientado a la meta cognición.

Sin embargo, mencionan una intención por parte de las estudiantes en incorporar efectivamente la mediación dentro de su quehacer educativo, de lo cual se da cuenta en las siguientes opiniones.

han recibido muy buen apoyo en las clases, saben la importancia de la mediación y por lo tanto tratan de integrarla.(....) he visto durante este periodo de práctica algunas experiencias que se acercan bastante a la formulación de preguntas adecuadas en relación a los conocimientos previos(.....) siento que existe una intención por parte de ellas en incorporar estas preguntas. (....)Hay algunas que si dan cuenta en sus preguntas de respuestas orientadas al proceso, a la reflexión o resolución de problemas.

Al respecto no se puede perder de vista la intencionalidad que efectivamente deben tener estas preguntas, en relación a la mediación educativa, lo cual implica que en este caso deben “Servir de intermediarias el interior del proceso de enseñanza”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1263)

En torno a la Categoría Actividades regulares y emergentes y Sub categoría **Participación de la estudiante en actividades regulares**, cuya frecuencia corresponde a 20 textualidades, es posible apreciar que estas en su totalidad dan cuenta de una positiva participación de las estudiantes en relación a las mismas, lo cual se representa por medio de las siguientes opiniones.

ellas son bastante colaboradoras en todos los momentos.(....)la mayoría ayuda sobretodo en los momentos regulares o de rutina, se preocupan de las colaciones, de llevar los niños al baño.(....)ellas al poco tiempo captan muy bien la dinámica, el horario, las canciones y lo que se realiza en cada uno de los momentos, eso también facilita que puedan participar más activamente en todo lo que es parte de la rutina o de los periodos regulares.(....)he visto una buena interacción en varias de las actividades regulares en las que las alumnas participan.

Lo anterior devela una efectiva integración de las estudiantes en relación a este aspecto, el cual es considerado propio de la dinámica desarrollada al interior de este espacio educativo.

Al respecto, cabe recordar que su caracterización alude a “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.41)

En lo relativo a la **Sub categoría Actividades Emergentes**, a la cual se le asocia la presencia de 17 textualidades, las cuales en su mayoría dan cuenta de opiniones de las tutoras en relación a no haber presenciado directamente este aspecto, dentro de lo cual destacan.

probablemente por la buena disposición que en general tienen colaboren bien, de acuerdo a lo que ellas mismas comentan(...)En lo personal no he observado en este grupo, el que tengan que colaborar en experiencias de aprendizaje emergentes(...) he escuchado el comentario de ellas mismas al respecto, en lo cual señalan haber tenido buena disposición y haber salido sin dificultad de la situación, pero con mucho temor de que algo salga mal, de equivocarse(...) situaciones de esta naturaleza no se han dado en los momentos en los que he ido a supervisar.

Situación que efectivamente resulta poco probable de manifestarse en presencia de un agente extraño al establecimiento educativo, tal como es destacado por una de las tutoras en la siguiente apreciación “cuando una va a supervisar se tratan de resguardar al máximo de lo emergente, de dejar a las alumnas solas por ejemplo con el grupo”.

Al respecto y dentro de un marco general de situaciones en algunas oportunidades no observadas por ellas mismas, destacan como debilidades que “hay un problema de recursos a utilizar por parte de ellas frente a estas actividades. (...) Les faltan recursos y tienen temor a asumir una actividad emergente, que por lo tanto no tenían prevista ni planificada. (...) Creo que les faltan recursos. “

En relación a la **Categoría Clima Relacional y Sub categoría Interrelación de la estudiante con los niños**, representada por 25 textualidades, es posible señalar que la totalidad de las mismas dan cuenta de un positivo desarrollo de este aspecto, lo cual queda de manifiesto en las siguientes opiniones de tutoras.

en general la relación de la alumna con los niños es bastante buena(...)es de buena calidad dentro de lo afectivo, de una buena interrelación, de afectividad, de buen trato, de permanentes conversaciones, en la mayoría de los casos(...) si por ejemplo están ayudando a repartir la leche en el momento de colación, están conversando con los niños, respondiendo a preguntas e interactuando con ellos(...) la buena interacción con los niños, el preocuparse de apoyarlos más, se da bastante dentro de los periodos regulares(...) En general hay una buena llegada, se relacionan bastante bien en los juegos, actividades, conversaciones.

Efectivamente este elemento se constituye en un aspecto fundamental de la formación profesional de las estudiantes, dado que de acuerdo a lo señalado por una de las tutoras “existe incluso un aspecto específico dentro de la pauta de evaluación de terreno que apunta a la interrelación de la alumna con los niños y es precisamente causal de reprobación el tener alguna actitud negativa al respecto”.

Es necesario considerar que en este sentido nuestro referente nacional del sistema de Educación Parvularia en Chile determina, que “La Educadora y los distintos agentes educativos deben velar porque las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje” (Mineduc, 2001, p. 98). Aspecto que invita a situar nuestra mirada en la calidad y efectividad de los procesos de interrelación desarrollados al interior de este espacio educativo.

En relación a la **Sub categoría Interrelación de Estudiantes con adultos**, asociada a 65 textualidades, es posible determinar la presencia de opiniones relativas a conflictos o situaciones que la estudiante no se atreve a enfrentar directamente en relación al personal, lo cual queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

Frente a dificultades una les dice, pero pregunta conversa con la Educadora para ver si hay otra alternativa y no se atreven.(...)les da como vergüenza y muchas señalan que no quieren tener conflictos en el centro, entonces se suman a lo que ven y no se atreven a plantear otras alternativas al respecto.(...) creen que la Educadora o la técnico, que es la que más está en sala, se va a enojar si desorganizan algo o hacen algo fuera de lo común.(...) Sienten como temor a que las asistentes se sientan “pasadas a llevar”, como ellas mismas dicen, entonces son súper cautas frente a lo que proponen o planifican.

Otro aspecto destacado por las tutoras es la falta de comunicación que las estudiantes establecen con el personal en relación a la propuesta de sus actividades, lo cual queda de manifiesto a través de lo siguiente.

Aquí a veces hay un tema de poca comunicación frente a la actividad que van a realizar, se la comunican al personal pero a veces justo antes de hacerla.(...) no hay como una conciencia de que tienen que incorporar al personal más activamente dentro de lo que tienen planificado.(...) creen que como es “su actividad” como señalan ellas, deben hacerlo todo solas o con la mínima colaboración del personal.(...) Les cuesta en oportunidades ponerse de acuerdo y comunicar lo que quieren hacer, como también pedir ayuda.

Sin embargo, varias de las apreciaciones entregadas por estas informantes, dan cuenta de aspectos positivos al interior de la relación, lo cuales se basan fundamentalmente en la colaboración, el respeto y en la disposición de las estudiantes en integrarse al trabajo en equipo, lo cual se considera en las siguientes opiniones.

En realidades en las cuales son muchos niños y poco personal, son una gran ayuda y eso hace que la interrelación sea de colaboración y positiva. (...) se percibe una relación de mucho respeto de ambas partes. (...) si hay más cercanía y una relación más empática, son incorporadas mucho más, incluso se les mira como parte del personal. (...) es más bien una relación que se centra en colaborar en lo que se necesite y es bastante cordial en estos términos.

Al respecto es posible señalar que en estas apreciaciones, quedan de manifiesto las principales variables que inciden al interior de un proceso de interrelación entre personas que trabajan juntas, marcado por inseguridades, falta de comunicación, colaboración, respeto y cordialidad, dependiendo de las circunstancias. Sin embargo, es importante destacar que “la relación que se establece entre los distintos adultos que conforman una comunidad educativa, además de representar un modelo que los niños tenderán a reproducir, determina de manera importante la confluencia de recursos físicos, sociales, afectivos y de distinta naturaleza, que contribuyen a generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes esperados en los niños” (Mineduc, 2001, p.99), aspecto de alta significatividad dentro del contexto de Educación Parvularia.

Por otra parte llama la atención que las opiniones se centran más bien en actitudes personales, las tutoras no señalan o enfatizan en estrategias con que cuentan las estudiantes para enfrentar el trabajo con los adultos desde la perspectiva de su formación profesional.

En relación a la **Categoría Trabajo con Familia y Sub categoría Trabajo de las Estudiantes en torno al Estamento familia**, asociada a 24 textualidades, es posible señalar que estas en su gran mayoría dan cuenta de dificultades por parte de las estudiantes o del establecimiento para efectuar un adecuado trabajo al respecto, lo cual es posible apreciar por medio de las siguientes opiniones.

En este aspecto encuentro muchas falencias, es casi un aspecto que omiten de su trabajo.(....) a veces no pueden hacer mucho ya que no tienen las herramientas ni las oportunidades.(....)Envían alguna información a los padres o los vinculan a su trabajo, solo cuando hay alguna tarea en particular.(....) Prácticamente omiten este aspecto y no realizan por iniciativa propia paneles, trípticos o algo a nivel informativo que implique relacionarse más con este estamento.(....)en este nivel de enseñanza (tercer año) hay que guiarlas al respecto.(....) hay realidades difíciles en relación a vincularse con las familias.

Sin embargo, se destaca el contacto de las estudiantes con este estamento a partir del apoyo de algunos Núcleos de su formación de tercer año, lo cual se manifiesta en las siguientes apreciaciones.

Tuvieron otro trabajo que dimos en el núcleo de práctica, de normas de crianza, en el cual debían entrevistar o enviar una encuesta a los padres consultando en relación aspectos de salud, alimentación y juego.(....) ellas tienen un Núcleo de trabajo con la familia y la comunidad en el cual se les apoya en relación a esto.

La falta de propuestas de trabajo e interrelación con las familias, como elemento central destacado desde las opiniones, resulta contradictorio con el énfasis que a este estamento se le otorga desde las propuestas ministeriales, las cuales declaran entre muchos otros aspectos que “Los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, deben generar condiciones para producir acercamiento, confianza y la seguridad necesaria para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y contribuyan al aprendizaje de sus hijos.” (Mineduc.2001:99). Aspecto que por lo tanto no solo debe ser reforzado desde la línea de práctica, sino que

además considerado de manera transversal dentro de los diferentes Núcleos de formación.

En relación a la **Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral de la Estudiante**, asociada a una frecuencia de 16 Textualidades, se manifiesta en términos generales la utilización de un lenguaje adecuado por parte de las estudiantes, destacando en algunos casos la utilización de términos reiterativos o “muletillas” y enfatizando en la utilización de un lenguaje más formal de acuerdo al receptor con el cual interactúan. Lo anterior se manifiesta por medio de las siguientes opiniones.

Es bueno, no utilizan malas palabras(...) de repente utilizan algunas muletillas o palabras que reiteran como “súper bueno”, “te pasaste” o lo que he es más usual, el “chiquillos” para dirigirse a los niños (...)en general es adecuado(...).Con el personal, eso sí se cuidan más de tener un mejor lenguaje, sobre todo con las Educadoras.(...) se cuidan bastante en este aspecto(...) A los niños por lo general le hablan bien, se expresan bien, salvo que a veces utilizan los términos que te señalo, “súper”, “chiquillos”(....) Utilizan por lo general un buen lenguaje.

En general este aspecto desde el ámbito de la Educación se aprecia como relevante dentro de la adecuada transmisión y representación de un modelo que resulta significativo al respecto. Lo anterior posibilita el desarrollo de competencias lingüísticas no solo en las estudiantes, sino que además en los niños y niñas que se relacionen con un buen modelo. En este sentido es importante considerar que las competencias comunicativas aluden a la “Capacidad del hablante para saber cómo, cuando y donde utilizar ciertas expresiones (Pedagogía) .Aplicado a esta disciplina el término se relaciona con:

- a) La dimensión lingüística (técnica) en la que alude a la comprensión y adecuada aplicación de las reglas lingüísticas.
- b) La dimensión social (práctica) adecuar reglas lingüísticas a cualquier situación social.” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003: 315).

En relación a la **Sub categoría Lenguaje Técnico**, asociada a una frecuencia de 13 textualidades, es posible apreciar un predominio de opiniones que dan cuenta de algunas carencias importantes al respecto, lo cual queda de manifiesto a través de las siguientes apreciaciones.

lo que si les hace falta es un lenguaje más profesional.(....) Les falta integrar términos más profesionales, propios de nuestro que hacer de Educadoras de párvulos.(....)Falta hablar por ejemplo de las iniciaciones, de estimular el pensamiento divergente, del cierre meta cognitivo y en fin, tantos términos que pueden integrar y que forman parte de un lenguaje profesional.(....) en este aspecto si encuentro falencias, en lo personal no he observado directamente un manejo del lenguaje técnico adecuado.(.....) falta incorporar un lenguaje técnico adecuado, en el cual se note la experiencia adquirida durante su formación.

Al respecto también se destaca la importancia de considerar buenos modelos en este sentido, lo cual se expresa por medio de lo siguiente.

Mientras más experiencias tengan y mayor contacto con buenos modelos en este sentido, más incorporarán los términos adecuados.(.....) En este sentido es bueno el compartir con educadoras dentro de sus prácticas que efectivamente integren este lenguaje dentro de un plano más cotidiano.(....)en las realidades más deprivadas he visto que tanto Educadoras como técnicos, no utilizan un lenguaje a un nivel tan profesional, por lo cual no se constituyen en buenos modelos.

Finalmente se destaca que “la incorporación de este aspecto debe ser un eje transversal, de manera independiente del modelo y de la realidad”, a fin de proporcionar efectivamente un sello profesional a lo que logren transmitir.

En relación a la **Categoría Evaluación y Sub categoría Aplicación de Evaluación de las Estudiantes en sus prácticas**, cuya frecuencia corresponde a 28 textualidades, es posible destacar que la totalidad de las mismas enfatizan en dificultades de las estudiantes al respecto, lo cual se logra transmitir por medio de las siguientes opiniones.

a veces el aprendizaje no tiene mayor relación con la actividad propuesta ni con los indicadores de evaluación.(...) señalan un aprendizaje y terminan evaluando algo que no está relacionado con el aprendizaje pero que si se dio en la actividad.(...)A veces siento que no había reflexión en la relación de lo que se iba a evaluar, en el aprendizaje y los indicadores de evaluación.(...)En oportunidades no hay una relación entre los elementos que planificaron y se confunden en lo que van a evaluar.(....)Todas las actividades las deben evaluar, sin embargo, he percibido que no son rigurosas al respecto.

Las apreciaciones anteriores resultan complejas dentro del contexto general del sistema educativo, en el cual se privilegia al interior de todos sus niveles el efectuar evaluaciones oportunas, contextuales y pertinentes, cuyos resultados sean utilizados en la continuidad del proceso formativo y en las intervenciones precisas que al respecto se deban realizar. Destacando particularmente el análisis de la información obtenida, la formulación de un juicio valorativo y la toma de decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo. ( Mineduc.2001, p.107).

En relación a la **Categoría Creatividad y Sub categoría Creatividad de las Estudiantes en sus propuestas**, asociada a siete (7) textualidades, es posible señalar que en ella se destaca la presencia de opiniones positivas y negativas al respecto, las cuales dan cuenta de la individualidad de estudiantes que han sido observadas en sus prácticas. En este sentido es posible destacar las siguientes apreciaciones de tutoras.

Hay que destacar que algunas estudiantes son muy creativas en sus propuestas, se disfrazan, buscan otros espacios en los cuales realizar actividades y en fin hacen como todo un despliegue de cosas.(....) Llama a veces la atención la creatividad de algunas estudiantes, aunque no son la mayoría, una ve la

intención reflexiva de proponer actividades diferentes y de estimular incluso el pensamiento divergente en los niños.(....)Lamentablemente no todas las estudiantes son muy creativas, la mayoría tiende efectuar propuestas como más planas o actividades que una ya ha visto repetidas.

La creatividad es considerada un elemento inherente al ser humano, sin embargo, es posible de potenciar “mediante la facilitación de la educación y los diferentes medios de expresión, sin bloquear la espontaneidad con actitudes y obligaciones anuladoras” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.390). Elemento a considerar frente al desarrollo creativo de las estudiantes y la potenciación que a partir del mismo, proyecten en los párvulos con los que tengan que interactuar.

En relación a la **Categoría Transferencia de Competencias y Sub categoría Transferencia de Competencias a la práctica**, a la cual se asocian siete (7) textualidades, es posible destacar que la totalidad de las apreciaciones se encuentra relacionada con dificultades por parte de las estudiantes en torno a este proceso, lo cual queda de manifiesto en las siguientes declaraciones.

Algunas estudiantes manifiestan dificultades importantes de transferir las competencias adquiridas a la práctica, una vez que tienen los conocimientos adquiridos y que en teoría también saben aplicar los procedimientos necesarios, pero al llegar a la práctica, estando ya más en un plano concreto, les cuesta transferirlas.(....)Una a veces ve que este es un aspecto en el cual manifiestan cierta dificultad, les cuesta transferir lo aprendido a las prácticas.(....) Me da la impresión que se inhiben al estar en práctica y por eso manifiestan dificultad en manifestar o transferir algunas competencias.

Sin embargo, el empleo de términos tales como “algunas” o “a veces”, lleva a inferir que estas falencias no son compartidas por la totalidad del grupo ni de manera frecuente, lo cual no excluye el reforzar este aspecto al interior de las prácticas pedagógicas, sobre todo al considerar que la transferencia implica un “proceso por el cual el conocimiento, las habilidades o aptitudes adquiridas, se traspaasa a otro plano diferente al de la adquisición primaria u original y logra evidenciarse”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1912).

En relación a la **Categoría Autonomía y Sub categoría Autonomía de las Estudiantes en su proceso de práctica**, representada por ocho (8) textualidades asociadas, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de dificultades dentro de la manifestación de este aspecto. Lo anterior se expresa mediante las siguientes opiniones.

Las estudiantes a veces esperan que una les de todo listo, hay dificultades en la autonomía que poseen.(....) Les cuesta a veces ser más autónomas en las decisiones que toman frente a determinadas circunstancias de la práctica.(....) Creo que las estudiantes tienen que trabajar en relación a su autonomía, son estudiantes de tercer año y muchas veces manifiestan dificultad en las decisiones que toman en sus prácticas.(....) Es verdad que una las apoya y a veces incluso esto les resta autonomía en las decisiones que toman, les cuesta

decidir qué hacer en determinadas circunstancias, eso si que he visto buenas reacciones frente a imprevistos y situaciones emergentes.

Al igual que en el caso anterior la utilización de términos relativos presentes en estas apreciaciones, dan cuenta de un aspecto que posiblemente esté en desarrollo o necesite ser potenciado. La conciencia en torno a las dificultades manifestadas por las estudiantes en relación a este aspecto, hace posible apoyar desde las tutorías pedagógicas este proceso de adquisición paulatina de la autonomía.

## **7. Triangulación entre fuentes de Información**

Producto del análisis anteriormente efectuado en cada una de las fuentes de información, es que a continuación serán confrontadas las categorías y sub categorías comunes o compartidas por las mismas, proceso que determinará tanto puntos de encuentro o discrepancias en la información obtenida, como también aspectos débiles y fuertes considerados en las mismas.

En relación a la **etapa de inicio** de la propuesta, es posible apreciar debilidades asociadas dentro de las tres fuentes de información, las cuales determinan fundamentalmente una falta de desarrollo relacionada con la organización del tiempo, “siendo este uno de los factores importantes de considerar junto con los materiales, recursos, espacio, niños y personal, elementos que de manera integrada llevan a dar comienzo a la propuesta” (Peralta, 1998, p. 21).

Sin embargo, en el contexto del focus group, a pesar de las debilidades declaradas, se determinan fortalezas en torno a la valoración de las experiencias previas como reflexión efectuada por las estudiantes en relación a esta etapa. Por su parte las tutoras enfatizan en debilidades atribuidas a la falta de diagnóstico de estas mismas experiencias y al énfasis en el rol activo de niños y niñas. Estas reiteradas “Experiencias previas” implican “El conocimiento empírico obtenido de lo inmediato por observación espontánea y contacto directo con la realidad” (Dicc.de Ciencias de la Educación, 2003, p.820), su carencia por lo tanto limita la posibilidad de un adecuado desarrollo de la etapa de inicio, aspecto que lleva a considerar finalmente el predominio de una Sub categoría débil de acuerdo al aporte de las tres fuentes de información.

En relación a la **etapa de Desarrollo** de la propuesta, los registros de observación enfatizan en debilidades relativas a la organización de la misma, al carácter directivo de las estudiantes en las indicaciones entregadas y a las falencias detectadas en el rol activo de los niños, siendo este último elemento considerado fundamental desde la teoría la cual destaca la “necesidad de que en el desarrollo de la propuesta el niño/a asuma un rol activo de acuerdo a sus necesidades e intereses” (Peralta, 1998, p.48). Por su parte la información obtenida del focus group a estudiantes, da cuenta de fortalezas atribuidas a la relevancia asignada por las estudiantes frente al desarrollo de la misma. En opinión de las tutoras se considera este aspecto en términos de fortalezas, asociadas a una mejor programación y ejecución que en el inicio. Lo anterior permite determinar coincidencias en términos

de ser considerada esta una sub categoría fuerte, en apreciación de estudiantes y tutoras, sin embargo, se detectan debilidades al interior de los registros de práctica.

La **etapa de finalización** se asocia a debilidades por parte de las tres fuentes, relacionadas fundamentalmente con dificultades para concluir la propuesta, obligatoriedad por efectuar un cierre y falta de consideración de los intereses y necesidades de los niños, aspectos posibles de develar al interior de la información de focus group. Por su parte las tutoras hacen referencia a una falta de organización al interior de la misma, determinada fundamentalmente por carencias en la distribución del tiempo. De acuerdo a estas debilidades es posible apreciar una absoluta falta de integración de los elementos atribuidos a esta etapa, los cuales consideran el “cierre de propuesta, las actividades de reorganización del ambiente, el orden de los materiales y la puesta en común de lo efectuado”. (Peralta, 1998, p.52)

En relación a la **organización del ambiente materiales y espacio**, se comparten coincidencias de debilidades y fortalezas en algunas de las fuentes. En este sentido los registros de observación determinan fortalezas en términos de preparación del material y debilidades en la organización del espacio y del grupo de niños, lo cual es coincidente con las apreciaciones de estudiantes. Sin embargo, las tutoras lo destacan como un aspecto débil, asumiendo solo fortalezas frente a casos particulares.

Al respecto es necesario reiterar algunos de los alcances, que dentro del contexto de Educación Parvularia se atribuyen a la organización específica de los materiales, frente a lo cual se destaca: la selección de acuerdo a diversas características: naturales, elaborados, reciclables, de manera que estos permitan a las niñas y niños contactarse con una amplia variedad de recursos. Asimismo, el análisis de la finalidad pedagógica y las funciones que proporcionan cada uno de ellos son otra fuente fundamental para precisar los requerimientos que se deben considerar al momento de seleccionar los materiales. Junto con esto se enfatiza en la organización y selección de los mismos de acuerdo a las características de los niños y de los aprendizajes esperados. (Peralta, 1998)

En torno a la **participación de las estudiantes en actividades planificadas por la Educadora**, la información destacada en las tres fuentes coincide en términos de fortalezas, estas asociadas fundamentalmente a una adecuada disposición por colaborar y apoyar a la profesional a cargo. Al respecto esta participación se delimita de acuerdo a “toda la colaboración brindada por las mismas dentro de una actividad de carácter educativamente intencionada y programada por los profesionales antes mencionados” (Mineduc, 2009, p.47).

Similar situación ocurre con la Sub categoría de **Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora**, en la cual la coincidencia de fortalezas se determina por la disposición de las estudiantes en colaborar en este sentido. Sin embargo, las tutoras enfatizan en que a pesar de constituirse esta en una fortaleza, se debe destacar que la colaboración no se determina por iniciativa propia de las estudiantes, aspecto que en todo caso no es destacado al interior de del referente teórico anterior.

En relación a la **colaboración atribuida a los requerimientos del centro de práctica**, en esta también se aprecian coincidencias por parte de las tres fuentes, las cuales destacan fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes. En este sentido es necesario reiterar la conceptualización inicial de esta sub categoría en forma previa al proceso de análisis, dentro de la cual se destaca la colaboración de las estudiantes, dentro de todos los planos o connotaciones que esta pueda adquirir, como un integrante más del equipo que se conforma al interior de cada centro educativo, lo cual implica la posibilidad de colaborar en todos aquellos requerimientos que el establecimiento en particular estime conveniente. (Mineduc, 2009)

La sub categoría **Preguntas de interacción**, compartida solo por dos de las fuentes (Registros de Observación y Focus Group), manifiesta coincidencias de acuerdo a las opiniones de las mismas, las cuales destacan una adecuada y permanente interacción relativa a este aspecto, de manera independiente de los tipos de preguntas empleadas al interior de este proceso, las cuales propician el desarrollo de capacidades diferentes de acuerdo a su connotación, destacándose de esta forma las “Preguntas abiertas”, que implican un “Cuestionamiento con respuesta construida” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003: 1590), las “Preguntas cerradas”, que aluden a “Interrogantes con respuesta pre codificada o de una sola opción de selección de respuesta.”(Ibíd.), “Preguntas de comprobación” hacen referencia a “Interrogantes introducidas para comprobar la exactitud de ciertas respuestas” (Ibíd.), “Preguntas de Evocación”, frente a las cuales “El sujeto responde facilitándole el acceso a la información situada en su memoria o en su recuerdo” (Ibíd.) y “Preguntas de reconocimiento” que suponen un “cuestionamiento ideado para tener que elegir. Interrogante en la que el sujeto responde eligiendo la respuesta correcta entre dos o varias respuestas propuestas”(Ibíd.)

En torno a las **preguntas mediadoras**, también compartidas por solo dos de las fuentes (Focus group y Entreviasta a Tutoras), las cuales coinciden en apreciar debilidades al respecto, las que atribuyen fundamentalmente a la falta de apropiación de las estudiantes en torno a este aspecto, frente a lo cual se destaca la formulación de cualquier pregunta con intención mediadora, la presencia de preguntas en momentos inoportunos que interfieren con la actividad del niño y la utilización excesiva de preguntas dentro de las diferentes instancias de la dinámica del establecimiento educativo. Siendo destacado por las tutoras la falta de modelos adecuados al respecto.

En este sentido es necesario considerar algunas condicionantes propias de las preguntas mediadoras, aspecto que permite facilitar su adecuada incorporación “En primer lugar la pregunta debe ser contextualizada, es decir, contener indicadores implícitos o explícitos que definan el contexto y que definan claramente el motivo y el interlocutor de la pregunta. En segundo lugar, una pregunta que debe dar indicios del nivel escalar al que se pide la respuesta. En tercer lugar la pregunta debe estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar; ello supone la necesidad, previa negociación, de reconocer como distintos el significado de los verbos explicar, razonar, describir, comparar, justificar, demostrar o argumentar”. (<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMORECURSOS>)

En lo relativo a las **Actividades regulares**, las tres fuentes de información destacan fortalezas al respecto, las cuales se centran en una adecuada participación de las estudiantes, buena disposición, apoyo y colaboración al interior de las mismas, aspecto congruente con la definición asociada a este tipo de actividades las cuales se conciben como “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 41)

En relación a las **actividades emergentes**, concebidas como acciones o actividades no programadas por la Educadora, profesora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular ( Mineduc, 2009). Es posible señalar que se destacan fortalezas al interior de los registro de observación, los cuales a pesar de ser limitados, destacan una buena disposición y colaboración de las estudiantes en este sentido. Sin embargo, estudiantes y tutoras coinciden en debilidades al respecto, las cuales se centran fundamentalmente en el carácter esporádico o nulo de este tipo de actividades, aspecto que no permite determinar con exactitud el impacto de estas en términos de debilidades o fortalezas. Frente a lo anterior las tutoras destacan, que a pesar de no haber observado este tipo de instancias, consideran que a las estudiantes les faltan recursos para poder asumirlas.

En términos de la Sub categoría **Interrelación de las Estudiantes con los niños**, las fuentes de información coinciden en la fortaleza de este aspecto, frente al cual se destaca el cariño, la acogida y el apoyo de las estudiantes dentro de las diferentes instancias en las cuales se interrelacionan con ellos. Al respecto cabe destacar, que esta sub categoría resulta ser la de mayor impacto en términos de frecuencia de manifestación al interior de los registros que dan cuenta de las prácticas, apreciándose en ellos un permanente contacto de las estudiantes con los niños, por medio de conversaciones, términos afectivos y disposición frente a sus necesidades, aspecto que se relaciona directamente con la concepción inicial atribuida a la misma, la cual destaca que “La Educadora y los distintos agentes educativos deben velar porque las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje”(Mineduc, 2001, p.98)

En cuanto a la **interrelación de la estudiante con los adultos** las fuentes de información manifiesta algunos puntos de encuentro y a la vez discrepancias. Los registros de observación dan cuenta de un adecuado proceso de interrelación basado fundamentalmente en la colaboración asistencial de las estudiantes, las cuales al ser consultadas en relación a este aspecto, enfatizan ampliamente en debilidades, las cuales se basan fundamentalmente en una interrelación caracterizada por evitar conflictos y no manifestar opiniones o sugerencias frente a aspectos que puedan ocasionar molestias a los adultos con los cuales interactúan, resultando en este sentido la falta de dialogo un elemento permanente; Sin embargo, se destacan positivamente diferencias individuales en algunas experiencias vividas al respecto.

Por su parte las tutoras destacan positivamente la colaboración y el respeto mutuo, señalando además un mayor número de debilidades relativas a la falta de comunicación de las estudiantes con el personal en cuanto al desarrollo de sus

experiencias de aprendizaje y a la permanente problemática de evitación de conflictos. Al respecto es necesario destacar que las debilidades o fortalezas antes mencionadas en cada uno de los casos, se relativizan necesariamente de acuerdo a las experiencias personales de las cuales se da cuenta en cada fuente de información.

Este aspecto se considera fundamental al interior de un adecuado clima educativo, dado que se asume que “El trabajo en equipo es una condición clave para enriquecer los ambientes educativos en Educación Parvularia. Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos” (Mineduc.2001, p.99).

En relación a la Sub categoría **Trabajo con familia**, esta manifiesta coincidencia en cuanto a las debilidades detectadas a partir de las tres fuentes de información, las cuales aluden a un escaso trabajo, poca preocupación y falta de contacto de las estudiantes con la familia. Aspectos que tutoras y estudiantes atribuyen principalmente a dificultades centradas en los establecimientos en relación a no potenciar un efectivo contacto con las familias. Lo anterior se contradice con la referencia que la teoría le asigna al respecto, al destacar que “Los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, deben generar condiciones para producir acercamiento, confianza y la seguridad necesaria para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y contribuyan al aprendizaje de sus hijos.”(Mineduc.2001, p.99)

En cuanto a la **Expresión oral de las estudiantes**, siendo está concebida en virtud de sus dos componentes centrales, Expresión “lo que manifiesta exteriormente el sentimiento, la pasión, el pensamiento. La expresión se manifiesta en todo el comportamiento voluntario de un individuo. Su medio es el lenguaje en todas sus formas”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003: 82) y oral la cual hace alusión al “comunicado por medio de la palabra” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1469).

Es posible destacar que estudiantes y tutoras manifiestan coincidencias en términos de las fortalezas atribuidas a esta sub categoría, dentro de las cuales destacan la preocupación por un buen lenguaje y la importancia de constituirse en un modelo al respecto. Sin embargo, en los registros de observación se aprecian discrepancias significativas con lo anterior, dado que estos dan cuenta de debilidades relativas a permanentes reiteraciones de palabras, muletillas y diminutivos empleados con frecuencia, destacando la presencia de casos aislados de adecuados modelos al respecto.

En torno a la Sub categoría **Lenguaje Técnico**, relativa al “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1836), las fuentes coinciden en determinar debilidades concluyentes al respecto, las cuales

dan cuenta de una falta de manejo de términos profesionales lo que es atribuido a carencias en la apropiación de un lenguaje disciplinar.

En lo relativo a la Sub categoría **Evaluación**, las fuentes de datos manifiestan coincidencias en términos de las debilidades detectadas, las cuales dan cuenta fundamentalmente de una falta de sistematicidad en torno a este proceso. En los registros de observación se aprecian muy pocas instancias en las cuales las estudiantes dan cuenta de una efectiva intención evaluativa, lo cual concuerda con la apreciación de las mismas en torno a dificultades relativas a una evaluación oportuna de los aprendizajes y a una sistematización de la misma, aspecto que también es destacado por las tutoras al ser consultadas al respecto. En este sentido al interior de esta confrontación, se aprecia una falta de consistencia con la valoración asignada a este componente, el cual es definido como el “Proceso de obtención de información y utilización de la misma, para la formular juicios, los cuales serán utilizados en la toma de decisiones” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 797), elementos que en su conjunto proporcionan integridad al proceso educativo.

## **8. Confrontación de las Competencias declaradas en el plan de estudios y el desempeño de Estudiantes en sus prácticas pedagógicas**

A fin de determinar en qué medida las competencias declaradas en el Plan de Estudios de la Carrera de Educación Parvularia, son evidenciadas por las estudiantes en sus Prácticas Pedagógicas, es que resulta necesario contrastar la información analizada al interior de cada una de estas referencias.

El segundo punto de análisis constituido al interior del contexto de la Escuela de Educación Parvularia, ha sido determinado efectivamente por el análisis de las competencias declaradas al interior del Plan de estudios, información que ha sido contrastada en congruencia con los descriptores (Conceptuales, procedimentales y actitudinales) presentados al interior de cada competencia, involucrando además en referencia a este aspecto, la descripción conceptual de los términos asociados a cada descriptor, a fin de proporcionar en este sentido un marco comprensivo más amplio frente a la información analizada.

Por su parte, el mismo procedimiento ha sido efectuado en virtud del análisis de los registros de observación de las prácticas de estudiantes, los cuales sobre la base de categorías y sub categorías emergentes al interior de los mismos, han permitido apreciar debilidades y fortalezas de las evidencias destacadas al interior de esta instancia formativa.

De acuerdo a lo anterior es que resulta necesario confrontar ambas referencias, a fin apreciar la relación existente entre los lineamientos destacados en las competencias del Plan de Estudios y las manifestaciones relativas a cada una de ellas evidenciadas por las estudiantes en sus prácticas. Por esta razón es que a continuación se expondrán al interior de una Matriz de análisis las Competencias propias de este contexto con sus respectivos descriptores, junto con las

textualidades o aspectos generales extraídos de los registros de observación, que den efectivamente cuenta de ellas.

### Matriz de análisis Competencias-Descriptor y evidencias prácticas

Competencias	Descriptor de Competencias Dominios	Textualidades o evidencias asociadas Análisis de las mismas
<p><b>Núcleo currículo y didáctica de las ciencias, la matemática y la tecnología para el párvulo y su diversidad</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de ciencia, matemáticas y tecnología, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b>                      Conoce técnicas o métodos de recolección de información, para enfrentar óptimamente la realidad educativa.</p> <p>Conoce atributos o rasgos distintos de niños y niñas entre 3 a 8 años que favorecen la toma de decisiones teóricas didácticas para favorecer el aprendizaje.</p> <p><b>Procedimental</b>                      Diseña instrumentos evaluativos para el diagnóstico de preconceptos a partir del análisis cualitativo y/o cuantitativo de la realidad.</p> <p>Toma decisiones adecuadas considerando los referentes vivenciales y empíricos de los</p>	<p>De acuerdo a la relación de los descriptores asociados a esta competencia, es posible apreciar contactos con el dominio <b>conceptual</b> de la misma. Debido a que la aplicación, aunque con debilidades, de métodos de recolección de información dentro del plano evaluativo, da cuentas de un conocimiento en relación a los mismos. Aspecto que será brevemente apoyado con el ejemplo de algunas textualidades asociadas.</p> <p>escribe en un formato de registro y va marcando en una tabla(...)escribe y marca las respuestas en una lista cotejo(...) escribe textualmente la respuesta de la niña en un formato de registro/</p> <p>Sin embargo, es necesario recordar que este elemento al interior de las prácticas, ha sido manifestado por las estudiantes con una escasa frecuencia, asociada a una representatividad de diez textualidades.</p> <p>En cuanto al segundo descriptor <b>conceptual</b>, es posible señalar una falta de evidencias prácticas que den efectivamente cuenta de este aspecto. Dado que no existe la “explicitación” de textualidades que permitan llegar a apreciar</p>

	<p>niños propios del proceso de construcción del conocimiento.</p> <p><b>Actitudinal</b>          Considera valioso los aportes de sus pares para realizar análisis interpretativos consistentes de la realidad.</p> <p>Valora los aportes e ideas de investigadores, docentes y estudiantes como elementos relevantes para el diagnóstico de la realidad educativa.</p>	<p>el conocimiento de atributos o rasgos distintos de niños y niñas entre tres a ocho años.</p> <p>En términos <b>procedimentales</b>, no es posible dar cuenta de un diseño efectivo de instrumentos por parte de las estudiantes en sus prácticas, solo es posible asumir de acuerdo a las textualidades destacadas anteriormente, que el formato de registro, las tablas y la lista cotejo, obedecen a un diseño de estructura formal de instrumento evaluativo, probablemente socializado por profesores y estudiantes al interior de disciplinas afines a esta línea. Sin embargo, no resulta posible de acuerdo a los antecedentes obtenidos de registros, determinar si el contacto con los instrumentos antes mencionados tiene efectivamente una finalidad diagnóstica o si se relacionan en algún aspecto con el análisis cualitativo y/o cuantitativo de la realidad.</p> <p>Dentro de esta comparación no se aprecia dentro de los registros, elementos relacionados con la toma de decisiones destacada en el descriptor <b>procedimental</b>.</p> <p>Similar situación ocurre con la dimensión <b>actitudinal</b> de la competencia, la cual de acuerdo a lo señalado, no resulta evidenciable dentro de los registros destacados en la práctica.</p>
<p>Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas</p>	<p><b>Conceptual</b>          -Identifica los elementos que le permiten elaborar estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las</p>	<p>En este aspecto se logran establecer relaciones entre las observaciones a las estudiantes y lo determinado dentro del primer descriptor <b>conceptual</b>, destacándose algunos ejemplos de estrategias didácticas relacionadas con esta</p>

<p>diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad.</p>	<p>ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p> <p>-Describe estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>-Selecciona la información necesaria para elaborar estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p> <p>-Diseña y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>- Acepta sugerencias de sus pares u otros profesionales para la elaboración de estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a las ciencias, la tecnología y las</p>	<p>línea, de los cual se da cuenta en las siguientes textualidades.</p> <p>AI2: pregunta a los niños mientras muestra el dibujo “¿Qué es?”, “¿para que sirve?”, “¿Qué tipos hay”?, comentan acerca de los teléfonos de casa y de los celulares, además se comenta que se puede realizar con los celulares de ahora, dentro de las cuales se mencionan jugar, escuchar música, sacar foto, entre otras.</p> <p>Al: “los que quieran teñir la flor roja, vengan a dejarla en este frasco...”, /mientras muestra el vaso con agua/, luego toma una flor y dice mientras muestra el tallo de la flor “yo partí el tallo y la flor va a tomar el agua por acá y va a subir hasta llegar al pétalo”</p> <p>Ns: algunos se acercan a la alumna a dejar su flor, la cual la colocan en el vaso</p> <p>“Entonces ahora se van a juntar en grupo y van a pintar todo el proceso del nacimiento de la mariposa” / muestra unas cartulinas con un dibujo en blanco y negro, repartiendo una de estas en cada grupo, dejando además un tarro con lápices cera”.</p> <p>Estas estrategias enfatizan básicamente en aspectos relativos a tecnología y ciencia, no apreciándose contactos significativos en relación a las matemáticas. Sin embargo, no existe relación directa entre las edades correspondientes a la de los niños/as con los cuales las estudiantes interactúan y el límite superior señalado al interior del descriptor.</p>
---	--	---

	<p>matemáticas en niños y niñas de 3 a 8 años.</p>	<p>No resulta posible visualizar aspectos relativos a la “Descripción de la estrategia”, en relación al siguiente descriptor conceptual, dado que no se tuvo contacto con las planificaciones de las estudiantes.</p> <p>En relación a los descriptores <b>procedimentales</b>, es posible asumir la “Selección de información necesaria” como elemento que hace posible la configuración de las estrategias propuestas, sin embargo, no existen componentes que permitan apreciar esta evidencia.</p> <p>Similar situación ocurre con el diseño y evaluación de estrategias relativas a los lineamientos destacados al interior del descriptor.</p> <p>En relación al dominio <b>actitudinal</b>, su descripción no se ajusta a lo que sido posible de visualizar al interior del proceso de práctica.</p>
<p><b>Núcleo práctica y proyecto de aula</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce los elementos propios de un plan diagnóstico y la relación coherente de los mismos</p> <p>Conoce los elementos fundamentales relativos a los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a</p>	<p>En lo relativo al plano <b>conceptual</b>, declarado al interior del primer descriptor de la competencia, no se han visualizado al interior de los registros de observación contacto de las estudiantes con elementos del plan diagnóstico.</p> <p>En cuanto al conocimiento de los elementos fundamentales relativos a los diferentes estamentos, la única relación que da cuenta de este aspecto es la escasa relación establecida en torno al trabajo con familia, destacada en términos de debilidad en la triangulación de las fuentes de información. Es</p>

	<p>6 años con proyección a NB1</p> <p><b>Procedimental</b>          Aplica propuesta diagnóstica dirigida a los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p> <p><b>Actitudinal</b>          Reflexiona críticamente en relación a la relevancia y significado de los elementos a considerar como aportes en su propuesta diagnóstica.</p>	<p>posible también apreciar dentro de esta línea elementos de contacto con el estamento “personal”, el cual, sin embargo no se asocia al marco de lo declarado en el descriptor. También se aprecian limitantes en torno a la proyección señalada en NB1 (6 a 8 años)</p> <p>En términos de lo <b>procedimental</b>, no es posible dar cuenta de contactos diagnósticos relativos a la relación con estamentos que intervienen en la atención educativa. Como tampoco de elementos que den cuenta de una reflexión crítica en torno a la relevancia y significado de los elementos a considerar como aportes en su propuesta diagnóstica, dentro del plano actitudinal.</p>
<p>Evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos para niños y niñas diversos de 3 a 6 años con proyección a NB1, teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro., de base y factores ambientales y culturales).</p>	<p><b>Conceptual</b>          - Identifica los principales elementos asociados a la evaluación de proyectos educativos.          - Conoce los elementos y perspectiva propia del currículo nacional y del proyecto Educativo de centro</p> <p><b>Procedimental</b>          - Aplica procedimientos de</p>	<p>En relación a esta competencia, no se logra visualizar al interior de los registros de las prácticas de estudiantes puntos de contacto con la identificación de elementos asociados a la evaluación de proyectos educativos. Como tampoco evidencias que den cuenta de un conocimiento en torno a los elementos y perspectiva propia del currículo nacional y del proyecto Educativo de centro, dentro del ámbito <b>conceptual</b>.</p> <p>En términos <b>procedimentales</b>, no existen evidencias de la aplicación de procedimientos de evaluación de proyectos educativos de aula. Solo esporádicos contactos con la evaluación de experiencias de aprendizaje, elemento anteriormente destacado.</p>

	<p>evaluación de proyectos educativos de aula.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>- Evidencia una perspectiva ética en los procedimientos de evaluación aplicados y en la consideración de los diversos factores o elementos propios del entorno, la comunidad, el ambiente y la cultura.</p>	<p>La dimensión <b>actitudinal</b> propuesta en el descriptor, tampoco logra ser apreciada al interior de los registros de práctica. Sin embargo, si se da cuenta de algunos elementos de integración relativos a la cultura, lo cual de manifiesta a través de algunas textualidades señaladas a continuación.</p> <p>Señala una imagen que está pegada en el mapa/, “¿Qué es lo que tiene este niño?... tiene un antifaz// responde una niña”“Bien... este es el baile de la Tirana y se baila en la zona norte”. ¿Cómo están vestidos estos niños? /muestra otra imagen en el mapa/.</p> <p>Al1: dice a los niños/as “nos vamos a sentar así, porque yo y la tía Coté les vamos a hacer una actividad, la mía se trata de conocerlos a ustedes”, y se presenta, 'yo me llamo Natalia Inostroza' (menciona su nombre completo), “yo estoy estudiando para ser como la tía Carolina y hacer clases a los niños como ustedes”, 'vivo en Isla de Pascua, que es un lugar muy lejos y en otra ocasión les enseñaré algunas palabras que utilizan allá'</p>
<p>Diseña proyectos de aula y ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles a todos y todas, para niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>- Identifica los elementos propios del diseño de un proyecto de aula.</p> <p>- Reconoce las características y los elementos a considerar en un ambiente acogedor, seguro y accesible.</p>	<p>En lo relativo al plano <b>conceptual</b> de esta competencia, no se da cuenta al interior de las observaciones en terreno de elementos propios de la identificación del diseño de un proyecto de aula.</p> <p>Resulta posible apreciar algunos elementos al interior de los registros que dan efectivamente cuenta de un reconocimiento relativo a las características de un ambiente acogedor seguro</p>

	<p>-Identifica las características de desarrollo maduracional de niños y niñas de 3 a 8 años</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>- Elabora el diseño de un proyecto de aula, considerando en su propuesta la presencia de elementos propios de ambientes educativos acogedores, seguros y accesibles.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>- Manifiesta en la elaboración del diseño de proyecto de aula, un conocimiento real del grupo de niños y niñas con los cuales interactúa educativamente, siendo este adaptado a sus características, necesidades e intereses.</p>	<p>y accesible, lo cual se representa por medio de las siguientes textualidades.</p> <p>Al: saca los materiales</p> <p>Al: /se ubica al frente de los niños/as sentada en una silla de las pequeñas a la altura de los niños/as/ y comienza su actividad.</p> <p>Al: niños ahora nos vamos a sentar en el suelo como indios para escuchar música (coloca música que se mezcla con sonidos de la naturaleza: viento, mar, pájaros etc.)</p> <p>En cuanto a la Identificación de las características de desarrollo maduracional de niños y niñas de 3 a 8 años, es posible considerar como evidencias, aquellas actividades que si se ajustan al marco de las necesidades e intereses de los niños. Por otra parte se manifiesta como debilidad la falta e integración de un diagnóstico de experiencias previas, declarado por las tutoras en relación a la etapa de inicio y evidenciado por las estudiantes al interior de los registros de observación. En este sentido también se destacada la falta de evidencias en torno al límite superior de las edades señaladas al interior del descriptor.</p> <p>Dentro de la dimensión <b>procedimental</b>, no existen evidencias relativas a la elaboración de proyectos de aula bajo ninguna de las consideraciones destacadas.</p> <p>El ámbito <b>actitudinal</b> del descriptor tampoco posee representatividad al interior de los registros, dado que no se aprecian contacto con el diseño de un proyecto de aula.</p>
--	---	---

<p><b>Núcleo Currículo y trabajo con adultos en Educación Parvularia</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad curricular de los diferentes estamentos que intervienen en la atención educativa de niños y niñas de 3 a 6 años (con proyección a NB1)</p>	<p><b>Conceptual</b>  Reconocer elementos fundamentales de una planificación de calidad para niños de 3 a 8 años.</p> <p>Conoce diversos instrumentos de evaluación para niños de 3 a 8 años (pautas, rúbricas)</p> <p><b>Procedimental</b>  Organiza Recogida de datos ordenada y sistemáticamente para conocimiento de los párvulos.</p> <p>Evalúa experiencias de aprendizaje realizadas a niños de 3 a 8 años</p> <p>Desarrolla experiencias de aprendizaje en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa</p> <p><b>Actitudinal</b>  Muestra una actitud empática y flexibilidad de pensamiento para recibir opiniones y aportar grupalmente.</p>	<p>En relación al plano <b>conceptual</b> y al reconocimiento de los elementos fundamentales de una planificación de calidad, tampoco logra ser directamente evidenciado al interior de los registros, sin embargo se asume su presencia por medio de la ejecución de las actividades efectuadas por las estudiantes, elemento que de acuerdo a los requerimientos de la práctica debe ser previamente planificado. En relación a las edades señaladas al interior del descriptor, estas no se ajustan dentro de su límite superior (8 años), al contacto real de las estudiantes dentro de sus prácticas, las cuales se desarrollan con niños de 3 a 6 años.</p> <p>En relación al conocimiento de diversos instrumentos de evaluación, los registros dan cuenta solo de cotejos, pautas y tablas, señalados dentro de textualidades antes mencionadas.</p> <p>En términos de la organización de recogida de datos de manera ordenada y sistemática para el conocimiento de los párvulos, presente al interior del aspecto <b>procedimental</b>, es posible determinar la falta de evidencia relativa al descriptor, debido a las debilidades detectadas en torno a la evaluación las cuales se hacen evidentes por medio de la escasa manifestación de este plano al interior de las observaciones de práctica. Aspecto que también incide en la evidencia relativa al segundo descriptor de este dominio.</p> <p>En términos de la manifestación del desarrollo de experiencias de aprendizaje en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa, es posible destacar algunas</p>
---	--	---

	<p>Evidencia participación, compromiso y condiciones propias para el trabajo en equipo.</p> <p>Desarrolla su trabajo personal con rigurosidad y autoexigencia.</p> <p>Valora la importancia del sustento teórico frente al quehacer educativo.</p>	<p>textualidades en las que se manifiesta la participación colaborativa de la estudiante con los adultos presentes en el aula, tal es el caso de los siguientes registros.</p> <p>Ed: (práctica) lee la poesía y se apoya de los dibujos  Al: realiza a los niños/as las mímicas de las acciones mencionadas</p> <p>Ed: (práctica) “Septiembre es el mes de los volantines y de las empanadas”  Al: /mueve su brazo de arriba hacia abajo mirando hacia arriba/ (simulando elevar un volantín), luego /se toca con la mano su estomago, realizando círculos/</p> <p>Ed: (práctica) “me encanta Septiembre comienzan los payasos a hacer reír”  Al: simula /reír a carcajadas/</p> <p>Al: llama a los niños/as que actúan en la primera canción  Ed: junto a la Coeducadora también realizan los pasos  Al: miran la actuación de los niños/as y apoyan dando ideas para el baile</p> <p>En lo relativo a los descriptores asociado al dominio <b>actitudinal</b>, las evidencias más directamente observables en relación a este plano, dan cuenta de acciones relacionadas con la participación, compromiso y condiciones propias del trabajo en equipo, elementos que ya han sido destacados en las textualidades anteriores</p> <p>La manifestación de una actitud empática para recibir opiniones y aportar grupalmente al desarrollo de su trabajo personal con rigurosidad y autoexigencia y la valoración de la importancia del sustento teórico frente al quehacer educativo,</p>
--	--	---

		como parte de los restantes descriptores actitudinales, no logran constituirse en elementos directamente evidenciables la interior de los registros
<p>Elabora propuestas educativas sustentadas en el currículo nacional para los adultos que interactúan con niños y niñas. Diseña y evalúa proyectos educativos de aula y ambientes educativos acogedores de la diversidad para niños y niñas diferentes de 3 a 6 años teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad (Proyecto educativo de centro, de base y factores ambientales y culturales)</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoce diversos proyectos de educación infantil (dirigidos a los adultos que interactúan con niños y niñas)</li> <li>-Selecciona y gradúa su intervención mediada según necesidades del personal y comunidad educativa de los centros de práctica.</li> </ul> <p><b>Procedimental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza recogida de datos ordenada y sistemáticamente para conocimiento de los párvulos.</li> <li>-Evalúa experiencias de aprendizaje realizadas a niños de 3 a 8 años</li> <li>- Desarrolla experiencias de aprendizaje en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa.</li> </ul> <p><b>Actitudinal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia participación compromiso y condiciones</li> </ul>	<p>En relación a ambos descriptores <b>conceptuales</b> no se logra manifestar por medio de los registros el conocimiento de diversos proyectos de educación infantil, como tampoco la selección y graduación de su intervención mediada según necesidades del personal y comunidad educativa de los centros de práctica.</p> <p>En lo relativo a lo declarado en los descriptores <b>procedimentales</b>, es posible señalar que estos se reiteran bajo el mismo planteamiento al interior de la primera de las competencias destacadas dentro de este Núcleo cuya relación ya ha sido analizada previamente.</p> <p>Similar situación ocurre dentro del plano de los descriptores <b>actitudinales</b>, salvo el caso de los relativos a la participación activa y comprometida con su propio aprendizaje y la valoración de la relación teoría-práctica-teoría, frente al quehacer profesional, cuyos elementos no poseen una manifestación directa al interior de las observaciones de práctica.</p>

	<p>propias para el trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participa activamente y comprometidamente con su propio aprendizaje.</li> <li>- Desarrolla su trabajo personal con rigurosidad y autoexigencia.</li> <li>-Valora la relación teoría-práctica-teoría, frente al quehacer profesional.</li> </ul>	
<p><b>Núcleo</b>  <b>Currículo y didáctica de las artes, el lenguaje, las humanidades para el párvulo y su diversidad.</b></p> <p>Identifica y analiza elementos que le permiten elaborar diagnóstico de la realidad de los aprendizajes de niños y niñas en las áreas de artes, lenguaje y humanidades, en comunidades que atienden educativamente a niños y niñas de 3 a 6 años con proyección a NB1</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>-Conoce las características del aprendizaje referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa, pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 8 años y los aspectos de la didáctica correspondientes al logro de estas.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>-Elabora y evalúa estrategias didácticas en los ámbitos del lenguaje, de las artes, de la filosofía en niños de 3 a 8 años.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>-Tiene una perspectiva ética</p>	<p>En relación al descriptor <b>conceptual</b> asociado a esta competencia, es posible determinar que al interior de los registros de las prácticas de estudiantes, se aprecian algunas actividades asociadas al plano artístico, las cuales dan cuenta de un efectivo desarrollo en términos de experiencias de aprendizaje, sin embargo, al interior de ellas no es posible develar un conocimiento por parte de las estudiantes en relación a las características propias de la sensibilidad estética-ética, la apreciación y expresión creativa y el pensamiento y cuestionamiento de la realidad. Salvo algunos contactos con el último de los elementos destacados (pensamiento y cuestionamiento de la realidad), efectuado por medio de preguntas mediadoras adecuadamente formuladas en relación a este fin.</p> <p>Por su parte la relación en torno al conocimiento de habilidades comunicativas abiertas y variadas, no se hace evidente de la forma aquí declarada al interior de los registros de observación.</p>

	<p>trascendente y una capacidad de relacionar el currículo nacional y el entorno de la comunidad con las características individuales, contemplando los criterios adecuados de mediación cognitiva y socio-afectiva.</p>	<p>En relación al dominio <b>procedimental</b> algunos registros dan cuenta de evidencias relacionadas con la elaboración de propuestas relativas a este marco, tales como:</p> <p>Al: mientras se pasea entre las mesas, luego ve el dibujo de una niña, lo toma y se los muestra al resto de los niños/as diciendo “miren que lindo, ¿Qué dibujaste?” N11: “un duende”.</p> <p>¿Quién sabe bailar Sau – Sau?... ya paréense todos ¿Quieren escuchar las canciones?... Escuchen.” / “¿Qué baile es este?”, bailemos... “El trote bien” /baila... pisando en puntillitas Al: “pueden dibujar cualquier cosa, tienen un delfín” (mientras indica el que se encontraba en un tablero) y continúa entregando una hoja de block por cada niño/a, una vez que reparte todas las hojas continúa con los lápices de colores, los cuales luego de mostrarlos dice “¿Qué son estos?” N1: “crayones”</p> <p>Los cuales representan actividades asociadas a la expresión plástica y corporal, desatacándose una alta presencia de la primera de ellas al interior de los registros (Ver anexo N°1 “Matriz de Registros de observación a estudiantes”)</p> <p>En relación al lenguaje no se aprecia la elaboración de estrategias didácticas dirigidas en forma exclusiva a este aspecto, sin embargo, la interacción por medio del lenguaje si resulta ser un elemento permanente en las actividades que se desarrollan, lo cual se potencia por medio de comentarios asociados a la actividad, tal es el caso del siguiente ejemplo:</p>
--	--	--

		<p>Al 2: ¿Qué dice acá Lorenzo?  N2: “Conociendo nuestro país”  Al 1: “Miren este es el escudo nacional y si se fijan tiene los mismos colores que nuestra bandera, ¿ven?. Además tiene dos animalitos, el cóndor y el huemul”  N2: “Si yo los vi en animal planet tía”  Al 2: “Miren este es el copihue, que parece una campana y crece en el sur y centro de nuestro país”  Al 1: “Miren chicos esta foto es de personas que representan a nuestro pueblo aymará, ellos tejen su ropa, usan sombreros, cintas y pompones”</p> <p>En relación al ámbito de la filosofía, destacado al interior del descriptor, no se logran apreciar estrategias didácticas dirigidas especialmente a potenciar o desarrollar experiencias que integren este aspecto.</p> <p>En relación al dominio representado por el descriptor <b>actitudinal</b> de la competencia, es posible señalar que sus elementos no logran ser evidenciables al interior de los registros, salvo los contactos efectuados por las estudiantes en torno a preguntas mediadoras adecuadamente formuladas.</p>
<p>Elabora y evalúa estrategias didácticas para promover aprendizajes referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa</p>	<p><b>Conceptual</b>  -Conoce las características del aprendizaje referentes a la sensibilidad estética-ética, apreciación y expresión creativa</p>	<p>Los descriptores asociados a esta competencia dentro de cada uno de sus dominios, son los mismos considerados dentro del desarrollo anterior, por lo cual ya han sido relacionados con el contexto de las prácticas de estudiantes.</p>

<p>pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años (con proyección a NB1) teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente y el entorno y perspectiva de la comunidad.</p>	<p>pensamiento y cuestionamiento de la realidad, habilidades comunicativas abiertas y variadas en niños y niñas diversos de 3 a 6 años, con proyección a NB1 y los aspectos de la didáctica correspondientes para el logro de estas.</p> <p><b>Procedimental</b> Elabora y evalúa estrategias didácticas en los ámbitos del lenguaje, de las artes y de la filosofía en niños de 3 a 6 años (con proyección a NB1).</p> <p><b>Actitudinal</b> Tener una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad y las características individuales, contemplando los criterios adecuados de mediación cognitiva y socio afectiva.</p>	
<p><b>Núcleo Estudios del Párvulo y su diversidad</b></p> <p>Identifica y analiza el crecimiento y desarrollo de</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Identifica y analiza el crecimiento y desarrollo de niños/as de 3 a 6</p>	<p>En relación a lo declarado al interior del descriptor <b>conceptual</b> de la competencia, es posible señalar que no se manifiestan evidencias observables al interior de los registros relativas a este aspecto, reiterando en este caso las</p>

<p>niños/as de 3 a 6 años (con proyección a NB1), analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje.</p>	<p>años (con proyección a NB1), analizando los factores que afectan su salud integral, desarrollo y aprendizaje.</p> <p><b>Procedimental</b> Elabora pautas diagnósticas relacionadas con el desarrollo de los niños en edades comprendidas entre 3 a 8 años a la vez que propone estrategias de intervención educativa basadas en los conocimientos teóricos adquiridos.</p> <p><b>Actitudinal</b> En las propuestas realizadas demuestra una actitud de compromiso con el trabajo con niños con alteraciones del desarrollo a partir de un trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>apreciaciones antes señaladas en torno a la proyección a NB1</p> <p>Similar situación ocurre en relación al descriptor <b>procedimental</b>, dado que no existen evidencias de la elaboración de pautas diagnósticas dentro de este o de otros planos. Lo anterior se proyecta además dentro del descriptor <b>actitudinal</b>, frente al cual tampoco se aprecian manifestaciones observables al interior de los registros de práctica</p>
<p>Evalúa y elabora propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidades educativas que atienden a niños y niñas de 3 a 6 años con</p>	<p><b>Conceptual</b> - Evalúa y analiza factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural que obstaculizan el normal desarrollo del niño y que se condicionan como factores de</p>	<p>En relación a los descriptores asociados a esta competencia, es posible señalar la ausencia de evidencias relativas a la evaluación y análisis de factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural que obstaculizan el normal desarrollo del niño y que se condicionan como factores de riesgo de su salud, desde el plano <b>conceptual</b>. Como también la falta de manifestaciones asociadas a la</p>

<p>proyección a NB1, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural</p>	<p>riesgo de su salud</p> <p><b>Procedimental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora propuestas de promoción de la salud, desarrollo y aprendizaje de los integrantes de comunidades educativas que atienden a niños de 3 a 8 años</li> </ul> <p><b>Actitudinal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de sus propuestas demuestra una actitud favorecedora de estrategias encaminadas al desarrollo de ambientes educativos que favorezcan el desarrollo integral del niño y de una salud holística</li> </ul>	<p>elaboración de propuestas de promoción de la salud y de los demás elementos de caracterización del descriptor <b>procedimental</b>.</p> <p>En cuanto a lo expuesto al interior del dominio <b>actitudinal</b>, tampoco es posible dar cuenta de evidencias relativas a este aspecto, debido a que no se representan en los registros elementos relativos a propuestas.</p>
<p><b>Núcleo métodos de investigación</b></p> <p>Seleccionar, diseñar y aplicar criterios de rigor científico a procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para recoger información.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Identificar y analizar procedimientos cuantitativos y cualitativos, para recoger información, y los criterios de rigor científico de lo cuantitativo y cualitativo.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Desarrollar procesos de selección, diseño, elaboración y aplicación de procedimientos de</p>	<p>En torno a <b>los descriptores</b> de caracterización de esta competencia, es posible señalar que al interior de los registros de observación no se aprecian elementos asociados a ningunos de estos dominios. No existen manifestaciones de la identificación y análisis de procedimientos relativos a los paradigmas señalados, como tampoco el desarrollo de procesos de selección, diseño, elaboración y aplicación de procedimientos de recolección de información relativos a esta misma línea.</p> <p>El análisis de los posibles impactos beneficiosos o perjudiciales de la aplicación de dichos procedimientos,</p>

	<p>recolección de información cualitativos y cuantitativos.</p> <p><b>Actitudinal</b>  Analizar los posibles impactos beneficiosos o perjudiciales de la aplicación de dichos procedimientos.</p>	<p>tampoco resulta ser un elemento evidenciable al interior de las observaciones.</p>
<p>Aplicar técnicas de análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, acordes con las interrogantes de investigación y diseño.</p>	<p><b>Conceptual</b>  Describir los pasos a seguir en procedimientos de análisis de información estadísticas y cualitativas (categorías y codificaciones)</p> <p><b>Procedimental</b>  Aplicar procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales sencillos, así como codificación de textos y levantamiento de categorías.</p> <p><b>Actitudinal</b>  Analizar los impactos positivos o negativos en las comunidades con las que se trabaje, de los resultados y análisis desarrollados.</p>	<p>Similar situación a la anterior ocurre en relación a esta competencia, cuyos <b>descriptores</b> tampoco se encuentran relacionados con ninguna de las evidencias declaradas al interior de la práctica.</p>

<p>Elaborar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identificar partes fundamentales del informe y coherencias necesarias</p> <p><b>Procedimental</b> Redactar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes</p> <p><b>Actitudinal</b> Identificar impactos positivos o negativos de los informes redactados o analizados</p>	<p>La observación anterior también se proyecta al contexto de <b>los descriptores</b> asociados a esta competencia, cuyos elementos no poseen proyección al interior de los registros.</p>
---	---	--

## ***Escenario Escuela de Educación Diferencial***

### ***1. Análisis de Triangulación entre investigadores***

El proceso de análisis entre investigadores, dentro del contexto de las fuentes de información de este escenario, se ajusta al mismo procedimiento efectuado al interior de la Escuela de Educación parvularia, bajo las consideraciones de someter a juicio de expertos cada una de las matrices que aportan antecedentes de observaciones de las estudiantes, focus group dirigidos a las mismas y entrevistas a sus respectivas tutoras pedagógicas. Lo anterior sobre la base de la clasificación de textualidades asociadas a categorías y sub categorías de análisis, presentes al interior de cada fuente de información. Los antecedentes de estos jueces que logran habilitarlos como expertos frente a este proceso, son igualmente los mismos expuestos dentro del escenario anterior.

Sin embargo, cabe señalar frente a esta información, que las Categorías y Sub categorías que emergieron de los registros de observación, son en su gran mayoría las mismas que en su similar dentro del contexto de Educación Parvularia, esto debido a que la dinámica compartida al interior del aula de ambos escenarios, hace posible que en ellas existan precisamente actividades programadas con todas sus etapas, organización de ambiente y materiales, periodos regulares y emergentes, preguntas de interacción, colaboración en las actividades de profesionales a cargo, trabajo con familia y evaluación entre otros aspectos.

Cabe además destacar, que los niveles de enseñanza en los cuales las Estudiantes de Educación Diferencial interactúan dentro de sus prácticas de tercer año, corresponden a Kínder ( 5 a 6 años) y Primer y Segundo año de Educación General Básica (6 a 7 y 7 a 8 años de edad respectivamente), niveles dentro de los cuales se intenta propiciar un proceso de articulación que permita fundamentalmente, el paso fluido desde el último nivel de Educación Parvularia (Kínder) al primer ciclo de Educación General Básica (Primer y Segundo año), componente que facilita la integración de elementos similares dentro de la dinámica de ambos contextos.

Sin embargo, por la particular connotación de este escenario en relación al trabajo con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), es que surgieron también como emergentes aspectos relativos a este elemento, considerándose por lo tanto las adecuaciones curriculares en virtud de las N.E.E y la interacción de las Estudiantes dentro del "Aula de recursos", como espacio en el cual se desarrollan actividades específicas de apoyo a niños con diferentes necesidades.

Sobre la base de estos aspectos aclaratorios es que a continuación se expondrá el proceso efectuado por los jueces en relación a la revisión y observaciones de textualidades clasificadas al interior de las Categorías y Sub categorías que emergieron de los registros de Observación a estudiantes como primera fuente de información.

**Matriz de codificación**  
**Registros de Observación Educación Diferencial**

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Observaciones Investigador 1</b>	<b>Observaciones Investigador 2</b>
<b>Actividades planificadas por la alumna.</b>	Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)	De acuerdo.	Se evidencia una adecuada relación de textualidades frente a esta Sub categoría.
	Actividad de Desarrollo	De acuerdo.	Adecuada relación de elementos.
	Actividad de finalización	Adecuada relación.	Se sugiere omitir textualidad que señala: "Mientras los niños pintan algunos de ellos guardan sus trabajos"  Debido a que no se asocia claramente a una actividad de finalización.
	Organización de ambiente y materiales para actividad	Adecuada relación de textualidades a sub categoría	De acuerdo.
	Participación de la alumna	De acuerdo con la relación entre textualidades y Sub categoría.	Adecuada relación de los elementos que se presentan de manera asociada.
<b>Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel</b>	Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora o profesora	De acuerdo.	De acuerdo con la asociación de textualidades a sub categoría.
	Organización del ambiente y materiales para Requerimientos del centro de	De acuerdo	Bien.

	práctica		
<b>Preguntas</b>	Preguntas de interacción	De acuerdo	De acuerdo
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	Participación de la alumna en actividades regulares	Adecuada relación de textualidades a sub categoría	Adecuada relación.
	Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes	Se aprecia una adecuada relación entre los elementos que se presentan.	De acuerdo
<b>Clima relacional</b>	Interrelación alumna niños/as	De acuerdo con la asociación de textualidades a la sub categoría.	Las textualidades presentadas dan efectivamente cuenta de un proceso de interacción entre las estudiantes y los niños.
	Interrelación alumna adultos	Se sugiere revisar textualidad que señala: "La estudiante revisaba las páginas marcadas, mientras que la asistente que se encontraba a su lado ordenaba los lápices para la actividad", si bien probablemente ambas se encontraban efectuando un proceso conjunto, no queda en evidencia ningún tipo de interrelación	De acuerdo.

		entre ambas.	
<b>Trabajo con familia</b>	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento familia	De acuerdo	De acuerdo.
<b>Lenguaje</b>	Expresión oral de la alumna	Textualidades adecuadas. Llama, sin embargo, la atención, que la mayoría de las textualidades se asocia a un lenguaje "pobre" por parte de las estudiantes.	Existe una adecuada relación de textualidades a sub categoría.
	Lenguaje técnico	De acuerdo, también Sugiero el considerar la unión de ambas sub categorías "Expresión oral y Lenguaje Técnico".	Se aprecia una adecuada relación de las textualidades.
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	De acuerdo.	Adecuada relación de elementos (textualidades y sub categoría)
<b>Trabajo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)</b>	Adaptaciones curriculares en virtud de NEE	De acuerdo.	De acuerdo con la relación de textualidades a sub categoría
	Actividades en aula de recurso	Adecuada.	Revisar Textualidad que señala: "Cuatro niños armaban figura de mariposa en una mesa, mientras otro grupo corría por la sala". Me parece que hay un error, dado que no se asume tanta cantidad de niños paralelamente

			dentro del aula de recursos, creo que se debió haber confundido esta textualidad con la de otra sub categoría.
--	--	--	--

Las observaciones anteriores fueron consideradas dentro de la estructura final de la matriz correspondiente a esta fuente de información en el contexto de Educación Diferencial. A pesar de manifestar estas en su mayoría una relación de acuerdo o conformidad frente a lo señalado, fueron revisadas todas aquellas apreciaciones que sugerían disconformidad o falta de relación en lo expuesto, llegando de esta forma a tomar las siguientes decisiones frente a cada una de ellas.

En relación a la observación que señala “Se sugiere omitir textualidad “Mientras los niños pintan algunos de ellos guardan sus trabajos” Debido a que no se asocia claramente a una actividad de finalización”, se decide efectivamente omitirla debido a que no expresa con claridad, como señala el experto, la relación que se desea establecer.

Frente a la observación que destaca “Se sugiere revisar textualidad que señala:”La estudiante revisaba las páginas marcadas, mientras que la asistente que se encontraba a su lado ordenaba los lápices para la actividad”, si bien probablemente ambas se encontraban efectuando un proceso conjunto, no queda en evidencia ningún tipo de interrelación entre ambas”, se decide omitir la textualidad por considerar adecuada la observación efectuada por el experto.

En relación a la apreciación que destaca “Textualidades adecuadas. Llama, sin embargo, la atención, que la mayoría de las textualidades se asocia a un lenguaje “pobre” por parte de las estudiantes”, no se realiza ninguna modificación al respecto, dado que efectivamente la relación entre textualidades y sub categoría se aprecian adecuadas y la observación efectuada se relaciona con un aspecto que si bien es cierto llama la atención, no resulta incongruente con la asociación realizada.

En lo relativo a la observación “De acuerdo, también sugiero el considerar la unión de ambas sub categorías “Expresión oral y Lenguaje Técnico”, no se considera la apreciación señalada, dado que se estima relevante el analizar por separado las textualidades asociadas a ambas sub categorías, dado que dan cuenta de aspectos diferentes importantes de considerar en el aspecto formativo.

En relación a la apreciación que destaca “Revisar Textualidad que señala: “Cuatro niños armaban figura de mariposa en una mesa, mientras otro grupo corría por la sala”. Me parece que hay un error, dado que no se asume tanta cantidad de niños paralelamente dentro del aula de recursos, creo que se debió haber confundido esta textualidad con la de otra sub categoría”, se considera el omitir esta textualidad en acuerdo con la observación del experto.

**Matriz de codificación  
Focus Goup Educación Diferencial**

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Observación Investigador 1</b>	<b>Observación Investigador 2</b>
<b>Actividades planificadas por la alumna.</b>	Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)	Adecuada relación de textualidades a sub categoría	Se aprecia coherencia en lo señalado.
	Actividad de Desarrollo	Adecuada relación de Textualidades presentadas.	De acuerdo.
	Actividad de finalización	De acuerdo.	Adecuadas relaciones.
	Organización de ambiente y materiales para actividad	Bien relación de textualidades y sub categoría	De acuerdo.
<b>Actividades Planificadas por la Educadora o Profesora del nivel</b>	Participación de la alumna	Adecuadas relaciones.	Bien.
	Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora o Profesora.	Adecuadas codificaciones relacionadas con la sub categoría	Se aprecian adecuadas codificaciones en relación a la presente sub categoría.
	Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica	Adecuada presencia de codificaciones asociadas a sub categoría	Las textualidades clasificadas al interior de la sub categoría son adecuadas
<b>Preguntas</b>	Preguntas de interacción	Bien	Adecuada relación de textualidades y sub categoría
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	Participación de la alumna en actividades regulares.	De acuerdo	De acuerdo.
	Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes	Adecuada relación de textualidades a sub categoría.	Adecuada relación de elementos.
<b>Clima relacional</b>	Interrelación alumna niños/as	Adecuada relación	Bien relación de elementos.

	Interrelación alumna adultos	Buena relación de Textualidades asociadas a sub categoría.	Adecuada relación, se aprecia coherencia en lo presentado.
<b>Trabajo con familia</b>	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento Familia	Adecuada relación.	Bien.
<b>Lenguaje</b>	Expresión oral de la alumna	Sugiero unir “expresión oral y lenguaje técnico”	Bien
	Lenguaje técnico	Idem.	Coherencia en la asociación presentada de textualidades a lenguaje técnico.
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	Adecuada relación	Se aprecia coherencia en textualidades asociadas.
	<b>Proceso de evaluación de competencias.</b>	Adecuada relación	Bien
<b>Trabajo en torno a las N.E.E</b>	Adaptaciones curriculares en virtud de la N.E.E	Bien	Se aprecia coherencia entre las textualidades expuestas asociadas a la sub categoría
	Actividades en el aula de recursos	Bien	Adecuada relación de elementos
<b>Proceso académico</b>	<b>Proceso académico de los Núcleos.</b>	Adecuada clasificación de textualidades.	Buena relación de textualidades asociadas a sub categoría.
	<b>Trabajo interdisciplinario</b>	Adecuada relación de elementos.	Bien
<b>Creatividad</b>	<b>Desarrollo de propuestas creativas en la práctica.</b>	Adecuada relación	Bien

En relación a la única observación realizada por uno de los expertos la cual señala “Sugiero unir “expresión oral y lenguaje técnico”, no es considerada dentro de las modificaciones posibles de efectuar, dado que se releva la importancia de analizar las dos sub categorías por separado, al igual que en el caso anterior en lo relativo a esta misma observación.

**Matriz de codificación Entrevista a Tutoras Pedagógicas de Educación Diferencial**

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Observaciones Investigador 1</b>	<b>Observaciones Investigador 2</b>
<b>Actividades planificadas por la alumna.</b>	Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)	Las textualidades presentadas se asocian adecuadamente a la sub categoría	Relación a adecuada.
	Actividad de Desarrollo	Bien	Adecuada relación de elementos.
	Actividad de finalización	Se aprecia una buena relación.	Adecuada a la relación propuesta
	Organización de ambiente y materiales para actividad	Buena relación	Las textualidades corresponden a la sub categoría
<b>Actividades Planificadas por la Educadora o Profesora del nivel.</b>	Participación de la alumna en actividades planificadas por la Educadora o profesora del nivel.	Adecuada relación	Bien, llama la atención el énfasis en lo asistencial de la participación de la estudiante.
	Organización del ambiente y materiales para actividad Educadora o Profesora	Bien.	Bien.
	Organización del ambiente y materiales de acuerdo a los requerimientos del centro de práctica	Se aprecia coherencia entre textualidades y sub categoría.	Bien.
<b>Preguntas</b>	Preguntas de interacción	De acuerdo.	Adecuada relación
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	Participación de la alumna en actividades regulares	De acuerdo	Textualidades adecuadas a sub categoría.
	Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes	Bien.	De acuerdo.
<b>Clima relacional</b>	Interrelación alumna niños/as	De acuerdo	Adecuada relación de textualidades a sub categoría.
	Interrelación alumna adultos	Bien	Se aprecia coherencia en la relación de textualidades a sub categoría.

	<b>Interrelación con especialistas</b>	De acuerdo con la relación presentada entre textualidades asociadas a sub categoría	De acuerdo.
<b>Trabajo con familia</b>	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a estamento familia	De acuerdo.	Buen proceso.
<b>Lenguaje</b>	Expresión oral de la alumna	Bien	De acuerdo
	Lenguaje técnico	De acuerdo, sugiero sin embargo unir estas dos sub categorías.	Adecuadas las textualidades que se presentan en torno a esta sub categoría.
<b>Evaluación</b>	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.	Bien	Adecuada relación de textualidades a categoría
<b>Trabajo en torno a las N.E.E</b>	Adaptaciones Curriculares en virtud de las N.E.E	Bien	Bien
	Actividades en aula de recursos	De acuerdo	Bien
<b>Autonomía</b>	<b>Autonomía de las Estudiantes</b>	Adecuada relación	Bien
<b>Creatividad</b>	<b>Creatividad en las experiencias de aprendizaje</b>	Adecuada relación	Bien
<b>Transferencia de competencias</b>	<b>Transferencia de competencias a la práctica</b>	Se aprecia coherencia entre textualidades y sub categoría	Buena relación de elementos asociados.

En relación a las observaciones efectuadas por los expertos relativas a esta fuente de información, se toman las siguientes decisiones: en torno a la observación que señala “Bien, llama la atención el énfasis en lo asistencial de la participación de la estudiante.”, por corresponder esta a una apreciación personal que no manifiesta disconformidad con las textualidades asociadas a la sub categoría Participación de la Estudiante en actividades planificadas por la Educadora o Profesora del nivel, no se considera con fines de modificación la opinión emitida por este experto.

En lo relativo a la observación “De acuerdo, sugiero sin embargo unir estas dos sub categorías”, en relación a “Expresión oral y Lenguaje técnico”, no es considerada dado los mismos argumentos expuestos con anterioridad.

En relación a este análisis se determina finalmente, efectuar las modificaciones señaladas anteriormente al interior de cada una de las matrices de las fuentes que aportan información, a fin de objetivizar las relaciones presentadas entre categorías de análisis y textualidades asociadas.

### **3. Análisis Plan de Estudio. Competencias-Descriptoros**

El plan de estudios de Tercer año de formación de la Escuela de Educación Diferencial, se estructura sobre la base de competencias adscritas al interior de cada Núcleo temático, las cuales se asocian a descriptoros conceptuales, procedimentales y actitudinales, que las caracterizan y definen. La tridimensionalidad de la competencia, representada por la descripción de estos dominios o ámbitos, asocia integralmente la perspectiva del conocimiento (saber), procedimiento (saber hacer) y actitud o desarrollo interpersonal (ser)

Esta perspectiva de integración de los planos señalados, es apoyada desde la teoría por diversos autores, entre los que destacan la visión de Leonard Merteins quien señala que las competencias corresponden a “una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (Rodríguez Moreno, 2006, p.54). También se conciben de acuerdo a Bernard Rey, como la “Capacidad de cumplir con una tarea dada de manera satisfactoria” (1999, p.36). Se debe considerar, sin embargo, y desde esta perspectiva, que esta capacidad caracterizada anteriormente, requiere de un conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico” (1999, p.36). Puntos de vista que aportan a la concepción tridimensional de las competencias.

Sin embargo, en la actualidad se apuesta más directamente a la incorporación cuatridimensional del término, aspecto que ha sido brevemente desarrollado en el escenario anterior desde la perspectiva de Jean Tardif. Dentro de esta misma línea y de acuerdo a los postulados de Morin y Perrenaud, el Instituto Tecnológico de Monterrey (2000), postula la identificación de la competencia y luego su operacionalización señalando que “En nuestro caso, la operacionalización tendría relación con los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego en su utilización y la meta cognición que permite transferir conocimientos, habilidades y actitudes a otras situaciones”.

([http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/viewfile/10621/10211.p](http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red_u/article/viewfile/10621/10211.p) 6)

De acuerdo a las consideraciones anteriores es que a continuación dentro de la siguiente estructura, serán presentadas las Competencias correspondientes a cada uno de los Núcleos que conforman los planes de estudio de tercer año de la carrera de Educación Diferencial, con su correspondiente asociación en términos de descriptoros conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan definirlos.

## Matriz Competencias y descriptor en Educación Diferencial

Competencias	Descriptor de Competencias Dominios
<p><b>Proyecto Educativo Inclusivo</b></p> <p>Analiza los diferentes elementos, procedimientos e instrumentos que le permitan obtener información relativa a proyectos educativos.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Identifica los distintos componentes y elementos de un Proyecto Educativo.</p> <p>Conocer procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información necesaria para la elaboración de proyectos educativos inclusivos.</p> <p>Identifica el rol de un educador diferencial en el proceso de diseño de un proyecto educativo.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Recopila información de distintos procedimientos e instrumentos que se utilizan para recopilar la información necesaria previa al diseño de un proyecto educativo inclusivo a través de distintas fuentes bibliográficas.</p> <p>Organiza e interpreta información y datos recopilados desde distintas perspectivas.</p> <p>Revisa si los procedimientos e instrumentos aportan información que permitan la elaboración de un proyecto educativo inclusivo.</p> <p>Adapta procedimientos, herramientas e instrumentos de recopilación de información de acuerdo a sus necesidades y contextos.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Asume la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con sus compañeros</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves</p> <p>Acepta y valora la opinión de otros de sus compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>

<p>Propone acciones entorno al diseño realista, de elementos que permitan aportar, al proyecto educativo de la realidad en la cual está involucrado.</p>	<p><b>Conceptual</b>  Conocer herramientas e instrumentos que permitan llevar a cabo un seguimiento de los proyectos educativos.</p> <p>Identifica elementos que deben ser reformulados en un proyecto educativo para que este se reoriente hacia un proyecto educativo inclusivo.</p> <p><b>Procedimental</b>  Recopila información de distintos procedimientos e instrumentos que se utilizan para realizar seguimiento de un proyecto educativo a través de distintas fuentes bibliográficas.</p> <p>Organiza e interpreta información y datos recopilados desde distintas perspectivas.</p> <p>Adapta procedimientos, herramientas e instrumentos para el seguimiento de proyectos educativos de acuerdo a sus necesidades y contextos.</p> <p>Utiliza en su práctica herramientas e instrumentos para realizar seguimiento de los proyectos educativos.</p> <p>Diseñar propuestas realistas que reorienten a las escuelas hacia la conformación de proyectos educativos inclusivos.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Asume la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con sus compañeros</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves</p> <p>Acepta y valora la opinión de otros de sus compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
<p><b>Evaluación y adaptaciones curriculares.</b></p> <p>Demuestra dominio en torno a los procedimientos de</p>	<p><b>Conceptual</b>  Conoce los procedimientos que están a la base de la recogida de información evaluativa, necesaria para poder emitir respuestas educativas individualizadas en alumnos con N.E.E (Necesidades educativas especiales) derivados de TEL (trastornos específicos de lenguaje) y TEA trastornos específicos del aprendizaje)</p>

<p>recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con TEL y TEA.</p>	<p>Analiza el sentido y significado tanto de los procesos de evaluación y de las adaptaciones de acceso en los distintos componentes del currículum, en los distintos niveles educativos para alumnos con N.E.E derivados de TEL y TEA.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Identifica variables contextuales que interfieren en la participación y aprendizaje de los alumnos con N.E.E (Necesidades Educativas especiales) derivadas de trastornos específicos del lenguaje (TEL) y trastornos específicos del aprendizaje. (TEA) y genera soluciones innovadoras para la superación de las dificultades detectadas.</p> <p>Aplica diferentes instrumentos que permiten la recogida de información tanto a nivel individual como contextual.</p> <p>Elabora adaptaciones curriculares individuales para cada uno de los componentes del currículum.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Trabaja colaborativamente, dinamiza y orienta el trabajo grupal, interactiva y proactivamente y resuelve situaciones y problemas.</p>
<p>Manifiesta dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con discapacidad intelectual.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce los procedimientos que están a la base de la recogida de información necesaria para poder emitir respuestas educativas individualizadas en alumnos con N.E.E. derivados de una discapacidad intelectual.</p> <p>Conoce el sentido y el significado tanto de las adaptaciones de acceso como en los distintos componentes del currículum, en los distintos niveles educativos para alumnos con N.E.E derivados de una discapacidad intelectual.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Identifica variables contextuales que interfieren en la participación y aprendizaje de los alumnos con N.E.E derivadas de una discapacidad intelectual y genera soluciones innovadoras para la superación de las dificultades detectadas.</p> <p>Aplica diferentes instrumentos que permiten la recogida de información tanto a nivel individual como contextual.</p>

	<p>Diseña adaptaciones curriculares individuales para cada uno de los componentes del curriculum.</p> <p><b>Actitudinal</b> Trabaja colaborativamente y aporta sus propias visiones en situaciones de análisis de la realidad.</p> <p>Desarrolla y fortalece la capacidad de estudio y de investigación tanto a nivel bibliográfico como en terreno.</p> <p>Desarrolla la capacidad creativa y de innovación pedagógica a partir del análisis de diversas situaciones educativas y la proposición de respuestas educativas individualizadas.</p>
<p><b>Habilidades cognitivas, sociales y comunicativas</b></p> <p>Diseña programas de intervención para el desarrollo de habilidades cognitivas.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce y contrasta métodos formales de potenciación de habilidades cognitivas, su aplicabilidad y resultados.</p> <p>Identifica criterios para diseñar programas de evaluación e intervención de habilidades cognitivas en niños y adolescentes con Necesidades Educativas especiales (N.E.E)</p> <p>Reflexiona en forma crítica sobre los diferentes modelos, estrategias y procedimientos de diagnóstico, intervención y evaluación de las habilidades cognitivas utilizados en personas con N.E.E</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Diseña programas de intervención que potencien habilidades cognitivas en niños y jóvenes con N.E.E, seleccionando y adaptando procedimientos tanto formales como informales y considerando las condiciones individuales del sujeto, así como su entorno familiar, educativo y comunitario.</p> <p><b>Actitudinal</b> Demuestra disposición a la observación e interpretación del comportamiento humano, valorando la rigurosidad y actitud ética.</p> <p>Muestra reconocer las implicancias de sus juicios evaluativos y toma decisiones, para los sujetos y su contexto.</p>

<p>Realiza acciones destinadas a la revisión, análisis y evaluación de las habilidades comunicativas, bajo determinados contextos.</p>	<p><b>Conceptual</b>  Evalúa su propio desempeño comunicativo identificando los factores que condicionan su eficiencia comunicativa de acuerdo al tipo de contexto.</p> <p>Manifiesta una actitud crítica y autocrítica, basada en el análisis de los diferentes factores que inciden en el análisis de las situaciones comunicativas.</p> <p>Demuestra una actitud indagatoria, basada en la observación y análisis riguroso de las características y comportamiento del fenómeno de la comunicación interpersonal.</p> <p><b>Procedimental</b>  Toma decisiones asertivas basadas en la revisión, análisis y evaluación de los diferentes factores que intervienen en una determinada situación.</p> <p>Incorpora técnicas y procedimientos que le permitan mejorar su eficiencia comunicativa de acuerdo a los plazos establecidos por la planificación de la asignatura.</p> <p><b>Actitudinal</b>  Demuestra una actitud flexible en su estilo de aprendizaje de acuerdo a las características de las diferentes técnicas, métodos de enseñanza y contenidos disciplinares.</p> <p>Demuestra actitud segura y emplea un vocabulario disciplinario acorde al rol, contexto e intención comunicativa.</p> <p>Es capaz de emitir juicios fundamentados, explicitando las fuentes de información y evidencia objetiva de la que dispone, relativas al tema de la comunicación aplicada.</p>
<p>Elabora diseños de programas de intervención en torno al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de la comunicación, en el proceso educativo de alumnos con N.E.E</p>	<p><b>Conceptual</b>  Reconoce el proceso educativo y el valor del educador como agente mediador, como núcleo central en la activación de las potencialidades cognitivas en el ser humano.</p> <p>Reconoce criterios y métodos de trabajo interdisciplinario en las fases del proceso de detección y evaluación de alteraciones de las habilidades cognitivas relacionando el diagnóstico clínico, psicológico y pedagógico con las necesidades educativas especiales.</p>

	<p><b>Procedimental</b> Diseña programas de intervención que potencien habilidades cognitivas, sociales y de la comunicación en niños y jóvenes con N.E.E, contextualizado en el proceso educativo y el currículum escolar.</p> <p><b>Actitudinal</b> Demuestra disposición a la observación e interpretación del comportamiento humano, valorando la rigurosidad y actitud ética.</p> <p>Muestra reconocer las implicancias de sus juicios evaluativos y toma de decisiones, para los sujetos y su contexto.</p> <p>Muestra actitudes de valoración del trabajo interdisciplinario y colaborativo.</p>
<p><b>Estrategias de atención en la primera infancia.</b></p> <p>Adquiere un conocimiento integral en torno a los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana.</p>	<p><b>Conceptual</b> Conoce integralmente los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana.</p> <p><b>Procedimental</b> Identifica los fundamentos del ciclo evolutivo en la primera edad desde una perspectiva del desarrollo armónico e integral.</p> <p><b>Actitudinal</b> Desarrolla propuestas de trabajo grupal en virtud de temáticas señaladas y emergentes.</p>
<p>Manifiesta conocimiento de los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo.</p> <p><b>Procedimental</b> Prepara planes individualizados de intervención como medida de apoyo complementario para los alumnos con Necesidades educativas especiales (N.E.E)</p> <p>Implementa procesos educativos que potencien el desarrollo cognitivo, psicomotor y socio afectivo de los niños con N.E.E.</p> <p>Desarrolla procedimientos de detección oportuna, evaluación y seguimiento de los N.E.E que presentan</p>

	<p>alumnos bajo modalidades de trabajo interdisciplinario.</p> <p><b>Actitudinal</b> Participa en la elaboración de propuestas grupales, generadas a partir de una postura crítica e intercambio de opiniones y experiencias.</p>
<p>Reconoce las dificultades de niños y niñas, en relación a sus necesidades y potencialidades y orienta y apoya a partir de estas a las familias y comunidad involucradas.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica diferentes modalidades de trabajo y orientación a las familias de párvulos con Necesidades educativas especiales.</p> <p>Analiza diversas estrategias de intervención e integración de párvulos con desarmonías del desarrollo en el medio preescolar</p> <p><b>Procedimental</b> Estructura situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas</p> <p>Orienta y apoya a las familias en el reconocimiento de las dificultades de su hijo/a, así como en relación a sus necesidades y potencialidades.</p> <p><b>Actitudinal</b> Desarrolla primeros acercamientos sistemáticos con la familia y la comunidad.</p>
<p><b>Estrategias de integración social, comunitaria y laboral.</b></p> <p>Manifiesta conocimiento en torno a normativas y orientaciones referentes a la inserción laboral de personas con discapacidad.</p>	<p><b>Conceptual</b> Conocer normativas nacionales relacionadas con la inserción laboral de las personas con discapacidad.</p> <p>Adquirir conocimientos elementales de orientación vocacional, formación laboral para personas con discapacidad.</p> <p>Conceptualizar las distintas modalidades de empleo para personas con discapacidad.</p> <p><b>Procedimental</b> Analiza normativas nacionales vigentes vinculadas con la inserción laboral de personas con discapacidad.</p> <p>Genera propuestas orientadas a la transición de la escuela a la vida laboral de jóvenes con discapacidad.</p> <p>Maneja itinerarios y componentes que se requieren para insertar laboralmente a las personas con discapacidad</p>

	<p>bajo el enfoque de empleo con apoyo</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Reconoce la necesidad de intencionar cambios que favorezcan la integración y participación social, comunitaria y laboral de las personas con discapacidad.</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves.</p> <p>Acepta, valora la opinión de otros compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos.</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
<p>Analiza elementos relativos a la integración social y comunitaria de personas con discapacidad y realiza propuestas en consideración de las mismas.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce el enfoque y los principales componentes de la convención de Derechos de las personas con discapacidad.</p> <p>Conoce el enfoque y los principales componentes de la Ley de integración Social de personas con discapacidad</p> <p>Identifica el papel que juegan las familias en la integración social de las personas con discapacidad.</p> <p>Reconoce la importancia de educar para el ocio y tiempo libre a las personas con discapacidad.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Analiza los distintos apartados de la Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad.</p> <p>Analiza los distintos apartados de la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad.</p> <p>Vincula la información obtenida en el análisis de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad con la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad.</p> <p>Realiza propuestas en pro de trabajar con familias el rol de las mismas en la integración social de jóvenes con discapacidad.</p>

	<p>Diseña propuestas que permitan a los jóvenes con discapacidad programar su ocio y tiempo libre</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Asume la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con sus compañeros.</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves.</p> <p>Acepta, valora la opinión de otros compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos.</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en le proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
<p><b>Métodos de Investigación</b>          Seleccionar, diseñar y aplicar criterios de rigor científico a procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para recoger información.</p>	<p><b>Conceptual</b>          Identificar y analizar procedimientos cuantitativos y cualitativos, para recoger información, y los criterios de rigor científico de lo cuantitativo y cualitativo.</p> <p><b>Procedimental</b>          Desarrollar procesos de selección, diseño, elaboración y aplicación de procedimientos des recolección de información cualitativos y cuantitativo.</p> <p><b>Actitudinal</b>          Analizar los posibles impactos beneficiosos o perjudiciales de la aplicación de dichos procedimientos.</p>
<p>Aplicar técnicas de análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, acordes con las interrogantes de investigación y diseño.</p>	<p><b>Conceptual</b>          Describir los pasos a seguir en procedimientos de análisis de información estadísticas y cualitativas (categorías y codificaciones)</p> <p><b>Procedimental</b>          Aplicar procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales sencillos, así como codificación de textos y levantamiento de categorías.</p> <p><b>Actitudinal</b>          Analizar los impactos positivos o negativos en las comunidades con las que se trabaje, de los resultados y análisis desarrollados.</p>

<p>Elaborar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identificar partes fundamentales del informe y coherencias necesarias</p> <p><b>Procedimental</b> Redactar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes</p> <p><b>Actitudinal</b> Identificar impactos positivos o negativos de los informes redactados o analizados</p>
<p><b>Práctica integrada</b></p> <p>Demuestra conocimiento en torno a la cultura y organización de las escuelas con proyecto de integración</p>	<p><b>Conceptual</b> Se apropia de la cultura de las escuelas e identifica los aspectos que forman parte del clima organizacional y de aula.</p> <p>Conoce los referentes teóricos que componen el proyecto educativo, grupos diferenciales y el proyecto de integración.</p> <p>Identifica los factores que favorecen o dificultan el clima de aula</p> <p>Conoce las respuestas a las necesidades educativas que las escuelas ofrecen actualmente a sus alumnos</p> <p>Conoce los criterios y los procedimientos para diseñar e implementar una respuesta educativa adaptada a las Necesidades educativas especiales de lo alumnos y alumnas integrados.</p> <p><b>Procedimental</b> Utiliza instrumentos y recursos tecnológicos para recopilar información</p> <p>Sistematiza analiza y contrasta la información recabada con los referentes teóricos</p> <p>Organiza la información empleando mapas conceptuales de los aspectos más relevantes.</p> <p>Expone la construcción del saber utilizando distintos recursos tecnológicos.</p> <p><b>Actitudinal</b> Se compromete con una gestión individual y colectiva en la búsqueda de información y elaboración de trabajos asignados.</p>

	<p>Intercambia ideas sobre la pertinencia cultural de los centros y escuelas.</p> <p>Emplea comunicación efectiva para apropiarse de las características de la escuela y del Proyecto educativo institucional.</p> <p>Analiza las diferentes situaciones vivenciadas desde distintas perspectivas.</p>
<p>Implementa acciones relativas al diseño y aplicación de programas educativos, adaptados a las necesidades de alumnos integrados en las diversas escuelas en las cuales interactúa.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce las características individuales de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas especiales, asociados a discapacidad intelectual, trastorno específico del lenguaje (TEL) y trastorno específico del aprendizaje (TEA)</p> <p>Conoce las competencias curriculares de los alumnos y alumnas de acuerdo al nivel educativo que corresponda</p> <p>Conoce los criterios básicos que le permitan identificar las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual, TEL y TEA.</p> <p>Conoce los criterios y procedimientos para adaptar la respuesta educativa a las NEE de los alumnos y alumnas integrados.</p> <p>Conoce los métodos de enseñanza para atender la diversidad y las NEE en el aula común y en el aula de apoyo.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Evalúa las competencias iniciales de los alumnos con el fin de identificar sus necesidades educativas individuales de aprendizaje presentes en los alumnos y alumnas integrados.</p> <p>Utiliza criterios, procedimientos e instrumentos para identificar las necesidades educativas especiales.</p> <p>Diseña y aplica programas educativos adaptados a las necesidades educativas presentes en los alumnos y alumnas integrados.</p> <p>Planifica el trabajo individual considerando las NEE del alumno o alumna integrado y los principios de normalización e integración.</p>

	<p><b>Actitudinal</b></p> <p>Desarrolla capacidad de empatía</p> <p>Desarrolla disposición a conocer y comprender la condición de discapacidad y sus efectos en el desarrollo personal e interpersonal</p> <p>Desarrolla acciones que promuevan actitudes de respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales.</p> <p>Genera una comunicación efectiva con los distintos estamentos del establecimiento.</p>
<p>Demuestra conocimiento del rol del Educador diferencial como profesional de apoyo en los proyectos de integración y grupos diferenciales.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Demuestra conocimiento de los roles y funciones que cumple un educador diferencial en la escuela común.</p> <p>Reflexiona en torno a sus fortalezas y debilidades frente al rol como futuro educador diferencial en la escuela común.</p> <p>Identifica criterios y procedimientos básicos que le permiten constatar roles y funciones de un educador diferencial en la escuela común.</p> <p>Incorpora vocabulario técnico profesional</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Diseña e implementa acciones que favorecen el trabajo colaborativo.</p> <p>Identifica los elementos que favorecen o dificultan el trabajo colaborativo en la escuela.</p> <p>Desarrolla planes de intervención general y específico considerando la interdisciplinariedad.</p> <p>Emplea lenguaje técnico profesional en la comunicación oral y escrita.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Comunica en forma asertiva una información teniendo en cuenta el destinatario.</p> <p>Coopera con el equipo escolar</p>

	<p>Identifica en sí mismo y en sus pares las fortalezas y debilidades frente al rol como futuros educadores diferenciales en una escuela especial.</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Demuestra tolerancia frente a obstáculos y fracasos evidenciando una actitud reflexiva y analítica ante las situaciones desfavorables.</p>
--	---

*Nota:* Plan de Estudios tercer año de formación, Escuela de Educación Diferencial.

En relación a la primera de las competencias que se destaca al interior del **Núcleo Proyecto Educativo Inclusivo**, la cual dice relación con “Analiza los diferentes elementos, procedimientos e instrumentos que le permitan obtener información relativa a proyectos educativos”, es posible señalar que en este sentido el “análisis” implica “la posibilidad de visualizar un contexto, situación, conductas, comportamiento, necesidades e intereses, en términos parciales en primera instancia e integrales posteriormente, en directa coherencia con la capacidad de “descomponer un todo en sus elementos”(Lalande, 2003, p.94).

Esta capacidad parcial de visualización destacada anteriormente, es aplicada dentro de este contexto a elementos, procedimientos e instrumentos que le permitan recabar información relativa a proyectos educativos, siendo estos considerados como un:

Conjunto de intenciones formativas básicas que rigen la actividad completa de la escuela en todos sus ámbitos de influencia. Por su carácter aglutinador, debe incorporar objetivos educativos y líneas de organización. Antúnez lo definía en 1987 como “un instrumento para la gestión –coherente con el contexto escolar- que enumera y define las notas de identidad de un centro educativo, al igual que formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución”. Para Santos Guerra (1994) es “una plataforma de análisis sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa de toda la escuela, con la intención de mejorar y comprender la práctica educativa. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1621).

Desde la perspectiva conceptual los descriptores asociados dan cuenta de algunas caracterizaciones precisas que se definirán a continuación. En relación a “Identifica los distintos componentes y elementos de un Proyecto Educativo”, aquí se pretende propiciar el desarrollo de la identificación como elemento que supone el “Reconocer características, similitudes o diferencias de objeto, persona, situación o evento determinado” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.300), lo cual se manifiesta de acuerdo al descriptor, en relación al Proyecto Educativo antes definido.

En lo relativo a “Conocer procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información necesaria para la elaboración de proyectos educativos inclusivos”, esto se ve determinado por la precisión en primera instancia del concepto “conocimiento” el cual supone la “Competencia que poseemos los individuos para establecer relaciones objetivas con la realidad que nos circunda” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.360), este conocimiento se contextualiza frente a procedimientos e instrumentos, lo cual implica en “Método de ejecución de algunas cosas”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003,p.452) y “Lo que sirve como medio para hacer una cosa o conseguir un fin” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.312) respectivamente.

Lo anterior supone además un proceso de elaboración entendida como un “conjunto de operaciones por las que transformamos las ideas inmediatas, que se consideran como formando la materia del conocimiento: asociación de ideas e imaginación como creadoras (elaboración espontánea), atención, concepción, juicio, razonamiento (elaboración reflexiva), a las que se suma a veces la memoria por cuanto selecciona y modifica los recuerdos”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.616). Lo cual se destaca sobre la base de proyectos educativos que faciliten la inclusión de niños y niñas, dentro del marco de las Necesidades Educativas especiales (N.E.E).

Por su parte la “identificación del rol de un Educador diferencial en el proceso de diseño de un proyecto educativo”, implica el reconocer todas aquellas características y atribuciones de este profesional, relativas al diseño como “delineación y descripción de un plan o proyecto” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 484), en este caso educativo.

El ámbito procedimental supone en el caso de esta competencia, la “Recopilación de información de distintos procedimientos e instrumentos que se utilizan para recopilar la información necesaria previa al diseño de un proyecto educativo inclusivo a través de distintas fuentes bibliográficas”, lo cual implica el desarrollo de todas aquellas acciones previas al diseño de un proyecto educativo, sobre la base fundamental del apoyo de teoría, sin embargo, la redacción de este descriptor resulta confusa frente a la reiteración de los términos recopilación e información, aspecto que resta fluidez a lo señalado.

En cuanto a la “Organización e interpretación de información y datos recopilados desde distintas perspectivas”, como elementos atribuidos al segundo de los descriptores procedimentales, esto supone el desarrollo de la “Disposición de ordenar la ejecución o implementación de algo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1322) y la capacidad de “explicar o declarar el sentido de algo”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.918), desde miradas diversas.

El descriptor que declara “Revisa si los procedimientos e instrumentos aportan información que permitan la elaboración de un proyecto educativo inclusivo”, supone la capacidad de “Someter un objeto, situación o evento determinado a un nuevo examen para corregir, enmendar o reparar” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1520), lo cual se determina en este caso asociado a los procedimientos e instrumentos previamente definidos, a fin de visualizar si esto se constituyen en un aporte de información frente a la elaboración de los proyectos señalados.

La “Adaptación de procedimientos, herramientas e instrumentos de recopilación de información de acuerdo a sus necesidades y contextos”, supone la “Acomodación frente a situaciones o circunstancias”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.104), de las formas o medios para recabar antecedentes de acuerdo los límites señalados.

Dentro del plano actitudinal los descriptores apuntan fundamentalmente a la responsabilidad frente al trabajo en equipo, la selección e identificación de fuentes claves, que en este caso aporten información, la valoración de la opinión del otro como forma de retroalimentar su propio aprendizaje y la organización de los tiempos personales de trabajo como también la evidencia de un proceso metódico entendido como “la capacidad de utilizar un método o procedimiento frente a algo”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1112), delimitado en este caso por el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de este mismo Núcleo la competencia que alude a “Propone acciones entorno al diseño realista, de elementos que permitan aportar, al proyecto educativo de la realidad en la cual está involucrado.”, implica el desarrollo de propuestas activas y contextuales de elementos que permitan aportar al proyecto educativo de manera real y pertinente. Lo cual es descrito de manera conceptual mediante el “Conocimiento de herramientas e instrumentos que permitan llevar a cabo un seguimiento de los proyectos educativos”, definido previamente en cuanto a la elaboración de proyectos y contextualizado en este caso en términos de “dirigir una cosa, por el camino o método adecuado, sin apartarse el intento”. (Dicc. de Ciencias de la Educación. 2003, p.1530), en relación también a proyectos de la naturaleza declarada.

En términos de la “Identificación de elementos que deben ser reformulados en un proyecto educativo para que este se reoriente hacia un proyecto educativo inclusivo”, este descriptor asume el “Reconocimiento de características, similitudes o diferencias de objeto, persona, situación o evento determinado” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.300) en este caso de un proyecto educativo, con el fin de “dirigir o encaminar” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1309) a este mismo elemento pero de carácter inclusivo, el cual implica precisamente el considerar dentro del sistema a personas con Necesidades educativas especiales como uno más dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. (Dicc. de Ciencias de la Educación, p. 2003)

En términos procedimentales los descriptores de esta competencia implican la reiteración de algunos elementos anteriores tales como la recopilación de información desde referentes teóricos, la organización e interpretación, la adaptación y utilización de procedimientos, herramientas e instrumentos y el diseño de propuestas realistas, sobre la base de proyectos educativos y proyectos educativos inclusivos.

En relación a los descriptores actitudinales, estos resultan ser los mismos que en la competencia anterior, por lo cual su conceptualización ya ha sido previamente efectuada.

En lo relativo al núcleo **Evaluación y adaptaciones curriculares**, cuya primera competencia alude a “Demuestra dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con TEL y TEA”, implican de esta forma la manifestación de “Atributos o competencias”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 729) relacionadas con los procedimientos de recogida de información y las adaptaciones curriculares definidas como:

Las modificaciones del currículo que se llevan a cabo dependiendo de las circunstancias educativas presentes a lo largo del curso. Estos ajustes atañen por un lado a los elementos de acceso al currículum: horarios, espacio, materiales y logística en general. Por otro, a los elementos básicos, tales como: objetivos, planes, contenidos, actividades y evaluación. Dichos ajustes curriculares pueden llevarse a cabo tanto a nivel general (escuela) como particular (aula o individuo). Las adaptaciones se diferencian en significativas y no significativas, atendiendo a los elementos fundamentales del currículum que está regido por dos ejes medulares complementarios: la transmisión de la cultura e incrementar el interés individual en ésta. La adaptación curricular proporcionará al primer caso, los elementos contextuales que se requieran, tales como: espacios y logística en general. Para el segundo caso, facilitará los medios indispensables para la evaluación y actualización de los docentes, además de apoyo a los planes de estudio, organigramas, objetivos etc.” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.51).

Lo anterior bajo la consideración de las Necesidades Educativas especiales, entendidas como “aquellas que tienen ciertos niños que precisan adaptación de acceso al currículo ya que ellos observan deficiencias sensoriales, conductuales, cognitivas, motrices, etc. En estas circunstancias se debe adaptar el currículo con el fin de conseguir los objetivos educativos propuestos con los alumnos” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.1398). Dentro de este marco se destacan los TEL (Trastornos específicos del lenguaje) y los TEA (Trastornos específicos del aprendizaje).

Desde esta perspectiva los descriptores conceptuales de la competencia, asumen el conocimiento de los procedimientos de recogida de información evaluativa necesaria para poder emitir respuestas educativas individualizadas en alumnos con N.E.E (Necesidades educativas especiales) derivados de TEL (trastornos específicos de lenguaje) y TEA trastornos específicos del aprendizaje), relevando de esta forma a la evaluación en relación a uno de sus principales componentes el cual determina la necesidad de “utilizar los antecedentes juzgados, para tomar decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.797).

En torno al descriptor “Analiza el sentido y significado tanto de los procesos de evaluación y de las adaptaciones de acceso en los distintos componentes del currículum, en los distintos niveles educativos para alumnos con N.E.E derivados de TEL y TEA.”, este implica dentro de un contexto general, clarificado por la definición previa de sus términos, el descomponer los elementos propios tanto del proceso

evaluativo como de las adaptaciones de acceso a los componentes del currículum, determinados por: los objetivos, contenidos, estrategia metodológica y evaluación, situados al interior de la planificación educativa. Lo anterior desde la perspectiva de las Necesidades Educativas especiales derivadas de Trastornos específicos del lenguaje y trastornos específicos del aprendizaje, como elementos destacados previamente.

El desarrollo procedimental de la competencia involucra en este caso la identificación de variables contextuales, entendidas como “un atributo o característica manifiesta de un objeto o fenómeno. Se llama así porque puede adoptar un número de valores o categorías”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 27), asociadas en este caso a la particularidad de determinados contextos, lo cual determina la interferencia de las mismas en la participación de alumnos de Necesidades Educativas Especiales derivadas de trastornos específicos del lenguaje (TEL) y trastornos específicos del aprendizaje. (TEA) a fin de generar soluciones frente a las dificultades detectadas.

Dentro de esta perspectiva también se asume la aplicación de diferentes instrumentos que permiten la recogida de información tanto a nivel individual como contextual y la elaboración de adaptaciones curriculares individuales para cada uno de los componentes del currículum, aspectos definidos anteriormente.

En este caso el aspecto actitudinal implica el desarrollo de un trabajo colaborativo por parte del estudiante, el cual resulte dinámico y orientador frente al trabajo grupal, permitiendo interactiva y proactivamente el resolver situaciones y problemas. En este sentido el trabajo en equipo asume la consideración de constituirse en un “Grupo organizado para un tiempo más o menos prolongado, con un fin común” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.305) y la interactividad supone “la acción integrada que se ejerce mutuamente entre sujetos o con la utilización de materiales. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.704)

En relación a la competencia que declara “Manifiesta dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con discapacidad intelectual” y sus descriptores conceptuales que dicen relación con el conocimiento de dichos procedimientos y el sentido y significado de las adaptaciones curriculares, siendo estas entendidas como:

El Resultado de la acción, consistente en convertirse en apto para, capaz de, o compatible con, o de acuerdo con. Desde el punto de vista funcional, puede corresponder ya sea a una puesta en marcha y al ajuste con un mecanismo previo o bien, a una modificación o modificaciones simultáneas o en cadena” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.47), frente a la discapacidad intelectual la cual dice relación con la “Insuficiencia o limitación que presentan algunas personas impidiendo su desenvolvimiento normal, lo cual en este caso atañe al plano intelectual, concerniente a la inteligencia y las funciones intelectuales (abstracción, juicio, razonamiento, etc.)” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.502)

Procedimentalmente se asume la identificación de variables contextuales, aspecto definido previamente, la aplicación de instrumentos y el diseño de adaptaciones individualizadas bajo la consideración de todos los componentes curriculares que intervengan en el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad intelectual.

En relación al plano actitudinal los descriptores aportan frente al trabajo colaborativo en virtud del análisis de la realidad, el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de estudio tanto a nivel bibliográfico como en terreno y la capacidad creativa, entendida esta como la “capacidad de establecer relaciones innovadoras y producir ideas fuera de los parámetros establecidos”. (Lalande, 2003, p.390:2003). Siendo lo anterior evidenciable sobre la base del análisis de diversas situaciones educativas y la proposición de respuestas educativas individualizadas.

En lo relativo al **Núcleo de Habilidades cognitivas, sociales y comunicativas** y a la competencia formulada en torno al “Diseño de programas de intervención para el desarrollo de habilidades cognitivas.”, esta supone la descripción conceptual asociada al conocimiento y contraste de métodos formales de potenciación de habilidades cognitivas, su aplicabilidad y resultados, la Identificación de criterios para diseñar programas de evaluación e intervención de habilidades cognitivas en niños y adolescentes con N.E.E y la reflexión crítica sobre los diferentes modelos, estrategias y procedimientos de diagnóstico, intervención y evaluación de las habilidades cognitivas utilizados en personas con N.E.E.

En este sentido las “Habilidades cognitivas” corresponden a los “Sistemas de acciones necesarias para resolver una tarea determinada, lo que significa que el estudiante ya las asimiló y es capaz de aplicarlas para resolver un problema” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.959). Por su parte las estrategias, como uno de los elementos no definidos previamente, implica un “Conjunto de acciones coordinadas que permiten el desarrollo, la extensión y la generalización de una innovación” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.778). En relación a los procedimientos diagnósticos dentro del marco evaluativo, estos suponen “la determinación de conductas de entrada o aprendizajes previos como antecedentes a considerar en las propuestas de enseñanza aprendizaje” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.797).

En el ámbito procedimental se intenta propiciar el “Diseña programas de intervención que potencien habilidades cognitivas en niños y jóvenes con N.E.E, seleccionando y adaptando procedimientos tanto formales como informales y considerando las condiciones individuales del sujeto, así como su entorno familiar, educativo y comunitario”. Lo cual implica la elaboración de propuestas de intervención, entendidas estas como programación de “acciones sobre alguien o algo...”, (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1131), modificando para ello procedimientos formales, tales como evaluaciones, e informales relativos a la recopilación de antecedentes personales, familiares y de la comunidad que lo circunda, los cuales permitan configurar específicamente esta propuesta.

Dentro de lo actitudinal se promueve en este sentido la disposición frente a la observación como una forma de “Examinación atenta” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1520), de interpretación del comportamiento humano, valorando la rigurosidad y actitud ética, siendo atribuido como descriptor de este último elemento la “Ciencia que tiene como objetivo el juicio de apreciación aplicado a la distinción entre el bien y el mal. Ciencia de la moral o que concierne a la moral. (Lalande, 2003, p.786). Dentro de este aspecto se pretende además potenciar el reconocimiento de las implicancias de sus juicios evaluativos y de la toma de decisiones para los sujetos y su contexto.

En torno a la competencia “Realiza acciones destinadas a la revisión, análisis y evaluación de las habilidades comunicativas, bajo determinados contextos”, presente dentro de este mismo núcleo, esta es descrita conceptualmente en términos de la “Evaluación de su propio desempeño comunicativo identificando los factores que condicionan su eficiencia comunicativa de acuerdo al tipo de contexto”, la “Manifestación de una actitud crítica y autocrítica, basada en el análisis de los diferentes factores que inciden en el análisis de las situaciones comunicativas” y la “Demostración de una actitud indagatoria, basada en la observación y análisis riguroso de las características y comportamiento del fenómeno de la comunicación interpersonal”. Lo cual implica en términos generales y aludiendo a los conceptos que no han sido definidos, el considerar la actitud crítica como “el arte de juzgar el valor de las cosas” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.324), en relación tanto a lo propio de esta competencia como a su desempeño en torno a la misma.

En este sentido y sobre la base de las competencias comunicativas, se deben considerar estas como la “Capacidad del hablante para saber cómo, cuando y donde utilizar ciertas expresiones. (Pedagogía) Aplicado a esta disciplina el término se relaciona con:

- a) La dimensión lingüística (técnica) en la que alude a la comprensión y adecuada aplicación de las reglas lingüísticas.
- b) La dimensión social (práctica) adecuar reglas lingüísticas a cualquier situación social.” (Dicc. de Ciencias e la Educación, 2003, p. 315)

Dentro del ámbito procedimental, los descriptores aluden a la “Toma de decisiones asertivas basadas en la revisión, análisis y evaluación de los diferentes factores que intervienen en una determinada situación” y la “Incorporación de técnicas y procedimientos que le permitan mejorar su eficiencia comunicativa de acuerdo a los plazos establecidos por la planificación de la asignatura”.

En el plano actitudinal las consideraciones de los descriptores apuntan a “demostrar una actitud flexible, segura y emitir juicios fundamentados”, dentro de los límites de las diferentes técnicas, métodos de enseñanza y contenidos disciplinares relativas al tema de la comunicación aplicada.

Dentro del marco de la competencia “Elabora diseños de programas de intervención en torno al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de la comunicación, en el proceso educativo de alumnos con N.E.E”, el apoyo de los descriptores se delimita por medio del reconocimiento del proceso educativo y el valor del educador como agente mediador, como núcleo central en la activación de las potencialidades cognitivas en el ser humano, el reconocimiento de criterios y

métodos de trabajo interdisciplinario en las fases del proceso de detección y evaluación de alteraciones de las habilidades cognitivas relacionando el diagnóstico clínico, psicológico y pedagógico con las necesidades educativas especiales, desde la perspectiva conceptual. Elementos que suponen el considerar los siguientes aspectos.

La “Mediación cognitiva”, implica un estilo de interacción educativa, el cual se encuentra orientado por creencias y principios tanto antropológicos como psicopedagógicos, el cual se basa fundamentalmente en los postulados de Piaget, Vygostki, Feuerstein, con similitudes de acuerdo a Ausbel, Bruner, Sternberg, Cattell, Gardner y otros psicopedagogos de la actualidad. Corresponde además a un concepto de construcción social, dado que implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas, los cuales se asocian a una dimensión educativa, ya que actúa con la intención de intervenir en las competencias cognitivas de los estudiantes.

Se considera, de acuerdo a lo señalado por Tebar Lorenzo, que la apropiación de este concepto “va más allá de una simple interacción, para llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. No se da sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas”. ([http://www.redtalento.comm/\\_lo\\_nuevo/V\\_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html](http://www.redtalento.comm/_lo_nuevo/V_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html)).

A esta se le atribuye además la caracterización de “ser consciente, significativa, recíproca, intencional y trascendente. Esto exige que el educando conozca los procesos que genera. No es reencuentro sino acción entre dos, experiencia de ser y de crecimiento. No hay imposición, sino cercano acompañamiento y selección de las óptimas condiciones para acceder a los aprendizajes” ([http://www.redtalento.comm/\\_lo\\_nuevo/V\\_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html](http://www.redtalento.comm/_lo_nuevo/V_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html)).

El diagnóstico clínico, por su parte, alude al reconocimiento de aspectos referidos al desarrollo integral, por medio de la observación directa de los fenómenos mórbidos que presenta el paciente, sin la utilización de medios de laboratorio. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003)

Dentro de esta línea el diagnóstico psicológico implica la “serie de datos obtenidos a través de una valoración psicológica gracias a la cual pueden detectarse aptitudes o deficiencias de un alumno o de un grupo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.481), por su parte el aludir a “diagnóstico pedagógico”, “involucra el estudio de una situación atendiendo a su calidad educativa” (ibíd.)

Por su parte el dominio procedimental, aporta frente al diseño de programas de intervención que potencien habilidades cognitivas, sociales y de la comunicación en niños y jóvenes con N.E.E, contextualizado en el proceso educativo y el currículum escolar.

Dentro del plano actitudinal de esta competencia se alude a demostrar disposición a la observación e interpretación del comportamiento humano, valorando la rigurosidad y actitud ética, reconocer las implicancias de sus juicios evaluativos y

toma de decisiones, para los sujetos y su contexto y mostrar actitudes de valoración del trabajo interdisciplinario y colaborativo. En relación a este último término, no definido previamente, es posible destacar que el trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios, supone considerar que este “Reúne a un número determinado de personas, procedentes de distintas profesiones, cada una de las cuales aporta sus conocimientos, experiencias y técnicas específicas para conseguir una acción común. Cada miembro del equipo aporta sus conocimientos, y todos ellos convergen hacia una visión global del problema con el que se enfrentan, que proporcione las pautas para la consecución de un desarrollo educativo óptimo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.703).

En relación a la primera de las competencias del **Núcleo de Estrategias de atención en la primera infancia**, la cual señala “Adquiere un conocimiento integral en torno a los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana”, esta se asocia al descriptor conceptual que destaca el “Conocer integralmente los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana”, la cual fundamentalmente implica el “Método psicopedagógico que consiste en la aplicación de estímulos sensoriales, cargados afectivamente en una proporción”.(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.776)

En términos procedimentales se pretende que el estudiante “Identifique los fundamentos del ciclo evolutivo en la primera edad desde una perspectiva del desarrollo armónico e integral.”, lo cual supone en considerar el “ciclo evolutivo” como las “etapas determinadas por periodos de edad en los cuales aparecen una serie de características propias de cada una de ellas. Se subdividen esos ciclos desde los seis hasta los doce años” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.270), mientras que el desarrollo armónico e integral supone “una conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.17), relacionadas con “las partes que entran en la composición de un todo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003,p.312), lo cual finalmente implica una proporción adecuada frente al proceso de desarrollo relativa a la concepción del ser humano como un todo integral

Desde la dimensión actitudinal del descriptor este aporta al “Desarrollo de propuestas de trabajo grupal en virtud de temáticas señaladas y emergentes”, con el sentido de afianzar las habilidades interrelacionales involucradas dentro de trabajos de esta naturaleza.

En lo relativo a la competencia “Manifiesta conocimiento de los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo”, esta es descrita desde el dominio conceptual en virtud de la “Identificación de los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo”, lo cual supone procedimentalmente la “Preparación de planes individualizados de intervención como medida de apoyo complementario para los alumnos con Necesidades educativas especiales (N.E.E)”, la “Implementación de procesos educativos que potencien el desarrollo cognitivo, psicomotor y socio afectivo de los niños con N.E.E.” y el “Desarrollo de

procedimientos de detección oportuna, evaluación y seguimiento de los N.E.E que presentan alumnos bajo modalidades de trabajo interdisciplinario”.

Lo anterior implica conceptualizar los siguientes términos, a fin de proporcionar una perspectiva clarificadora de los alcances relativos a estos descriptores.

El plano cognitivo alude a aquel “Relacionado con el conocimiento” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.303), por su parte el psicomotor “Hace referencia a los procesos psicológicos que causan efectos motores” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1637), el ámbito socio afectivo involucra la necesidad de sociabilización del individuo, aspecto que incide en su desarrollo afectivo (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003). Por su parte la “Detección oportuna”, involucra el “descubrimiento, la búsqueda, la puesta en evidencia en el momento considerado exacto” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.473)

Desde esta perspectiva se entiende por modalidad la “Forma particular de una acción, de un pensamiento, de una organización, de una aplicación de técnica o de método” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1540). La connotación interdisciplinaria alude a la “Reciprocidad entre ciencias con el fin de establecer vínculos de intercambio con respecto al conocimiento”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1125)

El plano actitudinal aporta a la “participación en la elaboración de propuestas grupales, generadas a partir de una postura crítica e intercambio de opiniones y experiencias”, en pos de la constitución de un trabajo valorado desde el aporte de diversos actores.

En relación a la competencia “Reconoce las dificultades de niños y niñas, en relación a sus necesidades y potencialidades y orienta y apoya a partir de estas a las familias y comunidad involucradas.”, la cual es descrita conceptualmente desde el requerimiento de “Identificar diferentes modalidades de trabajo y orientación a las familias de párvulos con Necesidades educativas especiales” y “Analizar diversas estrategias de intervención e integración de párvulos con desarmonías del desarrollo en el medio preescolar”, el aporte de ambas a la configuración de la competencia implica definir algunos elementos que no han sido conceptualizados previamente, tal es el caso de estrategias de intervención, término que representa al “Conjunto de acciones coordinadas que permiten el desarrollo, la extensión y la generalización de propuestas producto de un diagnóstico previo”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1131)

En relación a las desarmonías mencionadas, estas suponen interferencias o desajustes frente a un normal desarrollo, lo cual se contextualiza en el ámbito preescolar, concebido como aquel “Anterior al periodo de escolaridad obligatoria” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1589)

En el dominio procedimental se pretende que el estudiante “Estructure situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas”, lo cual implica en relación al desarrollo del pensamiento considerar que este “designa lo que hay propio del hombre en las operaciones de su conciencia, y más especialmente en aquellas mediante las que se constituye el

conocimiento humano. El pensamiento así entendido se opone a las operaciones mentales que parecen comunes al hombre y al animal, a la percepción y a determinadas formas elementales de la memoria o de imaginación.” (Lalande, 2003, p.1528), en relación a la resolución de problemas esto alude al “Acto mediante el cual se toma una decisión después de haber deliberado y vacilado” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1702)

Por su parte y en complemento de este dominio se declara la “Orientación y apoya a las familias en el reconocimiento de las dificultades de su hijo/a, así como en relación a sus necesidades y potencialidades.”, siendo determinante la claridad frente al término orientación el cual implica desde el plano educativo el “Proceso de ayuda técnica y humana, para que el individuo alcance su autonomía personal y madurez social” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1475), como también la relación frente a necesidades y potencialidades determinadas respectivamente por sus carencias o lo que les falta y sus reales capacidades.

El dominio actitudinal de representa en este caso por el “Desarrollo de los primeros acercamientos sistemáticos con la familia y la comunidad”, entendiéndose por familia al “Conjunto de personas, parientes o no, unidas por las mismas causas y que viven en el mismo lugar” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.839) y por comunidad también al “Conjunto de individuos o grupos que tienen intereses comunes y comparten por lo menos en ciertos aspectos un mismo marco de vida”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.331)

En cuanto al Núcleo de **Estrategias de integración social, comunitaria y laboral**, cuya primera competencia es “Manifiesta conocimiento en torno a normativas y orientaciones referentes a la inserción laboral de personas con discapacidad”, la cual es descrita conceptualmente en virtud del conocimiento de las normativas nacionales relacionadas con la inserción laboral de las personas con discapacidad, la adquisición de conocimientos elementales de orientación vocacional, formación laboral para personas con discapacidad y la conceptualización de las distintas modalidades de empleo para personas con discapacidad.

En este contexto algunos de los términos que serán definidos a fin de configurar los alcances del aporte conceptual son inserción laboral el cual supone la “Integración dentro del plano del trabajo”( Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1096), discapacidad que en este aspecto alude a la “Insuficiencia o limitación que presentan algunas personas impidiendo su desenvolvimiento normal”( Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.502), orientación laboral como el “Proceso de ayuda técnica y humana, para que el individuo alcance un desarrollo en el ámbito del trabajo” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1475) y modalidades de empleo en relación a las “Formas particulares” relativas en este caso a alternativas de trabajo.

En este caso el descriptor procedimental supone el análisis de normas relativas a la inserción laboral de las personas con discapacidad, la generación de propuestas dentro de esta línea y el manejo de itinerarios y componentes que se requieren para insertar laboralmente a estas personas.

El dominio actitudinal cobra participación al declarar el reconocimiento de cambios que favorezcan la integración, la identificación de informantes claves en este sentido, la aceptación y valoración de la opinión de otros como oportunidad de aprendizaje y la organización individual de los tiempos de trabajo, junto con un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En torno a la competencia “Analiza elementos relativos a la integración social y comunitaria de personas con discapacidad y realiza propuestas en consideración de las mismas”, las líneas de apoyo conceptual se determinan por medio del conocimiento del enfoque, componentes de los Derechos de las personas con discapacidad y la ley de integración social, junto con el papel de la familia en este sentido, determinando además como importante la educación para el ocio y tiempo libre de estas personas.

Dentro de lo procedimental se asume el análisis, la vinculación y el diseño y realización de propuestas que apoyen a esta línea, identificando como fundamental el rol de la familia al respecto

En este sentido el desarrollo actitudinal se propicia en relación a la misma línea de lo declarado en este plano dentro de la competencia anterior.

En relación al **Núcleo de Métodos de Investigación**, es necesario señalar que este ya ha sido definido previamente dentro del contexto de Educación Parvularia, por constituirse en una disciplina transversal a todas las carreras de tercer año de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, razón por la cual en este caso no será reiterada la información.

En relación al Núcleo de **Práctica integrada**, cuya competencia se relaciona con “Demostrar conocimiento en torno a la cultura y organización de las escuelas con proyecto de integración”, esta es descrita conceptualmente en relación a la apropiación por parte de la estudiante de la cultura de las escuelas, junto con la identificación de los aspectos que forman parte del clima organizacional y de aula y el apoyo de referentes teóricos propios del proyecto educativo, entendiéndose este como un “Conjunto de intenciones formativas básicas que rigen la actividad completa de la escuela o centro en todos sus ámbitos de influencia. Por su carácter aglutinador, debe incorporar objetivos educativos y líneas de organización” (Lalande, 2003, p.782)

Lo anterior permite incorporar por medio de las líneas de organización, el diagnóstico frente a la identificación de factores que favorecen y dificultan el clima del aula, como también el reconocimiento de las respuestas a las necesidades educativas que las escuelas ofrecen actualmente a sus alumnos, junto con los criterios y procedimientos para diseñar e implementar una respuesta educativa adaptada.

Dentro del ámbito procedimental se intenta potenciar la utilización de instrumentos y recursos tecnológicos para recopilar y transmitir información, el análisis y contraste de la información con referentes teóricos y el empleo de mapas conceptuales como forma de organizar la información.

El plano actitudinal aporta a la configuración de esta competencia mediante el predominio del compromiso con la búsqueda de información y trabajos asignados, intercambio de ideas relativas al tema de la pertinencia cultural en las escuelas, empleo de comunicación efectiva para apropiarse de las características de la escuela y del Proyecto educativo institucional y el análisis de las diferentes situaciones vivenciadas desde distintas perspectivas.

En relación a la competencia “Implementa acciones relativas al diseño y aplicación de programas educativos, adaptados a las necesidades de alumnos integrados en las diversas escuelas en las cuales interactúa”, es posible señalar que su desarrollo conceptual se ve determinado por el conocimiento de: las características individuales de los alumnos con Necesidades Educativas especiales, asociados a discapacidad intelectual, trastorno específico del lenguaje (TEL) y trastorno específico del aprendizaje (TEA), de las competencias curriculares de los mismos, de los criterios básicos que permitan identificar las necesidades educativas especiales derivadas de estas discapacidades, de los criterios y procedimientos adecuados para adaptar la respuesta educativa de los alumnos y alumnas integrados y de los métodos de enseñanza para atender la diversidad y las NEE en el aula común y en el aula de apoyo.

Dentro del contexto procedimental se intenta propiciar la evaluación de competencias iniciales de los alumnos integrados, mediante criterios, procedimientos e instrumentos para identificar las necesidades educativas especiales, el diseño y aplicación de programas educativos adaptados y la planificación del trabajo individual considerando las NEE de estos mismos estudiantes.

En este caso lo actitudinal se respalda mediante el desarrollo de la empatía, de la disposición a conocer y comprender la condición de discapacidad, de las acciones que promuevan actitudes de respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales y de la generación de una comunicación efectiva con los distintos estamentos del establecimiento.

Por último el desarrollo de la competencia “Demuestra conocimiento del rol del Educador diferencial como profesional de apoyo en los proyectos de integración y grupos diferenciales”, se respalda conceptualmente por medio del conocimiento de los roles y funciones que cumple un educador diferencial en la escuela común, junto con la reflexión de sus debilidades y fortalezas, la identificación de criterios y procedimientos básicos que le permiten constatar sus roles y funciones y la incorporación de un lenguaje técnico profesional

Procedimentalmente se intenta desarrollar por medio de esta competencia, el diseño e implementación de acciones que favorecen el trabajo colaborativo, junto con la identificación de elementos que favorecen o dificultan el mismo, el desarrollo de planes de intervención general y específico considerando la interdisciplinariedad, elemento previamente definido y el empleo de un lenguaje técnico profesional en la comunicación oral y escrita.

El análisis y descripción de los principales componentes de las competencias señaladas, permite clarificar las bases de los elementos que configuran a cada una de ellas, a fin de conocer desde esta perspectiva, lo que efectivamente se intenta propiciar al interior de la formación de estas estudiantes.

#### **4. Análisis Registros de Observación**

El análisis de los registros de Observación correspondientes a este escenario, se constituye a partir de categorías y sub categorías emergentes por parte de la información recabada en relación a esta fuente.

De acuerdo a este antecedente es que resulta necesario señalar y describir previamente, los alcances conceptuales y operacionales relativos a las mismas, a fin de facilitar al lector la comprensión de las textualidades que posteriormente se determinarán asociadas a cada categoría y sub categoría de análisis.

Por esta razón es que en primera instancia serán mencionadas las categorías y sub categorías que emergieron por parte de esta fuente de información, las que resultan en términos generales compartidas con esta misma instancia dentro de la escuela de Educación Parvularia, esto debido a la similitud de los momentos y dinámica de desarrollo que se da al interior de ambos espacios. Sin embargo, es necesario destacar que el elemento que las distingue, es aquel determinado por el trabajo en torno a la Necesidades Educativas Especiales, el cual será definido en forma posterior a la presentación de las categorías y sub categorías que emergieron de esta fuente.

### ***Categorías y Sub categorías Emergentes***

#### **Fuente de Información Registros de Observación**

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Sub categorías</b>
<b>Actividades planificadas por la alumna.</b>	<b>Actividad de inicio de la propuesta</b>
	<b>Actividad de Desarrollo</b>
	<b>Actividad de finalización</b>
	<b>Organización de ambiente y materiales para actividad</b>
<b>Actividades Planificadas por la Educadora o profesora</b>	<b>Participación de la alumna</b>
	<b>Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora o profesora</b>

	<b>Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica</b>
<b>Preguntas</b>	<b>Preguntas de interacción</b>
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	<b>Participación de la alumna en actividades regulares</b>
	<b>Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes</b>
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación alumna niños/as</b>
	<b>Interrelación alumna adultos</b>
<b>Trabajo con familia</b>	<b>Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento</b>
<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la alumna</b>
	<b>Lenguaje técnico</b>
<b>Evaluación</b>	<b>Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.</b>
<b>Trabajo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)</b>	<b>Adaptaciones curriculares en virtud de NEE</b>
	<b>Actividades en aula de recurso</b>

## ***Definiciones conceptuales y operacionales de Categorías y***

### ***Sub categorías emergentes***

De acuerdo a la observación anterior, relativa a que la gran mayoría de las categorías y sub categorías que emergieron de este escenario son compartidas con su similar dentro del contexto de Educación parvularia, es que a continuación solo serán definidas aquellas relacionadas directamente con el Trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales, dado que las restantes ya han sido conceptualizadas anteriormente dentro del escenario mencionado. Sin embargo, también resulta necesario precisar el concepto de objetivo, como elemento que guía la acción educativa dentro de primer y segundo año de Educación General básica, espacio educativo en el cual interactúan estas estudiantes. De esta misma forma, es conveniente aludir a algunas connotaciones particulares relacionadas con la

organización del ambiente y materiales al interior de este contexto, antecedentes que serán señalados a continuación.

En relación a la Categoría **Trabajo en torno a las necesidades educativas especiales (N.E.E)**, es necesario considerar que estas corresponden a:” aquellas que tienen ciertos niños que precisan adaptación de acceso al currículo ya que ellos observan deficiencias sensoriales, conductuales, cognitivas, motrices, etc. En estas circunstancias se debe adaptar el currículo con el fin de conseguir los objetivos educativos propuestos con los alumnos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1398).Por cual en este sentido se intenta visualizar el trabajo efectivamente realizado por las estudiantes en consideración a este aspecto.

En términos de la Sub categoría **Adaptaciones curriculares en virtud de NEE**, esta hace referencia a las “adaptaciones del currículo que se llevan a cabo dependiendo de las circunstancias educativas presentes a lo largo de un curso. Estos ajustes atañen por un lado, a los elementos de acceso al currículum (horarios, espacios, materiales y logística en general). Por otro, a los elementos básicos, tales como: objetivos, planes, contenidos, actividades y evaluación. Dichos ajustes curriculares pueden llevarse a cabo tanto a nivel general (escuela) como particular (aula o individuo)” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 51).Todo esto bajo el marco de las Necesidades educativas especiales previamente definidas.

Desde este punto de vista se define **operacionalmente** de acuerdo a las:

-Modificaciones efectuadas por la estudiante durante el desarrollo de la propuesta educativa, en relación a necesidades educativas especiales detectadas en términos particulares.

.-Adaptaciones de materiales y recursos, acordes a las necesidades educativas especiales de casos detectados en el aula.

En relación a la sub categoría **Actividades en el aula de recurso**, esta considera la definición de todas las características y consideraciones propias de este espacio, el cual implica el:

Lugar situado al interior de la escuela común o normal donde se brinda un refuerzo en el aprendizaje al alumno que lo requiera (alumnos menos dotados, que asisten a cursos en el aula ordinaria). No son aulas especiales para alumnos de educación especial, son espacios donde reciben educación complementaria o de refuerzo los alumnos que presentan menos capacidades en el centro ordinario de estudios.

El sistema de aulas de apoyo es ambulatorio, y los escolares asisten a la misma a tiempo parcial. En estas aulas los alumnos son atendidos en grupos reducidos o de manera individual. Puede decirse que participan de un programa común –curso ordinario- y de un programa específico-el cual abordan en el aula de apoyo.

En el aula de apoyo no se repiten los contenidos o las actividades que se realizan en el aula normal, allí se trabaja en aprestamiento, puesta a punto de habilidades, destrezas, conductas. Corresponde a un espacio de reforzamiento, donde pueden

estar a la vez varios docentes y varios alumnos trabajando. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.155).

Las características proporcionadas en torno a este espacio, implican el desarrollo de actividades determinadas **operacionalmente** por la:

-Ejecución de una propuesta de carácter individual, acorde a la necesidad educativa especial detectada, llevada a cabo en el aula de recursos.

-Preparación de materiales y recursos, acordes a la necesidad educativa especial detectada, a utilizar individualmente dentro de este espacio.

De la misma forma en que al interior del contexto de Educación Parvularia se interactúa en base a Aprendizajes Esperados, como elemento que guía la acción educativa, es que dentro del sistema de Educación General Básica este elemento se ve representado por la presencia de objetivos, los cuales hacen alusión a “Un enunciado que explicita una intención fundamental que se pretende de una situación educativa, el que necesariamente debe implicar un aporte significativo para el educando”(Peralta, 1998, p.97). La interacción de este componente se delimita particularmente al interior de la planificación, la cual determina la coherencia y relación de los componentes que permitirán el desarrollo de la propuesta.

En términos **operacionales**, estos objetivos deben considerar:

- La contextualización y pertinencia de la propuesta
- El desarrollo maduracional de niños/as pertenecientes al nivel en el cual se apliquen.
- La coherencia con la línea de contenidos, estrategias y evaluación propuestos al interior de la planificación.

En relación a la **organización del ambiente y materiales para la actividad de la estudiante**, el nivel de Educación General Básica, también formula algunos lineamientos puntuales relativos a la presencia de estos elementos, los cuales se determinan de acuerdo a lo siguiente.

Dentro de la Educación General Básica, fundamentalmente al interior de su primer ciclo (NB1 6-8 años de edad), se considera también la organización de un ambiente y materiales acordes a las características de niños y niñas insertos dentro de este espacio, a fin de propiciar un aprendizaje activo y significativo mediante la consideración de estos elementos. En este aspecto adquiere un rol fundamental, la relación existente entre la organización del ambiente, materiales y objetivos propuestos en relación a la actividad, a fin de propiciar efectivamente lo que se espera que los estudiantes evidencien en torno a lo propuesto. (Mineduc, 2009)

A partir de la conceptualización de estos elementos, junto con los correspondientes a las Categorías y sub categorías previamente definidos, es que a continuación se presentará una “Matriz consolidada” cuyo contenido expresa la relación de categorías y sub categorías junto con las textualidades clasificadas al

interior de las mismas, elementos que posteriormente serán analizados en virtud de su significado, frecuencia de manifestación, relación de conceptualización teórica previa y observaciones relativas a las mismas, entre otras consideraciones que surjan al interior de este proceso.

**Matriz Consolidada Registros de Observación  
Educación Diferencial**

Categorías	Sub categorías	Codificación	Frecuencia
<p><b>Actividades planificadas por la estudiante.</b></p>	<p><b>Actividad de inicio (Motivación)</b></p>	<p>La alumna //entra a la sala y comienza a ordenar las sillas en semicírculo//, //Les señala a los niños: ¡vengan rápido a sentarse que vamos a tener una sorpresa muy linda!, ¡vengan para saber que es! (alumna)</p> <p>Al: ¿Qué tenemos?// polvo, menciona un niño; no!! es harina, señala otro// no, no es ni polvo ni harina, es bicarbonato (alumna), ¿Quién conoce el bicarbonato?, ¿saben para qué sirve?// los niños no responden// el bicarbonato sirve para cuando a uno le duele la “guatita”, toma un poco con agua y se le pasa el dolor (alumna)//</p> <p>Primero van a levantar la mano los que quieran hacer cocadas (alumna)// levanta la mano la mayoría (25 niños aprox.)// ahora los que solo quieran tutti-frutti (alumna)// levantan cinco la mano// lo primero que vamos a hacer es levantarnos las mangas e ir al baño a lavarnos las manos (alumna)//</p> <p>La alumna invita a los niños a entregarle las hojas en las que escriben y les señala: ¿se acuerdan que el otro día estuvimos repitiendo trabalenguas?// si (niños)// ahora les traje uno nuevo, escuchen primero con atención para que lo repitamos: “erre con erre cigarro, erre con erre carril, rápido ruedan los carros, por los rieles del ferrocarril”//</p>	<p align="center"><b>46</b></p>

	<p><b>Actividad de Desarrollo</b></p>	<p>La alumna se encuentra sentada en una mesa junto a un grupo de cinco niños, // la alumna les señala fíjense bien, van a unir con una línea la vocal con la que comienza cada uno de estos dibujos, veamos el primero, pero no respondan calladitos lo van uniendo: elefante, la alumna espera un rato mira los libros de los niños y señala: avión.</p> <p>luego se sienta junto a un niño y le pregunta "qué personaje del circo vas a hacer", el niño responde que al payaso, ella le recuerda a los niños que están sentados en la misma mesa que "la figura que realicen debe ponerse de pie y que la hoja que se les entregó es solo para no ensuciar la mesa "</p> <p>Al: (muestra lámina con cubo), ¿Cómo se llama? (alumna)// cuadrado (señala un niño)// fijate bien, no es un cuadrado, el cuadrado es una figura, este es un cuerpo geométrico ¿Cómo se llama?, los niños no responden, la alumna finalmente señala se llama cubo, y ¿a qué se parece?// un niño señala: a esas cajas (mostrando cajas que se encuentran en un estante)// bien!! a las cajas!! (alumna)/</p> <p>Los niños copian las sumas del pizarrón, el grupo permanece en silencio, la alumna se pasea por los puestos mirando los trabajos.</p> <p>La alumna escribe una suma//, pregunta a los niños que números están escritos en la pizarra// 27 y 32 (responden algunos niños)// una vez que responden les pide que realicen la suma// la mayoría permanece en silencio realizando la suma.</p>	<p><b>62</b></p>
--	---------------------------------------	---	------------------

	<p><b>Actividad de finalización</b></p>	<p>la alumna continúa paseándose por las mesas sin intervenir luego de un rato señala: los que va terminando me pasan los trabajos y van al patio// los niños se paran, le entregan el trabajo salen, algunos se quedan terminando, la alumna comienza a ponerle nombre a los trabajos.</p> <p>Cuando termina el cuento la alumna en práctica dice “ya, ahora voy a hacer preguntas, para responder tienen que levantar la mano“. ¿Cómo se llamaba el amigo extraterrestre?, ¿Qué hacía en las noches cuando sus papás dormían?, ¿por qué quería venir a la tierra? etc. los niños no responden.</p> <p>Cuando terminan con todos los personajes la alumna le pasa un cuaderno al niño y le dice “ahora tienes que anotar aquí cual es la idea principal del cuento, después escribir los personajes principales y en la tercera tienes que escribir los personajes secundarios“. El niño le responde “ah, ya“ y comienza a escribir//.</p> <p>“Ahora que terminaron vamos a revisar la tarea que hicieron y vamos a arreglar la respuesta si se equivocaron“.</p> <p>El niño señala: ya// la alumna pregunta a ver ¿Cuál es el resultado? los niños dicen a coro: 59/ bien!! señala la alumna, pero ¿cómo llegaron al resultado?// a ver pasa tu a la pizarra y nos explicas (señalando a uno de los niños// el niño pasa y va diciendo: <math>7+2=9</math> y <math>2+3=5</math>, son 59// ¿a todos les dio 59?// ¡sí! responden los niños.</p>	<p><b>28</b></p>
	<p><b>Organización del ambiente y materiales para la</b></p>	<p>La alumna //entra a la sala y comienza a ordenar las sillas en semicírculo//, //Les señala a los niños: ¡vengan rápido a sentarse que vamos a tener una sorpresa muy linda!, ¡vengan para saber</p>	<p><b>28</b></p>

	<b>actividad de la alumna</b>	<p>que es! (alumna)</p> <p>Cuando la alumna llega a la sala comienza a ordenar las mesas. Luego se dirige a una mesa y le explica a los niños que deben achicar las cocadas para que alcancen para todos. Es así como comienza a separar cocadas y a hacer nuevas mientras los niños observan. La alumna está constantemente saliendo de la sala para lavar los implementos.</p> <p>Los niños y niñas están sentados sobre la alfombra y frente a la pizarra, en esta hay pegada una foto de un extraterrestre, esta foto era para todo el cuento.</p> <p>Una vez que están todos sentados en sus puestos la alumna en práctica //comienza a repartir las hojas// dice "ahora vamos todos a dibujar a Tamocapleco"</p> <p>La alumna interviene y señala: pero antes todos nos vamos a subir bien las mangas para no ensuciarnos con los materiales que vamos a usar//Al: recuerden que la tempera puede manchar la ropa y la greda también.</p>	
<b>Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel</b>	<b>Participación de la Estudiante</b>	<p>La alumna vuelve al puesto del niño a supervisar su trabajo. "a ver ¿cómo vas Javier?"y le pide el cuaderno "ya, vas bien, esta letra empieza aquí (marca con un punto el cuaderno) y termina acá, ¿ya?" luego de decirle esto al niño tocan la campaña para el recreo.</p> <p>cuando llegan la alumna saca los lápices de mina de un estante y comienza a sacarles punta, luego cuenta a cada uno de los niños y saca hojas de block separándolas// se dirige a la profesora y le señala: ya dejé las hojas listas y revisé los lápices que estaban sin</p>	<b>92</b>

		<p>punta//</p> <p>La alumna le pasa una guía donde el niño tiene que realizar sumas y restas. Lo primero que le dice la alumna es “¿Qué pasa aquí? ¿Qué te enseñó la tía Isabel?”. A lo que el niño no respondió nada.</p> <p>La profesora señala ahora nos vamos a quedar en silencio para escuchar la disertación de Roberto (el niño se encuentra delante junto a la profesora), para eso la tía nos va a ayudar (señala a la alumna)// la alumna se coloca delante junto al niño y le pregunta: a ver Roberto ¿de qué nos vas a hablar hoy día?// de los peces (señala el niño)// ya entonces nos vamos a quedar en silencio para escuchar la disertación de Roberto, comienza Roberto (alumna)//</p> <p>La profesora pide a los alumnos sacar sus cuadernos, por lo que la alumna en práctica pasa puesto por puesto repitiendo lo que la educadora había solicitado.</p>	
	<p><b>Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora o profesora.</b></p>	<p>La alumna en práctica ayuda a mantener el orden en la sala mientras la educadora da la indicación de la actividad. Luego, selecciona el material a utilizar por los niños y después los reparte a cada uno.</p> <p>la alumna ayuda a buscar lápices para entregárselos a los niños que no tienen y que van a completar una prueba que consiste en escribir sus nombres completos.</p> <p>la profesora se dirige hacia ella y le señala: no te preocupes, ya están con todos los materiales listos// tía igual voy a revisar las otras cajas para ver cómo están los lápices// gracias (profesora).</p>	<p><b>24</b></p>

		<p>La alumna en práctica ayuda a la técnico a recortar papeles que formarán un payaso.</p> <p>La alumna en práctica ayuda a la profesora a borrar la pizarra, luego va a buscar el libro de clases//. Cuando llega, ayuda a ordenar a los niños, los hace callar, los ordena en sus asientos. //Se pasea por la sala tratando de mantener el orden.</p> <p>Luego //ayuda a organizar la sala: corre los puestos y agrupa las mesas de a tres, para que los niños se dispongan a trabajar. Los ubica en distintos puestos.//Ayuda a la educadora a repartir el material de trabajo: lápices de colores, papel lustre, hojas de block</p>	
	<p><b>Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica</b></p>	<p>Después de colocar las imágenes en el diario mural se dirige a la puerta de entrada y le muestra a la Educadora lo que hizo.</p> <p>La alumna junto a la educadora se encuentran cambiando la decoración de la sala// la alumna coloca en una de las paredes las figuras de dos osos.</p> <p>Al:¿y si ponemos esos paisajes también en esta pared?, mira queda harto espacio(alumna)//me parece, los voy a ir a buscar (educadora)// yo termino de pegar estas flores (alumna)// la educadora sale de la sala//</p> <p>Vuelven a la sala y la educadora le entrega tres paisajes grandes que los niños han pintado// la alumna señala: que hermoso!! se pasaron!!!!// los voy a pegar aquí ¿te parece? (alumna)// si, de todas maneras (educadora)// ambas continúan decorando.</p>	<p>7</p>

		<p>Los niños se encuentran en recreo, la estudiante ingresa a la sala y en sus manos una silla y una bolsa, ubica la silla junto a una de las paredes del pasillo del patio, se sube a ella y saca de la bolsa una guirnalda de colores, la cual pega en la pared horizontalmente, sujeta en los extremos, luego saca de la misma bolsa cuatro globos, los infla y los coloca todos junto en uno de los extremos de la guirnalda.</p> <p>La estudiante pega en un panel fuera de la sala de clases letras de cartulina brillantes, las cuales forman la frase “Feliz día del niño”, en el mismo panel coloca luego dibujos de los niños.</p>	
<b>Preguntas</b>	<b>Preguntas de interacción</b>	<p>Al:¿Cómo se llama?(alumna)// no se (dice un niño) se llama cono(alumna) y ¿ a qué se parece?, miren allá lo que vimos el otro día (muestra lámina de las pirámides de Egipto) ¿Cómo se llamaban?// pirámides (dice un niño)// y ¿Dónde están? (alumna)// en el centro (dice un niño)// no!!! No están en el centro, están en Egipto (alumna)</p> <p>En su relato realiza preguntas a los niños en relación a características de medios de transporte, ¿Qué sabemos de los trenes?, ¿cómo son? ¿Quién ha andado en tren?, ¿Qué medio de transporte anda en el aire? (alumna)// los niños responde avión, helicóptero, nave espacial (señalan los niños)// ¡muy bien!! (Alumna).</p> <p>Al:¿Cómo se llama este color?// azul (señala el niño)// bien!!! ¿Qué otras cosas de color azul hay en la sala? (alumna)// el niño muestra una caja y un libro, ambos de color azul// la alumna le señala ¡muy bien!!!</p>	<b>97</b>

		<p>la alumna le señala ¿y qué pasaría si pusiéramos dos papeles para recortar?// ¡quedarían dos manteles iguales!!! (niño)// ¿Probemos? (alumna)// el niño saca dos papeles lustre los dobla juntos y recorta// mira tía! Me resultó!!!!// Muy bien! .</p> <p>Al: ¿Cómo va el trabajo?// ya me falta poco (niño)// el niño termina de recortar y extiende los dos manteles// bien!!! Aplaudes la mesa// ¿Qué pasó? (pregunta la alumna)// quedaron iguales!! (niño)//</p>	
<b>Actividades regulares emergentes.</b>	<b>y Participación de la alumna en actividades regulares</b>	<p>La alumna en práctica ayuda a la profesora a borrar la pizarra, luego va a buscar el libro de clases//. Cuando llega, ayuda a ordenar a los niños, los hace callar, los ordena en sus asientos. //Se pasea por la sala tratando de mantener el orden.</p> <p>Al: le pregunta a la Educadora, si el niño tiene otro polerón porque se mojó, va a ver a su mochila, saca un polerón y se lo cambia, le dice: siempre que vayas al baño ten cuidado de no mojarte, te tiene que subir las mangas.</p> <p>ahora nos vamos a arreglar porque va a ser hora de irnos, van a ir ordenados a buscar sus mochilas y se ordenan en sus puestos. Los niños se paran a buscar sus mochilas y la alumna ordena algunos puestos.</p> <p>Luego que terminan la oración //la alumna en práctica se para y comienza a repartir las leches del desayuno a los niños//, //va pasando por cada uno de los puestos mirando que se tomen toda la leche //</p> <p>la alumna saca los lápices de mina de un estante y comienza a sacarles punta, luego cuenta a cada uno de los niños y saca hojas</p>	<b>20</b>

		<p>de block separándolas//</p> <p>un niño señala: tía están sin punta (mostrándole una caja de lápices)// la alumna toma la caja y la cambia por otra, se dirige a un extremo de la sala y le saca punta a los lápices junto a un basurero// le hace un gesto a la profesora mostrándole lo que realiza//</p>	
	<p><b>Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes</b></p>	<p>La Profesora sale de la sala y la alumna les señala a los niños: nos vamos a quedar solos un rato ¿Qué quieren que hagamos?, podemos ver más sumas y restas, podemos cantar, ver la poesía del otro día ¿Qué podemos hacer// los niños comienzan a gritar las diferentes alternativas//</p> <p>La alumna señala: ya nos vamos a quedar acá un ratito mirando estos cuentos, le entrega a los niños una caja con cuentos y permanece sentada al lado de ellos.</p> <p>Al: ¡ya a hora hagamos un concurso de baile!!! (alumna)// ya!!! señalan los niños// ¿Cuáles van a ser las parejas?(alumna)// yo con la Romi (señala una niña)// ya y tú con el Alonso (alumna)// yo no quiero bailar (niña)// ya tú te quedas cantando conmigo (alumna)// ya (señala la niña)//</p> <p>¿Qué podemos hacer? (alumna)// bailar como en la tele (niña)// si !!! Pongamos música!!! (otra niña)// ¿Quieren entonces que bailemos? (alumna)// si!!!! (niños)// ¿Qué música ponemos? (alumna)// la del otro día de las modelos (niña)// ¿Cuál?, ¿la del desfile? (alumna)// si esa (niña)// pero ¿les gusta a todos? (alumna)// si!!! (niños)//</p>	<p><b>13</b></p>

		Al: ¿quieren que cantemos entonces?// ya!!!!(niños)// Pero que canción cantamos? (alumna)// la de “Juanito” (niña)// ¿les gustó la canción de Juanito? (alumna)// si!! (niños)// ya, cantemos entonces la canción de Juanito (alumna)// comienzan a cantar//	
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación Estudiante con los niños/as</b>	<p>El niño empieza a llamar a la alumna, ella llega al puesto del niño y le dice “¿qué te pasa?, ¡pero mira! ¿Qué estás haciendo?” y se queda junto a él y le conversa. Al rato lo deja solo nuevamente y se dirige conversar con su compañera que está adelante junto a la educadora.</p> <p>Al: se dirige al puesto del niño con el que estaba trabajando anteriormente, conversa con el y le pinta un dibujo que debía pintar el mismo niño. Se pone de pie al lado del niño con las manos en los bolsillos y se queda ahí un momento.</p> <p>Va hacia delante y le saca punta a unos lápices, luego de esto se los lleva al niño. “ya Javier, ahora puedes seguir, ya dale “y se queda junto a él.</p> <p>El niño pide permiso para ir al baño y la alumna le dice “bueno, te doy 3 minutos para que estés de vuelta sentado en tu lugar de trabajo“.</p> <p>Comienzan a cantar mientras los niños bailan, cada vez que terminan de bailar la alumna aplaude y señala ¡otra, otra!!!/ los niños continúan bailando el resto del recreo.</p> <p>Al: Bastián: ya Basti salgamos// Bastián le dice: quedémonos con esto (le muestra las figuras de plástico)//no!! Eso no lo podemos sacar al patio// la alumna toma la bolsa con la figuras y la guarda, el niño se tira al suelo y llora, la alumna sale al patio y conversa</p>	<b>116</b>

		con otros niños.	
	<b>Interrelación alumna adultos</b>	<p>la Educadora señala: ¡ya Bastián entonces nos vamos!!!/ la alumna le dice a la Educadora: no importa tía que este cerca de las láminas, yo veo que no las tome.</p> <p>La alumna vuelve a la sala con los niños// la profesora le señala: ¡qué bueno que volviste estaba loca!!!/ La alumna se ríe y le contesta: ¿ves que me echaste de menos?, pero dime, dime ¿en qué puedo ayudar?//</p> <p>Se dirige a la profesora y le señala: ya dejé las hojas listas y revisé los lápices que estaban sin punta// eres un ángel!! Gracias (profesora).</p> <p>La profesora le señala a la alumna: vayamos por las mesas revisando// la alumna comienza a pasar por las mesas y hace un ticket en los libros de algunos niños. Algunos de los niños terminan y les señalan que guarden los libros, mientras el resto continúan en los ejercicios.</p> <p>//, Mientras los niños toman asiento la alumna le señala a la Educadora: lo planifiqué en grupos de a cuatro niños por mesa, pero primero les voy a explicar en general con estas láminas, para Bastián (niño con déficit atencional), traje estas figuras, (muestra figuras de plástico de color rojo), la educadora les señala: yo me quedo en la mesa con él mientras trabaja y tú con Beatriz (asistente) ven a los demás.</p>	<b>47</b>

<p><b>Trabajo con familia</b></p>	<p><b>Trabajo efectuado por la estudiante en torno a este estamento</b></p>	<p>Ya tía, vamos a ver entonces lo del orden, pero cuesta tanto con la Francisca todo es pelea (padre)// de poco tenemos que ver, si quieren yo les escribo cada vez que venga lo que hemos hecho al respecto y como ha estado (alumna)// sería estupendo para saber (padre)// se despiden.</p> <p>Anda a buscar tu carpeta para guardarlo (alumna)// el niño trae la carpeta y la alumna le señala “al llegar a la casa se la pasas a tu mamá”.</p> <p>¿Se puede tener también reuniones con la madre? Le pregunta a la profesora, la cual señala que sí// “eso se podría hacer para que también ella la apoye en la casa” (alumna).</p> <p>Ahora nos vamos a ir a la sala, pero antes yo les voy a contar a sus papás, en la libreta todo lo que hicimos hoy día, cuando lleguen a la casa le muestran la libreta para que ellos les pregunten de Arturo, que le pasó, donde fue? Y todo lo que conversamos, ¿les gusto? (alumna)// si (niños)// ahora vamos a la sala.</p> <p>La alumna escribe en un papel (formato preestablecido) “Estimados papás la actividad efectuada el día de hoy con....., consistió en.....”, por favor reforzar esto mismo en casa, se adjunta carpeta con trabajos” Atte.”// la alumna llena este formato con el nombre de cada niño y con la actividad efectuada por cada uno//</p>	<p><b>13</b></p>
-----------------------------------	---	--	------------------

<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la estudiante</b>	<p>“Falta poquito para el recreo “le dice la alumna al niño con el cual ha trabajado, “¿cuantos minutos?“ Pregunta el niño, “25 minutos“responde ella.</p> <p>Va hacia delante y le saca punta a unos lápices, luego de esto se los lleva al niño. “ya Javier, ahora puedes seguir, ya dale “y se queda junto a él.</p> <p>“si, pero pasan rapiditos “dice la alumna.</p> <p>“Tía ¿está bien así? “pregunta el niño a la alumna en práctica, a lo que ella responde “si, excelente, muy bien, ahora termina el hipopótamo“. Explica al niño como hacer la letra h, “mira tú subes, das la vuelta, bajas. Bajas, bajas, haces un cerrito y al final la colita“, el niño hace la letra “¿ahí sí?“ Pregunta, y ella responde “eso, súper bien“.</p> <p>La alumna //entra a la sala y comienza a ordenar las sillas en semicírculo//, //Les señala a los niños: ¡vengan rápido a sentarse que vamos a tener una sorpresa muy linda!, ¡vengan para saber que es! (alumna)</p> <p>la alumna pasa por cada una de las mesas mirando como pintan, señala constantemente “calladitos, recuerden que hay que trabajar en silencio”//</p>	<b>95</b>
	<b>Lenguaje técnico</b>	estoy trabajando con los niños que me han señalado que tienen algunas dificultades, lo cual concuerda con mi diagnóstico (alumna)	<b>13</b>

		<p>si, lo que estamos viendo con la Fran es más que nada la parte de autonomía y que acate ciertas normas (alumna)/</p> <p>en la mesa hay un niño con NEE, el cual es mencionado especialmente en la planificación con TEL (trastorno específico del lenguaje)</p> <p>En la planificación de la alumna se detalla que este niño “presenta déficit atencional y que la actividad se adaptará en su caso para que el coopere facilitando a sus compañeros materiales dado que manifiesta dificultad en seguir indicaciones dadas por los adultos”.</p> <p>en su planificación se señala “reforzar en forma individualizada la escritura de su nombre y el tomar correctamente el lápiz al escribir”.(alumna)</p> <p>La alumna señala:“lo que principalmente se realiza es que en relación a las necesidades, se planifica para el grupo completo, efectuado por supuesto, adaptaciones curriculares en relación a la NEE de los niños que presentan dificultad.</p>	
<p><b>Evaluación</b></p>	<p><b>Aplicación de Evaluaciones por parte de los estudiantes</b></p>	<p>alumna: mira toma así con cuidado el lápiz (le muestra como) el niño toma el lápiz, // continúa mirando al niño y escribiendo en su cuaderno//</p> <p>la alumna saca una libreta y comienza a escribir// luego le pregunta a Tomás ¿Qué cosas son amarillas?// el niño no responde// Tomás te estoy hablando ¿Qué cosas son amarillas?, fíjate bien// el niño muestra la tempera amarilla// la alumna anota en su cuaderno// Vicente ¿Qué estas pintando?// un auto (niño)// que lindo!!! Y que más hay aquí (muestra una parte de la hoja)// el</p>	<p><b>8</b></p>

		<p>niño señala papá!! Auto!!!// la alumna anota.</p> <p>el niño tira le sale 4 y entrega 4 lápices a la alumna, la cual registra en un cuaderno este último proceso</p> <p>los niños realizan lo indicado en silencio, la alumna va tomando nota en un cuaderno//</p> <p>mira le dice uno de los niños y le muestra el cuadrado que copió// muy bien, ahora sigue con los otros (alumna)// continúa tomando nota//</p> <p>Voy a dejar las evaluaciones que he ido registrando pero me gustaría ordenarlo antes y se lo traigo la próxima semana para que lo revise (alumna)//</p> <p>los niños continúan pintando y la alumna saca una libreta y comienza a escribir// luego le pregunta a Tomás ¿Qué cosas son amarillas?// el niño no responde//</p>	
<b>Trabajo en torno a NEE.</b>	<b>Adaptaciones curriculares en virtud de NEE</b>	<p>la alumna toma a Martina (NEE) de la mano y le dice: ¿me quieres acompañar al rincón de la casa?// la niña sienta con la cabeza// vamos lo vamos a pasar súper bien (alumna)// la alumna se dirige con la niña a este rincón y comienza a interactuar con ella invitándola a ponerse collares y a preparar juntas la comida//</p> <p>En la planificación de la alumna colgada en el panel se menciona: “ Los niños interactuarán con los personajes del cuento en un teatro de sombras, de acuerdo al parlamento que cada uno quiera señalar. Se invitará especialmente a Sofía (NEE), a elegir un personaje y comunicarse por medio de el”//</p>	<b>47</b>

		<p>Uno de los niños (N.E.E) se encuentra sentado en una de las mesas pintando las figuras de diferentes colores, la alumna lo saca de la mesa y lo sienta en otra y le pasa una bolsa con cuerpos geométricos de plástico y el dice: toma trabaja con esto, los juntas, los ordenas//</p> <p>Se dirige hacia Nicole, la alumna que está integrada en el curso y le pasa a ella la guía que había apartado//, Le explica a la niña lo que tiene que hacer de forma individual.</p> <p>Al: “entonces mira, hay algo dentro de la bolsa, ¿qué será?, sácalo“....“¿qué es?“ (la niña no responde) “a ver, ya sé, es una pelota“(la niña mueve su cabeza diciendo no y se ríe) “no es una pelota... será de madera?“ (silencio prolongado de la niña) “es de plástico” responde finalmente la niña, “muy bien, una caja de plástico, ahora saca otra cosa“, la niña saca otra caja de plástico, “otra” dice la alumna a la niña, “muy bien, es otra caja de plástico pero esta tiene unos papelitos con los que vamos a jugar“.</p>	
	<p><b>Actividades en aula de recurso</b></p>	<p>La alumna se encuentra en el aula de recursos con un grupo de cuatro niños los cuales se encuentran escribiendo en una hoja, la alumna separa a uno de ellos (con NEE) del grupo y le señala: mírame bien y repite conmigo: “rrrrrrr”// “ddddddd” (niño)// “ca-rriil” (alumna)// ca-dil (niño)// pe-rro (alumna)// pe-do (niño)</p> <p>La alumna se encuentra con tres niños en el aula de recursos y les señala: miren lo que tenemos acá ¿Qué es?, uno de los niños señala un cubo</p>	<p><b>28</b></p>

		<p>La alumna se encuentra con un niño en el aula de recursos, le pide que se siente y le entrega una caja en la cual hay cordones y cuentas para enhebrar y le señala: vamos a hacer collares para la mamá ¿te gustaría?// el niño señala que sí//</p> <p>Manuel, tu vas a copiar estas figuras acá arriba (le entrega una hoja en la cual se encuentran en la parte superior un triángulo, un cuadrado y un círculo) (alumna)// te fijas bien y lo haces despacito (alumna)//</p> <p>mira le dice uno de los niños y le muestra el cuadrado que copió// muy bien, ahora sigue con los otros (alumna)//</p> <p>La alumna toma un lápiz y lo ocupa de puntero para seguir la lectura del niño. El niño para de leer y suspira, en ese momento la alumna le dice “ya queda poco, después que termines eso sigo yo, porque van a venir otros niños al aula”.</p>	
--	--	---	--

Esta matriz solo consigna algunas de las textualidades clasificadas al interior de cada categoría y sub categoría de análisis, (Ver anexo N° 8 “Matriz de Codificación Registros de Observación Educación Diferencial”).

A continuación se efectuará el análisis parcial de cada una de las categorías y sub categorías anteriormente destacadas, conservando para ello el orden en el cual han sido presentadas.

### ***Análisis de Categorías y sub categorías***

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la Estudiante y Sub categorías Actividad de inicio de la propuesta**, se aprecia una frecuencia de 46 textualidades asociadas, las cuales dan cuenta de acciones de las estudiantes relativas al comienzo de una actividad planificadas, aspecto que es posible apreciar mediante los siguientes registros.

La alumna //entra a la sala y comienza a ordenar las sillas en semicírculo//, //Les señala a los niños: ¡vengan rápido a sentarse que vamos a tener una sorpresa muy linda!, ¡vengan para saber que es! (...) Los niños comienza a entrar a la sala, la alumna los invita a tomar asiento frente una pared cubierta por un lienzo blanco // les señala: niños siéntense para que elijan los personajes del cuento y podamos empezar el teatro de..... // Sombras!!!! (gritan los niños)// (.....)La alumna invita a los niños a entregarle las hojas en las que escriben y les señala: ¿se acuerdan que el otro día estuvimos repitiendo trabalenguas?// si (niños)// ahora les traje uno nuevo, escuchen primero con atención para que lo repitamos: “erre con erre cigarro, erre con erre carril, rápido ruedan los carros, por los rieles del ferrocarril”//

En estas acciones se aprecia efectivamente una intencionalidad que hace referencia a actividades tanto preparatorias como iniciales dentro de una propuesta de carácter curricular. En este sentido se integra todo un quehacer que implica, disposición de materiales, recursos, distribución de los niños entre otras consideraciones, todo lo cual supone la organización que lleva a dar comienzo a la propuesta. (Peralta, 1998).

Al interior de los registros es también posible identificar, algunos contactos motivados por la estudiante en torno a la detección de experiencias previas de los niños/as en relación a la propuesta, tal es el caso de lo expresado a continuación.

en este vaso (muestra el primer vaso) hay vinagre ¿Quién conoce el vinagre?// un niño señala se le pone a la comida// se le pone más bien a la ensalada (alumna), ¿Quién ha comido ensalada con vinagre?// yo he comido lechuga con limoncito y sal pero poquita (niño)// ¿pero has comido con vinagre?// no (niños)// el vinagre niños sirve para aliñar las ensaladas, para que queden ricas (alumna)//(...) Al: ¿Qué tenemos?// polvo, menciona un niño; no!! es harina, señala otro// no, no es ni polvo ni harina, es bicarbonato (alumna), ¿Quién conoce el bicarbonato?, ¿saben para que sirve?// los niños no responden// el bicarbonato sirve para cuando a uno le duele la “guatita”, toma un poco con agua y se le pasa el dolor (alumna)

Dentro de las actividades planificadas tanto en el contexto de Educación Parvularia como en el de Educación General básica (1º ciclo) en el cual interactúan estas estudiantes, resulta fundamental el dar inicio a la propuesta determinando el conocimiento que los niños tienen en relación a la misma, a fin de contextualizar de esta forma el punto de partida en torno a lo que se va a desarrollar, sin embargo, dentro de las textualidades registradas, solo existen escasos contactos relativos a este aspecto.

Cabe destacar que en estas actividades iniciales, llama la atención el mayoritario carácter directivo de las propuestas efectuadas por las estudiantes, las cuales se focalizan en indicaciones directamente determinadas por estas en relación a lo que se va a realizar, aspecto que es posible apreciar en las siguientes textualidades.

La alumna señala: fíjense bien lo que vamos a hacer (alumna), cada uno de ustedes tiene una hoja con los tres cuerpos geométricos que vimos, ¿Cuáles eran?// un niño dice: pelota y cono// no!!! esfera, cubo y cono (los va mostrando al decir esto), lo que va a hacer ahora es pintar la esfera de color rojo, el cubo de color verde y el cono amarillo ¡ya!, ¿se entendió lo que hay que hacer?// algunos niños responden sí!!! ya comiencen a trabajar (alumna) (...)la alumna se para delante del curso, frente al pizarrón y dice a los niños “saquen sus cuadernos, el de color azul porque vamos a repasar la suma“, los niños no prestan atención, entonces la alumna vuelve a repetir, luego pregunta a un niño en específico que es lo que debían hacer, así los niños comienzan a prestar atención y responden todos juntos.

En este sentido no se aprecia una connotación inicial centrada en el interés de los niño/as, estos asumen más bien un rol pasivo frente a una propuesta previamente determinada por el adulto, en este caso la estudiante. Sin embargo, se identifican otros registros, los que aunque con una menor frecuencia, dan cuenta de preguntas por medio de las cuales se hace partícipe al niño/a en la propuesta inicial de la actividad, manteniendo de esta forma un contacto más cercano con la motivación característica de esta etapa, la cual alude a “acción de motivar, es decir, de suministrar uno o varios motivos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1366), puede definirse además como “la tendencia de mantener activas las propias aptitudes y a perfeccionarla en todos los campos en los que se considera necesaria” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1368), aspecto que determina el éxito de la etapa generada a continuación, lo anterior resulta posible de visualizar mediante los siguientes registros.

Alumna señala: niños miren lo que les preparé ¿Qué es? ¡Es un luche de números!, ¿Qué más tiene?(alumna), ¡tiene la suma, el menos!! Otro niño señala: tiene la multiplicación!!!. Alumna: bien!!!!, ¿Qué se les ocurre que podemos hacer con esto? ¡jugar al luche!!! ¿y cómo se juega al luche?(alumna), niño: se tira una pelota, puede ser un papel o una naranja en el número que tiene que ser y una tiene que saltar en un pié hasta ese número y recoger la cáscara y sí lo va tirando de nuevo.(...) La alumna les pregunta a los niños: ¿Recuerdan que el otro día trabajamos con unos elásticos que ustedes ponían en unas puntitas?// Si (niños)// ¿se acuerdan como se llamaban?(alumna)// los niños no responden// se llaman geoplanos ¿se acuerdan ahora?// sí (niños)// ¿y que hicimos con los geoplanos?(alumna)// figuras (niño)//¿y qué figuras? (alumna)// hicimos como estrellas (niño) y triángulos (otro niño)// sí, hicimos muchas figuras, yo vi figuras que tenían muchas formas y muchos elásticos,

pero ahora vamos a hacer otra actividad con los geoplanos, ¿les gustaría?// si!!! (niños)//

En relación a la **Sub categoría Actividades de desarrollo**, a esta se asocia la presencia de 62 textualidades, dentro de las cuales se privilegia una interacción basada en el producto a lograr más que en proceso mismo ejecutado durante la propuesta, lo cual se evidencia por medio de lo siguiente.

luego se sienta junto a un niño y le pregunta "qué personaje del circo vas a hacer", el niño responde que al payaso, ella le recuerda a los niños que están sentados en la misma mesa que "la figura que realicen debe ponerse de pie y que la hoja que se les entregó es solo para no ensuciar la mesa "(...)Los niños copian las sumas del pizarrón, el grupo permanece en silencio, la alumna se pasea por los puestos mirando los trabajos(...) A un grupo de niños les dice "ya, ahora le van echar el manjar", luego va a otro puesto y supervisa el trabajo además de ayudar y dar instrucciones. "Ahora con mucho cuidado hay que hacer pelotitas y las ponemos en este plato", "ustedes que tienen fruta, les voy a entregar estos vasos, acá uno de ustedes va a repartir a todos los vasos la misma cantidad de fruta, todos tiene que ser iguales ni más ni menos, todos iguales".

En los ejemplos anteriores se pierde de vista la interacción centrada en un rol activo del niño/a y en la posibilidad de modificar frente a intereses emergentes, aspecto que se contrapone con una de las principales caracterizaciones de esta etapa, la cual de acuerdo a Peralta (1998) supone que las acciones se planifican por lo tanto en virtud de que este (el niño/a) asuma un rol activo en torno a la propuesta.

Sin embargo, es posible apreciar aunque con una menor frecuencia, el desarrollo de propuestas en las cuales se otorga efectivamente un carácter más participativo a los niño/as, centrado en preguntas e interacciones más propositivas y en un carácter más lúdico, tal es el caso de los siguientes registros.

Aquí tengo a la bailarina (mostrando la figura de una bailarina sujeta a una varilla) ¿Quién quiere ser la Bailarina? (alumna)// yo!!! (señala una niña)// la Francisca entonces va a ser la bailarina (alumna)// aquí tengo al capitán del barco (muestra la figura) ¿Quién quiere ser el capitán?(alumna)// nadie contesta// la alumna pregunta, Vicente ¿quieres ser el capitán?// el niño responde: si // la alumna le entrega la figura// a ver que tengo por aquí, miren aquí está el tigre, ¿Quién quiere ser el tigre?// yo!! (niño)// ¿y la princesa? (alumna)// yo!!! (señalan tres niñas)//(...) la alumna les señala: a ver señora ¿Qué lleva? Una de las niñas saca lápices, shampoo y frutas// a ver usted me debe (la alumna suma con una calculadora de juguete) 45 pesos, ¿con que billete me va a pagar?// la niña le pasa un billete de 50 pesos// ¿Cuánto le tengo que dar de vuelto?, usted me debe 45 pesos y pagó con 50(alumna)// la niña responde 5// muy bien señora, aquí están sus 5 pesos.

En ellos se aprecia un proceso de interacción más estrecho entre estudiante y niño/as, bajo la connotación de una propuesta elaborada en conjunto.

En relación a la **Sub categoría Actividad de finalización**, asociada a una frecuencia de 28 textualidades, dentro de las cuales se aprecia mayoritariamente una propuesta de cierre iniciada desde la estudiante y manejada por lo tanto desde una necesidad externa al niño/a en relación a finalizar, aspecto que se logra transmitir por medio de los siguientes registros.

Continúen pasando otros niños y algunos se devuelven a comprar más, la alumna realiza lo mismo con todos. Luego de 30 minutos, los invita a ordenar la sala para salir al patio (...) la música cambia y los niños señalan: ¡no, esa no!!!!// la alumna retrocede el C.D y comienza la misma música inicial nuevamente. Pasan 15 minutos y la alumna les señala: “ya niños estamos muy cansados, vamos a ir al patio a descansar un ratito”. Abre la puerta y los niños salen.(...) termina la actuación y los niños señalan: otra!! Otra!!!!// la alumna señala: bravo!!!! les salió muy bien, se pasaron!!! ¿Quieren volver a repetirlo?// Ns: si!!!!//Al: ya entonces otro día la vamos a repetir porque ahora tenemos que salir al patio.

También resulta posible apreciar un interés de las estudiantes centrado en la revisión del producto de la actividad propuesta, lo cual se manifiesta por medio de las siguientes textualidades.

“Ahora que terminaron vamos a revisar la tarea que hicieron y vamos a arreglar la respuesta si se equivocaron“. (...) el niño señala: ya// la alumna pregunta a ver ¿Cuál es el resultado? los niños dicen a coro: 59/ bien!! señala la alumna, pero ¿cómo llegaron al resultado?// a ver pasa tu a la pizarra y nos explicas (señalando a uno de los niños// el niño pasa y va diciendo:  $7+2=9$  y  $2+3=5$ , son 59// ¿a todos les dio 59?// ¡sí! responden los niños.(...) Cuando termina el cuento la alumna en práctica dice “ya, ahora voy a hacer preguntas, para responder tienen que levantar la mano“. ¿Cómo se llamaba el amigo extraterrestre?, ¿Qué hacía en las noches cuando sus papás dormían?, ¿por qué quería venir a la tierra? etc. los niños no responden.

Existen también algunos contactos de escasa frecuencia basados en un cierre intencionado en base a preguntas, lo cual se logra evidenciar por medio de las siguientes actividades de finalización.

Ahora viene la sorpresa!!!, pero antes quiero saber si les gustó el cuento// si (niños)// ¿Cómo se llamaba el niño? (alumna)// los niños no responden// se llamaba Ar...// turo (señala un niño) // bien!! Arturo (alumna) // y ¿Qué le pasaba a Arturo?// estaba enfermo de los dientes (niño)// si le dolía su muela(alumna)// y ¿Qué le hizo el dentista?// le puso un remedio de ese color (el niño muestra el tarro morado)// primero le tapó la muela con un remedio y le dijo que se lavara los dientes para no enfermarse más y que tomara una pastilla de color morado para saber si tenía bichitos en su boca// (...)niños, hoy día hicimos un experimento ¿Qué materiales usamos?// “bicarbonato”, vinagre, vasos, globos (señalan los niños)// bien, bicarbonato, vinagre, vasos y globos (alumna)// ¿y qué pasó en el experimento? (alumna)// se empezó a inflar el globo y le salía espuma (niño)//.

Estos ejemplos, sin embargo, se centran en actividades de recuerdo frente a lo efectuado, con preguntas no intencionadas en relación a la reflexión del proceso, aspecto que se contrapone a una de las principales características de configuración de esta etapa la cual señala que “frente a esto resulta fundamental el denominado “cierre meta cognitivo” en torno a lo efectuado, el cual se canaliza por medio de preguntas que inviten al niño a la reflexión de lo efectuado.(Peralta, 1998, p. 28).

En lo relativo a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la estudiante**, asociada a una frecuencia de 28 textualidades, en las cuales se representa mayoritariamente una preocupación por confeccionar materiales acordes a la actividad propuesta, los cuales se constituyen en un efectivo aporte frente a lo realizado. Lo anterior queda de manifiesto en los siguientes alcances.

Una vez en el patio, la alumna comienza a dibujar en el suelo un círculo y una línea. La alumna tiene una bolsa grande de género y pregunta a la niña “¿qué será esto Scarlett?”, “una bolsa” responde la niña, “y de qué color es?” vuelve a preguntar la alumna “amarilla con azul” le responde la niña. “es una bolsa muy grande pero vamos a jugar con ella, ¿ya?, ¿tú juegas en tu casa?”le pregunta la alumna a la niña, y ella le responde “sí“(....) la alumna en la sala separa las mesas en dos sectores y coloca sobre ellas diversos envases vacío: yogurt, leche, cereales y frutas y verduras de plástico: lechugas, manzanas, papas, naranjas, plátanos. En otro sector ubica envases de cremas, shampoo, cajas de pasta de dientes, lápices, pinceles, plasticina y en una caja guarda monedas y billetes de juguete.

La preparación del material dispuesto por las estudiantes, se potencia en este sentido por la organización previa del espacio y preparación del ambiente para el desarrollo de la actividad, lo cual se representa en las siguientes textualidades.

La alumna se encuentra en la sala ordenando mesas y sillas en grupos de a cinco// en cada uno de los grupos coloca materiales diferentes// en la primera mesa dispone de dos cajas de madera con dominó, en los cuales aparecen números y figuras, en la segunda mesa coloca tarjetas con sumas, restas y multiplicaciones y otras sólo con números// en la tercera mesa coloca tarjetas con números y ábacos// en la siguiente tarjetas sólo con sumas y restas y en la última fichas con números de diferentes colores (rojo, amarillo y azul)//(.... )La alumna se encuentra en la sala de clases ordenando las mesas y formando seis grupos, en la primera de las mesas dispone hojas blancas, témperas y pinceles de diferente grosor// en otra de las mesas dispone tijeras y papeles de diferentes colores, tipos (lustre, crepé, diamante, mantequilla, de revista etc.) y formato (cuadrado, rectangular, circular y hexagonal) y pegamento// en otra mesa coloca sobre un mantel plástico diferentes masas de colores, greda, plasticina y arcilla.

Frente a esta sub categoría es posible señalar que no se aprecian ejemplos negativos o que distorsionen la esencia de lo que se pretende delimitar, por lo cual la frecuencia inicialmente, expuesta resulta mayoritariamente representativa de las textualidades antes señaladas, aspecto que se relaciona íntegramente con la concepción asociada a esta sub categoría, la cual manifiesta que dentro del contexto del primer nivel de Educación General básica, en el cual interactúan las estudiantes de Educación Diferencial, se considera también la organización de un ambiente y

materiales acordes a las características de niños y niñas insertos dentro de este espacio, a fin de propiciar un aprendizaje activo y significativo mediante la consideración de estos elementos. En este aspecto adquiere un rol fundamental, la relación existente entre la organización del ambiente, materiales y objetivos propuestos en relación a la actividad, a fin de propiciar efectivamente lo que se espera que los estudiantes evidencien en torno a lo propuesto. (Mineduc, 2009)

En relación a la Categoría **Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel** y la primera de sus **sub categorías** determinada por la **Participación de la Estudiante** al interior de las mismas, es posible señalar dentro de esta una frecuencia de 92 textualidades, las cuales dan cuenta en su gran mayoría de una colaboración activa por parte de las estudiantes en las propuestas organizadas por la profesional a cargo, aspecto que se manifiesta por medio de las siguientes observaciones.

La alumna vuelve al puesto del niño a supervisar su trabajo. “a ver ¿cómo vas Javier?” y le pide el cuaderno “ya, vas bien, esta letra empieza aquí (marca con un punto el cuaderno) y termina acá, ¿ya?” luego de decirle esto al niño tocan la campaña para el recreo(....)La alumna se pasea por los puestos repitiendo la instrucción de la actividad, señala: ya, calladitos, se tienen que apurar, si no, no van a salir al patio (alumna). También canta las diferentes canciones para que los niños puedan escribir la letra de éstas, lo cual repite en tres oportunidades// los niños le piden que revise el trabajo realizado.(...) la alumna comienza a repartir junto a la educadora los materiales: máscaras, lápices, tijeras, papel lustre, pegamento y escarcha// se ubica luego en una de las mesas y le señala a los niños que pinten con cuidado (alumna)//

En ellas es posible apreciar una incorporación activa de las estudiantes en el desarrollo de las propuestas de la profesional a cargo, dentro de las cuales supervisan fundamentalmente el trabajo de los niños/as y apoyan frente a las dificultades que se generan. En este sentido las acciones realizadas por las estudiantes, resultan congruentes con el referente de caracterización de la Sub categoría, el cual señala que se entiende por este tipo de participación, a toda la colaboración brindada por las estudiantes dentro de una actividad de carácter educativamente intencionada y programada por los profesionales a cargo del nivel (Mineduc, 2009). Dentro de lo cual se destaca la:

- Colaboración directa de la estudiante frente a lo solicitado
- Iniciativa en colaborar de acuerdo a las necesidades
- Receptividad frente a lo que vaya desarrollando a partir de la actividad, a fin de participar activamente dentro de esta.

Dado que dentro de las textualidades señaladas no se logra apreciar directamente si la colaboración brindada se genera por iniciativa propia o de acuerdo a aspectos solicitados, es que a continuación se mencionarán aspectos en los que si resulta posible apreciar requerimientos directos por parte de Educadoras o profesoras en relación a los límites de esta sub categoría.

La profesora señala ahora nos vamos a quedar en silencio para escuchar la disertación de Roberto (el niño se encuentra delante junto a la profesora), para eso la tía nos va a ayudar (señala a la alumna)// la alumna se coloca delante junto al niño y le pregunta: a ver Roberto ¿de qué nos vas a hablar hoy día?// de los peces (señala el niño)// ya entonces nos vamos a quedar en silencio para escuchar la disertación de Roberto, comienza Roberto (alumna)// (...) la profesora pide a los alumnos sacar sus cuadernos y a la alumna en práctica que pase puesto por puesto repitiendo lo solicitado.

Sin embargo, no resulta posible visualizar acciones de las estudiantes que den cuenta directamente de una iniciativa propia frente a esta colaboración. Lo que si se enfatiza en varias de las textualidades es una reiteración permanente por parte de las estudiantes, frente a las indicaciones proporcionadas por la Educadora o Profesora, lo cual queda de manifiesto en las siguientes observaciones.

Comienza la clase de artes, lo niños están conversando y jugando// la educadora hace callar a los niños y niñas, la alumna en práctica ayuda a hacer callar a los niños diciéndoles “silencio, ssshhh“ //mira en todo momento a la educadora//(...)Se acerca a un niño y le pregunta “a ver Isaac, ¿te acuerdas de lo que dijo la tía?”, el niño mueve la cabeza en negación, entonces ella dice “mira, la tía dijo que tienen que pintar solo los animales que tienen plumas(...)” la profesora pide a los alumnos sacar sus cuadernos y a la alumna en práctica que pase puesto por puesto repitiendo lo solicitado.(...) El niño le dice que quiere escribir la actividad que la profesora está anotando en la pizarra, a lo que le responde “no, vas a terminar esto primero, después copias lo otro“, recuerda lo que dijo la tía.

En ellas se devela efectivamente un afán por colaborar en las propuestas de las profesionales a cargo, sin quedar de manifiesto acciones autónomas que permitan sugerir, modificar y ser por lo tanto un aporte dentro de esta línea.

En lo relativo a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesora del nivel**, es posible apreciar una representatividad en términos de frecuencia de 24 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de un apoyo y colaboración permanente de las estudiantes en términos de lo propuesto al interior de esta sub categoría, aspecto se manifiesta por medio de los siguientes registros.

La alumna en práctica ayuda a mantener el orden en la sala mientras la educadora da la indicación de la actividad. Luego, selecciona el material a utilizar por los niños y después los reparte a cada uno.(...)la alumna ayuda a buscar lápices para entregárselos a los niños que no tienen y que van a completar una prueba que consiste en escribir sus nombres completos. (...) la profesora se dirige hacia ella y le señala: no te preocupes, ya están con todos los materiales listos// tía igual voy a revisar las otras cajas para ver cómo están los lápices// gracias (profesora). (...) La alumna en práctica ayuda a la técnico a recortar papeles que formarán un payaso.

Lo anterior no solo da cuenta de una efectiva colaboración en este sentido, sino que permite visualizar la incorporación de la estudiante en la dinámica propia del nivel, dentro de la cual la preparación de materiales resulta ser un elemento permanente.

Sin embargo, en este sentido si es posible visualizar algunas acciones espontáneas por parte de las estudiantes, las cuales dan cuenta de una mayor apropiación en torno a la organización del ambiente y espacio para el desarrollo de estas actividades, aspecto que queda de manifiesto en las siguientes textualidades.

Va a buscar el libro de clases//. Cuando llega, ayuda a ordenar a los niños, los hace callar, los ordena en sus asientos. //Se pasea por la sala tratando de mantener el orden.(....)organiza la sala: corre los puestos y agrupa las mesas de a tres, para que los niños se dispongan a trabajar. Los ubica en distintos puestos.//(....) Luego los niños guiados por la estudiante realizan un tour por la sala observando los trabajos de todos los compañeros, comentan las obras y dan su opinión(...)la alumna lleva tempera, pinceles y hojas a una mesa y dice: Tomás, Vicente, vengan, acá vamos a trabajar// la alumna les señala: nos vamos a subir las mangas para no mancharnos (realiza esta acción junto a los niños) y vamos a pintar con estos pinceles//

En este sentido las acciones efectuadas en relación a disponer ambiente, espacio y materiales, resultan congruentes con los límites conceptuales y operacionales destacados en torno a este sub categoría, frente a lo cual se da cuenta de “toda colaboración proporcionada durante la realización de la actividad planificada por ambas profesionales”, aspecto destacado anteriormente en relación a la participación de las estudiantes al interior de esta misma línea.

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, a la cual se le asocia una frecuencia de siete (7) textualidades, es posible señalar que esta instancia no se constituye efectivamente en una oportunidad permanente de evidencia para las estudiantes, al contrario, la presencia de requerimiento de esta naturaleza por parte del establecimiento, resulta ser una situación emergente dentro de la dinámica del mismo, sin embargo, en las textualidades que se presentan a continuación es posible apreciar una buena disposición por parte de las mismas y una colaboración efectiva dentro de este marco.

Después de colocar las imágenes en el diario mural se dirige a la puerta de entrada y le muestra a la Educadora lo que hizo.(....) la alumna junto a la educadora se encuentran cambiando la decoración de la sala// la alumna coloca en una de las paredes las figuras de dos osos.(....)Al: ¿y si ponemos esos paisajes también en esta pared?, mira queda harto espacio(alumna)//me parece, los voy a ir a buscar (educadora)// yo termino de pegar estas flores (alumna)// la educadora sale de la sala//(....) Vuelven a la sala y la educadora le entrega tres paisajes grandes que los niños han pintado// la alumna señala: que hermoso!! se pasaron!!!!// Los voy a pegar aquí ¿te parece? (alumna)// si, de todas maneras (educadora)// ambas continúan decorando.

Estas observaciones no discrepan con las características asociadas a esta sub categoría, las cuales suponen que la manifestación de la misma se ajusta a la incorporación de los estudiantes dentro de todos los planos o connotaciones que esta pueda adquirir, como un integrante más del equipo que se conforma al interior de cada centro educativo, lo cual implica la posibilidad de colaborar en todos aquellos requerimientos que el establecimiento en particular estime conveniente (Mineduc, 2009)

Cabe destacar, que a pesar de resultar efectiva la colaboración brindada en este sentido por las estudiantes, no se aprecia dentro de las mismas el desarrollo de propuestas generadas a partir de ellas, ya sea en torno a modificación del espacio o alternativas de ambientación, entre otros, sino más bien la participación se limita exclusivamente a lo solicitado. Por su parte llama igualmente la atención el que no exista requerimientos más desafiantes por parte del establecimiento, como puestas en escena, implementación de talleres o diseño de espacios ecológicos, por mencionar algunos, en los cuales sea requerida la colaboración de la estudiante.

En lo relativo a la **Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas de interacción**, con una frecuencia de 97 textualidades, es posible destacar una gran presencia de preguntas generadas por parte de las estudiantes centradas en una intención educativa, frente a lo cual se proponen básicamente cuestionamientos de carácter reflexivo, aspecto que queda de manifiesto en las siguientes observaciones.

Al:¿Qué tienes que hacer para que te salga mejor?// doblarlo más (niño)// a ver entonces dóblalo más (alumna)// el niño lo dobla en dos partes// a ver!! ¿Estará bien así o será mejor en más partes? (alumna)// pero no me alcanza (niño)// yo te voy a traer un papel más grande para que resulta mejor (alumna)// toma aquí tienes este se puede doblar más (alumna)//(...) la alumna le señala ¿y qué pasaría si pusiéramos dos papeles para recortar?// ¡quedarían dos manteles iguales!!! (niño)// ¿Probemos? (alumna)// el niño saca dos papeles lustre los dobla juntos y recorta// mira tía!! Me resultó!!!!// Muy bien!!

Las textualidades anteriores dan cuenta de un predominio de “Preguntas abiertas” las cuales implican un “Cuestionamiento con respuesta construida” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003: 1590), “Interrogante ante la cual el sujeto responde espontáneamente, utilizando su propio vocabulario, lo que permite efectuar deducciones más finas, sobre su psicología y su nivel cultural, entre otros aspectos”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003: 1591). Aspecto que es considerado en este caso en relación a propiciar de manera intencionada o no, la elaboración reflexiva de una respuesta.

Otras de las preguntas que se destacan al interior de este proceso, se ven representadas por un afán de comprobación, recuerdo o reconocimiento, lo cual se manifiesta por medio de las siguientes textualidades.

Al:¿Cómo se llama?(alumna)// no se (dice un niño) se llama cono(alumna) y ¿ a qué se parece?, miren allá lo que vimos el otro día (muestra lámina de las pirámides de Egipto) ¿Cómo se llamaban?// pirámides(...)En su relato realiza preguntas a los niños en relación a características de medios de transporte, ¿Qué sabemos de los trenes?, ¿cómo son?¿quien ha andado en tren?, ¿Qué medio de transporte anda en

el aire?(alumna)//(...) Al: se cambia a otra mesa e interactúa con los niños, les pregunta ¿Dónde podemos ocupar estas máscaras? ¿para ir a comprar el pan? // los niños se ríen// pero díganme ¿Dónde podemos ir con estas máscaras?// un niño señala: a un cumpleaños?.

En cada uno de los casos estos tipos de preguntas se relacionan con objetivos diferentes, las “Preguntas de comprobación” hacen referencia a “Interrogantes introducidas para comprobar la exactitud de ciertas respuestas” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.1591), por su parte las de evocación o recuerdo son formuladas para que “El sujeto responda facilitándole el acceso a la información situada en su memoria o en su recuerdo” (Ibíd.), mientras que las “Preguntas de reconocimiento”, implican un “cuestionamiento ideado para tener que elegir” (ibíd.), constituyéndose de esta forma en una “Interrogante en la que el sujeto responde eligiendo la respuesta correcta entre dos o varias respuestas propuestas”(Ibíd.)

En relación a la **Categoría Actividades regulares y emergentes, sub categoría Actividades regulares**, a la cual se le asocia una representatividad de 20 textualidades, en las cuales se da mayoritariamente cuenta de una adecuada participación de las estudiantes en todos aquellos requerimientos que se constituyen en cotidianos al interior del nivel, resultando de esta forma parte de la dinámica del mismo, aspecto que es posible apreciar por medio de los siguientes registros.

La alumna en práctica ayuda a la profesora a borrar la pizarra, luego va a buscar el libro de clases//. Cuando llega, ayuda a ordenar a los niños, los hace callar, los ordena en sus asientos. //Se pasea por la sala tratando de mantener el orden. (...)Al: le pregunta a la Educadora, si el niño tiene otro polerón porque se mojó, va a ver a su mochila, saca un polerón y se lo cambia, le dice: siempre que vayas al baño ten cuidado de no mojarte, te tiene que subir las mangas.(...) ahora nos vamos a arreglar porque va a ser hora de irnos, van a ir ordenados a buscar sus mochilas y se ordenan en sus puestos. Los niños se paran a buscar sus mochilas y la alumna ordena algunos puestos (...) Luego que terminan la oración //la alumna en práctica se para y comienza a repartir las leches del desayuno a los niños//, //va pasando por cada uno de los puestos mirando que se tomen toda la leche //.

Si bien lo anterior forma parte del dominio cotidiano de las actividades que se realizan al interior de los niveles, es posible apreciar un predominio de lo asistencial en relación a lo educativo, frente a lo cual no se logra apreciar un carácter profesionalizante en términos de instancia de proceso formativo. Aspecto que puede llevar a futuro a la estudiante a focalizar sus acciones profesionales sobre la base de este tipo de requerimientos.

Es necesario destacar que el referente relativo a esta sub categoría, la define como actividades, dentro del espacio escolar, que tienen inherentemente el carácter de estar dirigidas o bajo la supervisión de un educador, correspondiendo de esta forma a “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.41).

Si bien es cierto, dentro de las textualidades mencionadas no es posible apreciar el lineamiento de un objetivo explícito, es importante destacar la presencia que en ellas debe existir de una intención educativa, la cual debe estar regulada por indicaciones y posibles técnicas tal como se alude al interior del referente señalado.

En relación a la **Sub categoría Actividades Emergentes**, es posible destacar una frecuencia de 13 textualidades, al interior de las cuales predomina un adecuado desempeño de las estudiantes en torno a este tipo de situaciones, frente a las cuales realizan propuestas y asumen el desafío de enfrentar acciones no planificadas. Lo cual queda de manifiesto en los siguientes registros.

La alumna entra con los niños a la sala luego del recreo, les pide que tomen asiento y les señala: niños la Tía Miriam viene luego, mientras ella llega vamos a hacer un dictado, para que aprendan a escribir más palabras ¿les parece?// tía ¿van a ser las palabras del otro día? (niño)// no, van a haber algunas como las del otro día y otras nuevas (alumna)// (...)La alumna le dice a los niños: nos vamos a quedar solos un ratito y vamos a trabajar en el libro en esta página (escribe el nº 15 en la pizarra), van a ir a hora ordenados por mesa a buscar sus libros, primero se para la mesa del triángulo rojo// los niños se paran y van a buscar sus libros.

Al interior de estas actividades es posible apreciar un lineamiento o intención educativa, determinado al dar continuidad al tipo de actividades que normalmente se desarrolla al interior de este espacio, sin embargo, también es posible señalar otro tipo de actividades en las cuales no se determina abiertamente la intencionalidad anterior, aspecto que queda de manifiesto en las siguientes observaciones.

Al: ¡ya a hora hagamos un concurso de baile!!! (Alumna)// ya!!! Señalan los niños// ¿Cuáles van a ser las parejas? (alumna)// yo con la Romi (señala una niña)// ya y tu con el Alonso (alumna)// yo no quiero bailar (niña)// ya tú te quedas cantando conmigo (alumna)// ya (señala la niña)// (...)¿Qué podemos hacer? (alumna)// bailar como en la tele (niña)// si !!! Pongamos música!!! (otra niña)// ¿Quieren entonces que bailemos? (alumna)// si!!!! (niños)// ¿Qué música ponemos? (alumna)// la del otro día de las modelos (niña)// ¿Cuál?, ¿la del desfile? (alumna)// si esa (niña)// pero ¿les gusta a todos? (alumna)// si!!! (Niños)//(...)Al:¿quieren que cantemos entonces?// ya!!!!(niños)// Pero que canción cantamos? (alumna)// la de “Juanito” (niña)// ¿les gustó la canción de Juanito? (alumna)// si!! (niños)// Ya, cantemos entonces la canción de Juanito (alumna)// comienzan a cantar//.

A pesar de ser estas actividades consideradas como acciones no programadas por la Educadora, profesora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular (Mineduc, 2009), no se debe asumir que posean cualquier connotación que resulte ajena a un contexto educativo.

En relación a la **Categoría Clima relacional**, determinada por las **Sub categorías Interrelación con niños e interrelación con adultos**, es posible señalar que a la primera de ellas se asocia una frecuencia de 116 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de un proceso de interrelación positivo entre estudiantes y niños/as, basado fundamentalmente en propuestas, conversaciones e

interacción en base a requerimientos y necesidades de los mismos, aspecto que es posible visualizar en los siguientes registros.

Va hacia delante y le saca punta a unos lápices, luego de esto se los lleva al niño. “ya Javier, ahora puedes seguir, ya dale” y se queda junto a él.(...) Ayuda a una niña a arreglar sus cosas porque debe retirarse “¿no te queda nada más?”, pregunta a la niña “no tía”, responde ella, luego la abraza y besa en la cabeza.(...)¿Cómo me veo yo con esta máscara? (la alumna se coloca una máscara)// linda, muy linda (niños)// pero ustedes se van a ver más lindos todavía(alumna) pinten y recorten con cuidado para que les quede lindo// (...)Al: comienza a escribir en un cuaderno, de pronto se detiene y señala al niño: Bastí, mira toma así con cuidado el lápiz (le muestra como) el niño toma el lápiz, le sonrío y ella le da un beso, ¿ves que lo haces bien? le señala.

Sin embargo, es posible apreciar aunque con una menor frecuencia que en el caso anterior, aspectos que dan cuenta de una interrelación negativa, la cual evidentemente no se asocia al proceso que dentro de este espacio se debe establecer, lo cual se manifiesta en las siguientes textualidades.

El niño pide permiso para ir al baño y la alumna le dice “bueno, te doy 3 minutos para que estés de vuelta sentado en tu lugar de trabajo“(....) llega otro niño y le dice a la alumna: tía mira hice como las nubes!!/ no me molestes Fernando estoy ocupada, vas a manchar todo con esa hoja!!!, no te puedes parar de tu puesto con todo eso pintado!!!, te vas a sentar altiro!!!(...) Al: “¿dónde está tu cuaderno?” a lo que el niño le responde “no lo traje, no traje nada” la alumna le vuelve a preguntar “¿no trajiste cuaderno?” el niño le vuelve a responder “no”, “muéstrame la mochila” le dice la alumna en práctica, en ese momento el alumno saca el cuaderno de la mochila y la alumna en práctica le dice “ponte a trabajar”

Estas textualidades se contraponen con la concepción atribuida desde la teoría a este aspecto, la cual señala que “La Educadora y los distintos agentes educativos deben velar porque las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje (.....).(Mineduc, 2001, p.98). Al respecto también se hace mención a que deben “Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, esto permite una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje” (ibíd.)

En torno a la **Sub categoría Interrelación con adultos**, asociada a una frecuencia de 47 textualidades, es posible destacar el predominio de una interrelación positiva, basada fundamentalmente en la colaboración de la estudiante frente a los requerimientos de los adultos, aspecto en el cual se privilegia el plano asistencial. Lo anterior se hace evidente mediante los siguientes registros.

La profesora le señala a la alumna: vayamos por las mesas revisando// la alumna comienza a pasar por las mesas y hace un ticket en los libros de algunos niños. Algunos de los niños terminan y les señalan que guarden los libros, mientras el resto continúan en los ejercicios.(...) La educadora le pide que saque del diario mural unas imágenes y así ella pueda colocar las imágenes que utilizó en la actividad.(...) La Educadora llama a la alumna en práctica a un lado y le pregunta si se puede

quedar sola a los que la alumna le responde” sí, ningún problema yo me quedo”. (...) la alumna en práctica ayuda a la educadora a llevar los trabajos de los niños a una mesa// la educadora le pide luego que los ordene en un estante// ya tía, yo los ordeno (alumna)// gracias, (educadora).

También dentro de las observaciones es posible destacar, algunas en las cuales se aprecia una valoración por parte de la profesional a cargo en relación a las actividades y colaboración de las estudiantes, aspecto que queda de manifiesto en las siguientes textualidades.

La alumna vuelve a la sala con los niños// la profesora le señala: ¡qué bueno que volviste estaba loca!!! La alumna se ríe y le contesta: ¿ves que me echaste de menos?, pero dime, dime ¿en qué puedo ayudar?//(...) se dirige a la profesora y le señala: ya dejé las hojas listas y revisé los lápices que estaban sin punta// eres un ángel!! Gracias (profesora).(....) la alumna le señala: resulta mucho mejor ir revisando a cada uno// si, pero lamentablemente eso solo se puede hacer cuando tu vienes, las otras veces estoy casi siempre sola y no alcanzo (profesora)// si, es verdad (alumna).(....) La educadora les señala a los niños: la tía Paulina les trajo una actividad súper entretenida ¿cierto tía?/// la alumna señala: si niños, ahora se van a quedar muy tranquilos y en silencio para ver lo que les traje.

En relación a lo anterior se aprecia una adecuada interrelación entre las estudiantes y profesionales a cargo de los niveles, dentro de la cual se privilegia la cooperación y valoración frente al aporte otorgado. Al respecto al teoría relativa al tema destaca que “Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos” (Mineduc, 2001, p.99), referencia que se relaciona de manera coherente con lo anteriormente expuesto.

En torno a la **Categoría Trabajo con familia** y **Sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento**, es posible destacar que a ella se asocia una frecuencia de 13 textualidades, las cuales dan cuenta de algunas interacciones o contactos relativos a la comunicación con las familias de niños y niñas, lo cual adquiere representatividad por medio de las siguientes observaciones.

Anda a buscar tu carpeta para guardarlo (alumna)// el niño trae la carpeta y la alumna le señala “al llegar a la casa se la pasas a tu mamá”. (...)¿Se puede tener también reuniones con la madre? Le pregunta a la profesora, la cual señala que sí// “eso se podría hacer para que también ella la apoye en la casa” (alumna). (...) ahora nos vamos a ir a la sala, pero antes yo les voy a contar a sus papás, en la libreta todo lo que hicimos hoy día, cuando lleguen a la casa le muestran la libreta para que ellos les pregunten de Arturo, que le pasó, donde fue? Y todo lo que conversamos, ¿les gusto? (alumna)// si (niños)// ahora vamos a la sala. (...)la alumna se acerca a la profesora y le señala: le quiero escribir una nota a los papás (de ambos niños), para contarles lo que hicimos, al Tomás hay que reforzarle los colores, le voy a mandar también algunas indicaciones para que lo vean en la casa

También es posible visualizar acciones más directas de comunicación con los padres, las cuales, sin embargo, se representan de manera escasa al interior de los registros, tal es el caso de los siguientes contactos.

lo que quería que conversáramos, que es cómo lo mismo que les dijo Paulina (profesora), es que le estamos dando a Francisca pequeñas tareas, pero una a la vez, para que las cumpla, por ejemplo colgar todas las mañanas su mochila, aún no lo ha logrado, lo estamos reforzando, pero no vamos a pasar a la tarea siguiente hasta que lo logre, ustedes en la casa pueden colaborar en esto mismo, que al llegar por ejemplo deje sus cosas en algún lugar determinado, ¿Dónde las deja? (alumna)// las bota en cualquier parte (madre)// no pero ustedes tienen que tomar las cosas e indicarle donde las debe dejar, en esto hay que estar encima repitiendo a cada rato (alumna)// cuando logremos esto pasaremos a otras tareas y nos estaremos comunicando (alumna) (...)y como le va a Bastián? (mamá)// le cuesta un poco la escritura, hemos trabajado bastante en escribir el nombre completo y la fecha en la que estamos, todo esto lo hemos ido evaluando para ver los avances, mire aquí están los resultados (le muestra una planilla)// todo esto corresponde a lenguaje comprensivo y expresivo (alumna)//

Al respecto es importante considerar la importancia de establecer una comunicación auténtica y fluida con este estamento, sobre la base del apoyo que a partir de este se puede generar dentro de la acción educativa, en este sentido la teoría destaca la importancia de establecer vínculos con el mismo, declarando al respecto que “La relación con la familia es clave, en tanto esta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesario para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños.”(Mineduc, 2001, p.99)

En relación a la **Categoría Lenguaje y sub categorías** relacionadas, **Expresión oral de la Estudiante y Lenguaje Técnico**, es posible señalar que frente a la primera de ellas se consigna una frecuencia de 95 textualidades asociadas, las cuales dan cuenta de una expresión informal, con alto predominio de reiteraciones, diminutivos y modismos que dificultan una comunicación fluida, aspectos que se manifiestan en las siguientes observaciones.

“Falta poquito para el recreo “le dice la alumna al niño con el cual ha trabajado, “¿cuantos minutos?” Pregunta el niño, “Veinticinco minutos” responde ella. (...) “sí, pero pasan rapidito “dice la alumna.(...) “eso, súper bien“(....)Bajas, bajas, haces un cerrito y al final la colita“, el niño hace la letra “¿ahí sí?“ Pregunta, y ella responde “eso, súper bien“. (...) la alumna pasa por cada una de las mesas mirando como pintan, señala constantemente “calladitos, recuerden que hay que trabajar en silencio”// (...) ya Basti!!! Pinta con tus compañeros (alumna). (...) Al:”te quedo demasiado hermoso, muy hermosísimo” (...) Alumna: “bien, nos queda poquito, ya vamos a terminar”

En este sentido resulta necesario recordar que la Expresión implica “lo que se manifiesta exteriormente el sentimiento, la pasión, el pensamiento. La expresión se manifiesta en todo el comportamiento voluntario de un individuo. Su medio es el lenguaje en todas sus formas”. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003, p.

82). En relación al componente “oral”, este hace alusión al “comunicado por medio de la palabra” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1469)

Esta manifestación antes señalada, debe considerar el predominio de ciertas reglas de pronunciación y dicción, que resultan imprescindibles al momento de entablar una comunicación fluida, a fin de transmitir de manera adecuada y lograr un entendimiento por parte del interlocutor. Este aspecto logra ser potenciado por medio de modelos que transmitan adecuadamente y considerando los elementos propios de esta línea; al respecto en algunos de los registros se logra apreciar, aunque con menor frecuencia, una expresión oral por parte de las estudiantes basada en la constitución de un modelo adecuado, tal es el caso de las siguientes textualidades.

“Cuando son las sillas, ¿es una o hartas sillas“.....“Hartas sillas“ dice la niña, “muy bien, excelente. Entonces puede ser más de una, entonces es las sillas, la ele la a la ese de sapo ..... las sillas“..... “(....)alumna: ahora les traje uno nuevo, escuchen primero con atención para que lo repitamos: “erre con erre cigarro, erre con erre carril, rápido ruedan los carros, por los rieles del ferrocarril”// (....)ya, le vamos a dar un aplauso a Sebastián por lo que nos contó de los “pe-rros”(alumna)// el dijo que por ejemplo los pas-to-res alemanes, que son pe-rros grandes, cuidan a las per-so-nas (destaca la alumna cargando su voz en la “r”)

En relación a la **Sub categoría Lenguaje Técnico**, asociada a una frecuencia de 13 textualidades, resulta posible dar cuenta de una adecuada incorporación de este aspecto, el cual, sin embargo, se ve afectado por el escaso predominio de registros representativos del mismo. En este sentido resulta necesario destacar, que este lenguaje se relaciona con el “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1836). Por lo cual su adecuada incorporación resulta fundamental como medio de expresión profesional. En este sentido, es posible destacar las siguientes observaciones.

La alumna señala:“lo que principalmente se realiza es que en relación a las necesidades, se planifica para el grupo completo, efectuado por supuesto, adaptaciones curriculares en relación a la NEE de los niños que presentan dificultad.(...) todo esto corresponde a lenguaje comprensivo y expresivo (alumna)//(...) Varios niños piden que repita lo dictado, a lo que ella les dice “ya les he repetido tres veces la meta clase y ustedes están conversando por eso no escuchan”.(....) alumna: así tenemos la oportunidad de registrar aplicar mejor y una puede intervenir y la otra registrar, nos vamos turnando.(....) el Viernes hacemos algo de reforzamiento de lectoescritura (alumna).

La utilización de términos relativos a un lenguaje profesional, no solo hace posible el establecer una adecuada comunicación en este sentido, sino que además posibilita la apropiación de aspectos que dan cuenta de una connotación integral y a la vez disciplinar.

En relación a la **Categoría Evaluación y sub categoría Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas**, es posible determinar que a ella se asocia la presencia de ocho (8) textualidades, elemento que resulta de

mínima representatividad en relación al total de estudiantes observadas (28), sin embargo, en ellas se da efectivamente cuenta de una intención por parte de las mismas, de llevar a cabo el registro de algunas de las actividades de los niños/as, aspecto que queda de manifiesto por medio de las siguientes observaciones.

alumna: mira toma así con cuidado el lápiz (le muestra como) el niño toma el lápiz, // continúa mirando al niño y escribiendo en su cuaderno//(....) el niño tira le sale 4 y entrega 4 lápices a la alumna, la cual registra en un cuaderno este último proceso(....)los niños realizan lo indicado en silencio, la alumna va tomando nota en un cuaderno// (...) mira le dice uno de los niños y le muestra el cuadrado que copió// muy bien, ahora sigue con los otros (alumna)// continúa tomando nota//(....) Voy a dejar las evaluaciones que he ido registrando pero me gustaría ordenarlo antes y se lo traigo la próxima semana para que lo revise (alumna)//.

En este sentido la evaluación implica un “Proceso de obtener información y utilizarla para formular juicios, los cuales serán usados para tomar decisiones” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.797), aspecto ampliamente utilizado dentro del ámbito educativo, asociado directamente a la línea de componentes curriculares situados al interior de la planificación. Esta connotación implica que para lograr la continuidad y coherencia dentro del proceso de enseñanza, se debe considerar la evaluación desde una perspectiva sistemática, frente a la cual se obtengan resultados reales del proceso de los estudiantes y se puedan tomar decisiones congruentes al mismo.

En relación a la **Categoría Trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales (N.E.E)** y **sub categoría Adaptaciones curriculares en virtud de las N.E.E**, es posible destacar una frecuencia de 47 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de un trabajo efectivo e individualizado con niños y niñas que presentan este tipo de necesidades. Al respecto es necesario destacar preliminarmente que las Necesidades Educativas especiales “:”Son aquellas que tienen ciertos niños que precisan adaptación de acceso al currículo ya que ellos observan deficiencias sensoriales, conductuales, cognitivas, motrices, etc. En estas circunstancias se debe adaptar el currículo con el fin de conseguir los objetivos educativos propuestos con los alumnos” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1398). De acuerdo a lo anterior las adaptaciones curriculares, son efectivamente un elemento imprescindible no solo en relación a la adecuada incorporación de estos niños/as al interior del sistema educativo, sino que además se constituyen en un elemento de potenciación de su propio aprendizaje.

En este sentido es que a continuación se señalaran algunos ejemplos del trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este aspecto.

Se dirige hacia Nicole, la alumna que está integrada en el curso y le pasa a ella la guía que había apartado//, Le explica a la niña lo que tiene que hacer de forma individual. (...) La alumna en le dice “Isaac vamos, si solo te falta escribir tu nombre y las palabras pelo y plumas“, el niño acepta ir a sentarse. Ella le dice “ya, primero escribe tu nombre, yo por mientras te escribo aquí lo que tienes que escribir después“. (...) Alumna: mientras pega las imágenes va al puesto de su alumna del proyecto de integración “a ver tu trabajo Nicol....a que bien y ¿qué has pintado?// la niña muestra con el lápiz el auto y el bus.

En relación a la **Sub categoría Actividades en el aula de recursos**, es posible destacar que a ella se asocia una frecuencia de 28 textualidades, las cuales resultan representativas de un adecuado trabajo al interior de este espacio, el cual se constituye en el “lugar situado al interior de la escuela común o normal donde se brinda un refuerzo en el aprendizaje al alumno que lo requiera (alumnos menos dotados, que asisten a cursos en el aula ordinaria). No son aulas especiales para alumnos de educación especial, son espacios donde reciben educación complementaria o de refuerzo los alumnos que presentan menos capacidades en el centro ordinario de estudios”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.155).

En este sentido, es posible apreciar actividades o interacciones al interior del mismo, que dan cuenta del desarrollo de propuestas específicas relativas a diferentes necesidades, lo cual se manifiesta en los siguientes registros.

La alumna se encuentra en el aula de recursos con un grupo de cuatro niños los cuales se encuentran escribiendo en una hoja, la alumna separa a uno de ellos (con NEE) del grupo y le señala: mírame bien y repite conmigo: “rrrrrrr”// “ddddddd” (niño)// “ca-rril” (alumna)// ca-dil (niño)// pe-rro (alumna)// pe-do (niño) (...). La alumna se encuentra con un niño en el aula de recursos, le pide que se siente y le entrega una caja en la cual hay cordones y cuentas para enhebrar y le señala: vamos a hacer collares para la mamá ¿te gustaría?// el niño señala que sí// (...) Manuel, tu vas a copiar estas figuras acá arriba (le entrega una hoja en la cual se encuentran en la parte superior un triángulo, un cuadrado y un círculo) (alumna)// te fijas bien y lo haces despacito (alumna).

## **5. Análisis Focus Group a Estudiantes**

El análisis de la información correspondiente al Focus group dirigido a estudiantes al interior de este escenario, se estructura a partir de las siguientes consideraciones: la información obtenida de esta fuente se relaciona directamente con la gran mayoría de las categorías y sub categorías de análisis que emergieron de la fuente anterior, esto debido a que el cederario de preguntas que permitió guiar esta instancia (Detallado previamente en “Instrumentos” Capítulo 8), se basó directamente en la información recabada en los registros de observación, a fin de consultar directamente a las estudiantes en relación a las categorías y sub categorías que emergieron de las observaciones de sus propias prácticas. Sin embargo, producto de la dinámica de preguntas abiertas, obtuvo información no considerada dentro de la primera fuente de análisis, la cual resultó propia y emergente solo de esta instancia de socialización.

A continuación será presentado en primer lugar, un cuadro en el cual se detallan todas las categorías y sub categorías asociadas en términos de información obtenida de esta fuente de análisis, destacando aquellas que no son compartidas con la fuente anterior dado que han surgido particularmente al interior de esta instancia de Focus group.

De esta forma y frente al siguiente análisis, solo serán definidas en esta oportunidad aquellas categorías y sub categorías que emergieron únicamente de esta información, dado que las restantes han sido conceptualizadas previamente.

### ***Categorías y Sub categorías***

#### **Fuente de Información Focus group**

Categoría	Sub categorías
Actividades planificadas por la alumna.	Actividad de inicio de la propuesta
	Actividad de Desarrollo
	Actividad de finalización
	Organización de ambiente y materiales para actividad
Actividades Planificadas por la Educadora o profesora	Participación de la alumna
	Organización del ambiente y materiales para actividad de la Educadora o profesora
	Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica
Preguntas	Preguntas de interacción
Actividades regulares y emergentes.	Participación de la alumna en actividades regulares
	Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes
Clima relacional	Interrelación alumna niños/as
	Interrelación alumna adultos
Trabajo con familia	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento
Lenguaje	Expresión oral de la alumna
	Lenguaje técnico
Evaluación	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.

Trabajo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)	Adaptaciones curriculares en virtud de NEE
	Actividades en aula de recurso
<b>Interdisciplina</b>	<b>Proceso de los núcleos en torno a la interdisciplina</b>
<b>Creatividad</b>	<b>Creatividad de las estudiantes en sus propuestas</b>

### ***Definiciones conceptuales y Operacionales de Categorías y Sub categorías Emergentes***

A continuación serán definidas solo aquellas Categorías y Sub categorías destacadas en el cuadro anterior, correspondientes a las que emergieron particularmente al interior de esta fuente de información.

En relación al Proceso de los Núcleos en torno a la interdisciplina, este ha sido previamente definido al interior de esta misma fuente dentro del contexto de la Escuela de Educación Parvularia, considerando que en ambos escenarios este elemento surgió de manera emergente.

En relación a la **Categoría Creatividad**, compartida de manera emergente con entrevista a tutoras de Educación parvularia, es definida como:

Neologismo que cada vez se emplea más para indicar el poder creador que puede haber en cualquier persona (...) se debe ayudar mediante la facilitación de la educación y los diferentes medios de expresión, sin bloquear la espontaneidad con actitudes y obligaciones anuladoras. También puede entenderse como la capacidad para establecer relaciones innovadoras y para producir ideas fuera de los parámetros establecidos. Aptitud o tendencia a crear, es decir, a formar proyectos originales, a imaginar y realizar obras personales". (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 390-391).

Esta mencionada creatividad, hace alusión particularmente a la creatividad de las estudiantes en sus propuestas, elemento correspondiente en este caso a la sub categoría asociada.

De acuerdo a lo anterior se consideran como evidencias **operacionales** la:

- Aplicación de propuestas innovadoras
- Soluciones divergentes a problemas
- Intervención innovadora de contextos de aprendizaje (Planificación, evaluación, organización del espacio y del tiempo)

**Matriz Consolidada Focus Group  
Educación Diferencial**

<b>Categoría</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Codificación</b>	<b>Frecuencia</b>
<p><b>Actividades planificadas por la estudiante.</b></p>	<p><b>Actividad de inicio (Motivación)</b></p>	<p>En relación a la etapa de inicio creo que nos cuesta, dependiendo eso si del nivel, es un poco más compleja por ejemplo con los de kínder, ya que una tiene que hacer un mayor despliegue de todo para captar su atención.</p> <p>Nosotras interactuamos tanto con niños de kínder como de primero y segundo básico, en cada uno de estos casos la motivación es diferente o por lo menos yo, en mi caso personal, la aplico de manera diferente.</p> <p>En los grupos de kínder una se preocupa más de que la motivación sea o tenga un carácter un poco más lúdico.</p> <p>Uno también la motivación la realiza de manera diferente de acuerdo a los diferentes grupos con los que va interactuando, de acuerdo a sus características.</p> <p>En el caso de los más grandes en la motivación, uno va mas directamente a la explicación de la actividad.</p> <p>Creo que a todas nos falta un poco el considerar las experiencias que los niños tengan en relación a lo que se va a realizar, sobre todo en el caso de los más pequeños.</p>	<p><b>104</b></p>

	<p><b>Actividad Desarrollo.</b></p>	<p><b>de</b> en el momento de desarrollar la actividad una va hacia las mesas de los niños que tienen dificultades y les explica mas en particularmente lo que se va a desarrollar</p> <p>Los niños con necesidades educativas especiales se integran, o una se preocupa más de integrarlos, durante el desarrollo de la actividad.</p> <p>Es verdad que en la etapa de desarrollo una realiza mas despliegue de todo, como que organiza todo en función de ella.</p> <p>Eso uno lo ve más bien en el desarrollo de la actividad, en ese momento es en el que una se dedica más a los niños con N.E.E y realiza las adaptaciones que se requieran.</p> <p>uno atiende mas en el desarrollo a los niños que presentan dificultad</p> <p>uno se dedica más en el desarrollo a las necesidades educativas especiales, independiente del nivel que una tenga</p> <p>Todo lo demás, lo central de la actividad, se concentra en la etapa de desarrollo.</p> <p>Como que nos focalizábamos altiro en el desarrollo, porque en esta etapa existe un quehacer más concreto de los niños en relación a la propuesta.</p>	<p><b>61</b></p>
	<p><b>Actividad finalización</b></p>	<p><b>de</b> En la finalización, es como que se da un rol más bien pasivo de la actividad, los niños no participan tanto.</p> <p>en la etapa de finalización también las preguntas que realizamos para que reflexionen, o el mostrar los trabajos va dirigido al grupo completo</p>	<p><b>62</b></p>

		<p>creo que esta etapa nos cuesta bastante porque a veces se termina muy rápido a lo mejor uno no organiza bien el tiempo</p> <p>a veces uno finaliza tan rápido que los niños no alcanzan a mostrar sus trabajos, no alcanzan a socializar lo que hicieron, porque ya tenemos encima la actividad siguiente</p> <p>Yo diría que esta es una etapa que prácticamente omitimos dentro de la actividad que estamos realizando.</p> <p>Una les pide a los niños simplemente que guarden los materiales y algunas veces que muestren los trabajos, pero no es algo que sea muy general.</p> <p>Las tutoras incluso nos han dicho que ellas ven que esta ausente esta etapa.</p> <p>La etapa de finalización nos cuesta integrarla y nos cuesta incorporar todo lo que corresponde a ella.</p> <p>Creo que el asignarle mucho tiempo al desarrollo de la actividad, afecta lo que una alcanza a realizar en esta etapa.</p>	
--	--	--	--

	<p><b>Organización del ambiente, espacio materiales y recursos</b></p>	<p>En los grupos de kínder una se preocupa más de de llevarles alguna sorpresa, de utilizar como un mayor despliegue de recursos.</p> <p>Yo igual trataba de llevar alguna sorpresa algún material o tarjetas con números para que sumaran o restaran en alguna caja llamativa siempre trataba de despertar más el interés de ellos de esta forma.</p> <p>En el caso de kínder ellas si utilizaban mayores recursos como lo que han comentado, trataban de motivarlos con sorpresas, trataban de involucrar más materiales dentro de la estrategia.</p> <p>Por ejemplo a los más pequeños, a los niños de kínder, les encantan los títeres o que una se disfrace, entonces debemos incorporar estos recursos.</p> <p>Una ve como las educadoras hacen su actividad y uno también ve que ellas tratan de motivar utilizando muchos recursos, ellas utilizan recursos, utilizan bastantes juegos y uno también trata de incorporar este aspecto.</p> <p>Veíamos más la parte de educación parvularia y sabíamos que para los niños más pequeños, se debían utilizar bastantes juegos, bastantes materiales, para llamar su atención.</p> <p>En el caso de los más pequeños uno realmente tiene que involucrar muchos más recursos, hacer más llamativas todas las actividades.</p>	<p><b>104</b></p>
<p><b>Actividades planificadas por la Educadora o profesora des nivel</b></p>	<p><b>Participación de la Estudiante</b></p>	<p>Yo creo que todas tratábamos de colaborar al máximo en las actividades que se hacían en los diferentes niveles.</p> <p>Si la educadora tenía programada alguna actividad, yo siempre ayudaba en lo que se necesitara.</p>	<p><b>51</b></p>

		<p>Siempre que ella me pedía ayuda yo colaboraba, no creo que hayamos tenido mayores problemas al respecto.</p> <p>Yo creo que esto es parte de la práctica tanto como el personal colabora en las actividades que uno realiza, uno también trata de colaborar en el resto de las actividades, aunque no se lo pidan.</p> <p>Una está atenta para ver en que puede ayudar o en que puede participar.</p> <p>A veces no tiene un rol tan activo en estas actividades preparadas por la educadora o la profesora, pero igual uno trata de ver si está todo bien y en que puede ayudar.</p> <p>Yo también me sentaba en algunas de las mesas para ver si la actividad se había entendido y apoyaba a todos los niños en general, particularmente a los niños que presentaban alguna dificultad o alguna necesidad educativa especial.</p> <p>me preocupaba de que los niños hicieran bien su trabajo y trataba de colaborar en este sentido</p> <p>Cuando los niños tenían que trabajar en los libros yo siempre colaboraba y si ella no me lo pedía yo preguntaba en que podía ayudar.</p> <p>Igual yo creo que eso depende de cada una de la iniciativa que uno tenga de colaborar en este sentido.</p>	
--	--	--	--

	<p><b>Organización del ambiente, materiales y recursos para la actividad de la Educadora o Profesora</b></p>	<p>yo por lo menos me preocupaba de preguntar qué materiales se iban a necesitar, o a veces sin que ellas me lo dijeran yo les sacaba punta a los lápices, arreglaba en la caja los diferentes materiales, los papeles lustres, para que todo estuviera en su lugar cuando se necesitara</p> <p>A veces la profesora pedía ayuda directamente y a mi me pedía que preparara algún material o que viera si los lápices tuvieran punta</p> <p>a veces uno ni siquiera necesita preguntar sino que va poniendo atención a lo que la profesora va diciendo y me encarga de ver si están los materiales para que realicen las actividades</p> <p>me preocupaba que los materiales estuvieran listos, los lápices con punta, los cuadernos ordenados</p> <p>me preocupaba de preparar algunos materiales que la profesora me indicaba, de ordenarlos y de entregarles también otras materiales a los niños, los que la educadora o la profesora iba señalando</p> <p>Yo por mi parte también me preocupaba de preguntarle a la educadora lo que ella iba a realizar para ver que el material estuviera listo.</p> <p>a veces la profesora también me pedía que yo colaborara y preparara algún material para su actividad y yo lo hacía sin ninguna dificultad.</p> <p>también me pedía que prepara algún material, algunas tarjetas, algunas fichas para que los niños pudieran trabajar durante la actividad y yo los hacía sin ningún problema</p> <p>Yo por lo menos me preocupaba de preguntar por los materiales que se iban a usar y a prepararlos, ordenaba también las cosas para que todo estuviera en su lugar.</p>	<p><b>20</b></p>
--	--	--	------------------

	<p><b>Organización del ambiente o materiales para requerimientos del centro de práctica.</b></p>	<p>En el jardín a mí en una oportunidad me pidieron que ayudara a decorar la sala con cosas de primavera, había mariposas, flores y hartas cosas que los niños habían pintado.</p> <p>Una vez tuvimos que decorar el pasillo del colegio para las fiestas patrias, con guirnaldas y copihues, pero no tuvimos ninguna dificultad en hacerlo.</p> <p>A mi también me tocó decorar la sala y un panel del pasillo para las fiestas patrias, porque los papás estaban invitados a la celebración.</p> <p>Para el día del niño nos pidieron que decoráramos la sala, pero nos pasaron todos los materiales y decoración que ya estaba lista, lo único que tuvimos que hacer fue ponerla.</p> <p>Yo una vez ayude a decorar la sala para un cumpleaños, inflé globos, decoré con guirnaldas y también arreglé las mesas en las que los niños iban a estar.</p> <p>A mí nunca me tocó hacer nada especial para el colegio.</p> <p>A nosotras también nos pidieron ayuda para las fiestas patrias, decorar dos pasillos del colegio, pero igual nos pasaron listas todas las cosas que teníamos que poner.</p> <p>Yo ayudé a cambiar la decoración de la sala para el dieciocho de Septiembre, en la decoración que había pusimos guirnaldas de fiestas patrias.</p> <p>A mí me tocó para el día del niño ayudar a decorar una sala en la que iban a hacer una representación los primeros básicos.</p>	<p><b>13</b></p>
--	--	--	------------------

<p><b>Preguntas</b></p>	<p><b>Preguntas de interacción</b></p>	<p>En el momento de la motivación una explica y realiza pregunta, para ver los conocimientos previos de los niños, en relación a lo que estemos tratando.</p> <p>Nos falta hacer énfasis en las preguntas que permitan diagnosticar lo que los niños ya conocen en relación a lo que se va a hacer, diagnosticar sus experiencias previas.</p> <p>A veces hemos tenido tiempo para hacer algunas preguntas de mediación, para ver la reflexión final de lo aprendido.</p> <p>No nos damos el tiempo para hacerles mayores preguntas por ejemplo, para que reflexionen en relación a lo que realizaron.</p> <p>Yo he alcanzado a hacer preguntas para que los niños reflexionen en relación a lo aprendido, las veces que he organizado bien el tiempo para esto.</p> <p>Lo malo que en las preguntas que he realizado no he podido tener la participación del grupo en general, solo han apuntado a algunos de los niños que quieran participar.</p> <p>No nos damos el espacio para poder organizar bien a los niños y hacerles preguntas que todos puedan responder, hacemos dos o tres preguntas y solo escuchamos las respuestas de algunos.</p> <p>Yo creo que en esto nos falta un poco, a veces preguntamos y hacemos tantas preguntas, pero no todas son preguntas mediadoras.</p>	<p><b>67</b></p>
-------------------------	--	--	------------------

<p><b>Actividades regulares emergentes.</b></p>	<p><b>y</b></p> <p><b>Participación de la estudiante en actividades regulares</b></p>	<p>Yo creo que somos bastante colaboradoras o por lo menos participamos mucho en estas actividades, tenemos también un rol bastante claro de ayudantes en todo lo que se necesite.</p> <p>Tenemos también muy buena voluntad para colaborar o por lo menos yo hablo en mi caso, he tenido buena disposición para colaborar en todo lo que se necesite.</p> <p>Si hay que pasar asistencia, si hay que acompañar a los niños al baño, o si hay que estar con ellos en el patio o pedirle que se formen para que entren a la sala, no he tenido dificultades al respecto y he tratado de colaborar en todo lo que se necesite.</p> <p>Yo también trato de colaborar en todo, en ver el tablero del tiempo en el caso de los más pequeños, en ver la asistencia, también en acompañarlos al baño , el trabajo en esto de las actividades regulares</p> <p>es más dinámico o se da más en el caso de los más pequeños, porque uno lo tiene que apoyar más en todo, acompañarlos al baño , ver las colaciones, ver que todos tengan sus leches, acompañarlos a que se tomen sus leches, entonces yo creo que en este sentido nuestro apoyo en este tipo de actividades es más constante.</p> <p>Creo que en el caso de los más pequeños el apoyo en las actividades regulares, es efectivamente más constante y uno está pendiente de todo.</p> <p>Creo que también como es parte de la dinámica nosotras estamos muy atentas a ir colaborando.</p> <p>También estamos acostumbradas a colaborar en todas nuestras prácticas, desde primer año lo hemos hecho, por lo tanto es parte de lo que uno efectivamente tiene que hacer en la práctica.</p>	<p><b>34</b></p>
---	---	---	------------------

	<p><b>Participación de la estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes.</b></p>	<p>En realidad, a mí no me toco este tipo de instancia o actividades emergente siempre estuve en compañía de la profesora en la sala, ella nunca salía o siempre me dejaba con una de las asistentes o también había una alumna en práctica de otra Universidad.</p> <p>Nunca me tuve que quedar sola frente al grupo y tener que improvisar frente a algo que no estaba planificado.</p> <p>Yo si tuve esa experiencia, de que a veces la profesora salía de la sala, pero me decía lo que tenía que hacer, por ejemplo, reforzar algunos ejercicios de matemáticas, darle algunas sumas o restas en el pizarrón y que ellos mientras tanto las resolvieran.</p> <p>A mí también me toco que ella me dejo encargada que trabajaran en otra página del libro, pero no tuve mayores dificultades al respecto.</p> <p>Yo creo que esto igual no era tan habitual, aunque en algunos colegios pensaban que como llegábamos nosotras podían tener tiempo las profesoras o las educadoras para salir de la sala y dejarnos mas a nosotras.</p> <p>Yo creo que en el caso de las educadoras no se daba tanto, pero en el caso de las profesoras, a mí me toco que en varias oportunidades mi profesora tenía que salir de la sala, pero era cuando ya se estaba haciendo alguna actividad, por lo tanto, yo lo que acompañaba, era a los niños en que terminaran esa actividad que estaban haciendo.</p> <p>A mí también me toco con el nivel pequeño que la educadora tenía que salir de la sala porque tenía algo que hacer y me dejo a cargo de los niños, aproveche entonces de cantarle una canción y cantamos varias veces la misma canción, incluso ellos estaban tan entusiasmados que cuando volvió la educadora a la sala continuábamos con la misma actividad.</p>	<p><b>39</b></p>
--	--	---	------------------

<p><b>Clima relacional</b></p>	<p><b>Interrelación de la estudiante con los niños/as</b></p>	<p>Yo creo que la interrelación que hemos tenido en general ha sido muy positiva, no hemos tenido mayores dificultades, hemos tratado de involucrarnos con los niños en todo y apoyarlos en todo.</p> <p>También nos hemos integrado mucho en el patio, en las actividades con ellos, a veces hemos jugado como si hubiéramos sido uno más de ellos, una más del grupo.</p> <p>Yo creo que en general ha sido muy positiva, también esta interrelación se ha dado muy fuertemente con los niños con necesidades educativas especiales a los que hemos tenido que apoyar más directamente.</p> <p>Yo lo evaluaría como muy positiva y creo que todas hemos tenido una buena experiencia al respecto.</p> <p>Yo también opino lo mismo, creo que nunca hemos tenido ninguna dificultad al respecto, al contrario hemos tratado de apoyar a los niños en todo, de involucrarnos en todo lo que realizan, tanto en las actividades en la sala, en los trabajos en los juegos de patio.</p> <p>En todas las instancias donde hemos podido interrelacionarnos con ellos ha sido muy positiva.</p> <p>A veces se ha dado la dificultad sobre todo con los más grandes, los de segundo básico, que nos han visto casi como una más del grupo y esto nos ha costado en algunas oportunidades manejarlo, pero yo creo que en general ha sido positiva.</p> <p>Creo que ha sido bastante positiva la relación que hemos tenido con los niños, de harto cariño de harta confianza sobre todo con los mas chiquititos de kínder.</p>	<p><b>49</b></p>
--------------------------------	---	---	------------------

	<p><b>Interrelación de la Estudiante con los adultos</b></p>	<p>uno tiene que colaborar en todas las actividades que se realizan, de eso también depende las buenas relaciones que se lleguen a tener</p> <p>Es parte del trabajo en equipo, también ellas a mí me ayudaban mucho en las actividades que yo iba a desarrollar, me facilitaban materiales, me ayudaban a organizar a los niños a estar atenta a que lo niños estuvieran tranquilos y yo hacía lo mismo en las actividades que la educadora desarrollaba.</p> <p>De la colaboración que una tenga en todo momento, también dependen las relaciones que uno logre tener.</p> <p>Ha sido bastante positiva, no he tenido mayores dificultades.</p> <p>Al principio nos costaba un poco relacionarnos con las profesoras, relacionarnos con las otras alumnas que estaban o con las asistentes, algunas por falta de personalidad o timidez.</p> <p>Al ir todas las semanas a prácticas, ya nos iban conociendo y al finalizar el semestre la relación era de mucha más cercanía y de mucha más confianza.</p> <p>Participábamos en todo y nos integramos bien con los adultos del establecimiento.</p>	<p><b>57</b></p>
<p><b>Trabajo con familia</b></p>	<p><b>Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento.</b></p>	<p>Nos hemos preocupado de trabajar con la familia, de hecho tenemos un núcleo que implica o demanda hartos trabajos en relación a la familia.</p> <p>Nos hemos preocupado de comunicarles en algunas oportunidades lo que estamos haciendo con su hijo especialmente en el caso de las necesidades educativas especiales.</p>	<p><b>63</b></p>

		<p>Hay algunos centros de práctica en los cuales no nos dejan tanto interactuar con la familia.</p> <p>Los padres de niños con discapacidad son bastante aprensivos, nos preguntan permanentemente que estamos haciendo y una tiene que saber darles la información que corresponde en torno al trabajo que se está realizando.</p> <p>En una oportunidad, tuve la instancia de tener una entrevista con los padres de un niño que presentaba dificultades y la tuve en compañía de la profesora, me fue bastante bien y pude contarle bien lo que estaba haciendo con su hijo.</p> <p>Yo también he tratado de mandar folletos o trípticos en relación a lo que estamos realizando, para que ellos sepan cómo se está supliendo la necesidad educativa especial de su hijo y como se está integrando dentro del sistema.</p> <p>Dependiendo del centro, a mí en particular no me han dado mucha instancia para participar con los padres, simplemente mandaba algunos folletos o alguna información, para que los padres supieran lo que estábamos trabajando con su hijo y así poder integrar a la familia.</p>	
<b>Lenguaje</b>	<b>Expresión oral de la Estudiante</b>	<p>Yo creo que es un buen lenguaje, siempre nos preocupamos de no decir malas palabras, de expresarnos bien.</p> <p>Incluso nosotras somos las que corregimos a los niños así que yo creo, que no tenemos dificultad en este aspecto.</p> <p>Yo también creo que nos preocupamos bastante del lenguaje que vamos utilizando con los niños.</p>	<b>46</b>

		<p>A lo mejor tenemos un lenguaje cotidiano a lo mejor de repente tenemos algunas muletillas que se nos salen y no nos preocupamos tanto de eso.</p> <p>Creo que en general es un buen lenguaje nunca utilizamos malas palabras.</p> <p>creo que nosotros utilizamos un lenguaje más informal cuando hablamos entre nosotras, pero en el centro de practica nos preocupamos de tener un buen lenguaje con los niños y con el personal, ya que tenemos que pensar que somos modelos en todo sentido y también tenemos que reforzar este aspecto</p> <p>Tenemos pegadas algunas muletillas, pero con el correr de las practicas nos hemos ido dando cuenta de ellas sobre todo cuando nuestras tutoras nos han hecho alguna observación al respecto y lo hemos tratado de corregir.</p> <p>Nosotras somos las que los tenemos que corregir su lenguaje, algunos de los colegios corresponden a niños de estrato socio económico bajo para los cuales es mas frecuente escuchar malas palabra y garabatos y nosotras tenemos que estar muy atentas a nosotras ser un buen modelo al respecto.</p>	
	<p><b>Lenguaje técnico</b></p>	<p>Pero nos falta tener una relación más de tipo profesional y comunicarnos más con un lenguaje más profesional.</p> <p>En este sentido yo creo que nos falta, nos falta apropiarnos de algunos de los términos que son propios de nuestra carrera.</p> <p>Nos falta incorporar estos términos a nuestro vocabulario aunque las tutoras han enfatizado harto al respecto y hemos recibido harto apoyo en los talleres de práctica.</p>	<p><b>38</b></p>

		<p>Hemos incorporado en nuestros portafolios vocabulario técnico, pero nos cuesta dentro del establecimiento dentro de lo cotidiano ponerlo en práctica.</p> <p>Creo que en este sentido nos falta un poco, nos preocupamos bien de la expresión oral de ser formales en el lenguaje, pero no nos hemos preocupado a lo mejor tanto de incorporar dentro de nuestro vocabulario un lenguaje técnico.</p> <p>Yo creo que este es un tema pendiente que también tenemos que preocuparnos y solucionar.</p> <p>creo que en este sentido nos falta recorrer un poco mas de camino y con las practicas lo vamos a ir integrando mejor, eso es lo que nos da nuestro sello profesional el tener un buen lenguaje técnico y el ampliar nuestro vocabulario al respecto.</p> <p>También yo creo que es un tema pendiente, yo por mi parte me he preocupado bastante de tratar de incorporar más términos y ser más profesional al respecto.</p>	
<b>Evaluación</b>	<b>Aplicación de Evaluaciones por parte de los estudiantes</b>	<p>por lo tanto nos preocupábamos de efectivamente los niños pudieran cumplir lo que habíamos señalado como aprendizaje específico y pudiéramos nosotros entonces evaluar lo indicadores que habíamos señalado</p> <p>Hemos tenido algunas dificultades al respecto nos cuesta conectar el objetivo o el aprendizaje específico, en el caso de kínder con lo que queremos efectivamente evaluar.</p>	<b>41</b>

		<p>Creo que en eso hemos tenido algunas dificultades a veces no conectamos bien los indicadores por ejemplo con el objetivo que estamos tratando de potenciar.</p> <p>Yo creo que llevamos registro de observación, pero nos cuesta abstraer algunos aspectos que sean posibles de evaluar de los mismos, nos dedicamos más bien a anotar lo que sucede, pero nos cuesta conectarnos con el objetivo que nos hemos propuesto.</p> <p>A mí en lo personal me cuesta mucho sistematizar la evaluación me cuesta detallar lo que los niños han hecho y me cuesta también mucho formular indicadores que vayan relacionados con el aprendizaje específico, en el caso de kínder.</p> <p>en la práctica también hay que considerar que una no tiene tiempo para evaluar en el momento, esa es una limitación que tenemos y a veces una tiene simplemente que recordar lo que los niños han hecho y no resulta ser muy objetiva la evaluación que uno registra.</p> <p>A mí también me cuesta un poco esto de la evaluación, en cuanto a que no estamos muy acostumbradas a sistematizarla.</p>	
<p><b>Trabajo en torno a NEE.</b></p>	<p><b>Adaptaciones curriculares en virtud de NEE.</b></p>	<p>Lo de las adaptaciones curriculares para los niños con N.E.E, una lo ve más bien en la etapa de desarrollo de la actividad, ahí uno se dedica como más puntualmente a este aspecto.</p> <p>Me acercaba a la mesa de ella y le trataba de explicar de una forma diferente la actividad o a veces también preparaba un material diferente para ella, que tuviera relación con lo que se está realizando, pero que fuera diferente, que tuviera menos dificultad que fuera un poco más concreto que el material que utilizaba el resto, esto en relación a las adaptaciones curriculares que realizaba.</p>	<p><b>28</b></p>

		<p>incluso en la etapa de desarrollo, es cuando uno considera más a los niños con necesidades educativas especiales, porque realiza un trabajo más individualizado con ellos, realiza todo lo central de las adaptaciones curriculares</p> <p>si uno propone, por ejemplo un trabajo de matemáticas o propone hacer un dibujo o trabajar con temperas, lo propone para todos igual, pero realiza las adaptaciones curriculares correspondientes para los niños con necesidades educativas especiales</p> <p>En el caso de kínder por ejemplo, nosotros ya aprendimos también con usted a realizar las adaptaciones curriculares para los niños con N.E.E y a ver los aprendizajes esperados específicos en relación a la actividad para poder aplicar la actividad integrando estos aspectos.</p> <p>El desarrollo en como la etapa, en la cual uno se preocupa más de los niños con necesidades educativas especiales, de realizar las adaptaciones curriculares correspondientes en relación a la dificultad que presenten.</p>	
	<p><b>Actividades en aula de recurso</b></p>	<p>Hemos visto avances en los niños que han presentado dificultades, ya que hemos tenido la oportunidad de trabajar mucho más de cerca con ellos en el aula de recursos, eso ha sido positivo.</p> <p>En realidad el procesos en el aula de recursos ha sido poco sistemático yo por lo menos a veces he tenido la oportunidad de llevar a algunos niños de acuerdo a su discapacidad, pero no ha sido en forma muy frecuente.</p> <p>Yo también tuve la oportunidad de hacer algunas actividades en el aula de recursos con tres niños que eran lo que presentaban mayores dificultades claro que había un plan específico para cada uno de ellos con sus respectivas adaptaciones curriculares.</p>	<p><b>44</b></p>

		<p>Trabajé con tres niños que tenían déficit atencional, los llevaba al aula de recursos, para tener el tiempo de hacer una actividad más especial para ellos y apoyarlos más en lo que iban realizando, programaba además actividades especiales para cada uno.</p> <p>Yo por mi parte no tuve la oportunidad de participar en el aula de recursos dado que siempre estaba ocupada por apoyo de otros niveles, de otros planes de intervención a veces también participaba un kinesiólogo con algunos niños que necesitaban alguna intervención especial.</p> <p>Yo si tuve la oportunidad de interactuar una vez, lleve a una de las niñas que tenia Síndrome de Down, he hice un plan de intervención especial para ella, el problema es que solo podía trabajar unos quince minutos, porque después la ocupaba otro nivel.</p>	
<b>Interdisciplina</b>	<b>Proceso de los Núcleos en torno a la interdisciplina</b>	<p>Siento que cuesta integrar las disciplinas que tenemos, a lo mejor faltan más ejercicios prácticos que nos permitan integrar o que nos den pistas de cómo hacerlo en cada uno de los núcleos.</p> <p>A mí me cuesta integrar las disciplinas, a veces como que no les encuentro puntos en común y eso confunde.</p> <p>En la práctica una se da como más cuenta de esto, de integrar las disciplinas, porque cuesta por ejemplo hacer una actividad en la que una pueda integrar varios aspectos.</p> <p>Siento que nos falta como más apoyo práctico en los Núcleos en esto de integrar las disciplinas, más ejemplos de cómo hacerlos.</p>	<b>7</b>

		<p>A mi me cuesta integrar, creo que con la experiencia una va a poder hacer más actividades en las que se integren miradas y disciplinas diferentes.</p> <p>El problema de integrar las disciplinas, creo que se da en todos los niveles, yo he conversado con alumnas de práctica profesional que señalan lo mismo. Esto lamentablemente no se potencia en cada núcleo</p> <p>Es difícil hacer algo integrando disciplinas o miradas diferentes, una como que se focaliza en algo puntual, por ejemplo en las matemáticas, pero no las integra con el arte, con la música, no las trabaja desde disciplinas distintas.</p>	
<b>Creatividad</b>	<b>Creatividad de las estudiantes en sus propuestas</b>	<p>Siento que nos falta ser más creativas en relación a las experiencias que proponemos en la práctica, a veces una comparte solo “recetas” de cómo hacer una actividad, pero nos cuesta ser más creativas, o como dice mi tutora proponer experiencias como más desafiantes.</p> <p>Yo no sé si la creatividad es como algo natural o se trabaja, pero estoy de acuerdo en que nos falta ser más creativas en lo que hacemos con los niños, es como que se agotan las ideas.</p> <p>Creo que el problema de la creatividad pasa porque nosotras tampoco vemos como modelos de profesores o educadoras que sean como muy creativos, siempre realizan lo mismo, incluso una ve actividades repetidas de una realidad a otra.</p> <p>Yo he visto en primero básico y en la experiencia que tuve en Educación Parvularia, mucho uso de plantillas y como que siempre las mismas actividades, de unir la flor con la mariposa o de pintar las mismas figura, creo que eso limita la creatividad y una no se siente estimulada a proponer actividades diferentes.</p>	<b>10</b>

		<p>Es verdad eso de que una no ve modelos como muy creativos en la práctica y eso afecta también la creatividad de una, ya que te da como lata proponer algo diferente y como más creativo, si es que siempre se hace lo mismo.</p> <p>Entre nosotras también nos contamos las experiencias que una ha hecho y lo que nos ha resultado bien y una a veces toma esas experiencias, las que las compañeras cuentan y las aplica tal cual, son como se decía antes como “recetas” que hacen el no ser creativas en nuestras propuestas.</p>	
--	--	--	--

Esta matriz solo consigna algunas de las textualidades clasificadas al interior de cada categoría y sub categoría de análisis, (Ver anexo N°9 “Matriz de Codificación Focus Group Educación Diferencial”).

A continuación se efectuará el análisis parcial de cada una de las categorías y sub categorías anteriormente destacadas, conservando para ello el mismo orden en el cual han sido presentadas.

### ***Análisis de Categorías y sub categorías***

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la Estudiante, Sub categoría Actividad de inicio (Motivación)**, a la cual se asocia una frecuencia de 104 textualidades, en las cuales es posible destacar que en su mayoría se aprecian opiniones que dan cuenta de distinciones en torno a esta etapa, de acuerdo a los diferentes niveles con los que se tenga que interactuar, lo cual se explicita por medio de las siguientes opiniones.

Nosotras interactuamos tanto con niños de kínder como de primero y segundo básico, en cada uno de estos casos la motivación es diferente o por lo menos yo, en mi caso personal, la aplico de manera diferente (...) En los grupos de kínder una se preocupa más de que la motivación sea o tenga un carácter un poco más lúdico(...) En el caso de los más grandes de segundo año la motivación es como más directa, yo diría más que a nivel explicativo(...)Uno también la realiza de manera diferente de acuerdo a los diferentes grupos con los que va interactuando, de acuerdo a sus características (...) con los más pequeños dentro de esta primera etapa, había como más que despertar el interés de ellos, motivarlos efectivamente en la etapa inicial.

Lo anterior da cuenta efectivamente de la contextualización efectuada por las estudiantes en torno a la propuesta de inicio en relación a las características de los diversos grupos, aspecto altamente significativo dentro del ámbito de la educación. Sin embargo, se aprecian aunque con menor frecuencia, algunas contradicciones al respecto, las cuales dan cuenta de un inicio general para todo el grupo no considerando diferencias individuales, aspecto que es transmitido mediante las siguientes apreciaciones.

Una en el inicio trata de hacer una explicación que sea general para todos, incluso para los niños con necesidades educativas especiales (...) en general nosotros motivamos para todos en general, damos la explicación inicial y en el caso de los más pequeñitos se utilizan más estrategias (...) en el momento en que se está motivando, no se hace como una motivación diferente para el curso y otra aparte para los niños que presentan alguna dificultad.

En este sentido también de declaran algunas dificultades relativas a la esencia y requerimientos propios de esta etapa, aspecto que queda de manifiesto por medio de las siguientes textualidades.

En relación a la etapa de inicio creo que nos cuesta, dependiendo eso si del nivel, es un poco más compleja por ejemplo con los de kínder, ya que una tiene que hacer un mayor despliegue de todo para captar su atención.(...) creo que a todas nos falta un poco el considerar las experiencias que los niños tengan en relación a lo que se va a realizar, sobre todo en el caso de los más pequeños(...) la mayoría de las veces

una a lo mejor comete ese error, de solo explicar en el inicio más directamente la actividad(...)creo que igual nos cuesta vincular estrategias al inicio, nos cuesta ser mas motivante y despertar el interés (...)nos cuesta vincularnos o ser más creativas y hacer experiencias más concretas, del inicio depende un poco del éxito de la actividad.

En este sentido los principales aspectos que se relevan por medio de las opiniones de las estudiantes, corresponden a dificultades en términos de estrategias, detección de experiencias previas y organización del tiempo, destacando las apreciaciones iniciales, que dan cuenta de la adaptación de esta etapa en virtud de las características maduracionales de niños y niñas de los distintos niveles. Lo anterior resulta significativo en términos del apoyo que la teoría proporciona al respecto, la cual destaca entre otras consideraciones la importancia de determinar inicialmente las experiencias previas de los niños/as, las cuales aluden fundamentalmente, a aquellas vivencias que permiten establecer relaciones y asignar significados nuevos, en este caso a las actividades propuestas. (Dicc.de Ciencias de la Educación, 2003)

En lo relativo a la **Sub categoría Desarrollo**, en la cual se determina una frecuencia de 61 textualidades, al interior de las cuales es posible apreciar una evidencia mayoritaria de opiniones que destacan la importancia de esta etapa en relación al quehacer concreto de los niños/as, lo cual se manifiesta por medio de las siguientes apreciaciones.

como que nos focalizábamos al tiro en el desarrollo, porque en esta etapa existe un quehacer más concreto de los niños en relación a la propuesta.(...)En el desarrollo es como que se ven todos los elementos centrales de la actividad(...) uno como que mas programa o propone la planificación en relación a esta etapa, porque es en la cual los niños trabajan, en la que los niños hacen realmente algo concreto en relación a la actividad.(...)es en la etapa de desarrollo donde los niños realmente realizan mas actividades.(...)en la etapa de desarrollo los niños participan mas y como que uno programa todos los recursos o las cosas más entretenidas efectivamente para esta etapa, es como que todos los esfuerzos apuntan acá.

A esta etapa también le atribuyen la relación de un trabajo más directamente vinculado con las Necesidades Educativas especiales de niños y niñas, lo cual se evidencia por medio de las siguientes opiniones.

Incluso en esta etapa es cuando uno considera más a los niños con necesidades educativas especiales, porque realiza un trabajo más individualizado con ellos. (...) los niños que tienen problema de lenguaje, expresivo o comprensivo, los niños con síndrome de Down, los niños con déficit atencional, una se dedica más a ellos en relación a esta etapa.(...) una se sienta incluso al lado de los niños con N.E.E para ver cómo están trabajando y para apoyarlos en el desarrollo de esta actividad.(...) uno también en esta etapa apoya mas a los niños que presentan mayores dificultades, ya sea con algo especial planificado para ellos o integrándolos al grupo completo.

En estas apreciaciones queda de manifiesto el mayor significado e importancia otorgada por parte de las estudiantes, a esta etapa en relación a la anterior, elemento que se privilegia por medio de la connotación de un quehacer más concreto, una mayor participación y una preparación más elaborada. Unido a lo anterior se hace mención a la incorporación de niños/as con Necesidades Educativas especiales, a los cuales no se alude en la etapa de inicio. En relación a las actividades efectuadas por los niños/as, cabe destacar, que en esta etapa precisamente las acciones se planifican en virtud de que este asuma un rol activo en torno a la propuesta. (Peralta, 1998)

En lo relativo a la **Sub categoría finalización**, asociada a una frecuencia de 62 textualidades, es posible apreciar un gran énfasis en dificultades atribuidas a una mala organización del tiempo, elemento que queda de manifiesto mediante las siguientes apreciaciones

creo que esta etapa nos cuesta bastante porque a veces se termina muy rápido a lo mejor uno no organiza bien el tiempo (...)a veces uno finaliza tan rápido que los niños no alcanzan a mostrar sus trabajos, no alcanzan a socializar lo que hicieron, porque ya tenemos encima la actividad siguiente(...)una no le dedica el tiempo suficiente a la etapa de cierre, la hace como rápida, por lo que se dijo antes, que ya viene la actividad siguiente y uno lo único que alcanza a hacer es a guardar los materiales.(....) Cuando organizo bien el tiempo, alcanzo a integrar preguntas de cierre en esta etapa final.

También las estudiantes destacan otras dificultades relativas a la omisión de la misma o a la falta de integración de todos los componentes que en ella se deben considerar, los cuales se relacionan fundamentalmente con la reorganización del ambiente, el orden de materiales y la puesta en común de la experiencia, frente a lo cual resulta fundamental el denominado “cierre meta cognitivo” en torno a lo efectuado, el cual se canaliza por medio de preguntas que inviten a cada niño en particular a la reflexión del proceso.(Peralta, 1998). Aspecto que se representa por medio de las siguientes textualidades.

en la etapa de finalización también las preguntas que realizamos para que reflexionen, o el mostrar los trabajos va dirigido al grupo completo(...)Yo diría que esta es una etapa que prácticamente omitimos dentro de la actividad que estamos realizando.(....)uno les pide a los niños simplemente que guarden los materiales y algunas veces que muestren los trabajos, pero no es algo que sea muy general(...) las tutoras incluso nos han dicho que ellas ven que está ausente esta etapa.(...) la etapa de finalización nos cuesta integrarla y nos cuesta incorporar todo lo que corresponde a ella.(...) estoy consciente de que me cuesta llevar a cabo la etapa de finalización, con todo lo que esta involucra, eso por lo que hemos conversado creo que nos cuesta a varias.

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la estudiante**, cuya frecuencia se determina por medio de 104 textualidades, es posible destacar una alta presencia de opiniones positivas al respecto, dentro de las cuales se privilegia el considerar una buena preparación de materiales en relación a las actividades propuestas, lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones

Yo creo también que nos preocupábamos de llevar buenos materiales o por lo menos que los materiales correspondieran a la actividad (....)Yo creo también que nos preocupábamos de llevar buenos materiales o por lo menos que los materiales correspondieran a la actividad, (....)también llevábamos materiales preparados desde nuestras casas y nos preocupábamos que este material fuera de buena calidad y que lo niños efectivamente pudieran trabajar con el(....)Yo siempre me preocupaba de que el material que iba a llevar tuviera relación con el objetivo del aprendizaje, que respondiera a lo que se pretendía desarrollar (....)siempre me preocupe de llevar un buen material para ellos.

Estas apreciaciones resultan coincidentes con algunos aspectos declarados desde la teoría en relación a los materiales y recursos como medio de potenciación de las actividades y objetivos programados, frente a lo cual se declara que “la relación existente entre la organización del ambiente, materiales y objetivos propuestos en relación a la actividad, propicia efectivamente lo que se espera que los estudiantes evidencien en torno a lo programado”. (Mineduc, 2009:23)

También se manifiestan aunque con menor frecuencia, apreciaciones relativas a la organización del ambiente y del espacio, frente a lo cual se destaca la importancia de estos elementos, como también dificultades asociadas a los mismos. Lo cual se hace evidente por medio de las siguientes opiniones.

En la organización del ambiente también trataba de que fuera propicia para lo que se iba a desarrollar (...) Yo creo o por lo menos a mi me costaba un poco mas organizar el espacio, organizar los grupos para trabajar no había mucho espacio en la sala para poder hacer esto. (...) también trataba de organizar el ambiente para que fuera propicio para lo que se pretendía realizar.

Otro elemento destacado ampliamente por las estudiantes, es la preparación del material de acuerdo a al nivel con el cual se va a interactuar, aspecto frente al cual privilegian una elaboración más completa y con la utilización de mayores recursos, en los niveles correspondientes al sistema de Educación parvularia (5-6 años). Lo cual se manifiesta por medio de las siguientes opiniones

En los grupos de kínder una se preocupa más de de llevarles alguna sorpresa, de utilizar como un mayor despliegue de recursos(....)en el caso de kínder ellas si utilizaban mayores recursos como lo que han comentado, trataban de motivarlos con sorpresas, trataban de involucrar más materiales dentro de la estrategia.(....) por ejemplo a los más pequeños, a los niños de kínder, les encantan los títeres o que una se disfrace, entonces debemos incorporar estos recursos(....)veíamos mas la parte de educación parvularia y sabíamos que para los niños más pequeños, se debían utilizar bastantes juegos, bastantes materiales, para llamar su atención(....) en el caso de los más pequeños uno realmente tiene que involucrar muchos más recursos, hacer más llamativas todas las actividades.

Otro aspecto que se destaca, aunque con menor énfasis, es la adaptación de materiales o recursos para niños/as con Necesidades Educativas especiales, frente a lo cual se menciona.

a veces también preparaba un material diferente para ella, que tuviera relación con lo que se está realizando, pero que fuera diferente, que tuviera menos dificultad, que fuera un poco más concreto que el material que utilizaba el resto.(....) También en esto del material hay que considerar las adaptaciones para los niños que presenten dificultad.(...) yo por lo menos siempre les llevaba un material diferente de acuerdo a la discapacidad que presentaban a fin de que se pudieran integrarse a la actividad.(....) En muchas oportunidades tuve que adaptar el material en virtud de las dificultades de algunos alumnos.

En estas textualidades se logra apreciar la relación de una perspectiva más integra por parte de las estudiantes, en relación a su rol como futuras Educadoras Diferenciales, aspecto que debe ser promovido e integrado no solo dentro de los límites de lo propuesto al interior de esta sub categoría, sino que además potenciado al interior de todas las instancias propias del proceso formativo.

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la Educadora o profesora del nivel y Sub categoría Participación de la Estudiante**, a la cual se le asocia una frecuencia de 51 textualidades, es posible señalar que las estudiantes manifiestan una alta mayoría de opiniones relativas a un buen desempeño y colaboración al respecto, ya sea determinado por iniciativa propia o por solicitud de las profesionales, apreciaciones que quedan de manifiesto en las siguientes textualidades.

Yo creo que todas tratábamos de colaborar al máximo en las actividades que se hacían en los diferentes niveles(....) si la educadora tenía programada alguna actividad, yo siempre ayudaba en lo que se necesitara(....) siempre que ella me pedía ayuda yo colaboraba, no creo que hayamos tenido mayores problemas al respecto.(....) uno está atenta para ver en que puede ayudar o en que puede participar.(....) a veces no tiene un rol tan activo en estas actividades preparadas por la educadora o la profesora, pero igual uno trata de ver si está todo bien y en que puede ayudar.

En relación a las opiniones anteriores, estas son coincidentes con lo que en este sentido se intenta propiciar por parte de las políticas educativas, anteriormente destacadas en relación a esta sub categoría.

En este sentido resulta necesario destacar, el escaso énfasis que las estudiantes otorgan a su participación en relación a las Necesidades Educativas especiales de niños integrados dentro de cada nivel, aspecto que es posible visualizar solo al interior de las siguientes textualidades.

yo también me sentaba en algunas de las mesas para ver si la actividad se había entendido y apoyaba a todos los niños en general, particularmente a los niños que presentaban alguna dificultad o alguna necesidad educativa especial.(....) lo que más me preocupaba era de estar atenta de los niños con necesidad educativa especiales, si habían entendido o no la actividad que se estaba desarrollando y de también apoyarlos en darles otras alternativas diferentes.(....) siempre le preguntaba a la profesora, como apoyar a los niños con N.E.E. durante su actividad y ella me daba las indicaciones para poder apoyarlos.(...) independiente si esta propuesta era

o no en la sala de actividades, yo me preocupaba siempre de ver alternativas para los niños con N.E.E y de apoyarlos en lo que realizaban.

En este sentido no se asume por parte de las estudiantes en general, una intencionalidad de colaborar educativamente dentro de todas las propuestas que propicien la interacción con niños integrados, si no que esto se privilegia más bien solo al interior de “sus” actividades.

En lo relativo a la **Sub categoría Organización de ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesora**, determinada por una frecuencia de 20 textualidades, frente a las cuales es posible apreciar un alto predominio de opiniones positivas al respecto, las que dan cuenta de una adecuada disposición por colaborar en este sentido, manifestada ya sea espontáneamente o de acuerdo a requerimientos.

A veces la profesora me pedía ayuda directamente, me pedía que preparara algún material o que viera si los lápices tuvieran punta (...) a veces uno ni siquiera necesita preguntar sino que va poniendo atención a lo que la profesora va diciendo y me encarga de ver si están los materiales para que realicen las actividades(...)yo por mi parte también me preocupaba de preguntarle a la educadora lo que ella iba a realizar para ver que el material estuviera listo.(...) a veces la profesora también me pedía que yo colaborara y preparara algún material para su actividad y yo lo hacía sin ninguna dificultad.

Las coincidencias en este sentido manifestadas por las estudiantes en relación a este aspecto consultado, son congruentes con la caracterización inicial de este referente, el cual alude a que se considera el rol activo de los estudiantes en términos de toda colaboración proporcionada dentro de los límites de la sub categoría, durante la realización de la actividad planificada por ambas profesionales (Mineduc, 2009).

Cabe destacar, que al interior de las textualidades solo es posible apreciar una de ellas relacionada con el contexto de niños/as con Necesidades Educativas especiales, la cual señala:

De lo que más me preocupaba era de los niños con necesidad educativa especiales, por ejemplo en preparar rápido otros materiales para que pudieran desarrollar mejor la actividad.

En este sentido es posible apreciar que las estudiantes no logran proyectar su rol de futuras Educadoras Diferenciales, frente a todas las instancias de proyección de su labor educativa, si no que más bien solo lo privilegian al interior de sus propuestas.

En torno a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, asociada a 11 textualidades, se aprecian opiniones positivas en torno a la colaboración brindada en este sentido por las estudiantes, considerando que este tipo de requerimientos no resulta frecuente por parte de cada establecimiento.

Para el día del niño nos pidieron que decoráramos la sala, pero nos pasaron todos los materiales y decoración que ya estaba lista, lo único que tuvimos que hacer fue ponerla.(...)Yo una vez ayude a decorar la sala para un cumpleaños, inflé globos, decoré con guirnaldas y también arreglé las mesas en las que los niños iban a estar.(...) A nosotras también nos pidieron ayuda para las fiestas patrias, decorar dos pasillos del colegio, pero igual nos pasaron listas todas las cosas que teníamos que poner.(.....)Yo ayudé a cambiar la decoración de la sala para el dieciocho de Septiembre, en la decoración que había pusimos guirnaldas de fiestas patrias.

Como es posible apreciar, la colaboración otorgada desde esta perspectiva por las estudiantes, solo se limita a actividades o celebraciones particulares y no se releva frente a requerimientos de carácter permanente o de una mayor intención educativa. En este sentido el referente asociado a esta sub categoría, da cuenta de la incorporación de los estudiantes como un integrante más del equipo que se conforma al interior de cada centro educativo, lo cual implica la posibilidad de colaborar en todos aquellos requerimientos que el establecimiento en particular estime conveniente. (Mineduc, 2009), sin enfatizar al interior de esta connotación en propuestas o actividades que propicien el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a la **Sub categoría “Preguntas de Interacción”**, asociada a una frecuencia de 67 textualidades, es posible apreciar un predominio de respuestas de las estudiantes centrado en referencia a preguntas mediadoras, aspecto frente al cual declaran no sentirse apropiadas, como tampoco en relación a preguntas que impliquen el diagnóstico de experiencias previas, lo cual queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

nos falta hacer énfasis en las preguntas que permitan diagnosticar lo que los niños ya conocen en relación a lo que se va a hacer, diagnosticar sus experiencias previas.(...) Siempre interactuamos con preguntas en todo momento e intentamos mediante ellas mediar en relación a lo que se está efectuando, sin embargo, siento que tenemos falencias al respecto.(...)Les preguntamos permanentemente, siento que existe bastante interacción al respecto.(....)Yo he alcanzado a hacer preguntas para que los niños reflexionen en relación a lo aprendido,(....) Yo creo que en esto nos falta un poco, a veces preguntamos y hacemos tantas preguntas, pero no todas son preguntas mediadoras.(...)nos cuesta hacer preguntas para que ellos efectivamente reflexionen en torno a lo que han realizado.

En este sentido los aportes de las estudiantes al ser consultadas por preguntas de interacción, se focalizan en respuestas centradas en preguntas midoras, lo cual es posible explicar mediante el énfasis que en el contexto en el cual ellas se desarrollan formativamente, se le otorga a la formulación de este tipo de preguntas, las cuales aluden fundamentalmente al proceso de mediación cognitiva.

En lo relativo a la **Categoría Actividades Regulares y emergentes, sub categoría actividades regulares**, a la cual se asocia una presencia de 34 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de apreciaciones positivas por parte de las estudiantes, en torno a su participación, colaboración y apoyo,

durante todas las instancias en las cuales se desarrollan este tipo de actividades, aspecto que queda de manifiesto por medio de las siguientes opiniones.

Creo que también como es parte de la dinámica nosotras estamos muy atentas a ir colaborando.(...) Yo creo que somos bastante colaboradoras o por lo menos participamos mucho en estas actividades, tenemos también un rol bastante claro de ayudantes en todo lo que se necesite(...) tenemos también muy buena voluntad para colaborar o por lo menos yo hablo en mi caso, he tenido buena disposición para colaborar en todo lo que se necesite. (...) nunca hemos recibido quejas al respecto, siempre hemos tenido buena voluntad en todo lo que el centros nos a pedido, en colaborar en todos los momentos de la rutina.

Sin embargo, se privilegia un apoyo más continuo en el caso de los niveles asociados al sistema de Educación parvularia, frente al cual se destaca.

es más dinámico o se da más en el caso de los más pequeños, porque uno lo tiene que apoyar más en todo, acompañarlos al baño , ver las colaciones, ver que todos tengan sus leches, acompañarlos a que se tomen sus leches, entonces yo creo que en este sentido nuestro apoyo en este tipo de actividades es más constante.(...) creo que en el caso de los más pequeños el apoyo en las actividades regulares, es efectivamente más constante y uno está pendiente de todo.(...) creo que en el caso de los más pequeños el apoyo es mas permanente y una tiene como una participación como más activa.

Frente a lo anterior se destaca un rol de la estudiante más bien centrada en una colaboración de tipo asistencial, en la cual no existen evidencias de declaraciones que otorguen a estas actividades un carácter educativo. Sin embargo, la teoría que alude a este tipo de actividades, tampoco enfatiza en este carácter al interior de su definición, destacando que estas corresponden a “un conjunto de acciones organizadas y tendientes a la realización de un objetivo previsto. Son ejecutadas en clases o fuera de ella, y respecto a las cuales, el educador facilita indicaciones relativas al tema y a las técnicas a emplear” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 41).

En relación a la **Sub categoría Actividades Emergentes**, representada por medio de 39 textualidades, en las cuales se destaca un predominio de opiniones positivas en torno a la realización de este tipo de actividades, a las cuales se asocian algunas limitantes, las que, sin embargo, no logran interferir con un adecuado desempeño, quedando de manifiesto en las siguientes declaraciones.

A mí también me toco con el nivel pequeño que la educadora tenía que salir de la sala porque tenía algo que hacer y me dejo a cargo de los niños, aproveche entonces de cantarle una canción y cantamos varias veces la misma canción, incluso ellos estaban tan entusiasmados que cuando volvió la educadora a la sala continuábamos con la misma actividad.(...) Creo que en general no teníamos tan mal manejo si se daban este tipo de situaciones.(...) A mí por ejemplo, me daba lata o me ponía nerviosa cuando esto ocurría, porque me costaba también hacer algo diferente con el grupo, pero igual lo hacía.

También se representan significativamente, opiniones que dan cuenta de no haber tenido contacto con este tipo de actividades, lo cual se representa en las siguientes apreciaciones.

Nunca salía o siempre me dejaba con una de las asistentes o también había una alumna en práctica de otra Universidad.(....) nunca me tuve que quedar sola frente al grupo y tener que improvisar frente a algo que no estaba planificado.(...) Yo creo que esto igual no era tan habitual, aunque en algunos colegios pensaban que como llegábamos nosotras podían tener tiempo las profesoras o las educadoras para salir de la sala y dejarnos mas a nosotras.(....) Yo nunca tuve ningún contacto con este tipo de situaciones, en mi colegio todo estaba muy bien programado.

El contacto con este tipo de situaciones prepara a las estudiantes para afrontar desafíos no programados, frente a los cuales se estima que también debe existir una intención educativa, sin embargo, las opiniones de las estudiantes dan cuenta de acciones tales como juegos o canciones que permitan suplir los vacíos del momento, sin enfatizar en este caso en el desarrollo de propuestas más desafiantes.

Al respecto la referencia a este tipo de actividades, las destaca solo en virtud de implican “acciones o actividades no programadas por la Educadora, profesora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular ( Mineduc, 2009), sin proporcionar apertura a que por medio de estas se favorezcan aspectos educativos.

En relación a la **Categoría Clima Relacional y Sub categoría Interrelación de la estudiante con los niños**, asociada a 49 textualidades, es posible destacar un absoluto predominio de apreciaciones positivas por parte de las estudiantes, las cuales enfatizan en aspectos tales como apoyo, acogida, compromiso y cariño de ellas hacia los niños y niñas con los cuales han tenido que interactuar. Lo anterior se ve representado por medio de las siguientes opiniones.

Yo creo que la interrelación que hemos tenido en general ha sido muy positiva, no hemos tenido mayores dificultades, hemos tratado de involucrarnos con los niños en todo y apoyarlos en todo.(...) yo lo evaluaría como muy positiva y creo que todas hemos tenido una buena experiencia al respecto(...)Yo también opino lo mismo, creo que nunca hemos tenido ninguna dificultad al respecto, al contrario hemos tratado de apoyar a los niños en todo, de involucrarnos en todo lo que realizan, tanto en las actividades en la sala, en los trabajos en los juegos de patio.(...) yo creo que esto ha sido positivo por lo menos en mi caso, a mí me costó mucho dejar a los niños y dejar el nivel.(...)Yo también estoy de acuerdo con mis compañeras, creo que la relación que todas hemos tenido ha sido una relación bastante positiva, de mucha cercanía, de mucha confianza y de mucho compromiso, yo creo que es una de nuestras grandes fortalezas.

Sin embargo, solo escasas opiniones aluden a esta interrelación en virtud de las necesidades Educativas especiales de niños y niñas incorporados al interior del nivel. Algunos de los ejemplos posibles de señalar al respecto, se aprecian en las siguientes textualidades.

sobre todo hemos tenido una muy buena relación con los niños que han presentado dificultades, ya que hemos tenido la oportunidad de trabajar mucho más de cerca con ellos, eso ha sido positivo, nos hemos integrado muy bien en este aspecto, nos hemos interrelacionados bastante con ellos(...) Hemos aprovechado también los diferentes momentos para interactuar con ellos, para conversar como se dijo antes en todos los momentos, igual siento que en este sentido nos focalizamos más en los niños con N.E.E.(...) hemos tenido una muy buena relación con los niños con N.E.E, hemos tenido la oportunidad de trabajar mucho más de cerca con ellos y estrechar lazos más cercanos.

En este sentido el proceso de interrelación, adquiere un desarrollo a la par para todos aquellos que estén involucrados al interior del mismo, sin embargo, las dificultades que algunos niños presentan, invitan a establecer un contacto más cercano que facilite una potenciación frente a las necesidades detectadas. Dentro de esta misma línea, se destaca la importancia de la relación establecida entre adultos y niños al interior del espacio educativo, a fin de que este se constituya en un escenario favorable para el desarrollo del proceso de aprendizaje. (Mineduc, 2001)

En torno a la **Sub categoría interrelación con adultos**, cuya frecuencia se representa por medio de 57 textualidades, al interior de las cuales predomina significativamente la presencia de un proceso de interrelación, basado fundamentalmente en la colaboración asistencial que las estudiantes puedan otorgar. Aspecto que queda de manifiesto por medio de las siguientes apreciaciones.

siempre que ella me pedía ayuda, yo colaboraba eso también uno lo trata de hacer para llevarse bien con el personal, para que la practica resulte bien y no creo que hayamos tenido mayores problemas al respecto(...)de la colaboración que una tenga en todo momento, también dependen las relaciones que uno logre tener(...) Nuestra relación también se basaba mucho en la colaboración, ellas me ayudaban bastante en mis actividades y yo también participaba en todo lo que se necesitara(...) Igual yo creo que nos falta establecer un poco mas una relación más a nivel profesional, nuestra relación se basa más bien en ayudar, en colaborar, en ser como ayudantes en los centros de prácticas a los que vamos(...) Uno trata de colaborar en todo lo que se necesita precisamente para tener una buena relación con las educadoras del nivel, llevar una buena práctica, no tener mayores conflictos y mayores dificultades.

Al respecto llama la atención la correspondencia establecida entre las buenas relaciones y la colaboración brindada, elemento que sin lugar a dudas privilegia un adecuado clima relacional, destacando que, sin embargo, no es el único elemento posible de destacar. Lo anterior se respalda reducidamente por medio de la siguiente apreciación "Creo que polarizamos como mucho la relación que establecemos con el personal desde la perspectiva de la colaboración"

La evaluación que en general realizan las estudiantes de este aspecto resulta positiva, a pesar de declarar dificultades al respecto, lo cual se manifiestan por medio de las siguientes opiniones.

La relación con ellas ha sido buena, sin mayores contratiempos porque hemos tratado de poner bastante de nuestra parte (...) A algunas a lo mejor les ha costado más el llevar una relación más cercana por ser más tímidas, pero a medida que van avanzando las prácticas yo creo que este es un aspecto que se ha solucionado (...) Yo creo que esto ha sido positivo por lo menos en mi caso, una se va con harta pena cuando termina la práctica, también por la relación que ha logrado establecer con el personal. (...) Yo creo que también ha sido positiva, de repente al llegar al establecimiento llegábamos como más tímidas, pero a medida que avanzaron nuestras prácticas y fuimos como colaborando, se dio una relación como de mayor cercanía.

En este sentido la teoría asocia a los procesos de interrelación entre adultos, patrones de colaboración, reflexión y contribución, cuya finalidad se determina en función de propiciar un adecuado clima al respecto. Dentro de esta línea es posible destacar que "Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos" (Mineduc.2001, p.99).

En relación a la **Categoría Trabajo con familia y Sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento**, la cual se ve representada por medio de 63 textualidades, al interior de las cuales es posible apreciar una connotación positiva asignada por parte de las estudiantes al trabajo que han efectuado, dentro del cual relevan la relación con las familias de niños y niñas que presentan Necesidades Educativas especiales, lo cual se logra apreciar por medio de las siguientes textualidades.

Nos hemos preocupado de trabajar con la familia, de hecho tenemos un núcleo que implica o demanda hartos trabajos en relación a la familia (...) nos hemos preocupado de comunicarles en algunas oportunidades lo que estamos haciendo con su hijo especialmente en el caso de las necesidades educativas especiales. (...) yo creo que este es un aspecto en el que tenemos fortalezas. (...) En una oportunidad, tuve la instancia de tener una entrevista con los padres de un niño que presentaba dificultades y la tuve en compañía de la profesora, me fue bastante bien y pude contarle bien lo que estaba haciendo con su hijo. (...) A mí en particular no me costó mucho la integración con la familia, dado que la educadora me facilitaba este aspecto, había un niño con síndrome de Down y ella me permitía que yo le transmitiera todo lo que hacía con el niño para ella poder transmitírselo a sus padres.

En este sentido es fundamental las acciones y el rol que declaran las estudiantes en torno a este trabajo, dado que "La relación con la familia es clave, en tanto esta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesario para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños" (Mineduc.2001, p.99), aspecto que resulta relevante al ser vinculado con el marco de interacción de las Necesidades Educativas especiales, dado que los niños que las presentan requieren de una integridad de apoyos entre los cuales la familia adquiere una connotación especial,

debido a la información con la que pueden aportar y a la proyección del proceso de aprendizaje frente al que pueden colaborar.

Sin embargo, también es posible apreciar opiniones que dan cuenta de dificultades por parte de los establecimientos educativos en relación al trabajo a efectuar con las familias, lo cual es posible apreciar en las siguientes declaraciones.

hay algunos centros de practica en los cuales no nos dejan tanto interactuar con la familia.(...) Dependiendo del centro, a mí en particular no me han dado mucha instancia para participar con los padres, simplemente mandaba algunos folletos o alguna información, para que los padres supieran lo que estábamos trabajando con su hijo y así poder integrar a la familia. (...)no he tenido la oportunidad de mis compañeras de hablar o conversar tan directamente con ellos o de asistir a reuniones de apoderados, así que he tenido que mandar información y muy breve.(...)no en todos los centros se da la oportunidad de que una pueda tener una interrelación tan directa con los padres o con las familias.

Este aspecto se contrapone con lo que la teoría relativa al tema señala al respecto, frente a lo cual se destaca que “Los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, deben generar condiciones para producir acercamiento, confianza y la seguridad necesaria para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y contribuyan al aprendizaje de sus hijos.”(Mineduc.2001, p.99). Por lo cual desde las prácticas se debe intentar establecer una comunicación más efectiva con los centros, a fin de facilitar la relación de las estudiantes en torno a este estamento.

En cuanto a la **Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral**, a la cual se asocia un representación de 46 textualidades, es posible señalar que las apreciaciones de las estudiantes destacan en su gran mayoría un predominio de un lenguaje adecuado, frente al cual incluso actúan como modelos en su relación con los niños/as, lo cual se evidencia mediante las siguientes opiniones.

Yo creo que es un buen lenguaje, siempre nos preocupamos de no decir malas palabras, de expresarnos bien.(....) incluso nosotras somos las que corregimos a los niños así que yo creo, que no tenemos dificultad en este aspecto.(...)Yo también creo que nos preocupamos bastante del lenguaje que vamos utilizando con los niños.(....) nosotras somos las que los tenemos que corregir su lenguaje, algunos de los colegios corresponden a niños de estrato socio económico bajo para los cuales es mas frecuente escuchar malas palabra y garabatos y nosotras tenemos que estar muy atentas a nosotras ser un buen modelo al respecto(....) creo que nuestro lenguaje es bueno y no tenemos mayores dificultades al respecto.

Sin embargo, en algunos casos aislados se destaca la presencia de “muletillas, elemento que puede interferir en la adecuada comunicación que se debe establecer.

tenemos pegadas algunas muletillas, pero con el correr de las practicas nos hemos ido dando cuenta de ellas sobre todo cuando nuestras tutoras nos han hecho alguna observación al respecto y lo hemos tratado de corregir.(...) esta eso que se señalo de las muletillas, pero yo creo que también con el correr de las practicas y cuando

nuestras tutoras nos han hecho alguna observación al respecto lo hemos tratado de corregir (...)nos hemos preocupado bastante en el tema de las muletillas aunque nos falta por supuesto que al hablar se nos puede salir alguna de las muletillas como el “chiquillos” como el “ya po”, pero en definitiva no creo que sean mayores las dificultades que tenemos al respecto.

En este sentido se releva dentro de las opiniones la constitución de un buen modelo y de un lenguaje adecuado representativo del mismo, resultando en este caso un buen acercamiento a lo que efectivamente “se manifiesta por medio de la palabra”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 82).

En lo relativo a la **Sub categoría Lenguaje técnico**, representado por aquel “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003: 1836), es posible destacar una representatividad de 38 textualidades asociadas, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de dificultades en la apropiación del mismo. Aspecto que se manifiesta por medio de las siguientes opiniones.

pero nos falta tener una relación más de tipo profesional y comunicarnos mas con un lenguaje más profesional.(...) En este sentido yo creo que nos falta, nos falta apropiarnos de algunos de los términos que son propios de nuestra carrera.(...) creo que en este sentido nos falta un poco, nos preocupamos bien de la expresión oral de ser formales en el lenguaje, pero no nos hemos preocupado a lo mejor tanto de incorporar dentro de nuestro vocabulario un lenguaje técnico.(...) yo creo que este es un tema pendiente que también tenemos que preocuparnos y solucionar.(...) creo que en este sentido nos falta recorrer un poco mas de camino y con las practicas lo vamos a ir integrando mejor, eso es lo que nos da nuestro sello profesional el tener un buen lenguaje técnico y el ampliar nuestro vocabulario al respecto.

Cabe destacar, que estas opiniones se relativizan frente a la apreciación de algunas estudiantes, las cuales dan cuenta de manera aislada de ciertos avances al respecto.

Yo creo que hemos tenido avance en relación a incorporar un adecuado lenguaje técnico. (...)Yo creo que es un aspecto que hemos ido solucionando, creo que lo hemos ido resolviendo cada vez de mejor manera y al interactuar con otro profesionales(...) efectivamente nos hemos dado cuenta de la importancia de manejarse con un buen lenguaje técnico y hemos ido incorporando algunos términos.(...) creo que hemos avanzado bastante en relación a las practicas, yo creo que lo hemos logrado apropiar mas a algunos términos que son propios de nuestras carrera de educación diferencial y lo hemos ido incorporando.

En este sentido la incorporación de un adecuado lenguaje técnico, no solo proporciona las bases de un sello profesional, sino que además facilita la adecuada comunicación con especialistas de áreas afines, sobre la base de un entendimiento frente a términos no comúnmente compartidos por otros profesionales.

En relación a la **Categoría Evaluación y Sub categoría Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas**, es posible determinar la presencia de 41 textualidades representativas, las cuales resultan altamente

significativas en términos de las dificultades declaradas, las que en su mayoría se asocian fundamentalmente a una falta de sistematicidad del proceso evaluativo, aspecto que queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

A mí en lo personal me cuesta mucho sistematizar la evaluación me cuesta detallar lo que los niños han hecho (...) A mí también me cuesta un poco esto de la evaluación, en cuanto a que no estamos muy acostumbradas a sistematizarla. (...) A mí también me cuesta lo del registro, registrar las evaluaciones de los niños, ser sistemática en este aspecto una no tiene tiempo, porque tiene que atender muchas otras cosas durante la práctica.(...) A mí me ha costado ser sistemática en los casos de los niños que he seguido con necesidades educativas especiales, pero con el correr de las practicas también siento haber mejorado al respecto.

También en este sentido se destacan dificultades relativas a la vinculación de aspectos a evaluar, en relación al aprendizaje u objetivo propuesto, dentro de lo cual se enfatiza en la presencia de adecuados indicadores al respecto. Aspecto que se representa a través de las siguientes apreciaciones.

por lo tanto nos preocupábamos de efectivamente los niños pudieran cumplir lo que habíamos señalado como aprendizaje específico y pudiéramos nosotros entonces evaluar lo indicadores que habíamos señalado(...) Hemos tenido algunas dificultades al respecto nos cuesta conectar el objetivo o el aprendizaje específico, en el caso de kínder con lo que queremos efectivamente evaluar.(...) creo que en eso hemos tenido algunas dificultades a veces no conectamos bien los indicadores por ejemplo con el objetivo que estamos tratando de potenciar(...) también a mí me cuesta formular indicadores correctos que cumplan con todas las condiciones que estos deben tener, que sean objetivos, observables, que tengan una sola condición o requerimiento para evaluar.

Cabe destacar, que si bien las estudiantes enfatizan en dificultades o alusiones en torno a los instrumentos a utilizar, no hacen mención a ninguno de ellos en particular, lo cual hace suponer una falta de apropiación relativa a la nominación y utilización de los mismos, lo cual se destaca en las siguientes opiniones.

Creo que en esto es todo un tema los instrumentos que utilicemos, que sean efectivamente más prácticos para poder registrar todo oportunamente (...)es cierto que se deben buscar formar o instrumentos que resulten como más operativos en este sentido.(...) igual creo que también depende del instrumento que utilicemos, ya que en este caso el ir chequeando como más rápido es más efectivo que hacer un registro de observación.(...) mi profesora me pidió que registrara y que evaluara a algunos niños, en particular me paso una planilla que era bastante fácil y que la pude llenar sin mayores dificultades, creo que también es un tema de que los instrumentos sean efectivamente más fáciles, para poder ser mas sistemáticas en los registros que realicemos.

Resulta también significativa la escasa representatividad de registros que dan cuenta de evaluaciones diferenciadas, frente a niños/as con Necesidades educativas especiales, dado que este se constituye en un elemento que debe ser considerado dentro del contexto de la Educación Diferencial. Lo anterior da cuenta de un proceso educativo frente al cual no se consideran las limitantes propias de cada niño, como

tampoco la adaptabilidad evaluativa en relación a los mismos. A continuación se destacarán algunas apreciaciones que vinculan brevemente este aspecto.

A mí me ha costado ser sistemática en los casos de los niños que he seguido con necesidades educativas especiales, pero con el correr de las practicas también siento haber mejorado al respecto (...) una igual es más sistemática en registrar lo que tiene que ver con algunos casos especiales de niños con N.E.E, pero falta tener como este hábito de la sistematización y de registrar también en forma inmediata (...)A mi me ha costado sistematizar las evaluaciones o los registros de los niños que con necesidades educativas especiales, en los cuales hemos efectuado nuestros planes de intervención.

En lo anterior queda de manifiesto la posible presencia de una programación educativa o del diseño de planes de intervención, elaborados en base a características ajenas a los niños/as con los cuales se está interactuando. En este sentido el acto educativo debe considerar a la evaluación “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” (Mineduc.2001, p.107), aspecto que por lo tanto no se puede dejar de considerar tanto en la práctica como en el ejercicio profesional de todos aquellos vinculados al ámbito de la educación.

En relación a la **Categoría Trabajo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) y Sub categoría Adaptaciones curriculares en virtud de NEE**, asociada a una frecuencia de 28 textualidades, en las cuales se aprecian opiniones de las estudiantes relativas a la forma en la cual han trabajado este aspecto, lo cual se hace evidente por medio de las siguientes apreciaciones.

en mi caso los niños con N.E.E se integraban a las actividades normales y yo dentro de las misma sala les trataba de dar algún apoyo en particular, de realizar adaptaciones curriculares para ellos(...) yo hacía planes por ejemplo de intervención, con adaptaciones especiales, para dos de los niños que tenían hiperactividad, trabajaba individualmente en actividades que había programado para ellos, con materiales especiales y con explicaciones como más pausadas y actividades más lúdicas(...) en el caso de los niños con N.E.E, también en mi caso me preocupaba de llevar en oportunidades materiales diferentes de acuerdo a las adaptaciones curriculares de la necesidad que cada niño tuviera(...)una hace adaptaciones curriculares, en relación al aspecto en el que los niños presentan dificultad, ya sea incorporando materiales diferentes o preocupándose de dar una explicación y un apoyo más particular en el caso de que se necesite.

A pesar de que las opiniones anteriores se tornan mayoritarias en relación a esta sub categoría, también es importante destacar el énfasis atribuido por las estudiantes a la etapa de desarrollo como facilitadora de estas propuestas.

eso uno lo ve más bien en el desarrollo de la actividad, en ese momento es en el que una se dedica más a los niños con N.E.E y realiza adaptaciones curriculares.(...) lo de las adaptaciones curriculares para los niños con N.E.E, una lo ve más bien en la etapa de desarrollo de la actividad, ahí uno se dedica como más

puntualmente a este aspecto.(...) incluso en la etapa de desarrollo, es cuando uno considera más a los niños con necesidades educativas especiales, porque realiza un trabajo más individualizado con ellos, realiza todo lo central de las adaptaciones curriculares(...)El desarrollo en como la etapa, en la cual uno se preocupa más de los niños con necesidades educativas especiales, de realizar las adaptaciones curriculares correspondientes en relación a la dificultad que presenten.

En este sentido es necesario volver a destacar la connotación que adquiere el término Adaptaciones curriculares, dentro del contexto de las Necesidades Educativas Especiales, a fin de hacer referencia a las “adaptaciones del currículo que se llevan a cabo dependiendo de las circunstancias educativas presentes a lo largo de un curso. Estos ajustes atañen por un lado, a los elementos de acceso al currículum (horarios, espacios, materiales y logística en general). Por otro, a los elementos básicos, tales como: objetivos, planes, contenidos, actividades y evaluación. Dichos ajustes curriculares pueden llevarse a cabo tanto a nivel general (escuela) como particular (aula o individuo)” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 51). De acuerdo a lo anterior, estas adaptaciones son consideradas por las estudiantes, solo desde la perspectiva contextual a su actividad planificada, dentro de la cual no se relevan todos los elementos atribuidos frente a esta definición.

En lo relativo a la **Sub categoría actividades en el aula de recursos**, asociada a 44 textualidades, es posible destacar que estas en su gran mayoría, dan cuenta de contactos limitados o esporádicos en relación a la interacción educativa al interior de este espacio. Lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

En realidad el procesos en el aula de recursos ha sido poco sistemático yo por lo menos a veces he tenido la oportunidad de llevar a algunos niños de acuerdo a su discapacidad, pero no ha sido en forma muy frecuente.(...) Yo también tuve la oportunidad de hacer algunas actividades en el aula de recursos con tres niños que eran lo que presentaban mayores dificultades claro que había un plan específico para cada uno de ellos con sus respectivas adaptaciones curriculares(...) Yo si tuve la oportunidad de interactuar una vez, lleve a una de las niñas que tenia síndrome de Down, he hice un plan de intervención especial para ella, el problema es que solo podía trabajar unos quince minutos, porque después la ocupaba otro nivel.

Sin embargo, y a pesar de las escasas oportunidades de interacción dentro de este espacio, es posible visualizar algunas acciones de carácter intencionado en relación a las Necesidades Educativas especiales de los niños/as que se encuentran en proyecto de integración. Estableciéndose de esta forma un cierto punto de contacto, con la connotación propia atribuida a este lugar, la cual hace alusión a que estos” No son aulas especiales para alumnos de educación especial, son espacios donde reciben educación complementaria o de refuerzo los alumnos que presentan menos capacidades en el centro ordinario de estudios. En el aula de apoyo no se repiten los contenidos o las actividades que se realizan en el aula normal, allí se trabaja en aprestamiento, puesta a punto de habilidades, destrezas, conductas. Corresponde a un espacio de reforzamiento, donde pueden estar a la vez varios docentes y varios alumnos trabajando” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 155).

En este sentido se debe proporcionar una apertura a este espacio, a fin de que pueda ser utilizado de acuerdo a las particulares necesidades, de los niños/as que en algún aspecto necesiten ser apoyados. Aspecto que se contrapone frente a la apreciación considerable de varias de las estudiantes, que señalan el no haber tenido nunca la oportunidad de acudir al mismo. Lo cual se representa por medio de las siguientes declaraciones.

Yo por mi parte no tuve la oportunidad de participar en el aula de recursos dado que siempre estaba ocupada por apoyo de otros niveles, de otros planes de intervención a veces también participaba un kinesiólogo con algunos niños que necesitaban alguna intervención especial(.....)Yo no tuve nunca la oportunidad de interactuar dentro de este espacio, porque estaba con niños de la escuela de párvulo de kínder y no había un espacio especial para ellos, había una niña que tenía síndrome de Down, pero en las actividades yo las apoyaba dentro de la sala de clases y no en el aula de recursos.(.....) Igual no todas hemos tenido la posibilidad de ocupar estos espacios del aula de recursos, por lo cual debería ser un requerimiento desde el núcleo de práctica frente los centros que se seleccionen, ya que es una buena experiencia y una puede interactuar a un nivel más individual y profesional.

Las limitaciones señaladas en torno a la utilización de este espacio, dan cuenta de una falta de reglamentación al interior de los establecimientos en relación a su uso sistemático, ya que los centros educativos a los cuales estas estudiantes en particular asisten poseen niños y niñas en proyecto de integración, razón por la cual la asistencia regular al mismo debería constituirse en un elemento regulado. Cabe, sin embargo, destacar, la relevancia de la última de las opiniones emitidas, la cual dice relación con privilegiar a todas las estudiantes en la utilización del mismo, “lo cual debería ser un requerimiento desde el núcleo de práctica frente los centros que se seleccionen”.

En torno a la **Categoría Interdisciplina y a la Sub categoría Proceso de los núcleos en torno a la interdisciplina**, a la cual se asocian siete (7) textualidades, es posible señalar que estas en su totalidad dan cuenta de dificultades relativas a la integración interdisciplinar, proceso que consideran no ha sido apoyado desde los núcleos de formación, aspecto que se manifiesta por medio de las siguientes opiniones.

Siento que cuesta integrar las disciplinas que tenemos, a lo mejor faltan más ejercicios prácticos que nos permitan integrar o que nos den pistas de cómo hacerlo en cada uno de los núcleos. (...) Siento que nos falta como más apoyo práctico en los Núcleos en esto de integrar las disciplinas, más ejemplos de cómo hacerlos(...)El problema de integrar las disciplinas, creo que se da en todos los niveles, yo he conversado con alumnas de práctica profesional que señalan lo mismo. Esto lamentablemente no se potencia en cada núcleo.

En lo anterior se explicita la necesidad de vincular las disciplinas propias de cada núcleo con ejercicios o indicaciones de tipo práctico, lo cual en cierta medida afecta la propia capacidad de las estudiantes de efectuar autónomamente esta integración,

de acuerdo a su capacidad reflexiva y analítica, relacionada con la forma de vincular efectivamente componentes diversos de manera integrada.

Desde esta perspectiva la interdisciplina implica la “Reciprocidad entre ciencias con el fin de establecer vínculos de intercambio con respecto al conocimiento. Generalmente aparece cuando diferentes disciplinas se interesan por un mismo objeto de estudio.”, como también es definida en función de la “Interacción existente entre dos o varias disciplinas, la cual puede ir desde la simple comunicación de las ideas hasta la integración mutua de conceptos directos de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de las conductas y de los datos”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, p.1125).

Este proceso de integración disciplinar, develado al interior de estas definiciones, invita a analizar la línea de las competencias propuestas al interior de los planes de estudios, a fin de integrar aspectos que permitan el desarrollo por parte de las estudiantes, de capacidades que potencien la vinculación de las mismas.

En relación a la **Categoría Creatividad y Sub categoría Creatividad de las estudiantes en sus propuestas**, es posible determinar la presencia de 10 textualidades relativas a este aspecto, mediante las cuales se manifiesta mayoritariamente dificultades y falta de creatividad en torno a las actividades programadas, aspecto que se evidencia por medio de las siguientes apreciaciones.

Siento que nos falta ser más creativas en relación a las experiencias que proponemos en la práctica, a veces una comparte solo “recetas” de cómo hacer una actividad, pero nos cuesta ser más creativas, o como dice mi tutora proponer experiencias como más desafiantes.(...) Creo que varias de nosotras tenemos dificultades en ser más creativas y proponer actividades más desafiantes(...)Creo que es un aspecto en lo cual tenemos falencias, las cuales hemos ido superando pero que igualmente se notan, sobre todo pensando que el próximo año vamos a la práctica profesional.

En este sentido también se manifiestan declaraciones relacionados con la falta de modelos adecuados en torno a esta línea, lo cual es posible apreciar en las siguientes textualidades.

creo que el problema de la creatividad pasa porque nosotras tampoco vemos como modelos de profesores o educadoras que sean como muy creativos, siempre realizan lo mismo, incluso una ve actividades repetidas de una realidad a otra.(...) Yo he visto en primero básico y en la experiencia que tuve en Educación Parvularia, mucho uso de plantillas y como que siempre las mismas actividades, de unir la flor con la mariposa o de pintar las mismas figura, creo que eso limita la creatividad y una no se siente estimulada a proponer actividades diferentes.(...)Es verdad eso de que una no ve modelos como muy creativos en la práctica y eso afecta también la creatividad de una, ya que te da como lata proponer algo diferente y como más creativo, si es que siempre se hace lo mismo.

En este sentido la teoría señala que la creatividad “se debe ayudar mediante la facilitación de la educación y los diferentes medios de expresión, sin bloquear la espontaneidad con actitudes y obligaciones anuladoras” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 390).

### ***Análisis de Entrevistas a Tutoras pedagógicas***

El análisis de la información correspondiente a Entrevistas a Tutoras Pedagógicas de la Escuela de Educación Diferencial, se elabora sobre la base de las siguientes consideraciones: la información obtenida de esta fuente, al igual que en el caso correspondiente a Focus Group, se relaciona directamente con la gran mayoría de las categorías y sub categorías de análisis que emergieron de los Registros de Observación a Estudiantes, esto debido a que el cedulario de preguntas que permitió guiar esta instancia (Detallado previamente en “Instrumentos” Capítulo 8 ), se basó directamente en la información recabada de esta fuente, a fin de consultar en este caso directamente a las Tutoras en relación a las categorías y sub categorías que emergieron de las observaciones de las prácticas de sus propias Estudiantes. Sin embargo, producto de la dinámica generada al interior de las entrevistas, se obtuvo otro tipo de información diferente a la de la fuente inicial, considerada por lo tanto emergente y exclusiva de esta misma. Proceso igualmente efectuado al interior de la Escuela de Educación Parvularia.

A continuación será presentado en primera instancia, un cuadro en el cual se detallan todas las categorías y sub categorías asociadas en términos de información obtenida de esta fuente de análisis, destacando aquellas que no son compartidas con las fuentes anteriores, dado que han surgido solo particularmente al interior de esta instancia de Entrevista.

De esta forma y frente al siguiente análisis, solo serán definidas en esta oportunidad aquellas categorías y sub categorías que emergieron únicamente de esta información, dado que las restantes, compartidas con la fuente de información inicial, se encuentran previamente conceptualizadas.

### ***Categorías y Sub categorías***

#### **Fuente de Información Entrevistas a Tutoras Pedagógicas**

<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías</b>
Actividades planificadas por la alumna.	Actividad de inicio de la propuesta
	Actividad de Desarrollo
	Actividad de finalización
	Organización de ambiente y materiales para actividad

Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel	Participación de la alumna
	Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora
	Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica
<b>Preguntas</b>	<b>Preguntas Mediadoras</b>
Actividades regulares y emergentes.	Participación de la alumna en actividades regulares
	Participación de la alumna en experiencias de aprendizajes emergentes
Clima relacional	Interrelación alumna niños/as
	Interrelación alumna adultos
	<b>Interrelación con especialistas</b>
Trabajo con familia	Trabajo efectuado por las estudiantes en torno a este estamento
Lenguaje	Expresión oral de la alumna
	Lenguaje técnico
Evaluación	Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas.
Trabajo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)	Adaptaciones curriculares en virtud de las N.E.E
	Actividades en aula de recursos
<b>Autonomía</b>	<b>Autonomía de las estudiantes</b>
<b>Transferencia</b>	<b>Transferencia de las competencias a la práctica</b>

## **Definiciones conceptuales y operacionales de Categorías y Sub categorías Emergentes**

A continuación serán definidas solo aquellas Categorías y Sub categorías destacadas en el cuadro anterior, correspondientes a las que emergieron particularmente al interior de esta fuente.

En relación a la **Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas mediadoras**, esta ha sido previamente definida al interior del Focus group de la Escuela de Educación Parvularia, fuente de información en la cual también surgió de manera emergente.

En torno a la **Sub categoría Interrelación con especialistas**, en ella resulta necesario definir por separado cada uno de los términos que la componen, a fin de proporcionar posteriormente una unidad frente a este concepto. En primer instancia se entiende por interrelación a la “correspondencia o relación establecida” (Dicc. De Ciencias de la Educación, p.1130), en cuanto a los “especialistas” que se destacan, estos aluden al “Individuo reconocido como competente en una materia determinada” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.754). Lo cual finalmente implica la relación establecida, en este caso por las estudiantes, con individuos o más contextualmente con profesionales competentes.

En términos **operacionales**, es posible distinguir:

- La relación establecida por las estudiantes en reuniones con otros profesionales.
- El intercambio de información de la estudiante con otros especialistas
- El consenso frente a aspectos relativos a las Necesidades Educativas especiales de niños y niñas en proyecto de integración, al cual se llegue por medio del aporte de especialistas.
- La información de carácter técnico profesional proporcionada por las estudiantes a otros profesionales afines.

En relación a la **Categoría Autonomía y Sub categoría Autonomía de las estudiantes**, es posible definir en termino el concepto de autonomía como: “la dependencia y disposición de sí mismo en las diversas situaciones para una conducta en armonía con su propia escala de valores” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, 170).

Lo cual se expresa **operacionalmente** por medio de:

- Ejecución independiente de decisiones relativas situaciones vivenciadas en la práctica.
- Intervención independiente en espacios, tiempos, organización entre otros
- Decisión independiente frente situaciones emergentes

En lo relativo a la **Categoría Transferencia y Sub categoría Transferencia de las competencias a la práctica**, previamente definida dentro de esta misma fuente de información al interior del escenario de la Escuela de Educación Parvularia, la cual determina en primera instancia la definición del término Transferencia como el “proceso por el cual el conocimiento, las habilidades o aptitudes adquiridas, se traspasa a otro plano diferente al de la adquisición primaria u original y logra evidenciarse”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p. 1912), lo cual se evidencia en torno a la integración de procesos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, adquiridos durante la formación académica, los cuales quedan de manifiesto **operacionalmente** por medio de:

- Evidencias de integración de conocimientos adquiridos desde las interdisciplinas.
- Evidencias relativas a procedimientos aplicados desde una perspectiva interdisciplinar.
- Manifestación de habilidades actitudinales definidas desde las interdisciplinas

Teniendo como referencia la conceptualización de estos elementos, junto con los correspondientes a las Categorías y sub categorías previamente definidos, es que a continuación se presentarán al interior de una “Matriz consolidada” la relación de categorías y sub categorías junto con las textualidades clasificadas al interior de las mismas, elementos que posteriormente serán analizados en virtud de su significado, frecuencia de manifestación, relación de conceptualización teórica previa y observaciones relativas a las mismas, entre otras consideraciones que puedan surgir al interior de este proceso.

**Matriz Consolidada Entrevista a Tutoras Pedagógicas  
Educación Diferencial**

<b>Categoría</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Codificación</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Actividades planificadas por la estudiante.</b>	<b>Actividad de inicio de la propuesta (Motivación)</b>	<p>En general diría que lo logran bastante bien.</p> <p>Logran enfocar la atención del alumno con una actividad inicial de su interés, según la edad y según el curso en el cual se encuentren.</p> <p>Lo que si les falta en esta etapa de inicio, son recursos para captar mejor el interés sobre todo de los cursos más pequeños.</p> <p>Creo que igual hay que incluir dentro de esto por ejemplo, un diagnóstico de las experiencias previas en relación a lo que van a tratar.</p> <p>Yo diría que si bien existe la motivación, confunden un poco lo que es una motivación esencialmente para captar la atención del niño, con una actividad de inicio de explicación de lo que van a hacer.</p> <p>A veces existe una confusión de las estudiantes, en donde no distinguen claramente lo que es motivación, de explicación o de un inicio de la actividad.</p> <p>Les falta hacer un poco más extensa la instancia de despertar el interés y de no dar tan bruscamente paso a la explicación de la actividad</p>	<b>18</b>
	<b>Actividad de Desarrollo.</b>	<p>El desarrollo en general son actividades como de ejercitación, más bien de lenguaje y comunicación y matemáticas.</p> <p>El desarrollo de las actividades está referido a una ejercitación en un gran porcentaje.</p>	<b>20</b>

		<p>Esta etapa es concebida generalmente como en una guía de aprendizaje.</p> <p>Ocasionalmente en esta etapa utilizan otras estrategias como actividades de juegos, de fichas, de distintos materiales.</p> <p>En general tienden a enfocarse en una ejercitación de lápiz y papel.</p> <p>Dentro de su planificación y desarrollo de la actividad, plantean esta etapa con muchos ejercicios, dictados, actividades de apoyo en los libros y experiencias de esa naturaleza.</p> <p>En este caso la etapa de desarrollo implica realizar actividades más concretas, que respondan más a los intereses de los niños de kínder.</p> <p>Implica una preparación especial de parte de las estudiantes, llevar materiales más concretos y preparar el desarrollo de la actividad de manera más lúdica.</p>	
	<p><b>Actividad de finalización</b></p>	<p>La etapa de finalización muchas veces la enfocan como de corregir lo que hemos hecho.</p> <p>En ocasiones también se observa una etapa como de reflexión en torno a lo que se ha aprendido.</p> <p>Aquí el estudiante hace a lo mejor una ayuda al alumno en hacer una meta cognición de lo que realizó, de lo que aprendió y cual fue un poco el objetivo.</p> <p>Mayoritariamente la finalización se centra en una corrección y algunas estudiantes.</p>	<p><b>17</b></p>

		<p>En el caso de las estudiantes que están en kinder este trabajo también lo refuerzan dentro de la finalización con preguntas de reflexión final.</p> <p>Les faltan recursos para hacer de este cierre algo realmente motivante.</p> <p>En algunos casos si la finalización la realizan con más detención y con más pausas para compartir la experiencia y hacer preguntas adecuadas y escuchan las respuestas de la mayoría.</p> <p>Yo diría que está ausente en la gran mayoría de las alumnas, hay que recordarles lo que va en esta etapa.</p>	
--	--	---	--

	<p><b>Organización del ambiente, espacio, materiales y recursos.</b></p>	<p>Hay algunas estudiantes que se destacan en llevar los materiales, en tener todo listo para la sesión.</p> <p>A otras que faltan en un grado de responsabilidad y tienden más bien a improvisar la sesión, a preparar a última hora los materiales</p> <p>En cuanto a los materiales en general son atractivos para los niños, son materiales de juego, coloridos, novedosos, que provocan interés en el niño.</p> <p>En general los materiales se relacionan con el objetivo de la actividad y con la propuesta.</p> <p>se preocupan en general de elaborar buenos materiales para las actividades</p> <p>En relación a como organizan el ambiente, he visto que por lo general no lo modifican mayormente, tienden a utilizar la misma forma que tradicionalmente ocupa cada establecimiento para efectuar sus actividades</p> <p>Siento que no se atreven a innovar mayormente en este aspecto, por lo que ellas mismas han señalado les da como temor o vergüenza a romper con la estructura que se utiliza frecuentemente en relación al orden y distribución del ambiente.</p> <p>En la mayoría de los casos solo asumen la organización que ya está establecida en cada centro.</p>	<p><b>17</b></p>
<p><b>Actividades planificadas por la Educadora o profesor/a</b></p>	<p><b>Participación de la Estudiante en Actividades planificadas por la Educadora o</b></p>	<p>La generalidad tiene una participación más bien pasiva, no participan de las actividades del profesor, salvo como ayudante.</p> <p>Se dedican específicamente a apoyar a algún alumno que esta más atrasado o que no entendió.</p>	<p><b>18</b></p>

	<b>profesora</b>	<p>Se pasean por los bancos prestando como esta atención un poco más individual hacia los estudiantes que están presentando alguna dificultad de no comprender, de no seguimiento de las instrucciones del profesor.</p> <p>En alguna ocasión también pude apreciar un rol más activo por algunas de las estudiantes, las cuales estaban atentas a lo que el profesor o la Educadora iban señalando.</p> <p>Creo que esto también depende de la iniciativa y de la personalidad del alumno, de lo receptivo que sea frente a lo que está ocurriendo.</p> <p>Lo que más observé fue una intervención de apoyo.</p> <p>Participan en quedarse con los niños que necesitaran mayor ayuda o los que presentaban alguna necesidad educativa especial, a fin de ayudarlos en la actividad grupal o en alguna actividad paralela que estuvieran haciendo.</p> <p>Se sentaban en estos casos junto a los niños y los apoyaban de acuerdo a sus dificultades.</p>	
--	------------------	--	--

	<p><b>Organización del ambiente materiales y recursos para actividad planificadas por la Educadora o profesora</b></p>	<p>Pude apreciar un rol más activo de algunas estudiantes, las cuales estaban atentas a lo que el profesor o la Educadora iban señalando y preparaban los lápices, las hojas o los materiales que se iban a necesitar.</p> <p>En cuanto a apoyo de material, de que ellas realicen algún material especial, yo diría que no, más bien ellas apoyan en repartir los materiales</p> <p>No vi ninguna elaboración especial por parte de las estudiantes para la actividad del profesor o Educadora.</p> <p>No me ha tocado el caso de que el profesor puntualmente le pida algún material.</p> <p>Les falta como experiencia en ese sentido de llevar a cabo el material de acuerdo la edad de los niños, aunque sea la profesora o la educadora la que las oriente y les solicite algo especial para su actividad.</p> <p>Hay estudiantes que elaboran un muy buen material para actividades puntuales de la profesora, el que responde efectivamente a las características del grupo, a la actividad y al objetivo propuesto.</p> <p>Pueden estar marcando cuadernos toda una hora, sin poder dimensionar que el rol que les corresponde es bastante más amplio.</p>	<p><b>7</b></p>
	<p><b>Organización del ambiente materiales y recursos para los requerimientos del centro de</b></p>	<p>A mí en lo personal no me ha tocado ver esto, pero si he escuchado comentarios de las estudiantes en torno a haber preparado el ambiente para alguna actividad o celebración en especial.</p> <p>En esos casos han decorado la sala, los pasillos del establecimiento y han tenido una buena participación al respecto.</p>	<p><b>11</b></p>

	<b>práctica.</b>	<p>En general las estudiantes son muy colaboradoras en relación a todo lo que sea requerimientos del centro o del nivel.</p> <p>Tienen buena disposición y de acuerdo a la personalidad de cada una, por supuesto que algunas son más participativas, se integran mejor y hasta dan sugerencias.</p> <p>En general la disposición de todas es muy buena frente a lo solicitado en decoración o confección de materiales para el centro.</p> <p>Si tienen que preparar algún material, colaborar en algo en especial, apoyar en lo se les solicite, ellas no tienen ninguna dificultad al respecto, al contrario son bastante colaboradoras</p> <p>tú veías que las alumnas tenían capacidad de colaboración</p> <p>Creo que si en alguna oportunidad se les solicitó colaboración en este aspecto y ellas participaron sin dificultad, debido a la buena disposición que en general tienen.</p>	
<b>Mediación</b>	<b>Preguntas mediadoras.</b>	<p>algunas estudiantes, diría que hacen un trabajo meta cognitivo elaborado en base a preguntas, que permitan efectivamente la reflexión</p> <p>Realizan algunas preguntas para que los niños expresen sus opiniones en torno a lo que aprendieron en relación a la experiencia y reflexionen a demás en relación a como lo aprendieron.</p> <p>En estas preguntas de reflexión final, no dan el espacio para que la mayoría de los niños expresen sus respuestas.</p>	<b>23</b>

		<p>Les faltan recursos que invite a los niños efectivamente a reflexionar en basa a las preguntas que realizan.</p> <p>Siento que se apuran mucho, no dan pausas para escuchar las respuestas a estas preguntas y retroalimentar de esta forma el proceso.</p> <p>Algunas hacen preguntas adecuadas y escuchar las respuestas de la mayoría, yo diría que esto depende de la organización y de la claridad que tenga cada una al respecto.</p> <p>Veo poco dominio de lo que son estrategias de mediación, más bien tienden a explicar lo que el niño debe hacer o demostrarlo.</p> <p>No encauzan el mejor el camino para que el niño se de cuenta solo de cual es la respuesta.</p>	
<b>Actividades regulares y emergentes.</b>	<b>Participación de la estudiante en actividades regulares</b>	<p>Creo que la participación en las actividades regulares de las estudiantes es bastante activa.</p> <p>En estas actividades ellas se preocupan mucho de atender especialmente a los niños con mayores dificultades.</p> <p>Tienen una participación activa en acompañarlos al baño, en ir a buscar agua para actividades de arte, en repartir materiales, en ayudarlos con los delantales, en llevarlos a otras salas.</p> <p>Yo diría que es una participación bastante activa y comprometida al respecto, creo que esta es una de sus fortalezas.</p> <p>En general nunca hemos tenido problemas al respecto, algunas por supuesto son más activas y tienen más iniciativa.</p>	<b>16</b>

		<p>en general todas colaboran y tienen buena disposición dentro de estas actividades.</p> <p>Este aspecto ellas lo relacionan mucho con la llegada y la relación que ellas tengan en el centro con el personal y por lo mismo intentan ser colaboradoras.</p> <p>Este aspecto se acentúa más en relación a los niños que presentan alguna necesidad educativa especial, en este caso ellas están aún más atentas a colaborar en todo lo que se requiera en términos de actividades regulares.</p>	
	<p><b>Participación de la estudiante en experiencias de aprendizajes emergentes.</b></p>	<p>Esas cosas suelen ocurrir más de alguna vez en algún centro de práctica, donde la educadora faltó por alguna emergencia o tuvo que salir y las estudiantes ahí cobran un rol protagónico delante del curso.</p> <p>Como no tienen una actividad planificada se preocupan de cuidar un poco la disciplina, de que los chicos no salgan de la sala, de que no cometan una imprudencia dentro de la sala, más que de actividades de aprendizaje o de juegos.</p> <p>En estos casos se preocupan más bien conversan y van como cuidando un poco el que no ocurra ningún accidente.</p> <p>En alguna oportunidad también ellas han comentado que han contado por ejemplo un cuento, en el caso de haberse quedado solas con los más pequeños.</p> <p>Dependiendo del nivel en el que se encuentren, también han cantado alguna canción o dramatizado algo, mientras pasaba este momento de espera.</p>	<p><b>15</b></p>

		<p>Algunas también han señalado que han reforzado algún concepto o actividad por ejemplo de matemáticas, si es que la profesora ha tenido que salir por alguna eventualidad.</p> <p>Yo en lo personal he observado más bien que se dedican a que los niños estén tranquilos y a que no ocurra ningún accidente.</p>	
<b>Clima relacional</b>	<b>Interrelación de la estudiante con los niños/as</b>	<p>Yo primero diría que el clima que ellas establecen en cuanto a relación humana con los estudiantes es óptimo.</p> <p>Ellas son bastante, yo diría un 100% cálidas, acogedoras con el alumno al cual están viendo.</p> <p>La interrelación de las estudiantes con los niños es bastante cercana, ellas son muy acogedoras, particularmente afectuosas, cariñosas con los niños.</p> <p>Les gusta conversar con ellos, escucharlos.</p> <p>Yo diría que es bastante cercana tendiendo a una actitud de respeto.</p> <p>En algunas ocasiones se confunde un poco a un nivel como de más amistad de par, en el caso de los niños como más de segundo básico y a ellas les cuesta poner límites al respecto.</p> <p>En general es buena, cálida, ellas se integran bastante bien incluso a las conversaciones y juegos de los niños.</p> <p>También tienen una cercanía particular con los más pequeños, es casi como un cuidado y relación maternal, más aún en el caso de los niños que presentan dificultades.</p>	<b>20</b>

		Aquí en el caso de las N.E.E la relación se da con un mayor cuidado, apoyo y preocupación por parte de las estudiantes.	
	<b>Interrelación estudiante adultos</b>	<p>Creen que el sugerir cambios puede ocasionar molestias en el personal.</p> <p>Más bien la relación es como de asistente, esto va a depender básicamente de las características del profesor, de cómo el profesor se plantea frente a ellas.</p> <p>Hemos tenido ocasiones en que este profesor se presente como un par frente a la estudiante y trabajan bastante en forma colaborativa, con una relación más estrecha de confianza mutua.</p> <p>Prima sí la relación más bien de asistente en donde el profesor no tiene tanta confianza con la estudiante.</p> <p>La relación de la estudiante con el profesor, se basa más bien en asistirlo, en apoyarlo en lo que él requiera.</p> <p>Ellas siempre tienen muy buena disposición y como señale anteriormente, esto ellas lo relacionan mucho con la calidad de las interrelaciones que logren establecer con el personal.</p> <p>Sienten que el colaborar, el apoyar en lo que se necesite, va a favorecer las relaciones que ellas tengan con el personal, que con esto las van a tratar mejor, que van a tener una mejor acogida.</p> <p>Muchas veces no tienen la capacidad de decir “sabe profesora en estos momentos tengo que hacer tal actividad y esto no es prioritario”, ya que temen resentir las relaciones con la profesora.</p>	<b>23</b>

	<p><b>Interrelación con especialistas</b></p>	<p>Nuestras alumnas en algunos casos se tienen que relacionar bastante con otros especialistas, como psicólogos, pediatras, fonoaudiólogos y en este sentido siento que les falta como más roce profesional.</p> <p>Las veo como súper inseguras en muchas oportunidades frente a lo que es la relación con otros especialistas, pero creo que esto se irá solucionando en la medida que vayan teniendo más contacto.</p> <p>Siento que es bueno el propiciar más instancias de relación con otros especialistas, a fin de favorecer una interrelación más de tipo profesional.</p> <p>Creo que esta es una carencia, sobretodo la falta de confianza de algunas estudiantes al solo hablar con otros profesionales, a pesar de igual tener en este tercer año, la preparación adecuada para hacerlo.</p> <p>Me da la impresión que no se encuentran seguras en este sentido.</p> <p>Me he dado cuenta que no han tenido el manejo esperado en las instancias en las que han tenido que interactuar con otros profesionales, lo digo en relación a las pocas veces en las que he visto esto.</p> <p>Igual creo que el mayor contacto que tengan con otros profesionales, favorece esta interrelación.</p> <p>Debemos propiciar más espacios para que las estudiantes tengan una mayor interrelación con profesionales de otras áreas.</p> <p>Es importante que establezcan dentro de lo profesional una mayor interrelación con otros especialistas, a fin de complementar con más elementos su quehacer.</p>	<p><b>9</b></p>
--	---	---	-----------------

<p><b>Trabajo con familia</b></p>	<p><b>Trabajo realizado por las estudiantes en relación a este estamento</b></p>	<p>Yo diría que es prácticamente nulo, no hay contacto con la familia o muy escaso.</p> <p>Los colegios igual tienen cierta resguardo en este trabajo digamos del estudiante en práctica con la familia.</p> <p>Tienen poco acercamiento.</p> <p>Hay ocasiones en que han citado a los padres de los niños con N.E.E y el profesor las acompaña.</p> <p>En general las familias no participan tampoco.</p> <p>Por lo que la profesora me informó posteriormente, esta instancia de entrevista resultó muy bien, la estudiante se desenvolvió sin dificultad y explicó a los padres en qué consistía su trabajo y de qué forma estaba apoyando particularmente las dificultades del niño, les señaló su plan de trabajo y no tuvo ninguna dificultad en la entrevista.</p> <p>Siento que las alumnas pueden estar preparadas en mayor o menor grado para el trabajo con la familia, pero los centros de práctica en general, no les dan la posibilidad de interactuar al respecto.</p> <p>Nosotras tratamos de intervenir, de plantear la posibilidad de que las estudiantes tengan un contacto más cercano con las familias y en algunos establecimientos lo permiten.</p>	<p><b>36</b></p>
<p><b>Lenguaje</b></p>	<p><b>Expresión oral de la alumna</b></p>	<p>Yo diría en general que en general está bien, es adecuado.</p> <p>Hay excepciones de estudiantes donde tienen un lenguaje cotidiano digamos, que no corresponde ni con los profesores ni con los niños.</p>	<p><b>13</b></p>

		<p>Como tutores estamos en constante preocupación de que el lenguaje sea formal y que sea de un profesional y no un lenguaje cotidiano como podría hablarle a una amiga.</p> <p>Algunas tienen algunas muletillas y en oportunidades un lenguaje más informal con los niños más grandes.</p> <p>siento que se cuidan más en ser un modelo por ejemplo para los de kínder,</p> <p>Nunca he observado o he recibido ningún comentario malo en relación a este aspecto.</p> <p>Creo que se preocupan de lo que dicen y de cómo lo dicen, sobre todo con el personal.</p> <p>Puede que en algunas oportunidades hayan sido un poco más informales con el personal cuando la relación se ha tornado más de confianza, pero en general utilizan un buen lenguaje.</p>	
	<p><b>Lenguaje técnico</b></p>	<p>Yo diría que es bastante pobre el lenguaje técnico que ellas emplean.</p> <p>En el transcurso de las prácticas hemos ido haciendo hincapié de un mayor uso de lenguaje técnico.</p> <p>es pobre el empleo de ese lenguaje y el dominio de ese lenguaje, no utilizan mayormente términos que den cuenta de una apropiación profesional</p> <p>En este sentido, manejan lo básico, por ejemplo hablar en torno a las necesidades educativas especiales en general, a algunas discapacidades</p>	<p><b>14</b></p>

		<p>en términos más específicos, a la anamnesis, a los trastornos del lenguaje específicos o mixtos.</p> <p>De a poco lo han ido incorporando dentro de su transmisión.</p> <p>Creo que no hay una apropiación cotidiana de este aspecto, como parte de su lenguaje profesional.</p> <p>En los talleres de práctica si lo hemos intencionado y bastante, pero siento que no existe una incorporación consciente de estos aspectos dentro de la instancia de práctica y en la transmisión que tengan en los centros a los cuales asisten.</p> <p>Un lenguaje en general pobre dentro de lo técnico o términos más profesionales.</p>	
<b>Evaluación</b>	<b>Aplicación de Evaluaciones</b>	<p>Nosotros como tutores pedimos siempre una reflexión de todos los procesos que las estudiantes hacen, sobretodo de actividades de aprendizaje, de la evaluación que ellas realicen con los estudiantes.</p> <p>Generalmente pedimos un registro escrito de cómo fue su producción y su participación con fines por supuesto evaluativos.</p> <p>Las estudiante hacen registros de observación del curso en su totalidad y enfocándose a la detección a aquellos alumnos que tengan necesidades educativas especiales.</p> <p>No existe una sistematización constante ni permanente de los resultados que tienen en las evaluaciones.</p>	<b>32</b>

		<p>Cuando están frente a la entrega del diagnóstico o del informe final, nosotras nos damos cuenta de que si se preocupan de registrar, pero como no ha habido un proceso o una sistematización al respecto, siento que son subjetivas en sus registros y en su seguimiento.</p> <p>Caen un poco en registrar lo que recuerdan en relación a una determinada actividad o intervención, pero no tienen el hábito de sistematizar.</p> <p>Ellas señalan que no alcanzan a hacerlo en el centro de práctica, en relación a una determinada intervención, que no tienen tiempo de sentarse tranquilamente a registrar y que lo hacen al llegar a la universidad o en sus casas.</p>	
<b>Trabajo en torno a NEE.</b>	<b>Adaptaciones curriculares en virtud de NEE.</b>	<p>Las adaptaciones curriculares que ellas realizan, las evaluó yo diría con falta de apropiación en el conocimiento y en su rol profesional.</p> <p>Yo diría que su actuación en torno a las adaptaciones curriculares es mas bien pasiva.</p> <p>Realizan en términos de las adaptaciones, un apoyo individual en clases o en el aula de recursos el cual resulta bastante efectivo.</p> <p>Igual siento que les falta apropiarse más de su rol, el sugerir más intervenciones, mas adaptaciones en virtud de las necesidades, el ser aún más activas en la participación que se tenga al respecto.</p> <p>El próximo año ya van a práctica profesional y tienen que tener aún más resuelto este aspecto, de trabajar más activamente en torno a las necesidades educativas y a las adaptaciones de los alumnos que les toquen.</p>	<b>19</b>

		<p>Todo lo que tiene que ver con el proceso de apoyo como educadora diferencial, de hacer adaptaciones curriculares, yo lo encuentro disminuido.</p> <p>El nivel de ejecución de apoyo para el aprendizaje y las adaptaciones curriculares al respecto, yo lo encuentro limitado.</p> <p>El apoyo es escaso a nivel de manejo de la didáctica, y de la transferencia de esta a las diferentes necesidades educativas y características de los chicos a fin de modificar o adaptar curricularmente lo que necesitan.</p>	
	<p><b>Actividades en aula de recurso</b></p>	<p>Yo te diría que el espacio de la utilización del aula de recursos, varía enormemente de un establecimiento a otro.</p> <p>A veces las estudiantes tienen acceso pero mayoritariamente estos espacios están ocupados, por los grupos de integración o por los demás profesionales.</p> <p>Generalmente las estudiantes para trabajar con sus casos están en otros espacios como biblioteca, la sala del psicólogo, otros espacios que no son el aula de recursos.</p> <p>En las instancias que las he visto en el aula de recursos no utilizan todo lo que tienen a su disposición en ellas, no saben cómo utilizarlo, o no lo han visto previamente.</p> <p>No utilizan los materiales en general del aula de recursos.</p> <p>En los pocos casos que esto se ha dado un trabajo en el aula de recursos, ellas han sido un buen apoyo y se han dedicado bastante bien a la intervención que han realizado.</p>	<p><b>17</b></p>

		<p>Ellas en general van solas a estos espacios, a veces de parejas con más de algún compañero, atendiendo a los distintos estudiantes que han sido asignados.</p>	
<b>Autonomía</b>	<b>Autonomía de estudiantes</b>	<p>Siento que a las estudiantes les falta mucha autonomía, como que quieren que una les solucione todo y que les de todo hecho.</p> <p>Una aprecia bastante inseguridad y falta de autonomía en las estudiantes, tienen como harto miedo a equivocarse y en este sentido yo personalmente valora el desarrollo de la autonomía como una competencia que se debería intencionar más.</p> <p>Es verdad que a las estudiantes en general les falta ser más autónomas, tomar sus propias decisiones, sobre todo frente a lo emergente y no esperar que todo se les indique.</p> <p>La otra vez conversaba con algunas colegas que la falta de autonomía de algunas estudiantes es un elemento que de verdad preocupa bastante, sobre todo si les falta tan poco para ser profesionales.</p> <p>Creo que el apoyarlas tanto a veces se transforma en un arma de doble filo, porque les resta autonomía y luego no se sienten seguras como para tomar sus propias decisiones.</p> <p>Me parece que este es un tema que nos preocupa y que debemos tratar de favorecer al interior de las prácticas.</p> <p>Les cuesta incluso en sus actividades con los niños el tomar sus propias decisiones, de reacomodar de acuerdo a las circunstancias y el ser más autónoma en este sentido.</p>	<b>8</b>

		A veces se ajustan mucho a lo que se espera de ellas y esto les resta no solo movilidad, sino que también autonomía.	
<b>Transferencia</b>	<b>Transferencia de competencias a la práctica</b>	<p>Les cuesta transferir las competencias de los diferentes núcleos a la práctica, incluso desde el mismo núcleo de práctica se aprecian dificultades en este sentido.</p> <p>Por ejemplo les cuesta trabajar ciertos conceptos, contenidos o nociones, si no se les indican aspectos concretos les cuesta transferirlos o trabajarlos de manera diferente de acuerdo a los diferentes niveles.</p> <p>Hemos conversado entre colegas que existen dificultades al respecto, creo que ellas necesitan más apoyo nuestro para superar esta debilidad.</p> <p>En la práctica una no logra ver concretamente que exista una adecuada transferencia de las competencias propias de cada núcleo.</p> <p>Les cuesta apropiarse de determinadas competencias y manifestarlas dentro de la práctica.</p> <p>Hay dificultades al respecto.</p>	<b>6</b>

Esta matriz solo consigna algunas de las textualidades clasificadas al interior de cada categoría y sub categoría de análisis, (Ver anexo N°10 "Matriz de Codificación Entrevista a Tutoras Pedagógicas Educación Diferencial").

A continuación se efectuará el análisis parcial de cada una de las categorías y sub categorías anteriormente destacadas, conservando para ello el mismo orden en el cual han sido presentadas.

### ***Análisis de Categorías y sub categorías***

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la Estudiante, Sub categoría Actividad de inicio**, asociada a una frecuencia de 18 textualidades, es posible apreciar un predominio de opiniones centradas en falencias de las estudiantes en lo relativo a la ejecución de esta etapa, las cuales se centran fundamentalmente en carencias vinculadas a la motivación, a la forma en la cual despiertan el interés de niños y niñas, a las explicaciones proporcionadas y a la detección de experiencias previas, lo cual se manifiesta por medio de las siguientes declaraciones.

Lo que si les falta en esta etapa de inicio, son recursos para captar mejor el interés sobre todo de los cursos más pequeños.(...) creo que igual hay que incluir dentro de esto por ejemplo, un diagnóstico de las experiencias previas en relación a lo que van a tratar.(...)Yo diría que si bien existe la motivación, confunden un poco lo que es una motivación esencialmente para captar la atención del niño, con una actividad de inicio de explicación de lo que van a hacer.(...) A veces existe una confusión de las estudiantes, en donde no distinguen claramente lo que es motivación, de explicación o de un inicio de la actividad.(...) les falta hacer un poco más extensa la instancia de despertar el interés y de no dar tan bruscamente paso a la explicación de la actividad.

Los aspectos destacados por las tutoras resultan fundamentales frente al desarrollo de esta etapa, dado que esta es concebida en referencia a las actividades tanto preparatorias como iniciales dentro de una propuesta de carácter curricular (Peralta, 1998).

Dentro de esta línea resulta imprescindible, en virtud de contextualizar la propuesta educativa, la detección de experiencias previas, considerando que estas aluden al conocimiento empírico obtenido a través del contacto directo con la realidad (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003:820), el cual permite establecer relaciones y asignar efectivamente un significado a las propuestas de aprendizaje. Es precisamente de acuerdo a lo anterior, que a esta etapa se le asigna la connotación como elemento inicial, del éxito de las etapas posteriores a la propuesta.

Sin embargo, es posible destacar algunas apreciaciones de las tutoras, que enfatizan en aspectos positivos de la puesta en marcha de de la propuesta inicial por parte de algunas estudiantes. Aspecto que queda en evidencia por medio de las siguientes opiniones

En general diría que algunas lo logran bastante bien.(...)logran enfocar la atención del alumno con una actividad inicial de su interés, según la edad y según el curso en el cual se encuentren.(...) lo más general que se da, es que esta motivación sea adecuada.(....) hay casos notoriamente mejores de estudiantes que son muy motivantes y que tienen muy claro el cómo despertar el interés y el cómo detectar experiencias previas.(....) existen alumnas que motivan muy bien y efectivamente se adaptan a las características de los niños.

Si bien es cierto, estas apreciaciones resultan minoritarias en relación a las anteriores, sin embargo, resulta igualmente importante destacar la efectiva integración que establecen algunas de las estudiantes, en torno a los elementos propios del inicio.

Cabe destacar, que llama la atención la falta de alusión por parte de tutoras, en relación a esta etapa vinculada a las Necesidades educativas especiales, como elemento central del desempeño profesional futuro de estas estudiantes. Dado que la incorporación de este aspecto, amerita efectivamente el efectuar una serie de adaptaciones curriculares, relativas no solo a las actividades de inicio, si no que a cada una de las etapas, materiales, recursos, tiempo y espacio, (Mineduc, 2009) elemento por lo tanto posible de destacar, al interior de todas las instancias y componentes educativos.

En torno a la Sub categoría **Actividad de desarrollo**, cuya frecuencia corresponde a 20 textualidades, frente a las cuales resulta posible señalar la presencia mayoritaria de opiniones relativas a la forma en la cual las estudiantes llevan a cabo esta etapa, dentro de lo cual se enfatiza en un predominio de propuestas de ejercitación, actividades destacadas como de "lápiz y papel" y ciertas carencias en términos de la adaptación de experiencias a las características de desarrollo maduracional de niños y niñas con los cuales interactúan, aspecto que queda en evidencia por medio de las siguientes apreciaciones.

El desarrollo en general son actividades como de ejercitación, más bien de lenguaje y comunicación y matemáticas.(....)El desarrollo de las actividades está referido a una ejercitación en un gran porcentaje.(....)esta etapa es concebida generalmente como en una guía de aprendizaje.(.....) en general tienden a enfocarse en una ejercitación de lápiz y papel.(....)dentro de su planificación y desarrollo de la actividad, plantean esta etapa con muchos ejercicio, dictados, actividades de apoyo en los libros y experiencias de esa naturaleza.(...) tienden a ser más escolarizantes en sus planteamientos, tienden a elaborar propuestas cuyo desarrollo se adapta más al nivel de Educación General básica.(...) les cuesta adaptar el desarrollo de la actividad a las características de desarrollo maduracional de los niños.

Al igual que dentro del análisis de la etapa anterior, se aprecia una carencia de opiniones relativas a la ejecución de un desarrollo llevado a cabo desde el punto de vista de las Necesidades Educativas especiales, dado que en este caso también resultan necesarias las adaptaciones previamente señaladas.

Las apreciaciones anteriores no quedan exentas del reconocimiento de acciones positivas, vinculadas al desempeño de algunas estudiantes. Lo cual es posible reconocer a través de las siguientes textualidades.

ocasionalmente en esta etapa utilizan otras estrategias como actividades de juegos, de fichas, de distintos materiales(...) recuerdo actividades desarrolladas en relación a experiencias de expresión plástica, relaciones lógico matemáticas, actividades de construcción y trabajos en grupo en torno a algún proyecto común las cuales desarrollaron muy bien.(...) siento que esta etapa de desarrollo está mejor resuelta que el inicio.(...) a veces la actividad como que parte efectivamente desde esta etapa del desarrollo(...) las actividades en su desarrollo, son acorde a las necesidades educativas especiales de los chicos.

Dentro de la última de las textualidades se aprecia una breve alusión a las Necesidades educativas especiales como elemento base de la Educación inclusiva, sin embargo, esta no se logra caracterizar mayormente, por lo cual no resulta posible apreciar el trabajo que efectivamente se desarrolla en relación a las mismas.

A fin de poder analizar más efectivamente las opiniones expresadas, es necesario recordar el carácter básicamente asociado por parte de la teoría a esta etapa, la cual es caracterizada en virtud de aplicar o llevar a cabo la propuesta programada, en relación al aprendizaje seleccionado u objetivo y propiciar de esta forma la evidencia por parte de niños y niñas de lo que se espera que logren manifestar. Las acciones se planifican por lo tanto en virtud de que este asuma un rol activo en torno a la propuesta. (Peralta, 1998).

Frente a lo anterior cabe destacar, que ninguna de las apreciaciones emitidas, dice relación con el énfasis relativo al rol activo del niño/a dentro de la ejecución del desarrollo de la propuesta, como tampoco es vinculada la misma a la selección previa de objetivos y aprendizajes.

En lo relativo a la **etapa de finalización**, asociada a una frecuencia de 17 textualidades, dentro de las cuales se aprecia un predominio de declaraciones relacionadas con dificultades para concluir, reflexionar u omitir la ejecución de la misma. También es posible destacar opiniones relativas a una concepción de esta etapa, centrada en la corrección de lo realizado al momento del cierre. Aspectos que se representan por medio de las siguientes opiniones.

La etapa de finalización muchas veces la enfocan como de corregir lo que hemos hecho.(...) Mayoritariamente la finalización se centra en una corrección.(...) en algunos casos si la finalización la realizan con más detención y con más pausas para compartir la experiencia y hacer preguntas adecuadas y escuchan las respuestas de la mayoría.(...)yo diría que está ausente en la gran mayoría de las alumnas, hay que recordarles lo que va en esta etapa.(...) creo que se apuran mucho, que tratan de terminar rápido, ya sea porque viene otra actividad o porque los niños ya están perdiendo el interés.

Estas apreciaciones dan cuenta efectivamente de carencias y omisiones de elementos fundamentales relacionados con esta etapa, frente a la cual se destacan las actividades de reorganización del ambiente, orden de materiales y puesta en común de lo efectuado, junto con la presencia de preguntas que canalicen la reflexión relativa al proceso realizado y al aprendizaje adquirido.(Peralta, 1998)

Sin embargo, es posible apreciar aunque con una menor frecuencia, opiniones que dan cuenta de aspectos positivos vinculados a la etapa final, los que se centran fundamentalmente en incorporación de preguntas frente al proceso reflexivo, como se manifiesta en las siguientes textualidades.

en ocasiones también se observa una etapa como de reflexión en torno a lo que se ha aprendido (...)en el caso de las estudiantes que están en kínder este trabajo también lo refuerzan dentro de la finalización con preguntas de reflexión final(...) en algunos casos la finalización la realizan con más detención y con más pausas para compartir la experiencia y hacer preguntas adecuadas y escuchan las respuestas de la mayoría.(...) Aquí el estudiante hace a lo mejor una ayuda al alumno en hacer una meta cognición de lo que realizó, de lo que aprendió y cual fue un poco el objetivo.

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente, espacio, materiales y recursos**, asociada a una frecuencia de 17 textualidades, estas destacan en su gran mayoría una adecuada preparación del material en el cual se evidencia dedicación y vinculación con la actividad y el objetivo propuesto, lo cual queda de manifiesto mediante las siguientes opiniones.

Hay algunas estudiantes que se destacan en llevar los materiales, en tener todo listo para la sesión (...) en cuanto a los materiales en general son atractivos para los niños, son materiales de juego, coloridos, novedosos, que provocan interés en el niño. (...)En general los materiales se relacionan con el objetivo de la actividad y con la propuesta. (...) se preocupan en general de elaborar buenos materiales para las actividades.

Sin embargo, en relación a la organización del ambiente y del espacio son destacadas fundamentalmente apreciaciones negativas al respecto, las cuales dan cuenta de dificultades relativas a modificar lo ya establecido y a una escasa capacidad de innovar al respecto, lo cual se hace evidente a través de las siguientes declaraciones.

En relación a como organizan el ambiente, he visto que por lo general no lo modifican mayormente, tienden a utilizar la misma forma que tradicionalmente ocupa cada establecimiento para efectuar sus actividades(...)siento que no se atreven a innovar mayormente en este aspecto, por lo que ellas mismas han señalado les da como temor o vergüenza a romper con la estructura que se utiliza frecuentemente en relación al orden y distribución del ambiente.(...) en la mayoría de los casos solo asumen la organización que ya está establecida en cada centro.

De igual forma es posible apreciar opiniones en las cuales se establece una relación comparativa entre estos elementos, dentro de las cuales se privilegia positivamente la preparación de materiales en relación a la organización del ambiente y espacio.

yo diría que en la preparación del material se destacan más que en la organización del ambiente, ya que en relación a esta solo acatan lo que ya está.(...) creo que la utilización de recursos o materiales para la actividad es un aspecto que está más resuelto que la organización del ambiente o del espacio, les cuesta un poco innovar

al respecto.(...) hay estudiantes que han hecho un buen trabajo al respecto, tanto de materiales para la actividad, como en escasas oportunidades de organización del espacio o de ocupar otros espacios.

En relación a estos aspectos, la teoría alude fundamentalmente a referencias relativas a los materiales, destacando al respecto que la ubicación, disposición y organización son componentes que enriquecen la relación de los niños con los materiales. Para ello, es conveniente ubicarlos a su altura, organizarlos y disponerlos en función de criterios compartidos, de manera que incentiven su manipulación, experimentación y posterior orden. (Peralta, 1998). Elementos a los cuales no se hace mención en las apreciaciones de las tutoras.

Es necesario también destacar la omisión que en este sentido se realiza en relación a las adaptaciones propias de estos elementos, de acuerdo a las necesidades Educativas especiales de niños y niñas integrados al interior del grupo, aspecto que debe ser privilegiado dentro del contexto de la Educación especial.

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la Educadora o Profesora del nivel** y Sub categoría Participación de la estudiante en estas actividades, asociada a una frecuencia de 18 textualidades, es posible dar cuenta de opiniones que en su gran mayoría relativizan este aspecto en virtud de las propias características de las estudiantes, como también de otras que destacan un apoyo efectivo en términos de ayuda otorgada, pero carente de pro actividad. Elementos posibles de apreciar en las siguientes textualidades.

La generalidad tiene una participación más bien pasiva, no participan de las actividades del profesor, salvo como ayudante.(...) se dedican específicamente a apoyar a algún alumno que está más atrasado o que no entendió.(...) se sentaban en estos casos junto a los niños y los apoyaban de acuerdo a sus dificultades.(...) reforzaban individualmente las indicaciones que había dado el profesor o la Educadora.(....) ellas pueden lograr un nivel de pro actividad mayor y no la pasividad que a veces se aprecia (...) aquellas que son un poco más osadas o que han tenido mayor comprensión del modelo formativo y de los talleres que se les ha preparado, tú te das cuenta que pueden ser más proactivas y tienen iniciativa (...) creo que esto también depende de la iniciativa y de la personalidad del alumno, de lo receptivo que sea frente a lo que está ocurriendo.

Al respecto también se destacan algunas condicionantes contextuales que interfieren en este proceso, tal es el caso de lo que se representa en las siguientes declaraciones.

En colaboración que den las estudiantes, influyen factores que tienen que ver tanto con el contexto, como con el tipo de estrategia o la metodología de enseñanza que ocupa la profesora de curso (...) si le toca una clase expositiva por parte del profesor, muchas veces tú te encuentras con que las alumnas no son proactivas y se quedan en una calidad de observantes. (...) hay también profesores que son demasiado rígidos, que niegan absolutamente la participación de la estudiante.

De acuerdo a lo anterior la participación de las estudiantes se destaca fundamentalmente, en relación apoyo y colaboración de carácter más bien pasivo, en la cual la iniciativa y la pro actividad no resultan ser elementos constituyentes.

Dentro de esta línea se destaca solo una apreciación relativa al marco de las Necesidades Educativas especiales, la cual se sustenta solo a nivel de sugerencia por parte de una de las tutoras, señalando que “podrían avanzar a un esquema de apoyar lo mismo que está diciendo el profesor con los niños con necesidades educativas especiales, pero no lo realizan siempre”. Aspecto que no resulta representativo de la relevancia asignada a este componente al interior de un proceso educativo diferencial.

Sin embargo, se logra establecer una relación general entre algunas de las apreciaciones destacadas y la conceptualización relativa a esta sub categoría, la cual da cuenta de la participación de la estudiante, en virtud de toda la colaboración brindada por las mismas dentro de una actividad de carácter educativamente intencionada y programada por los profesionales antes mencionados (Mineduc, 2009).

En lo relativo a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora**, asociada a siete (7) textualidades, es posible determinar que a pesar de la baja representatividad de las mismas, estas manifiestas un énfasis en cuanto a opiniones que destacan no haber visualizado este aspecto o no considerar a las estudiantes con experiencia en este sentido. Lo cual se evidencia por medio de las siguientes textualidades.

En cuanto a apoyo de material, de que ellas realicen algún material especial, yo diría que no, más bien ellas apoyan en repartir los materiales (...) no ví ninguna elaboración especial por parte de las estudiantes para la actividad del profesor o Educadora.(...) No me ha tocado el caso de que el profesor puntualmente le pida algún material.(...) les falta como experiencia en ese sentido de llevar a cabo el material de acuerdo la edad de los niños, aunque sea la profesora o la educadora la que las oriente y les solicite algo especial para su actividad.

Se destacan también algunas opiniones con una inclinación positiva al respecto, las cuales dan cuenta de apreciaciones tales como las siguientes:

Pude apreciar un rol más activo de algunas estudiantes, las cuales estaban atentas a lo que el profesor o la Educadora iban señalando y preparaban los lápices, las hojas o los materiales que se iban a necesitar.(...) hay estudiantes que elaboran un muy buen material para actividades puntuales de la profesora, el que responde efectivamente a las características del grupo, a la actividad y al objetivo propuesto.

La escasa presencia que en este caso se da a nivel de textualidades, permite apreciar la posibilidad de no ser considerado este un aspecto de interés al interior del proceso formativo, dado que no se evidencia el aporte de mayores antecedentes al respecto. Sin embargo, el referente que permite definir esta sub categoría, da cuenta de que en ella se debe considerar el rol activo de las estudiantes, en términos de toda colaboración proporcionada durante la realización de la actividad planificada por ambas profesionales.

En torno a la **Sub categoría Organización del ambiente, materiales y recursos para requerimientos del centro de práctica**, asociado a una frecuencia de 11 textualidades, frente a las cuales es posible destacar un predominio de apreciaciones positivas por parte de las tutoras, en las cuales se destaca la colaboración y disposición de las estudiantes por colaborar en estos requerimientos. Aspecto que queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

en esos casos han decorado la sala, los pasillos del establecimiento y han tenido una buena participación al respecto(.....) en general las estudiantes son muy colaboradoras en relación a todo lo que sea requerimientos del centro o del nivel.(...) en general la disposición de todas es muy buena frente a lo solicitado en decoración o confección de materiales para el centro.(...) Si tienen que preparar algún material, colaborar en algo en especial, apoyar en lo que se les solicite, ellas no tienen ninguna dificultad al respecto, al contrario son bastante colaboradoras (...)  
Tú veías que las alumnas tenían capacidad de colaboración.

Si bien en lo anterior, se destaca positivamente la participación de las estudiantes, no se alude directamente a requerimientos por parte del establecimiento relativos a aspectos que consideren una proyección educativa, tales como la colaboración en implementar talleres, huertos, sectores de ciencia o arte, entre otros, como tampoco se enfatiza en la modificación o adaptación de materiales y elementos de uso común, los cuales pueda ser reestructurados en virtud de las Necesidades Educativas especiales de niños y niñas que integran cada proyecto.(Mineduc, 2001)

En relación a la **Categoría preguntas y Sub categoría Preguntas mediadoras**, asociada a una representatividad de 23 textualidades, las cuales en su gran mayoría dan cuenta de dificultades relativas a una adecuada formulación de las mismas, como también a carencias al interior del proceso que involucra el propiciar un cierre meta cognitivo, aspecto posible de apreciar mediante las siguientes opiniones.

en estas preguntas de reflexión final, no dan el espacio para que la mayoría de los niños expresen sus respuestas.(...) les faltan recursos que invite a los niños efectivamente a reflexionar en base a las preguntas que realizan.(...) siento que se apuran mucho, no dan pausas para escuchar las respuestas a estas preguntas y retroalimentar de esta forma el proceso.(...) He visto preguntas en forma permanente, las cuales en oportunidades no facilitan el proceso sino que por el contrario interfieren dentro del mismo.(....) creo que tienen ellas mismas que ser más receptivas y reflexivas cuando hacen preguntas.

En relación a lo que en este sentido implica hacer buenas preguntas, es necesario considerar los siguientes aspectos:

En primer lugar la pregunta debe ser contextualizada, es decir, contener indicadores implícitos o explícitos que definan el contexto y que definan claramente el motivo y el interlocutor de la pregunta. En segundo lugar, una pregunta que debe dar indicios del nivel escalar al que se pide la respuesta. En tercer lugar la pregunta debe estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar; ello supone la

necesidad, previa negociación, de reconocer como distintos el significado de los verbos explicar, razonar, describir, comparar, justificar, demostrar o argumentar. (<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMO-RECURSOS>)

Probablemente sobre la base de preguntas más acordes a los requerimientos antes mencionados, es que también resulta posible apreciar opiniones positivas al respecto, las cuales aunque con una menor frecuencia, dan cuenta de las siguientes apreciaciones.

algunas estudiantes, diría que hacen un trabajo meta cognitivo elaborado en base a preguntas, que permitan efectivamente la reflexión(...) Realizan algunas preguntas para que los niños expresen sus opiniones en torno a lo que aprendieron en relación a la experiencia y reflexionen a demás en relación a como lo aprendieron.(...) Algunas hacen preguntas adecuadas y escuchan las respuestas de la mayoría, yo diría que esto depende de la organización y de la claridad que tenga cada una al respecto.(...) he visto mejor interacción en términos de preguntas mediadoras dentro de las actividades libres, como juegos en la sala o en el patio, que en relación a actividades más dirigidas.

Frente a lo anteriormente destacado, llama la atención que no se haga mención de ningún tipo, a la formulación de preguntas acordes a determinadas necesidades educativas especiales con las cuales las estudiantes interactúan de manera habitual. Dado que este constituye un aspecto formativo transversal, al cual se debe aludir en función de todas las instancias del proceso.

En torno a la **Categoría Actividades regulares y emergentes y sub categoría Participación de la Estudiante en actividades regulares**, representada por una frecuencia de 16 textualidades, es posible señalar que estas en su totalidad dan cuenta de apreciaciones positivas, vinculadas fundamentalmente a la colaboración de las estudiantes, compromiso, participación y apoyo en general. Aspecto que queda de manifiesto mediante las siguientes opiniones.

tienen una participación activa en acompañarlos al baño, en ir a buscar agua para actividades de arte, en repartir materiales, en ayudarlos con los delantales, en llevarlos a otras salas.(...) yo diría que es una participación bastante activa y comprometida al respecto, creo que esta es una de sus fortalezas.(...) en general todas colaboran y tienen buena disposición dentro de estas actividades.(...) en general ellas tienen muy buena disposición hacia lo que se les requiera, ya sea de asistencia, ya sea de actividades menores o mayores.(...) Permanentemente están muy atentas a todo lo que implique el colaborar en los diferentes momentos de la jornada.

Resulta fundamental lo positivo de esta participación destacada, dado que a este tipo de actividades se le atribuye un carácter organizado y tendiente a la realización de un objetivo previsto. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003), elemento con el cual por lo tanto las estudiantes deben tener contacto, a fin de adquirir experiencia con todos los elementos intervinientes al interior de este espacio educativo.

Cabe destacar que en este aspecto, aunque con una baja representatividad, hacen mención directa a las Necesidades Educativas especiales de los niño/as con los que las estudiantes interactúan, lo cual se evidencia por medio de las siguientes opiniones.

En estas actividades ellas se preocupan mucho de atender especialmente a los niños con mayores dificultades (...) En estas instancias de actividades regulares, tratan de favorecer principalmente a los niños con N.E.E.

En relación a la **Sub categoría Actividades Emergentes**, asociadas a una frecuencia de 15 textualidades, al interior de las cuales se destaca mayoritariamente las actividades y acciones que las estudiantes han efectuado al estar en contacto con este tipo de instancias, las cuales, de acuerdo a la opinión de las tutoras, no resultan frecuentes al interior de los centros educativos. Lo anterior se evidencia por medio de las siguientes apreciaciones

como no tienen una actividad planificada se preocupan de cuidar un poco la disciplina, de que los chicos no salgan de la sala, de que no cometan una imprudencia dentro de la sala, más que de actividades de aprendizaje o de juegos.(...) en estos casos se preocupan más bien conversan y van como cuidando un poco el que no ocurra ningún accidente.(...) en alguna oportunidad también ellas han comentado que han contado por ejemplo un cuento, en el caso de haberse quedado solas con los más pequeños.(...) Dependiendo del nivel en el que se encuentren, también han cantado alguna canción o dramatizado algo, mientras pasaba este momento de espera. (...) algunas también han señalado que han reforzado algún concepto o actividad por ejemplo de matemáticas, si es que la profesora ha tenido que salir por alguna eventualidad.

A lo emergente dentro de este contexto, se le atribuye la presencia de acciones o actividades no programadas por la Educadora, profesora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular. (Mineduc, 2009). Por lo cual en este sentido, resulta imprescindible la disposición e iniciativa de quien esté a cargo del nivel en relación a seguir propiciando instancias educativas, aunque estas no se encuentren respaldadas por medio de una planificación.

También es posible apreciar aunque con menor frecuencia, opiniones en las cuales se atribuye a factores personales la capacidad de desempeñarse adecuadamente o no frente a este tipo de actividades. Aspecto que queda en evidencia en las siguientes textualidades.

La voluntad para colaborar ante la emergencia depende de la estudiante (...). Algunas que han tenido dificultades de disposición, son aquellas que tienen mayores dificultades de manejo de grupo, o temores personales. (...) aquí hay un aspecto actitudinal que yo creo que falta desarrollar y profundizar en el desarrollo personal, o sea es como exactamente decir me enfrento a mi miedo.

En este sentido tampoco se relevan por parte de las tutoras pedagógicas, consideraciones especiales en torno a los niños/as que presentan Necesidades Educativas especiales, en relación a este tipo de actividades.

En torno a la **Categoría Clima relacional y Sub categoría Interrelación de la Estudiante con los niños/as**, cuya frecuencia se ve representada por 20 textualidades, dentro de las cuales es posible destacar, una totalidad de apreciaciones positivas relativas a la relación que mantienen las estudiantes con los niños, la cual se manifiesta en actitudes de cariño, acogida y preocupación permanente, siendo destacado como el aspecto mayormente reconocido por parte de los establecimientos. Lo cual es posible apreciar en las siguientes declaraciones.

La interrelación de las estudiantes con los niños es bastante cercana, ellas son muy acogedoras, particularmente afectuosas, cariñosas con los niños.(...) les gusta conversar con ellos, escucharlos.(...) en general es buena, cálida, ellas se integran bastante bien incluso a las conversaciones y juegos de los niños.(...) las estudiantes son esperadas por los alumnos, se sienten valorados por ellos.(...) el trato que en general le dan las chicas, es un trato de igualdad y respeto y no de sobreprotección, entonces los chicos eso lo valoran mucho.(...) han logrado un nivel de trabajo con ellos de acercamiento, de amistad, más que de profesor a alumno.(...) pero en general lo más validado en los colegios y reconocidos por los niños, es la relación que las estudiantes mantienen con los niños.

En relación a este aspecto, al interior de la línea de las Políticas Educativas relativas a propiciar el desarrollo de un buen clima de aula, se destaca dentro del “Marco para la buena Enseñanza” el dominio denominado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, al interior del cual se enfatiza en “el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento” (Mineduc, 2003, p.9)

Dentro de esta misma línea también es posible destacar, la presencia de opiniones relativas al proceso de interrelación de estudiantes y niños/as sobre la base de apreciaciones centradas en las Necesidades Educativas especiales de los mismos, las cuales aunque con una menor frecuencia de representación, aluden a los siguientes aspectos.

también tienen una cercanía particular con los más pequeños, es casi como un cuidado y relación maternal, más aún en el caso de los niños que presentan dificultades(...) aquí en el caso de las N.E.E la relación se da con un mayor cuidado, apoyo y preocupación por parte de las estudiantes.(...) se da esta relación de más cercanía, con aquellos alumnos con mayores dificultades, que tienen asignadas para su estudio de necesidades educativas especiales.(...) ellas son bastante, yo diría un cien por ciento cálidas, acogedoras con el alumno al cual están viendo.

Desde este punto de vista, el afianzar un proceso de interrelación positiva, posibilita un clima en el que efectivamente se propicien experiencias más significativas e integras, en apoyo de las necesidades detectadas en niños y niñas incorporados a proyectos de integración.

En lo relativo a la **Sub categoría Interrelación de las Estudiantes con los adultos**, asociada a una frecuencia de 23 textualidades, en las cuales se destaca la presencia de una relación basada fundamentalmente en la colaboración de las estudiantes, frente a la cual asumen la postura de “asistentes” frente a los requerimientos de profesor/a, se evidencian además actitudes dirigidas a evitar conflictos y a establecer relaciones basadas en un apoyo asistencial permanente. Lo cual se expresa mediante las siguientes opiniones.

Más bien la relación es como de asistente, esto va a depender básicamente de las características del profesor, de cómo el profesor se plantea frente a ellas.(...) Prima sí la relación más bien de asistente en donde el profesor no tiene tanta confianza con la estudiante.(...) La relación de la estudiante con el profesor, se basa más bien en asistirlo, en apoyarlo en lo que él requiera.(...) ellas siempre tienen muy buena disposición y como señale anteriormente, esto ellas lo relacionan mucho con la calidad de las interrelaciones que logren establecer con el personal.(...)sienten que el colaborar, el apoyar en lo que se necesite, va a favorecer las relaciones que ellas tengan con el personal, que con esto las van a tratar mejor, que van a tener una mejor acogida.(...) tratan de acatar lo que siempre se hace a fin de no tener mayores conflictos con el personal, de no resentir las relaciones que en oportunidades les ha costado establecer.

Con el mismo énfasis anterior atribuyen este tipo de actitudes y desempeño, a carencias en las habilidades sociales e interpersonales de las mismas, lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

Yo diría que hay falta de competencias, me atrevería a decir que en el manejo de competencias sociales con los adultos hay una escasez de habilidades sociales y de postura profesional.(...) yo las siento pese a estar en tercer año, a un gran número de ellas como muy tímidas con los adultos del establecimiento.(...) si el otro es una persona que no es muy empática, se les dificulta la relación y hay que llevarlos a reflexionar sobre el tema.(...) yo diría que esta baja la capacidad efectiva de interrelación que tienen.(...) el manejo de actitudes frente al conflicto o de dificultades en la relación con el personal, tampoco han sido desarrolladas.

La interrelación que en este sentido se establezca con el personal facilita el afianzamiento de un buen clima laboral, en este sentido al interior del “Marco para la Buena Dirección”, como referente nacional relativo a la gestión del clima organizacional y de convivencia, entre otros aspectos, se destaca que “Un buen clima laboral favorece la motivación y compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional” (Mineduc, 2005, p.11), elemento que por añadidura favorece una adecuada gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a la **Categoría Interrelación con especialistas**, cuya frecuencia se representa por medio de nueve (9) textualidades, al interior de las cuales es posible apreciar opiniones relativas a una falta de manejo de las estudiantes en estas instancias, falta de seguridad y confianza al establecer este tipo de relaciones. Lo cual se hace evidente por medio de las siguientes apreciaciones.

Las veo como súper inseguras en muchas oportunidades frente a lo que es la relación con otros especialistas (...) Creo que esta es una carencia, sobretodo la falta de confianza de algunas estudiantes al solo hablar con otros profesionales, a pesar de igual tener en este tercer año, la preparación adecuada para hacerlo.(...) Me da la impresión que no se encuentran seguras en este sentido.(...) Me he dado cuenta que no han tenido el manejo esperado en las instancias en las que han tenido que interactuar con otros profesionales, lo digo en relación a las pocas veces en las que he visto esto.

De igual forma se destaca la importancia de propiciar oportunidades en las cuales se logre establecer este tipo de relación, como también se enfatiza en que la experiencia paulatinamente adquirida permitirá el desarrollo de estas interrelaciones.

Es importante que establezcan dentro de lo profesional una mayor interrelación con otros especialistas, a fin de complementar con más elementos su quehacer(...).Igual creo que el mayor contacto que tengan con otros profesionales, favorece esta interrelación.(...) Debemos propiciar más espacios para que las estudiantes tengan una mayor interrelación con profesionales de otras áreas.(...) Siento que es bueno el propiciar más instancias de relación con otros especialistas, a fin de favorecer una interrelación más de tipo profesional.(...) Las veo como inseguras en muchas oportunidades frente a este tipo de relación, pero creo que esto se irá solucionando en la medida que vayan teniendo más contacto.

Este proceso de interrelación con otros especialistas, no solo favorece una apertura profesional al respecto, si no que posibilita un mayor complemento a nivel de diagnóstico y detección de dificultades asociadas al ámbito de la Educación Diferencial, todo esto en favor de los niños y niñas con los cuales estas Estudiantes tengan que interactuar. Dado que el “especialista” desde este punto de vista, es considerado como aquel “Individuo reconocido como competente en una materia determinada” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.754) y que por lo cual de acuerdo a su experiencia, puede colaborar profesionalmente en su proceso formativo.

En relación a la **Categoría Trabajo con familia y Sub categoría Trabajo** efectuado por las estudiantes en torno a este estamento, a la cual se asocia una frecuencia de 36 textualidades, en las cuales se destaca un predominio de opiniones negativas que aluden tanto a la falta de integración de este trabajo por parte de las estudiantes, como también mayoritariamente a una falta de oportunidades proporcionadas por los establecimientos, aspectos que quedan de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

Requieren de habilidades, competencias y sensibilidad para abordar el trabajo con las familias y en este sentido no manejan algunas estrategias para abordar los problemas(....)en el plan se incorpora una propuesta de trabajo con padres, pero no lo aplican.(...) los colegios igual tienen cierta resguardo en este trabajo digamos del

estudiante en práctica con la familia.(...) siento que las alumnas pueden estar preparadas en mayor o menor grado para el trabajo con la familia, pero los centros de práctica en general, no les dan la posibilidad de interactuar al respecto.(...) nosotras tratamos de intervenir, de plantear la posibilidad de que las estudiantes tengan un contacto más cercano con las familias y en algunos establecimientos lo permiten.

Frente a las textualidades antes mencionadas, se aprecia una falta de cohesión y sentido de trabajo en conjunto por parte de los establecimientos educativos, en relación a una vinculación efectiva y permanente con la familia, en la cual la colaboración o nexo de las estudiantes podría actuar como un elemento favorecedor. En este sentido es necesario destacar que la familia “considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor insustituible que esta realiza” (Mineduc, 2001:13), por lo cual resulta fundamental el establecer posibilidades de comunicación efectiva entre los centros educativos y este importante estamento.

En este sentido resultan escasas las apreciaciones relativas al contexto de las Necesidades Educativas especiales en relación a este trabajo, frente a lo cual solo es posible destacar las siguientes opiniones.

hay ocasiones en que han citado a los padres de los niños con N.E.E y el profesor las acompaña.(...) la estudiante se desarrolló sin dificultad y explicó a los padres en qué consistía su trabajo y de qué forma estaba apoyando particularmente las dificultades del niño, les señaló su plan de trabajo y no tuvo ninguna dificultad en la entrevista.(...) Se da la posibilidad de que comuniquen brevemente a las familias en trabajo que están haciendo con su hijo en el aula regular o de recursos, como lo están apoyando y de qué forma ellos podrían reforzar en sus casas lo que se está trabajando.(...) hay casos en los que se preocupan bastante de integrar a las familias y de comunicarles lo que están haciendo en torno a la dificultad de cada alumno.

Sin embargo, resulta fundamental la opinión señaladas por parte de una de las tutoras, en la cual hace mención a que “solamente en tercer año les corresponde llegar a una etapa de hacer una propuesta de apoyo, no de intervención con padres, porque el trabajo con padres es un poco más complejo”. Por lo cual se hace evidente que desde el núcleo de práctica ya existen limitantes al respecto.

En relación a la **Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral de la estudiante**, asociada a una frecuencia de 13 textualidades, en las cuales se aprecian opiniones divididas al respecto, las cuales dan cuenta de un buen lenguaje, como también mayoritariamente de un desenvolvimiento informal con algunas “muletillas” que interfieren, aspectos que será señalados a continuación por separado.

Yo diría en general que en general está bien, es adecuado. (...) siento que se cuidan más en ser un modelo por ejemplo para los de kínder, (...) nunca he observado o he recibido ningún comentario malo en relación a este aspecto. (...) creo que se preocupan de lo que dicen y de cómo lo dicen, sobre todo con el perso

Algunas tienen algunas muletillas y en oportunidades un lenguaje más informal con los niños más grandes.(...) hay una buena expresión en este sentido, salvo algunas muletillas.(...) lo más general es la utilización de un lenguaje cotidiano adecuado, con algunos modismos y muletillas.(...)Se ha ido mejorando gradualmente, pero yo diría que todavía utilizan un lenguaje cotidiano, con algunos problemas de pronunciación,(...) en general vemos que hay una pobreza de vocabulario con muchas muletillas y con mucho lenguaje de joven, mezclado en el contexto educativo.

En este sentido y dada la mayor cantidad de opiniones relativas a algunas dificultades asociadas a este plano, es que resulta necesario enfatizar en la constitución de buenos modelos al respecto, los cuales den cuenta de un lenguaje formal y fluido, que no provoque interferencias en el proceso comunicativo. Al respecto, es necesario destacar lo que en este sentido se entiende como “Competencia lingüística”, esta alude al “Conocimiento implícito que un sujeto parlante posee de su lengua. No solo le permite comprender y producir un número indefinido de frases nuevas, sino que también le permite reconocer las malformadas. Esto gracias a hábitos tanto sintácticos como léxicos adquiridos en contacto con el medio a lo largo de los años.”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.315), elemento por lo tanto necesario de intencionar al interior del proceso formativo.

En relación a la **Sub categoría Lenguaje Técnico**, con una frecuencia asociada de 14 textualidades, dentro de las cuales es posible apreciar una gran mayoría de opiniones relativas a dificultades, falta de apropiación e integración de términos profesionales en relación a este lenguaje. Lo cual se evidencia por medio de las siguientes apreciaciones

Yo diría que es bastante pobre el lenguaje técnico que ellas emplean. (...) es pobre el empleo de ese lenguaje y el dominio de ese lenguaje, no utilizan mayormente términos que den cuenta de una apropiación profesional (...) creo que no hay una apropiación cotidiana de este aspecto, como parte de su lenguaje profesional. (...) un lenguaje en general pobre dentro de lo técnico o términos más profesionales. (...)Si les falta bastante camino y nosotros lo hemos incorporado en el trabajo de portafolio, como anexo de vocabulario técnico.(...)Yo diría que está bastante bajo en tercer año, no hay apropiación del lenguaje técnico,

En este sentido el Lenguaje Técnico se constituye en uno de los aspectos fundamentales dentro de la constitución del sello profesional, dado que implica “un lenguaje particular, propio de una disciplina” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2003: 1836), el cual facilita una comunicación efectiva en términos profesionales y disciplinares.

Dentro de esta línea los Educadores Diferenciales, son quizás los profesionales de la educación que más términos técnicos utilizan al interior de su desempeño, esto debido a las intervenciones que realizan con el apoyo conjunto de otros profesionales, tales como, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Neurólogos y Pediatras entre otros. Aspecto que permite relevar la adecuada incorporación de estos términos, al interior de su lenguaje profesional.

En lo relativo a la Categoría **Evaluación y Sub categoría Aplicación de evaluaciones de las estudiantes en sus prácticas**, asociada a una frecuencia de 32 textualidades, al interior de las cuales se aprecian mayoritariamente dificultades en torno a la sistematización del proceso. Lo cual queda de manifiesto en las siguientes apreciaciones.

No existe una sistematización constante ni permanente de los resultados que tienen en las evaluaciones.(...) cuando están frente a la entrega del diagnóstico o del informe final, nosotras nos damos cuenta de que si se preocupan de registrar, pero como no ha habido un proceso o una sistematización al respecto, siento que son subjetivas en sus registros y en su seguimiento.(...) caen un poco en registrar lo que recuerdan en relación a una determinada actividad o intervención, pero no tienen el hábito de sistematizar (...)se van más en el hacer que en la sistematización y obviamente que el registro cuando es sistemático, es una herramienta potentísima para poder argumentar cualquier cambio que quieran hacer.

En las opiniones que es posible apreciar, llama la atención que las tutoras no aluden a instrumentos de evaluación como parte de este proceso, elemento que permite efectivamente agilizar la sistematización de los resultados mediante una adecuada utilización.

Cabe también destacar, que al interior de las entrevistas se consignan opiniones relacionadas con este proceso dentro del marco de las necesidades educativas especiales, lo cual es posible apreciar mediante las siguientes textualidades.

las estudiante hacen registros de observación del curso en su totalidad y enfocándose a la detección a aquellos alumnos que tengan necesidades educativas especiales.(...) el diagnóstico de las N.E.E y las adaptaciones curriculares que tienen que hacer, es un elemento bien significativo que se ha incluido en todas las evaluaciones.(...) deben sistematizar, organizar, categorizar, y con esto logran identificar las N.E.E en forma global y eso es un aporte además porque en los colegios no está la observación del aula común(...)dependiendo de el diagnóstico que arroja este informe de necesidad educativa especial, se va a determinar si los apoyos que hay que darle están centrados en el aula común o en el aula de recursos.

En este sentido resulta relevante la consideración asignada a la evaluación al interior del proceso formativo, la cual da cuenta de 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”(Mineduc, 2001,p.107). Aspecto que debe ser considerado en coherencia con todos los elementos que lo integran.

En lo relativo a la **Categoría Trabajo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) y Sub categoría Adaptaciones curriculares en virtud de las N.E.E**, asociada a una frecuencia de 19 textualidades, es posible apreciar una cierta predominancia de opiniones que dan cuenta de dificultades, limitaciones y falta de apropiación de este aspecto, lo cual se manifiesta por medio de las siguientes apreciaciones.

Las adaptaciones curriculares que ellas realizan, las evalúo yo diría con falta de apropiación en el conocimiento y en su rol profesional.(...)Yo diría que su actuación en torno a las adaptaciones curriculares es más bien pasiva.(...) igual siento que les falta apropiarse más de su rol, el sugerir más intervenciones, mas adaptaciones en virtud de las necesidades, el ser aún más activas en la participación que se tenga al respecto.(...) todo lo que tiene que ver con el proceso de apoyo como educadora diferencial, de hacer adaptaciones curriculares, yo lo encuentro disminuido.(...)el nivel de ejecución de apoyo para el aprendizaje y las adaptaciones curriculares al respecto, es limitado.

Frente a estas dificultades declaradas, es posible efectivamente determinar carencias relativas a la ejecución misma del proceso, las cuales develan una falta de apropiación y consideración de real sentido que estas adaptaciones adquieren al interior del contexto de la Educación Diferencial. Al respecto y dentro de su definición las adaptaciones curriculares hacen referencia a “adaptaciones del currículo que se llevan a cabo dependiendo de las circunstancias educativas presentes a lo largo de un curso”(Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003:51), las cuales se ven representadas por modificaciones en los objetivos, planes, contenidos, actividades y evaluación, dependiendo de las dificultades y necesidad de apoyo de los estudiantes.

En este sentido las estudiantes no solo deben tener en cuenta los elementos antes mencionados, si no que ejecutar efectivamente acciones que involucren esta modificación.

Al respecto también es posible destacar algunas opiniones por parte de las tutoras, que manifiestan apreciaciones positivas en torno al trabajo efectuado por las estudiantes dentro de esta línea, las cuales se aprecian en las siguientes declaraciones.

Algunas realizan en términos de las adaptaciones, un apoyo individual en clases o en el aula de recursos el cual resulta bastante efectivo.(...) en oportunidades ellas han llevado algún material especial, han planificado especialmente, han realizado las adaptaciones curriculares correspondientes y han trabajado sin dificultad.(...)algunas efectúan planes de intervención que son bastante interesantes y adaptados a las dificultades de sus alumnos.(...) realizan adaptaciones curriculares tanto para el apoyo en clases, o en instancias en las cuales acuden al aula de recursos, el cual resulta efectivo.

En este sentido es posible finalmente apreciar acciones, que dan cuenta de manera efectiva de la incorporación de un adecuado trabajo al respecto, sin embargo, estas no son atribuidas de manera general a todas las estudiantes.

En relación a la **Sub categoría Actividades en el aula de recursos**, asociada a una frecuencia de 17 textualidades, en las cuales se expresan mayoritariamente dificultades relativas a los establecimientos que limitan su utilización. Aspecto que queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

A veces las estudiantes tienen acceso pero mayoritariamente estos espacios están ocupados, por los grupos de integración o por los demás profesionales.(...) generalmente las estudiantes para trabajar con sus casos están en otros espacios como biblioteca, la sala del psicólogo, otros espacios que no son el aula de recursos.(...) En algunos establecimientos hemos tenido que retirarla como apoyo en aula de recurso, porque no permiten los apoyos y colaboración de las estudiantes. (...)El horario en el que ocupen el aula de recursos tampoco es parejo, porque es un horario que tiene que ver con las necesidades educativas especiales de los alumnos que vayan a este espacio.

También se destaca que las que sí han tenido la posibilidad de acceder a este espacio, son derivadas a una calidad de ayudantes, lo cual se evidencia en las siguientes textualidades.

En el plano de apoyo específico en el aula de recursos, ellas están como ayudantas porque no han tenido mención o especialización, por ende ellas pueden dar orientaciones generales. (...) en algunos casos ellas sí generan estrategias de apoyo enriquecedoras en este espacio, pero en su gran mayoría su rol es de ayudantía.(...) Acompañan a la profesora y asumen más bien un rol de ayudantes al respecto.

Estas apreciaciones no resultan generalizables frente aquellas estudiantes que han accedido al aula de recursos efectuando en buen desempeño al interior de la misma, lo cual queda de manifiesto en las siguientes opiniones.

realizan adaptaciones curriculares que aplican cuando tienen acceso al aula de recursos, lo cual resulta efectivo.(...) algunas, han hecho actividades interesantes de apoyo a los niños en estos espacios, lo cual lo realizan en relación a las actividades que se están efectuando en el aula regular.(...) han realizado por ejemplo apoyo en lenguaje, en actividades de matemáticas o de lecto- escritura y han tenido en este sentido buenas experiencias al respecto.(...) en los pocos casos que esto se ha dado un trabajo en el aula de recursos, ellas han sido un buen apoyo y se han dedicado bastante bien a la intervención que han realizado.

En definitiva se aprecian limitantes por parte de los establecimientos para acceder a este espacio, destacando que las estudiantes que si logran participar en él se desempeñan en labores de ayudante, sin embargo, también se declaran casos en los cuales el aporte e intervenciones resultan efectivos.

Lo anterior es desarrollado dentro del marco de concebir a este espacio como el "lugar situado al interior de la escuela común o normal donde se brinda un refuerzo en el aprendizaje al alumno que lo requiera (alumnos menos dotados, que asisten a cursos en el aula ordinaria)". (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.155).

En relación a la **Categoría Autonomía y Sub categoría Autonomía de las estudiantes**, a la cual se asocia una frecuencia de ocho (8) textualidades, en las cuales se aprecia que la totalidad de ellas dan cuenta de dificultades relativas a carencias en este aspecto, dentro de lo cual se destaca la inseguridad y falta de iniciativa en tomar sus propias decisiones. Aspectos que se develan por medio de las siguientes textualidades.

Siento que a las estudiantes les falta mucha autonomía, como que quieren que una les solucione todo y que les de todo hecho.(...) Una aprecia bastante inseguridad y falta de autonomía en las estudiantes, tienen como harto miedo a equivocarse y en este sentido yo personalmente valoro el desarrollo de la autonomía como una competencia que se debería intencionar más.(...) Es verdad que a las estudiantes en general les falta ser más autónomas, tomar sus propias decisiones, sobre todo frente a lo emergente y no esperar que todo se les indique.(...)Les cuesta incluso en sus actividades con los niños el tomar sus propias decisiones, de reacomodar de acuerdo a las circunstancias y el ser más autónoma en este sentido

En este sentido resulta relevante la apreciación de una de las tutoras la cual señala “yo personalmente valoro el desarrollo de la autonomía como una competencia que se debería intencionar más”, dado que efectivamente todo profesional debe desarrollar un sentido de la autonomía que le permita tomar decisiones relativas a un determinado proceso, actuar de esta forma en coherencia con lo emergente y manifestar por medio de esta competencia seguridad en su desempeño, lo anterior de manera congruente frente a la “Dependencia y disposición de sí mismo en diversas situaciones para una conducta en armonía con su propia escala de valores” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.170)

En lo relativo a la **Categoría Transferencia y Sub categoría Transferencia de las competencias a la práctica**, representada por medio de seis (6) textualidades, las cuales en su totalidad dan cuenta de dificultades al respecto, aspecto que se manifiesta por medio de las siguientes apreciaciones.

Les cuesta transferir las competencias de los diferentes núcleos a la práctica, incluso desde el mismo núcleo de práctica se aprecian dificultades en este sentido.(...) Por ejemplo les cuesta trabajar ciertos conceptos, contenidos o nociones, si no se les indican aspectos concretos les cuesta transferirlos o trabajarlos de manera diferente de acuerdo a los diferentes niveles.(...)En la práctica una no logra ver concretamente que exista una adecuada transferencia de las competencias propias de cada núcleo.(...) Les cuesta apropiarse de determinadas competencias y manifestarlas dentro de la práctica.

En este sentido el tema de la transferencia representado por el “proceso mediante el cual el conocimiento, las habilidades o aptitudes adquiridas, se traspa a otro plano diferente al de la adquisición primaria u original y logra evidenciarse” (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1912), se constituye en todo un desafío al interior de las programaciones con “Enfoque de competencias”, dado que en ellas precisamente se concibe a las “Prácticas Pedagógicas” como el escenario natural en el cual es posible evidenciarlas, transfiriendo de esta forma el aprendizaje adquirido al interior del contexto educativo.

## ***Triangulación entre fuentes de Información***

Producto del análisis anteriormente efectuado en cada una de las fuentes de información, es que a continuación serán confrontadas las categorías y sub categorías comunes o compartidas por ellas, proceso que determinará tanto puntos de encuentro o discrepancias en la información obtenida, como también aspectos débiles y fuertes considerados al interior de las mismas.

En relación a la **etapa de Inicio** de la propuesta, es posible apreciar al interior de los registros de observación, fortalezas relativas a acciones de las estudiantes intencionadas en dar comienzo a una actividad planificada; también resulta efectivo visualizar algunos breves contactos en torno a la detección de experiencias previas, aspecto que, sin embargo, es señalado en términos de debilidad al interior del focus group y entrevistas a tutoras. En los registros no es posible apreciar una connotación inicial centrada en el interés de los niños/as, lo cual también es coincidente en términos de debilidades con la apreciación de las mismas estudiantes y con las tutoras al interior de la entrevista. Es importante en este caso destacar por parte de la teoría relativa a esta etapa, que en el inicio de una propuesta se “Favorecen mejores aprendizajes cuando este considera y se relaciona con la experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos”. (Mineduc, 2001, p.17)

Al interior del focus group se declara como fortaleza la contextualización de propuestas de acuerdo a las características de desarrollo maduracional de los diferentes grupos y en términos de debilidades, mencionada solo por algunas estudiantes, la ejecución de un inicio general para todo el grupo y dificultades en la organización del tiempo. Por su parte las tutoras hacen mención a debilidades vinculadas a la motivación al interior de la misma

En torno a la **actividad de desarrollo**, al interior de los registros se privilegia una interacción basada más en el producto que en el proceso, aspecto que resulta coincidente en términos de debilidades detectadas por las tutoras, frente a lo cual destacan un predominio de propuestas de ejercitación centradas en el resultado final. Al interior del focus group se destaca en términos de fortaleza la importancia de esta etapa en relación al quehacer concreto del niño/a, frente a lo cual también declaran que en esta se vincula más el trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales de niños y niñas, aspecto que se contradice con la opinión de las tutoras las cuales destacan debilidades en este sentido.

Al respecto resulta necesario recordar, que a una de las condicionantes básicas relativas esta etapa, se constituye en que “Las acciones se deben planificar en virtud de que el niño y la niña asuma un rol activo en torno a la propuesta. (Peralta, 1998:16). En relación a lo mencionado en torno al “predominio de propuestas de ejercitación centradas en el resultado final”, es necesario destacar que las propuesta de aprendizaje dentro del contexto de la Educación Parvularia y primer ciclo de Educación General Básica, deben propiciar que el niño/a sea “efectivamente protagonista de su propio aprendizaje a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un

contexto en el que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje”. (Mineduc, 2001, p.17)

En lo relativo a la **etapa de finalización** las tres fuentes coinciden en determinar debilidades centradas fundamentalmente en la ejecución de la misma, frente a la cual se omiten en su gran mayoría preguntas de reflexión final o se omite la realización de la misma. Por su parte en los registros de observación se aprecian debilidades en relación a centrar el cierre en la revisión del producto y en un predominio de actividades dirigidas, frente a las cuales no se consideran las necesidades de los niños en relación a dar o no por concluida esta etapa. Por su parte solo al interior del focus group es destacada como debilidad la falta de organización del tiempo. En este sentido, las preguntas de reflexión final entre otros elementos, resultan significativas al interior de esta etapa, en la cual se consideran actividades de reorganización del ambiente, orden de materiales y puesta en común de lo efectuado, frente a esto resulta fundamental el denominado “cierre meta cognitivo”. (Peralta, 1998)

En términos de la **Organización del ambiente, materiales y recursos para la actividad de la estudiante**, las tres fuentes de información coinciden en destacar fortalezas relativas a una buena preparación de materiales y dedicación en torno al mismo. En cuanto a la información recabada al interior del focus group se aprecian coincidencias con la opinión de las tutoras, en cuanto a debilidades en torno a la organización del ambiente y del espacio.

También es posible destacar puntos de encuentro en ambas apreciaciones en relación a la vinculación del material de acuerdo a las características de desarrollo maduracional de los grupos con los cuales se interactúa, lo cual se privilegian más al interior de los niveles de Educación Parvularia que a los de Educación General Básica, siendo esto último solo destacado como fortaleza al interior del focus group. Cabe destacar, que las tutoras atribuyen mayores fortalezas a la preparación de materiales, que a la organización del ambiente y del espacio, aspecto que declaran débil por parte de las estudiantes.

Dentro de esta línea y en relación a las debilidades declaradas en torno a la organización del ambiente, se debe considerar potencialmente y de acuerdo a las edades de los niños con los cuales las estudiantes interactúan (5 a 8 años), el implementar un ambiente que favorezca: el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad, propiciando de esta forma un desarrollo íntegro de las experiencias de aprendizaje (Peralta, 1998)

En relación a la **Participación de las Estudiantes en actividades planificadas por la Educadora o Profesora del nivel**, las tres fuentes coinciden en determinar fortalezas atribuidas a un buen desempeño y apoyo efectivo, sin embargo, las mismas destacan debilidades relacionadas con la pro actividad e iniciativa propia de las estudiantes en colaborar de manera autónoma y espontánea con los profesionales a cargo. Al interior del focus group también es posible apreciar coincidencias con la opinión de tutoras, relativas a no enfatizar en el trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales en términos de esta participación. La cual

“propicia un adecuado clima de trabajo, dentro del cual la colaboración otorgada actúa como un elemento fundamental”. (Mineduc, 2009, p.12)

En relación a la **Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesora del nivel**, es posible apreciar coincidencias en torno a la información aportada por los registros y las opiniones de las estudiantes en la instancia de focus group, en las cuales se destacan fortalezas relativas a un positivo apoyo, disposición y acciones espontáneas que dan cuenta de una colaboración efectiva en este sentido. Las tutoras por su parte declaran no haber visualizado este aspecto al interior de las prácticas, sin embargo, manifiestan algunas opiniones de escasos contactos positivos, coincidentes con las otras fuentes de información. Frente a lo anterior es importante destacar, como parte de la organización de un espacio educativo, que este “es concebido como la conjunción de los aspectos físicos, con aspectos organizacionales, funcionales y estéticos propios del ambiente de aprendizaje”(Mineduc, 2001, p.100)

En torno a la **Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, se aprecian coincidencias de fortalezas relacionadas con una adecuada disposición, colaboración y participación de las estudiantes en este aspecto, lo cual se determina al interior de las tres fuentes. Sin embargo, solo al interior de los registros y focus group es posible apreciar puntos de encuentro relacionados con debilidades, relativas a modificar el ambiente e interactuar más proactivamente en relación al mismo, y no limitar solo esta participación a actividades de celebraciones.

En relación a las **Preguntas de interacción**, representadas solo al interior de los registros de observación y focus group, se manifiesta coincidencias en ambas fuentes relativas a fortalezas en interacciones de este tipo, los cuales, sin embargo, se destacan como debilidades al interior del focus group, en cuanto a una falta de apropiación en la formulación específicamente de preguntas mediadoras.

Al interior de los registros de observación se aprecian fortalezas en cuanto a un énfasis en la formulación de preguntas de comprobación, recuerdo y reconocimiento, frente a lo cual es importante destacar que “la adaptación de las preguntas a las características de la etapa evolutiva en la cual se encuentren los estudiantes, con los cuales se interactúe en este sentido. Esto determinará la capacidad de establecer relaciones más simples o más complejas, de reflexionar en torno a un determinado hecho, situación o fenómeno o de transferir lo aprendido a diferentes planos” (<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMO-RECURSOS>).

Por su parte al interior del Focus group se destacan debilidades en cuanto a la formulación de preguntas que permitan un diagnóstico de las experiencias previas, aspecto estrechamente relacionado con el “Principio de significado, declarado fundamentalmente al interior del ámbito de Educación Parvularia” (Mineduc, 2001, p.17)

En torno a la **Participación de las estudiantes en Actividades regulares**, es posible apreciar coincidencias significativas al interior de las tres fuentes de información, relativas a una positiva participación, colaboración, compromiso y apoyo en este tipo de actividades. Sin embargo, dentro de los registros de

observación se aprecia un predominio asistencial en la participación de las estudiantes en torno a las mismas, mientras que en el contexto de las entrevistas a tutoras se hace mención a las fortalezas de las estudiantes en cuanto a la preocupación e integración directa de niños/as con Necesidades Educativas especiales frente a este tipo de instancias.

En torno a las **Actividades emergentes**, definidas como “propuestas que implican acciones o actividades no programadas por la Educadora, profesora o estudiante y que surgen espontáneamente frente a alguna situación en particular” (Mineduc, 2009, p.42), es posible apreciar dentro de las tres un énfasis en el escaso predominio de este tipo de actividades, sin embargo, al interior de las mismas, se pueden visualizar fortalezas en términos de desempeño y participación de las estudiantes en las instancias en las cuales estas se han manifestado. Solo al interior de las entrevistas a tutoras, es posible apreciar que las fortalezas y debilidades de este desempeño se relativizan en consideración de factores personales o actitudinales de las estudiantes que hacen o no posible un adecuado desempeño.

En cuanto a la **Interrelación de las estudiantes con los niños**, es posible determinar coincidencias por parte de las tres fuentes, en las cuales se destaca el cariño, apoyo, acogida y preocupación permanente de las estudiantes en relación a este aspecto, Sin embargo, al interior de los registros de observación se aprecian debilidades aisladas en torno a una interacción negativa destacada mínimamente en algunas estudiantes. Por su parte solo al interior de las entrevistas a tutoras se releva positivamente este aspecto bajo la connotación de ser un elemento mayoritariamente reconocido como fortaleza por parte de los establecimientos educativos. En este sentido los procesos interrelacionales efectivos, posibilitan un adecuado desempeño de los educandos al interior del proceso educativo (Mineduc, 2009)

En términos de la **Interrelación de las estudiantes con los adultos**, se aprecian coincidencias al interior de las tres fuentes, relativas a una interacción positiva pero basada fundamentalmente en el plano de una colaboración asistencial, frente a lo cual las estudiantes establecen una relación directamente proporcional entre el apoyo brindado y las buenas relaciones que se logren establecer, lo cual es coincidente en cuanto a la apreciación de las tutoras al respecto, las cuales, sin embargo, destacan como debilidad de algunas estudiantes la falta de habilidades sociales frente a situaciones de conflicto.

En este sentido se debe considerar como parte de un adecuado proceso de interrelación entre adultos el trabajo en equipo, “el cual es considerado como una condición clave para enriquecer los ambientes educativos. Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros, son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos”. (Mineduc, 2001, p.99)

En lo relativo al **Trabajo con familia**, se aprecian coincidencias por parte de los registros de observación y opiniones de focus group en relación a fortalezas en términos de establecer relaciones adecuadas, lo cual se evidencia particularmente

en torno al trabajo con las familias de niños y niñas que presentan necesidades Educativas especiales. También al interior de ambas fuentes, se destacan carencias en torno a las oportunidades de interacción de este tipo, lo cual es atribuido por las estudiantes al interior del focus group a dificultades generadas por parte de los establecimientos, lo cuales no propician este tipo de contacto entre estudiantes y familia, aspecto coincidente con la opinión de las tutoras. Sin embargo, estas mismas, destacan debilidades relativas a la falta de integración de este aspecto en el trabajo de las estudiantes.

Dentro de esta línea y sobretodo en alusión al trabajo con familia desde la perspectiva de la integración, es que es necesario destacar que “La relación con la familia es clave, en tanto esta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesario para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños.”(Mineduc, 2001, p.99)

En torno a la **Expresión oral de las estudiantes**, las tres fuentes coinciden en determinar debilidades, las cuales se centran fundamentalmente en un predominio de reiteraciones muletillas y dificultades al respecto, atribuidas a un lenguaje de carácter informal. Sin embargo, también es posible apreciar de manera aislada algunas opiniones que dan cuenta de fortalezas atribuidas a este aspecto, las cuales dicen relación con un lenguaje adecuado, frente al cual las estudiantes incluso asumen en cierta medida un rol de modelos en el espacio en el cual educativamente interactúan.

En este sentido resulta importante la consideración de aspectos tales como las Competencia comunicativa, las cuales aluden a la “Capacidad del hablante para saber cómo, cuando y donde utilizar ciertas expresiones. Dentro del ámbito de la pedagogía, este término se relaciona con:

- a) La dimensión lingüística (técnica) en la que alude a la comprensión y adecuada aplicación de las reglas lingüísticas.
- b) La dimensión social (práctica) adecuar reglas lingüísticas a cualquier situación social.. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.315)

En torno al **Lenguaje Técnico**, entendido como el “modo y función para expresar el pensamiento, en relación a un lenguaje particular, propio de una disciplina, ciencia o arte”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.1836), es posible determinar grandes coincidencias en las tres fuentes de información, las cuales dan cuenta de debilidades asociadas a dificultades de apropiación e integración de términos relativos a este ámbito. Al respecto también es posible identificar al interior del focus group, algunas apreciaciones aisladas de estudiantes las cuales dan cuenta de ciertos avances al respecto.

En lo relativo a la **Evaluación**, también existen coincidencias por parte de las tres fuentes en relevar esta categoría como negativa, asociando a la misma dificultades relativas a la falta de sistematización de este proceso y a la vinculación de aspectos relacionados con los aprendizajes, objetivos e indicadores propuestos. Al respecto

llama la atención coincidentemente, tanto al interior del focus group como de las entrevistas a tutoras, que en ambas fuentes no se aluda a los instrumentos de evaluación al ser consultadas en relación a esta categoría.

De la misma forma resulta significativa la escasa frecuencia de textualidades al interior de la instancia de focus group, que aludan a la incorporación de una evaluación diferenciada dentro del contexto en el cual interactúan, elemento que se proyecta de esta misma forma en registros de observación y entrevista a tutoras. En este sentido resulta relevante el destacar, que una de las principales dificultades detectadas al respecto, atribuida a la falta de sistematicidad, se constituye precisamente en una de las connotaciones fundamentales de este componente desde el plano teórico, dentro del cual “Se concibe a la evaluación 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.”(Mineduc, 2001, p.107), lo cual ha sido también anteriormente destacado.

En torno a las **Adaptaciones Curriculares en virtud de las Necesidades Educativas especiales**, concebidas como “adaptaciones del currículo que se llevan a cabo dependiendo de las circunstancias educativas presentes a lo largo de un curso. Estos ajustes atañen por un lado, a los elementos de acceso al currículum los cuales se ajustan de acuerdo a las necesidades en este caso detectadas”. (Dicc. de Ciencias de la Educación, 2003, p.51), se aprecian ciertas coincidencias en relación a los registros de observación y opinión de las estudiantes en los focus group, las cuales dan cuenta de fortalezas relativas a un trabajo efectivo e individualizado, en el cual se destaca la etapa de desarrollo como facilitadora de estas propuestas. Sin embargo, desde el punto de vista de las tutoras entrevistadas, existen discrepancias con la apreciación anterior, dado que estas determinan significativamente dificultades y falta de apropiación al respecto.

En relación a las actividades efectuadas en el **Aula de recursos**, el cual corresponde al “lugar situado al interior de la escuela común o normal donde se brinda un refuerzo en el aprendizaje al alumno que lo requiera (alumnos menos dotados, que asisten a cursos en el aula ordinaria).” (Dicc.de Ciencias de la Educación, 2003, p.155), es posible apreciar al interior de los registros de observación, actividades específicas relacionadas con las diferentes necesidades educativas especiales con las cuales las estudiantes deben interactuar, las cuales a pesar de resultar limitadas en términos de frecuencia de manifestación, dan cuenta de un trabajo adecuado al respecto. Sin embargo, existen coincidencias por parte de la información extraída de los focus group y entrevistas a tutoras, en las cuales se manifiestan dificultades por parte de los establecimientos educativos en torno a la incorporación de las estudiantes al interior de estos espacios.

## ***Confrontación de las Competencias declaradas en el plan de estudios y el desempeño de Estudiantes en sus prácticas pedagógicas.***

Con el objetivo de determinar en qué medida las competencias declaradas en el Plan de Estudios de la Carrera de Educación Diferencial, son evidenciadas por las estudiantes en sus Prácticas Pedagógicas, es que resulta necesario contrastar la información analizada al interior de cada una de estas referencias.

Al respecto es necesario recordar, que el segundo punto de análisis constituido al interior de este contexto, ha sido determinado efectivamente por el análisis de las competencias declaradas al interior del Plan de estudios, información que ha sido contrastada en congruencia con los descriptores (Conceptuales, procedimentales y actitudinales) presentados al interior de cada competencia, involucrando además en referencia a este aspecto, la descripción conceptual de los términos asociados a cada descriptor, a fin de proporcionar en este sentido un marco comprensivo más amplio frente a la información analizada.

Por su parte, el mismo procedimiento ha sido efectuado en virtud del análisis de los Registros de observación de las Prácticas de Estudiantes, los cuales sobre la base de categorías y sub categorías emergentes al interior de los mismos, han permitido apreciar debilidades y fortalezas de las evidencias destacadas al interior de esta instancia formativa.

De acuerdo a lo anterior es que resulta necesario confrontar ambas referencias, a fin apreciar la relación existente entre los lineamientos destacados en las competencias del Plan de Estudios y las manifestaciones relativas a cada una de ellas, evidenciadas por las estudiantes en sus prácticas. Por esta razón es que a continuación se expondrán al interior de una Matriz de análisis, las Competencias propias de este contexto con sus respectivos descriptores y las textualidades o aspectos generales extraídos de los registros de observación, que den efectivamente cuenta de ellas.

### Matriz Competencias – descriptores y evidencias Prácticas

Competencias	Descriptor de Competencias Dominios	Textualidades o evidencias asociadas Análisis de las mismas
<p><b>Proyecto Educativo Inclusivo</b></p> <p>Analiza los diferentes elementos, procedimientos e instrumentos que le permitan obtener información relativa a proyectos educativos.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica los distintos componentes y elementos de un Proyecto Educativo.</p> <p>Conocer procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información necesaria para la elaboración de proyectos educativos inclusivos.</p> <p>Identifica el rol de un educador diferencial en el proceso de diseño de un proyecto educativo.</p> <p><b>Procedimental</b> Recopila información de distintos procedimientos e instrumentos que se utilizan para recopilar la información necesaria previa al diseño de un proyecto educativo inclusivo a través de distintas fuentes bibliográficas.</p> <p>Organiza e interpreta información y datos recopilados desde distintas perspectivas.</p> <p>Revisa si los procedimientos e instrumentos</p>	<p>En relación a esta competencia y sus descriptores asociados, es posible determinar dentro del dominio <b>conceptual</b>, que no existen evidencias al interior de los registros de observación de las prácticas, que den cuenta de la identificación de los componentes del proyecto educativo, esto debido a que el contexto de interacción de las estudiantes al interior de esta instancia, corresponde exclusivamente a la delimitación del espacio del aula.</p> <p>En relación al conocimiento de procedimientos e instrumentos de obtención de información necesaria para la elaboración de proyectos educativos inclusivos, resulta solo posible dar cuenta de contacto evaluativos a nivel de aula, en los cuales han sido utilizados registros y listas de cotejo a fin de sistematizar en cierta medida la información obtenida, sin embargo, no existen evidencias que vinculen este aspecto a la elaboración de proyectos educativo inclusivos.</p>

	<p>aportan información que permitan la elaboración de un proyecto educativo inclusivo.</p> <p>Adapta procedimientos, herramientas e instrumentos de recopilación de información de acuerdo a sus necesidades y contextos.</p> <p><b>Actitudinal</b> Asume la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con sus compañeros</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves</p> <p>Acepta y valora la opinión de otros de sus compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Similar situación ocurre con la Identificación del rol del educador diferencial ben el proceso de diseño de un proyecto educativo.</p> <p>En relación a los descriptores <b>procedimentales</b>, tampoco es posible dar cuenta de evidencias consignadas al interior de los registros de observación de las prácticas de estudiantes, esto debido a que los descriptores se limitan a evidencias relativas a recopilación de información, organización e interpretación de datos, revisión de procedimientos e instrumentos y adaptación de los mismos, en base a la delimitación de proyectos educativos inclusivos, aspecto que no logra ser evidenciable al interior del contexto de desarrollo de las prácticas, correspondiente al espacio del aula.</p> <p>En términos <b>actitudinales</b>, tampoco existen evidencias prácticas asociadas a los límites de estos descriptores.</p>
<p>Propone acciones entorno al diseño realista, de elementos que permitan aportar, al proyecto educativo de la realidad en la cual está involucrado.</p>	<p><b>Conceptual</b> Conocer herramientas e instrumentos que permitan llevar a cabo un seguimiento de los proyectos educativos.</p> <p>Identifica elementos que deben ser reformulados en un proyecto educativo para que este se</p>	<p>En lo relativo a esta competencia y aludiendo en primera instancia a sus descriptores <b>conceptuales</b>, es posible determinar que tampoco existen evidencias al interior de las prácticas que den cuenta de los mismos, esto debido, al igual que en el caso anterior, a la delimitación asignada</p>

	<p>reoriente hacia un proyecto educativo inclusivo.</p> <p><b>Procedimental</b>  Recopila información de distintos procedimientos e instrumentos que se utilizan para realizar seguimiento de un proyecto educativo a través de distintas fuentes bibliográficas.</p> <p>Organiza e interpreta información y datos recopilados desde distintas perspectivas.</p> <p>Adapta procedimientos, herramientas e instrumentos para el seguimiento de proyectos educativos de acuerdo a sus necesidades y contextos.</p> <p>Utiliza en su práctica herramientas e instrumentos para realizar seguimiento de los proyectos educativos.</p> <p>Diseñar propuestas realistas que reorienten a las escuelas hacia la conformación de proyectos educativos inclusivos.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Asume la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con sus compañeros</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves</p>	<p>en torno a proyectos educativos.</p> <p>Similar situación ocurre en relación a los descriptores <b>procedimentales</b>, dado que la recopilación de información, organización e interpretación de la misma, adaptación y utilización de procedimientos, herramientas e instrumentos y el diseños de propuestas realistas, se determinan sobre la base de proyectos educativos inclusivos, elemento no evidenciable al interior del contexto de los registros de práctica.</p> <p>En cuanto a los descriptores del dominio <b>actitudinal</b>, tampoco es posible dar cuenta de evidencias prácticas al respecto.</p>
--	--	---

	<p>Acepta y valora la opinión de otros de sus compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	
<p><b>Evaluación y adaptaciones curriculares.</b></p> <p>Demuestra dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con TEL y TEA.</p>	<p><b>Conceptual</b>  Conoce los procedimientos que están a la base de la recogida de información evaluativa, necesaria para poder emitir respuestas educativas individualizadas en alumnos con N.E.E (Necesidades educativas especiales) derivados de TEL (trastornos específicos de lenguaje) y TEA trastornos específicos del aprendizaje)</p> <p>Analiza el sentido y significado tanto de los procesos de evaluación y de las adaptaciones de acceso en los distintos componentes del currículum, en los distintos niveles educativos para alumnos con N.E.E derivados de TEL y TEA.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Identifica variables contextuales que interfieren en la participación y aprendizaje de los alumnos</p>	<p>En relación al dominio <b>conceptual</b> de esta competencia y en lo relativo al primero de sus descriptores, es posible señalar que el conocimiento de procedimientos que están a la base de la recogida de información evaluativa, necesaria para poder emitir respuestas educativas individualizadas en alumnos con N.E.E, se puede manifestar mediante algunos de los contactos evidenciados por las estudiantes en relación al plano evaluativo, tal es el caso de los siguientes ejemplos.</p> <p>alumna: mira toma así con cuidado el lápiz (le muestra como) el niño toma el lápiz, // continúa mirando al niño y escribiendo en su cuaderno//</p> <p>todo esto lo hemos ido evaluando para ver los avances, mire aquí están los resultados (le muestra una planilla)// (alumna)//</p>

	<p>con N.E.E (Necesidades Educativas especiales) derivadas de trastornos específicos del lenguaje (TEL) y trastornos específicos del aprendizaje. (TEA) y genera soluciones innovadoras para la superación de las dificultades detectadas.</p> <p>Aplica diferentes instrumentos que permiten la recogida de información tanto a nivel individual como contextual.</p> <p>Elabora adaptaciones curriculares individuales para cada uno de los componentes del curriculum.</p> <p><b>Actitudinal</b> Trabaja colaborativamente, dinamiza y orienta el trabajo grupal, interactiva y proactivamente y resuelve situaciones y problemas.</p>	<p>El poder dar cuenta de este tipo de evidencias, implica en primera instancia un conocimiento por parte de las estudiantes en relación a la utilización de instrumentos evaluativos, sin embargo, no resulta posible apreciar la relación de estos, con las necesidades educativas especiales destacadas al interior del descriptor. Lo anterior también da cuenta de la aplicación mencionada al interior el segundo de los descriptores.</p> <p>En términos de la elaboración de adaptaciones curriculares individuales para cada uno de los componentes del curriculum, no resulta posible apreciar ejemplos al interior de los registros que den cuenta de este aspecto, solo se destacan algunas adaptaciones individuales las cuales no aluden a la modificación de cada uno de los componentes curriculares, si no que se delimitan de acuerdo a necesidades específicas, tal es el caso de las siguientes manifestaciones.</p> <p>la alumna toma a Martina (NEE) de la mano y le dice: ¿me quieres acompañar al rincón de la casa?// la niña sienta con la cabeza// vamos lo vamos a pasar super bien (alumna)// la alumna se dirige con la niña a este rincón y comienza a interactuar con ella invitándola a ponerse collares y a preparar juntas la comida//</p> <p>En la planificación de la alumna colgada en el panel se menciona: “Los niños interactuarán con los personajes del cuento en un teatro de</p>
--	---	---

		<p>sombras, de acuerdo al parlamento que cada uno quiera señalar. Se invitará especialmente a Sofía (NEE), a elegir un personaje y comunicarse por medio de él”//</p> <p>En relación al descriptor <b>actitudinal</b> de esta competencia, es posible solo apreciar algunos elementos asociados al trabajo colaborativo, tales como los siguientes.</p> <p>La profesora señala ahora nos vamos a quedar en silencio para escuchar la disertación de Roberto (el niño se encuentra delante junto a la profesora), para eso la tía nos va a ayudar (señala a la alumna)// la alumna se coloca delante junto al niño y le pregunta: a ver Roberto ¿de qué nos vas a hablar hoy día?//</p> <p>La profesora pide a los alumnos sacar sus cuadernos, por lo que la alumna en práctica pasa puesto por puesto repitiendo lo que la educadora había solicitado.</p> <p>Sin embargo, no resulta posible apreciar evidencias relativas al trabajo grupal de manera interactiva y proactiva, como tampoco a la resolución de problemas.</p>
--	--	--

<p>Manifiesta dominio en torno a los procedimientos de recogida de información y a las adaptaciones curriculares posibles de efectuar en virtud de los antecedentes individualmente recabados en torno a las N.E.E de los alumnos con discapacidad intelectual.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce los procedimientos que están a la base de la recogida de información necesaria para poder emitir respuestas educativas individualizadas en alumnos con N.E.E. derivados de una discapacidad intelectual.</p> <p>Conoce el sentido y el significado tanto de las adaptaciones de acceso como en los distintos componentes del currículum, en los distintos niveles educativos para alumnos con N.E.E. derivados de una discapacidad intelectual.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Identifica variables contextuales que interfieren en la participación y aprendizaje de los alumnos con N.E.E derivadas de una discapacidad intelectual y genera soluciones innovadoras para la superación de las dificultades detectadas.</p> <p>Aplica diferentes instrumentos que permiten la recogida de información tanto a nivel individual como contextual.</p> <p>Diseña adaptaciones curriculares individuales para cada uno de los componentes del currículum.</p>	<p>En relación a los descriptores relativos al dominio <b>conceptual</b> de la competencia, es posible destacar que no se aprecian por medio de los registros evidencias directas de lo aquí señalado. Dado que por medio de los escasos contactos evaluativos manifestados, no es posible llegar a determinar un conocimiento de los procedimientos que están a la base de la recogida de información necesaria, relativas a casos de discapacidad intelectual. Como tampoco el conocimiento del sentido y el significado tanto de las adaptaciones de acceso como en los distintos componentes del currículum.</p> <p>Lo mismo ocurre en el caso de los descriptores asociados al dominio <b>procedimental</b>, en relación a que no existen registros que permitan apreciar la identificación de variables contextuales, dentro de los límites señalados al interior del descriptor, como tampoco de la aplicación de diferentes instrumentos de recogida de información, dado que el único contacto asociado a los mismos, se determina por medio de la utilización de anotaciones y registros abiertos, destacados anteriormente.</p> <p>Similar situación ocurre en cuanto al diseño de adaptaciones curriculares individuales, las que si bien se manifiestan, como en el caso de ejemplos anteriores, no se desarrollan bajo la consideración de adaptar todos los componentes curriculares.</p>
---	---	--

	<p><b>Actitudinal</b></p> <p>Trabaja colaborativamente y aporta sus propias visiones en situaciones de análisis de la realidad.</p> <p>Desarrolla y fortalece la capacidad de estudio y de investigación tanto a nivel bibliográfico como en terreno.</p> <p>Desarrolla la capacidad creativa y de innovación pedagógica a partir del análisis de diversas situaciones educativas y la proposición de respuestas educativas individualizadas.</p>	<p>En términos de los descriptores <b>actitudinales</b> asociados a esta competencia, no es posible apreciar al interior de las prácticas evidencias relativas a los mismos; salvo algunos ejemplos de trabajo colaborativo, como los antes mencionados, los que no se vinculan con el aporte de sus propias visiones en situaciones de análisis de la realidad.</p> <p>En relación al desarrollo y fortalecimiento de su capacidad de estudio y de investigación tanto a nivel bibliográfico como en terreno y al desarrollo de su capacidad creativa y de innovación pedagógica, dentro del contexto que en el descriptor se declara, tampoco es posible dar cuenta de evidencias relativas a esta línea.</p>
<p><b>Habilidades cognitivas, sociales y comunicativas</b></p> <p>Diseña programas de intervención para el desarrollo de habilidades cognitivas.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce y contrasta métodos formales de potenciación de habilidades cognitivas, su aplicabilidad y resultados.</p> <p>Identifica criterios para diseñar programas de evaluación e intervención de habilidades cognitivas en niños y adolescentes con N.E.E</p> <p>Reflexiona en forma crítica sobre los diferentes modelos, estrategias y procedimientos de diagnóstico, intervención y evaluación de las habilidades cognitivas utilizados en personas con N.E.E</p>	<p>En torno a los descriptores <b>conceptuales</b> de esta competencia, es posible determinar una falta de evidencias dentro del contexto de las prácticas asociadas a los mismos. Dado que el esquema de trabajo en el cual las estudiantes desarrollan su actividad de terreno, no permite visualizar evidencias asociadas al plano del conocimiento y contraste de métodos formales de potenciación de habilidades cognitivas, la identificación para diseñar programas de evaluación e intervención de habilidades cognitivas en niños y adolescentes con N.E.E, como tampoco la reflexión crítica frente a los elementos señalados.</p>

	<p><b>Procedimental</b></p> <p>Diseña programas de intervención que potencien habilidades cognitivas en niños y jóvenes con N.E.E, seleccionando y adaptando procedimientos tanto formales como informales y considerando las condiciones individuales del sujeto, así como su entorno familiar, educativo y comunitario.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Demuestra disposición a la observación e interpretación del comportamiento humano, valorando la rigurosidad y actitud ética.</p> <p>Muestra reconocer las implicancias de sus juicios evaluativos y toma decisiones, para los sujetos y su contexto.</p>	<p>Sin embargo, cabe destacar, que al interior del segundo descriptor conceptual, se destaca los adolescentes como agentes con los cuales las estudiantes interactúan dentro del marco de lo declarado, lo cual no se relaciona con la realidad de las prácticas, las cuales se encuentran delimitadas por una interacción con niños y niñas de cinco a ocho años.</p> <p>En lo relativo al plano <b>procedimental</b>, tampoco es posible apreciar el diseño de programas de intervención acordes a lo aquí declarado, sin embargo, es posible asumir que las estudiantes efectivamente lo realizan al interior de esta disciplina, sin que esto tenga una manifestación o impacto evidente al interior de sus experiencias prácticas.</p> <p>Lo mismo ocurre en cuanto a los descriptores representativos del dominio <b>actitudinal</b>, dado que la demostración y el reconocimiento, como habilidades destacadas al interior de los mismos, no resultan evidentes al interior del contexto directo del aula.</p>
<p>Realiza acciones destinadas a la revisión, análisis y evaluación de las habilidades comunicativas, bajo determinados contextos.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Evalúa su propio desempeño comunicativo identificando los factores que condicionan su eficiencia comunicativa de acuerdo al tipo de contexto.</p> <p>Manifiesta una actitud crítica y autocrítica, basada en el análisis de los diferentes factores</p>	<p>En lo relativo a los descriptores <b>conceptuales</b> asociados a esta competencia, es posible determinar una falta de representación de los mismos al interior del contexto de práctica. Dado que la evaluación de su desempeño comunicativo, la manifestación de una actitud crítica y autocrítica de los diferentes factores que inciden en el análisis</p>

	<p>que inciden en el análisis de las situaciones comunicativas.</p> <p>Demuestra una actitud indagatoria, basada en la observación y análisis riguroso de las características y comportamiento del fenómeno de la comunicación interpersonal.</p> <p><b>Procedimental</b> Toma decisiones asertivas basadas en la revisión, análisis y evaluación de los diferentes factores que intervienen en una determinada situación.</p> <p>Incorpora técnicas y procedimientos que le posibiliten mejorar su eficiencia comunicativa de acuerdo a los plazos establecidos por la planificación de la asignatura.</p> <p><b>Actitudinal</b> Demuestra una actitud flexible en su estilo de aprendizaje de acuerdo a las características de las diferentes técnicas, métodos de enseñanza y contenidos disciplinares.</p> <p>Demuestra una actitud segura y emplea un vocabulario disciplinario acorde al rol, contexto e intención comunicativa.</p> <p>Es capaz de emitir juicios fundamentados, explicitando las fuentes de información y evidencia objetiva de la que dispone, relativas al</p>	<p>de las situaciones comunicativas y la demostración de una actitud indagatoria de las características y comportamiento del fenómeno de la comunicación interpersonal, no resultan ser aspectos directamente manifestables al interior de la dinámica del aula, dentro de los límites y consideraciones de lo aquí declarado.</p> <p>En cuanto a los descriptores <b>procedimentales</b>, aludiendo específicamente al primero de ellos, es posible determinar que la toma de decisiones asertivas basadas en la revisión, análisis y evaluación, se encuentra implícita al interior de las actividades que las estudiantes planifican, las cuales son aplicadas y evaluadas en función de los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, sin embargo, no es un elemento que se pueda visualizar directamente a través de los registros de observación, menos aún dentro de un contexto tan específico como el de las habilidades comunicativas destacadas.</p> <p>La incorporación de técnicas y procedimientos que le posibiliten mejorar su eficiencia comunicativa, tampoco resulta ser un elemento evidenciable al interior de los registros de práctica.</p> <p>En relación al dominio <b>actitudinal</b> de la competencia, es posible destacar que tampoco existen evidencias directas de los descriptores señalados al interior de las prácticas observadas de las estudiantes, salvo en el caso del segundo</p>
--	--	--

	<p>tema de la comunicación aplicada.</p>	<p>de los descriptores el cual dice relación con “Demuestra una actitud segura y emplea un vocabulario disciplinario acorde al rol, contexto e intención comunicativa”, el cual es posible visualizar en cierta medida por medio de los registros relativos a la categoría lenguaje técnico, dentro de la cual se destacan textualidades como las siguientes.</p> <p>el Viernes hacemos algo de reforzamiento de lectoescritura (alumna)</p> <p>Varios niños piden que repita lo dictado, a lo que ella les dice “ya les he repetido tres veces la meta clase y ustedes están conversando por eso no escuchan”.</p>
<p>Elabora diseños de programas de intervención en torno al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de la comunicación, en el proceso educativo de alumnos con N.E.E</p>	<p><b>Conceptual</b>  Reconoce el proceso educativo y el valor del educador como agente mediador, como núcleo central en la activación de las potencialidades cognitivas en el ser humano.</p> <p>Reconoce criterios y métodos de trabajo interdisciplinario en las fases del proceso de detección y evaluación de alteraciones de las habilidades cognitivas relacionando el diagnóstico clínico, psicológico y pedagógico con las necesidades educativas especiales.</p>	<p>En lo relativo a los descriptores <b>conceptuales</b> que permiten definir esta competencia, es posible dar cuenta que el reconocimiento del proceso educativo y el valor del educador como agente mediador, como núcleo central en la activación de las potencialidades cognitivas en el ser humano, no queda abiertamente de manifiesto al interior de los registros de las prácticas de estudiantes, frente a lo cual solo es posible apreciar pequeños contactos de interacción mediadora al interior de algunos de ellos, como es el caso de los siguientes.</p>

	<p><b>Procedimental</b>  Diseña programas de intervención que potencien habilidades cognitivas, sociales y de la comunicación en niños y jóvenes con N.E.E, contextualizado en el proceso educativo y el currículum escolar.</p> <p><b>Actitudinal</b>  Demuestra disposición a la observación e interpretación del comportamiento humano, valorando la rigurosidad y actitud ética.</p> <p>Muestra reconocer las implicancias de sus juicios evaluativos y toma de decisiones, para los sujetos y su contexto.</p> <p>Muestra actitudes de valoración del trabajo interdisciplinario y colaborativo.</p>	<p>la alumna le señala ¿y que pasaría si pusieramos dos papeles para recortar?// ¡quedarían dos manteles iguales!!! (niño)// ¿probemos? (alumna)//</p> <p>Al: niños ¿Por qué creen que se infló el globo con esta mezcla?(alumna)//</p> <p>Estos ejemplos, presentes en la sub categoría preguntas de interacción, dan cuenta de interrogantes que facilitan o se constituyen en un medio frente a la reflexión de los niños/as, lo cual permite establecer en cierta medida una relación con el rol mediador del educador, sin embargo, este proceso puede resultar fortuito y formar parte simplemente de la relación que se establece con el educando, sin implicar necesariamente una manifestación de valoración del educador como agente mediador, de las potencialidades cognitivas en el ser humano.</p> <p>En lo relativo al segundo de los descriptores <b>conceptuales</b>, no es posible dar cuenta del reconocimiento de criterios y métodos de trabajo interdisciplinario, como tampoco establecer relaciones con todas las consideraciones y elementos expuestos al interior del descriptor.</p> <p>En torno al descriptor <b>procedimental</b>, no resulta posible apreciar evidencias que den cuenta del diseño de programas de intervención, como tampoco de la consideración dentro de este contexto, de los componentes explícitos al interior</p>
--	---	--

		<p>del mismo.</p> <p>Dentro del plano de los descriptores <b>actitudinales</b>, no se aprecian elementos al interior de las prácticas de las estudiantes, que se constituyan efectivamente en evidencias de los aspectos aquí declarados. La observación e interpretación del comportamiento humano, como elementos previamente definidos, involucran aspectos posibles de visualizar solo por medio de un seguimiento y sistematización de carácter más riguroso, lo cual se escapa a los límites de registros parciales que permiten apreciar solo el contacto de las estudiantes en algunas de sus prácticas.</p> <p>En relación a las implicancias de sus juicios evaluativos y la toma de decisiones, es posible interpretar que ambos son efectivamente considerados al interior del lineamiento de planificaciones y actividades realizadas, las cuales deben dar cuenta de un proceso basado en resultados evaluativos reales, los que permitan efectivamente tomar decisiones y diseñar el proceso posterior en coherencia a ellas, lo cual resulta relativo al considerar solo el contacto de las estudiantes una vez por semana con el grupo de niños y niñas, aspecto que en cierta medida se suple durante la interacción de los periodos de prácticas intensivas.</p>
--	--	---

		<p>En lo relativo al trabajo interdisciplinario y colaborativo, solo es posible apreciar la interacción con los profesionales (Educadoras y profesores) a cargo de los grupos.</p>
<p><b>Estrategias de atención en la primera infancia.</b></p> <p>Adquiere un conocimiento integral en torno a los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce integralmente los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Identifica los fundamentos del ciclo evolutivo en la primera edad desde una perspectiva del desarrollo armónico e integral.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Desarrolla propuestas de trabajo grupal en virtud de temáticas señaladas y emergentes.</p>	<p>En cuanto al descriptor <b>conceptual</b> de esta competencia, es posible determinar que no se aprecian evidencias concretas del mismo, dado que no resulta posible afirmar o comprobar el conocimiento integral por parte de las estudiantes, de los diversos aspectos involucrados en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años, frente a los conceptos y bases teóricas de la estimulación temprana, durante las instancias de práctica.</p> <p>En este sentido y frente al descriptor <b>procedimental</b>, tampoco es posible dar cuenta de la identificación de los fundamentos del ciclo evolutivo en la primera edad desde una perspectiva del desarrollo armónico e integral. Aspecto que probablemente es considerado por las estudiantes, sin existir, sin embargo, una manifestación directa de ellos.</p> <p>Las propuestas de trabajo grupal en virtud de temáticas señaladas y emergentes, como descriptor del plano <b>actitudinal</b>, tampoco queda en evidencia al interior de los registros de las prácticas de estudiantes, sin embargo, existen contactos de trabajo colaborativo al interior de la</p>

		<p>sub categoría Participación de la estudiante en las actividades de la Educadora o profesora del nivel, los que dan cuenta de propuestas de trabajo acordes a los elementos presentes en el descriptor.</p>
<p>Manifiesta conocimiento de los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica los factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo.</p> <p><b>Procedimental</b> Prepara planes individualizados de intervención como medida de apoyo complementario para los alumnos con Necesidades educativas especiales (N.E.E)</p> <p>Implementa procesos educativos que potencien el desarrollo cognitivo, psicomotor y socio afectivo de los niños con N.E.E.</p> <p>Desarrolla procedimientos de detección oportuna, evaluación y seguimiento de los N.E.E que presentan alumnos bajo modalidades de trabajo interdisciplinario.</p> <p><b>Actitudinal</b> Participa en la elaboración de propuestas grupales, generadas a partir de una postura crítica e intercambio de opiniones y experiencias.</p>	<p>En cuanto a la identificación de factores de riesgo, características y desempeño de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo, como elemento que distingue al descriptor <b>conceptual</b>, es posible señalar algunos registros que dan cuenta más bien de la identificación de aspectos relativos a las características y desempeño de estos niños/as, más que a la identificación de factores de riesgo, tal es el caso de los siguientes ejemplos.</p> <p>Al: le estamos dando a Francisca pequeñas tareas, pero una a la vez, para que las cumpla, por ejemplo colgar todas las mañanas su mochila, aún no lo ha logrado, lo estamos reforzando, pero no vamos a pasar a la tarea siguiente hasta que lo logre, ustedes en la casa pueden colaborar en esto mismo.</p> <p>La alumna se acerca a la profesora y le señala: le quiero escribir una nota a los papás (de ambos niños), para contarles lo que hicimos, al Tomás hay que reforzarle los colores, le voy a mandar también algunas indicaciones para que lo vean en la casa.</p>

		<p>En lo relativo a los descriptores <b>procedimentales</b>, la preparación de planes individualizados de intervención, se constituye en un elemento frente al cual se asume su desarrollo por parte de las estudiantes, debido a la evidencia de contactos con adaptaciones curriculares y actividades en el aula de recursos, instancias frente a las cuales solo es posible intervenir con el diseño de planes previos.</p> <p>Esto es posible de proyectar en relación a los restantes descriptores procedimentales, dado que el Implemento de procesos educativos que potencien el desarrollo cognitivo, psicomotor y socio afectivo de los niños con N.E.E., también se logra visualizar mediante las adaptaciones curriculares y la interacción educativa individualizada al interior el aula de recursos, espacio al que sin embargo, no acceden todas las estudiantes.</p> <p>En lo relativo al desarrollo de procedimientos de detección oportuna, evaluación y seguimiento de los N.E.E que presentan alumnos bajo modalidades de trabajo interdisciplinario, solo se aprecian escasos contactos evaluativos, frente a los cuales no se puede dar cuenta de un efectivo seguimiento.</p>
--	--	---

<p>Reconoce las dificultades de niños y niñas, en relación a sus necesidades y potencialidades y orienta y apoya a partir de estas a las familias y comunidad involucradas.</p>	<p><b>Conceptual</b> Identifica diferentes modalidades de trabajo y orientación a las familias de párvulos con Necesidades educativas especiales.</p> <p>Analiza diversas estrategias de intervención e integración de párvulos con desarmonías del desarrollo en el medio preescolar</p> <p><b>Procedimental</b> Estructura situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas</p> <p>Orienta y apoya a las familias en el reconocimiento de las dificultades de su hijo/a, así como en relación a sus necesidades y potencialidades.</p> <p><b>Actitudinal</b> Desarrolla primeros acercamientos sistemáticos con la familia y la comunidad.</p>	<p>En relación al primero de los descriptores <b>conceptuales</b> que identifican esta competencia, es posible señalar solo algunos contactos de comunicación con las familias, frente a los cuales no resulta posible apreciar la identificación de diferentes modalidades de trabajo dirigidas a las mismas. Sin embargo, si se da cuenta de algunas orientaciones generales, como las anteriormente señaladas en relación a este aspecto.</p> <p>El análisis de diversas estrategias de intervención e integración de párvulos con desarmonías del desarrollo en el medio preescolar, tampoco es un elemento que se vislumbra abiertamente al interior de los registros, salvo algunos contactos de actividades, los que, sin embargo, no permiten dar cuenta del análisis de diversas estrategias.</p> <p>Dentro del ámbito <b>procedimental</b> y frente a la Estructuración de situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas, es posible apreciar las siguientes manifestaciones.</p> <p>Al: ¿Qué tienes que hacer para que te salga mejor?// doblarlo más (niño)// a ver entonces dóblalo más (alumna)// el niño lo dobla en dos partes// a ver!! ¿estará bien así o será mejor en más partes? (alumna)//</p>
---	---	--

		<p>Al: a ver usted me debe (la alumna suma con una calculadora de juguete) 45 pesos, ¿con que billete me va a pagar?// la niña le pasa un billete de 50 pesos// ¿Cuánto le tengo que dar de vuelto?, usted me debe 45 pesos y pagó con 50(alumna)// la niña responde 5// muy bien señora, aquí están sus 5 pesos.</p> <p>Las cuales se constituyen efectivamente en ejemplos asociados a los límites del descriptor.</p> <p>En términos de la orientación y apoyo a las familias en el reconocimiento de las dificultades de su hijo/a, así como en relación a sus necesidades y potencialidades, se aprecian algunos contactos específicos de las estudiantes en torno a este plano, los cuales dan cuenta de contactos, entrevistas y comunicación con la familias en relación a los elementos de este descriptor. Aspecto que se logra apreciar en las siguientes manifestaciones.</p> <p>¿Cuándo es la reunión de apoderados?(alumna)// el otro Martes (profesora)// si quieres vengo y aprovecho de hablar con los papás de lo que estamos haciendo, del proyecto de integración, como se trabaja//</p> <p>La alumna señala:“lo que principalmente se realiza es que en relación a las necesidades, se planifica para el grupo completo, efectuado por supuesto, adaptaciones curriculares en relación a la NEE de</p>
--	--	---

		<p>los niños que presentan dificultad...yo les he enviado en el cuaderno el resultado de algunas de las actividades realizadas”</p> <p>Dentro del ámbito <b>actitudinal</b>, es posible dar efectivamente cuenta de algunos acercamientos sistemáticos con la familia, como los antes destacados, sin embargo, no existen evidencias de contacto con la comunidad.</p>
<p><b>Estrategias de integración social, comunitaria y laboral.</b></p> <p>Manifiesta conocimiento en torno a normativas y orientaciones referentes a la inserción laboral de personas con discapacidad.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conocer normativas nacionales relacionadas con la inserción laboral de las personas con discapacidad.</p> <p>Adquirir conocimientos elementales de orientación vocacional, formación laboral para personas con discapacidad.</p> <p>Conceptualizar las distintas modalidades de empleo para personas con discapacidad.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Analiza normativas nacionales vigentes vinculadas con la inserción laboral de personas con discapacidad.</p> <p>Genera propuestas orientadas a la transición de la escuela a la vida laboral de jóvenes con</p>	<p>En lo relativo a los descriptores <b>conceptuales</b> de esta competencia, no se aprecian evidencias al interior de los registros que permitan dar cuenta del conocimiento de las normativas nacionales, de la adquisición de conocimientos elementales de orientación vocacional, como tampoco de la conceptualización de las distintas modalidades de empleo para personas con discapacidad, de acuerdo al marco de inserción laboral. Dado que la perspectiva de integración al trabajo de personas con discapacidad, no se ajusta a los límites de la realidad de las prácticas de estudiantes, las cuales se desarrollan en interacción con niños y niñas de cinco a ocho años, no expuestos por lo tanto a ningún tipo de dinámica laboral.</p> <p>De acuerdo a lo anterior, tampoco es posible dar cuenta de evidencias relativas a los descriptores <b>procedimentales</b>, dado que estos se enmarcan dentro de un contexto diferente al de interacción de las estudiantes.</p>

	<p>discapacidad.</p> <p>Maneja itinerarios y componentes que se requieren para insertar laboralmente a las personas con discapacidad bajo el enfoque de empleo con apoyo</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Reconoce la necesidad de intencionar cambios que favorezcan la integración y participación social, comunitaria y laboral de las personas con discapacidad.</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves.</p> <p>Acepta, valora la opinión de otros compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos.</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Similar situación ocurre con los descriptores <b>actitudinales</b>, frente a los cuales no se aprecian evidencias relativas a al reconocimiento de intencionar cambios que favorezcan la integración y participación social, comunitaria y laboral de las personas con discapacidad, como tampoco de los aspectos explícitos al interior de los restantes descriptores.</p>
<p>Analiza elementos relativos a la integración social y comunitaria de personas con discapacidad y realiza propuestas en consideración de las mismas.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Conoce el enfoque y los principales componentes de la convención de Derechos de las personas con discapacidad.</p>	<p>En torno a los descriptores <b>conceptuales</b> de esta competencia, es posible apreciar una falta de evidencias relativas a los aspectos y elementos explícitos al interior de los mismos, salvo el caso de la identificación del papel de la familia en la</p>

	<p>Conoce el enfoque y los principales componentes de la Ley de integración Social de personas con discapacidad</p> <p>Identifica el papel que juegan las familias en la integración social de las personas con discapacidad.</p> <p>Reconoce la importancia de educar para el ocio y tiempo libre a las personas con discapacidad.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Analiza los distintos apartados de la Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad.</p> <p>Analiza los distintos apartados de la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad.</p> <p>Vincula la información obtenida en el análisis de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad con la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad.</p> <p>Realiza propuestas en pro de trabajar con familias el rol de las mismas en la integración social de jóvenes con discapacidad.</p> <p>Diseña propuestas que permitan a los jóvenes</p>	<p>integración frente a la discapacidad, lo cual es posible asumir a través de los contactos que las estudiantes han podido establecer con este estamento, algunos de los cuales han sido previamente señalados.</p> <p>En cuanto a los descriptores asociados al plano <b>procedimental</b>, no es posible apreciar ningún elemento vinculado con el análisis de los documentos mencionados, como tampoco de procesos de relación o vinculación relativos a los mismos. En cuanto a la realización y diseño de propuestas aquí mencionados, los registros de observación no dan cuenta de manifestaciones relativas a los mismos, menos aún frente a la consideración de estar estos dirigidos a “jóvenes”, agentes no presentes dentro del campo de interacción de los estudiantes.</p> <p>En relación al plano <b>actitudinal</b> los aspectos declarados al interior de los descriptores, no logran ser evidenciables al interior de la práctica, dado que en esta instancia las estudiantes no interactúan con otras compañeras al interior del aula, lo cual impide tener evidencias de la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con las mismas, como también de la aceptación y valoración de sus opiniones.</p> <p>La actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y el comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje, tampoco</p>
--	--	--

	<p>con discapacidad programar su ocio y tiempo libre</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Asume la responsabilidad de trabajar en forma cooperativa con sus compañeros.</p> <p>Identifica y selecciona fuentes de información claves.</p> <p>Acepta, valora la opinión de otros compañeros y se da la oportunidad de aprender de ellos.</p> <p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>resultan ser elementos evidenciables al interior de los registros consignados.</p>
<p><b>Métodos de Investigación</b>          Seleccionar, diseñar y aplicar criterios de rigor científico a procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para recoger información.</p>	<p><b>Conceptual</b>          Identificar y analizar procedimientos cuantitativos y cualitativos, para recoger información, y los criterios de rigor científico de lo cuantitativo y cualitativo.</p> <p><b>Procedimental</b>          Desarrollar procesos de selección, diseño, elaboración y aplicación de procedimientos de recolección de información cualitativos y</p>	<p>En relación al descriptor <b>conceptual</b> que permite definir esta competencia, no se aprecian evidencias al interior de las prácticas relativas a dar cuenta de los componentes y elementos declarados al interior de la misma.</p> <p>Similar situación ocurre dentro del dominio <b>procedimental</b>, dado que no existen evidencias que den cuenta de la elaboración y aplicación de</p>

	<p>cuantitativos.</p> <p><b>Actitudinal</b>  Analizar los posibles impactos beneficiosos o perjudiciales de la aplicación de dichos procedimientos.</p>	<p>procedimientos de recolección de información, correspondiente a los paradigmas señalados. Aspecto que también se proyecta en relación al dominio <b>actitudinal</b>.</p>
<p>Aplicar técnicas de análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, acordes con las interrogantes de investigación y diseño.</p>	<p><b>Conceptual</b>  Describir los pasos a seguir en procedimientos de análisis de información estadísticas y cualitativas (categorías y codificaciones)</p> <p><b>Procedimental</b>  Aplicar procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales sencillos, así como codificación de textos y levantamiento de categorías.</p> <p><b>Actitudinal</b>  Analizar los impactos positivos o negativos en las comunidades con las que se trabaje, de los resultados y análisis desarrollados.</p>	<p>En lo relativo al descriptor <b>conceptual</b> que identifica esta competencia, no es posible apreciar al interior de las prácticas evidencias que den cuenta del mismo.</p> <p>Lo anterior también se destaca dentro del descriptor <b>procedimental</b>, sin existir representación de lo aquí explícito al interior de las prácticas.</p> <p>Similar situación ocurre en relación a la identificación del dominio <b>actitudinal</b>, dado que no se cuenta con evidencias del análisis de los impactos positivos o negativos de las comunidades con las que las estudiantes trabajan, como tampoco de los resultados y análisis desarrollados en relación a las mismas.</p>
<p>Elaborar informes de investigación y analizar críticamente los de sus pares estudiantes.</p>	<p><b>Conceptual</b>  Identificar partes fundamentales del informe y coherencias necesarias</p> <p><b>Procedimental</b>  Redactar informes de investigación y analizar</p>	<p>En relación a esta competencia, tampoco es posible apreciar manifestaciones relativas a los planos <b>conceptuales, procedimentales y actitudinales</b> de acuerdo a lo aquí declarado.</p>

	<p>críticamente los de sus pares estudiantes</p> <p><b>Actitudinal</b> Identificar impactos positivos o negativos de los informes redactados o analizados</p>	
<p><b>Práctica integrada</b></p> <p>Demuestra conocimiento en torno a la cultura y organización de las escuelas con proyecto de integración</p>	<p><b>Conceptual</b> Se apropia de la cultura de las escuelas e identifica los aspectos que forman parte del clima organizacional y de aula.</p> <p>Conoce los referentes teóricos que componen el proyecto educativo, grupos diferenciales y el proyecto de integración.</p> <p>Identifica los factores que favorecen o dificultan el clima de aula</p> <p>Conoce las respuestas a las necesidades educativas que las escuelas ofrecen actualmente a sus alumnos</p> <p>Conoce los criterios y los procedimientos para diseñar e implementar una respuesta educativa adaptada a las Necesidades educativas especiales de lo alumnos y alumnas integrados.</p> <p><b>Procedimental</b> Utiliza instrumentos y recursos tecnológicos para recopilar información</p>	<p>En lo relativo al dominio <b>conceptual</b> que identifica a esta competencia, no se aprecian evidencias prácticas de ninguno de los descriptores señalados, dado que la relación y el manejo de aspecto relativos al clima organizacional y de aula, como también a los elementos propios del proyecto educativo institucional, no adquieren una manifestación directa dentro del contexto en el cual las estudiantes se desempeñan.</p> <p>En cuanto a los descriptores asociados al plano <b>procedimental</b>, tampoco resulta posible apreciar evidencias relativas a lo señalado al interior de los mismos, estos más bien se asocian a la elaboración de informes, trabajos y exposiciones, elementos no manifestables dentro del contexto de la instancia de práctica.</p> <p>En lo relativo al desarrollo <b>actitudinal</b>, no es posible apreciar elementos concretos al interior de la instancia de práctica que den cuenta de la incorporación de lo explícito al interior de cada uno de estos descriptores, los cuales al igual que en el caso anterior, representan mas bien aspectos</p>

	<p>Sistematiza analiza y contrasta la información recabada con los referentes teóricos</p> <p>Organiza la información empleando mapas conceptuales de los aspectos más relevantes.</p> <p>Expone la construcción del saber utilizando distintos recursos tecnológicos.</p> <p><b>Actitudinal</b> Se compromete con una gestión individual y colectiva en la búsqueda de información y elaboración de trabajos asignados.</p> <p>Intercambia ideas sobre la pertinencia cultural de los centros y escuelas.</p> <p>Emplea comunicación efectiva para apropiarse de las características de la escuela y del Proyecto educativo institucional.</p> <p>Analiza las diferentes situaciones vivenciadas desde distintas perspectivas.</p>	<p>evidenciables al interior de otros contextos del plano formativo de las estudiantes.</p>
<p>Implementa acciones relativas al diseño y aplicación de programas educativos, adaptados a las necesidades de alumnos integrados en las diversas escuelas en las cuales</p>	<p><b>Conceptual</b> Conoce las características individuales de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas especiales, asociados a discapacidad intelectual, trastorno específico del lenguaje (TEL) y trastorno específico del aprendizaje (TEA)</p>	<p>En relación a los descriptores <b>conceptuales</b> que logran identificar esta competencia, es posible determinar en torno al primero de ellos, que las estudiantes efectivamente dan cuenta al interior de las prácticas de aspectos relativos al conocimiento</p>

<p>interactúa.</p>	<p>Conoce las competencias curriculares de los alumnos y alumnas de acuerdo al nivel educativo que corresponda</p> <p>Conoce los criterios básicos que le permitan identificar las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual, TEL y TEA.</p> <p>Conoce los criterios y procedimientos para adaptar la respuesta educativa a las NEE de los alumnos y alumnas integrados.</p> <p>Conoce los métodos de enseñanza para atender la diversidad y las NEE en el aula común y en el aula de apoyo.</p> <p><b>Procedimental</b></p> <p>Evalúa las competencias iniciales de los alumnos con el fin de identificar sus necesidades educativas individuales de aprendizaje presentes en los alumnos y alumnas integrados.</p> <p>Utiliza criterios, procedimientos e instrumentos para identificar las necesidades educativas especiales.</p> <p>Diseña y aplica programas educativos adaptados a las necesidades educativas presentes en los</p>	<p>de las características individuales de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a algunas de las dificultades señaladas, lo cual se aprecia por medio de las intervenciones efectuadas en términos individuales, tanto al interior del aula normal o del aula de recursos.</p> <p>Similar situación se da en relación a los descriptores asociados con el conocimiento de criterios básicos y procedimientos que les permitan identificar necesidades educativas especiales, a fin de adaptar la respuesta educativa en relación a las N.E.E y los métodos de enseñanza para atender a la diversidad, dentro de los límites señalados. Lo anterior es evidenciable mediante el trabajo efectuado por las estudiantes en términos de las intervenciones efectuadas, el cual no se podría llevar a cabo sin el conocimiento de lo antes señalado.</p> <p>En lo relativo al plano <b>procedimental</b>, no resulta posible dar cuenta de evidencias asociadas a la evaluación de competencias iniciales de los alumnos, solo se aprecian escasos contactos evaluativos situados más bien a nivel formativo que diagnóstico.</p> <p>Tampoco es posible apreciar la utilización de criterios, procedimientos e instrumentos que permitan identificar necesidades educativas de carácter especial. El diseño y aplicación de programas educativos adaptados, también se</p>
--------------------	--	---

	<p>alumnos y alumnas integrados.</p> <p>Planifica el trabajo individual considerando las NEE del alumno o alumna integrado y los principios de normalización e integración.</p> <p><b>Actitudinal</b></p> <p>Desarrolla capacidad de empatía</p> <p>Desarrolla disposición a conocer y comprender la condición de discapacidad y sus efectos en el desarrollo personal e interpersonal</p> <p>Desarrolla acciones que promuevan actitudes de respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales.</p> <p>Genera una comunicación efectiva con los distintos estamentos del establecimiento.</p>	<p>constituye en un elemento ausente al interior de las evidencias prácticas. Resulta, sin embargo, posible apreciar actividades de trabajo individual relativas a las necesidades educativas específicas de algunos alumnos, las que hacen suponer la presencia de una planificación que las respalda.</p> <p>En relación a los descriptores <b>actitudinales</b>, es posible señalar una falta de evidencia directa relativa a los aquí declarados, sin embargo, se aprecian algunos contactos relativos a una comunicación efectiva con el estamento padres y personal, lo cual queda de manifiesto en las instancias de participación en las actividades de la Educadora o profesora a cargo y las interacciones con padres y apoderados destacadas anteriormente.</p>
<p>Demuestra conocimiento del rol del Educador diferencial como profesional de apoyo en los proyectos de integración y grupos diferenciales.</p>	<p><b>Conceptual</b></p> <p>Demuestra conocimiento de los roles y funciones que cumple un educador diferencial en la escuela común.</p> <p>Reflexiona en torno a sus fortalezas y debilidades frente al rol como futuro educador diferencial en la escuela común.</p>	<p>En relación a los descriptores <b>conceptuales</b> que identifican a esta competencia, es posible destacar que no existen manifestaciones directamente relacionadas con el conocimiento de las estudiantes en torno a los roles y funciones del educador diferencial, lo que si es posible vislumbrar es una identificación, que en algunas oportunidades puede resultar errónea, de los roles</p>

	<p>Identifica criterios y procedimientos básicos que le permiten constatar roles y funciones de un educador diferencial en la escuela común.</p> <p>Incorpora vocabulario técnico profesional</p> <p><b>Procedimental</b> Diseña e implementa acciones que favorecen el trabajo colaborativo.</p> <p>Identifica los elementos que favorecen o dificultan el trabajo colaborativo en la escuela.</p> <p>Desarrolla planes de intervención general y específico considerando la interdisciplinariedad.</p> <p>Emplea lenguaje técnico profesional en la comunicación oral y escrita.</p> <p><b>Actitudinal</b> Comunica en forma asertiva una información teniendo en cuenta el destinatario.</p> <p>Coopera con el equipo escolar</p> <p>Identifica en si mismo y en sus pares las fortalezas y debilidades frente al rol como futuros educadores diferenciales en una escuela especial.</p>	<p>y funciones de ellas mismas en su proceso de práctica, el cual de manifiesta más bien a nivel asistencial con algunos contactos de actividades educativas, aspectos en los cuales no se evidencia un mayor desarrollo de la pro actividad y de la autonomía asociada a un tercer año de formación profesional.</p> <p>En cuanto a la incorporación de un vocabulario técnico profesional, se aprecian algunas manifestaciones relativas al mismo, lo cual queda de manifiesto en ejemplos que han sido destacados previamente.</p> <p>En lo relativo a los descriptores <b>procedimentales</b>, no existen evidencias del diseño e implementación de acciones que favorezcan el trabajo colaborativo, como tampoco de los elementos que favorecen o dificultan el mismo. Tampoco es posible apreciar evidencias relacionadas con el desarrollo de planes de intervención desde la perspectiva de la interdisciplinariedad.</p> <p>En cuanto al empleo de un lenguaje técnico profesional en la comunicación oral y escrita, solo se evidencian de manera más directa algunos contactos relativos a la manifestación oral.</p> <p>En relación a los aspectos <b>actitudinales</b> presentes en los descriptores, resulta posible apreciar manifestaciones que efectivamente dan</p>
--	---	---

	<p>Demuestra una actitud de organización de los tiempos de trabajo individual y un comportamiento metódico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Demuestra tolerancia frente a obstáculos y fracasos evidenciando una actitud reflexiva y analítica ante las situaciones desfavorables.</p>	<p>cuenta de una comunicación asertiva considerando al destinatario, lo cual se evidencia en los siguientes ejemplos.</p> <p>“Estimados papás la actividad efectuada el día de hoy con....., consistió en.....”, por favor reforzar esto mismo en casa, se adjunta carpeta con trabajos” Atte.”// la alumna llena este formato con el nombre de cada niño y con la actividad efectuada por cada uno//</p> <p>¿y como le va a Bastián? (mamá)// le cuesta un poco la escritura, hemos trabajado bastante en escribir el nombre completo y la fecha en la que estamos, todo esto lo hemos ido evaluando para ver los avances, mire aquí están los resultados (le muestra una planilla)// todo esto corresponde a lenguaje comprensivo y expresivo (alumna)//</p> <p>La cooperación señalada con el equipo escolar, queda de manifiesto por medio de las textualidades consignadas en la participación de la estudiante en actividades regulares, como en la colaboración en las actividades de la Educadora o profesor del nivel, siendo ejemplos de lo anterior los siguientes.</p> <p>La alumna en práctica ayuda en una de las mesas, señala: escuchen bien antes de responder ¿Qué pregunto la profesora una suma o una resta?, escuchen bien.</p>
--	--	--

		<p>Ahora nos vamos a arreglar porque va a ser hora de irnos, van a ir ordenados a buscar sus mochilas y se ordenan en sus puestos. Los niños se paran a buscar sus mochilas y la alumna ordena algunos puestos.</p> <p>Cabe destacar que dentro de los restantes descriptores de este dominio, no se aprecian manifestaciones directas relativas a los mismos.</p>
--	--	--

## ***Confrontación entre fuentes de información y escenarios***

En forma posterior al análisis parcial de cada uno de los escenarios en relación a cada una de las fuentes de información, es que resulta necesario confrontar este proceso comparativamente entre fuentes y escenarios, a fin de visualizar la relación en este caso existente entre ambos aspectos.

La presentación de este proceso se realizará abordando en primera instancia la Confrontación de los análisis de Registros de observación, para luego dar paso a la información obtenida de los Focus group y posteriormente de las Entrevistas a tutoras, comparando en cada uno de los casos solo las categorías y sub categorías afines en cada escenario.

Esta confrontación culminará con el análisis de los planes de estudio de las respectivas carreras y la evidencia que en las prácticas se aprecia en torno a las competencias declaradas.

### ***Confrontación de análisis de Registros de Observación en Educación parvularia y Educación Diferencial***

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por las estudiantes y Sub categoría actividad de inicio**, es posible destacar debilidades asociadas a la organización del tiempo al interior del escenario de Educación parvularia lo cual no resulta coincidente al interior del escenario de Educación Diferencial, al interior del cual se destacan como fortalezas algunas acciones intencionadas por parte de las estudiantes en relación a dar comienzo a una actividad planificada, también se visualiza como un aspecto fuerte la presencia de algunos breves contactos en torno a la detección de experiencias previas, sin embargo, se aprecia como debilidad la falta de una connotación inicial centrada en el interés de los niños/as.

En lo relativo a la **Etapas de Desarrollo** al interior del contexto de Educación parvularia, se enfatiza en debilidades relacionadas con la organización de la misma, con el carácter directivo de las estudiantes en las indicaciones entregadas y con falencias detectadas en torno al rol activo de los niños, lo cual no resulta coincidente con el escenario de Educación Diferencial, el cual por su parte se destacan otras debilidades las cuales se encuentran relacionadas con privilegiar una interacción basada más en el producto que en el proceso, sin embargo, ambos contextos resultan coincidentes en términos de no existir fortalezas que por su relevancia resulten posibles de destacar, más allá de la intención de las estudiantes por llevar a cabo un buen proceso en torno a esta etapa.

En relación a la **etapa de finalización**, se aprecian debilidades al interior del **contexto de Educación Parvularia**, relativas a dificultades para concluir la propuesta, obligatoriedad por efectuar un cierre y falta de consideración de los intereses y necesidades de los niños, las cuales resultan coincidentes al interior del escenario de Educación Diferencial, frente al cual además se destacan debilidades

relativas a la omisión de un cierre, a la falta de preguntas de reflexión final y a centrar esta etapa en la revisión del producto.

En relación a la **Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Estudiante**, en este sentido los registros de observación relativos al primero de los escenarios, determinan fortalezas en términos de preparación del material y dedicación frente a los mismos, aspecto que resulta coincidente al interior del contexto de Educación Diferencial, sin embargo, particularmente al interior del escenario de Educación parvularia, se destacan debilidades relativas a la organización del espacio y del grupo de niños.

En torno a la **Categoría actividades planificadas por la Educadora o profesora a cargo y sub categoría participación de las estudiantes**, es posible determinar en ambos contextos fortalezas asociadas fundamentalmente a una adecuada disposición por colaborar y apoyar a la profesional a cargo, sin embargo, se aprecian particularmente al interior del escenario de Educación Diferencial, debilidades relacionadas con la pro actividad e iniciativa propia de las estudiantes, en relación a colaborar de manera autónoma y espontánea.

En lo relativo a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesora del nivel**, se determinan coincidencias atribuidas a las estudiantes de ambas escuelas, frente a las cuales se destaca un positivo apoyo, disposición y acciones espontáneas que dan cuenta de una colaboración efectiva en este sentido. También de manera coincidente no se evidencian debilidades posibles de destacar.

En cuanto a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, es posible también destacar coincidencias en términos de fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes, sin resultar evidente la presencia de debilidades al interior de esta fuente.

En relación a la **Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas de interacción**, en ambos escenarios es posible destacar coincidencias en cuanto a la presencia de fortalezas asociadas a una adecuada y permanente interacción, de manera independiente de los tipos de preguntas empleadas al interior de este proceso, sin embargo, al interior del escenario de Educación Diferencial, se aprecian particularmente fortalezas relativas a un énfasis en la formulación de preguntas de comprobación, recuerdo y reconocimiento, sin ser destacadas en ninguno de los escenarios debilidades al respecto.

En relación a la **Categoría actividades regulares y emergentes y Sub categoría actividades regulares**, se aprecian coincidencias en términos de fortalezas asociadas a ambos escenarios, dentro de las cuales se destacan una adecuada participación de las estudiantes, buena disposición, apoyo y colaboración al interior de las mismas, sin embargo, al interior de la escuela de Educación diferencial se aprecia un predominio asistencial en la participación de las estudiantes, lo cual es destacado a modo de debilidad.

En lo relativo a la **Sub categoría actividades emergentes**, ambos escenarios son coincidentes en términos de fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes en este sentido, como también en hacer evidente la presencia de un escaso número de registros relativos a este aspecto.

En términos de la **Sub categoría Interrelación de las Estudiantes con los niños**, al interior de ambos contextos se aprecian fortalezas altamente significativas, entre las cuales se destaca el cariño, apoyo, acogida y preocupación permanente de las estudiantes al respecto.

En relación a la **interrelación de las estudiantes con los adultos**, ambos escenarios son coincidentes en términos de dar cuenta de un adecuado proceso de interrelación, basado fundamentalmente en la colaboración asistencial de las estudiantes, aspecto que, sin embargo, es por lo tanto posible apreciar en términos de fortaleza y debilidad a la vez, dado que el carácter asistencial atribuido a este aspecto, limita el desarrollo de la pro actividad en las estudiantes.

En cuanto a la **Categoría trabajo con familia y Sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento**, se determinan coincidencias en términos de debilidades asociadas a un escaso trabajo, poca preocupación y falta de contacto de las estudiantes con la familia. Sin embargo, al interior del escenario de Educación Diferencial se aprecian fortalezas relativas al trabajo con las familias de niños y niñas que presentan necesidades Educativas especiales, a pesar de los limitados contactos al respecto.

En relación a la **Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral de las estudiantes**, se aprecian coincidencias en términos de debilidades, las cuales se determinan por medio de reiteraciones de palabras, muletillas y diminutivos empleados con frecuencia, atribuidos a un lenguaje de carácter informal, destacando la presencia de casos aislados de adecuados modelos al respecto solo al interior de la Escuela de Educación parvularia

En cuanto a la **Sub categoría Lenguaje técnico**, se manifiesta coincidencias significativas en términos de debilidades evidenciadas en este proceso, las cuales se atribuyen fundamentalmente a una falta de manejo de términos profesionales, lo que es interpretado como carencias en la apropiación de un lenguaje disciplinar.

En lo relativo a la **Categoría Evaluación y Sub categoría aplicación de evaluación por parte de las estudiantes**, es posible apreciar coincidencias en términos de debilidades asociadas a este proceso, las cuales dan cuenta en términos generales, de una falta de sistematicidad y de escasas oportunidades en las cuales las estudiantes dan cuenta efectivamente de una intención evaluativa.

## ***Confrontación de análisis de Focus group en Educación parvularia y Educación Diferencial***

En relación a la **Categoría Planificación de actividades de las estudiantes y Sub categoría actividad de inicio**, es posible determinar que no se aprecian coincidencias significativas por parte de ambos escenarios en torno a las debilidades y fortalezas declaradas, sin embargo, el interior del contexto de Educación Parvularia las estudiantes declaran que existe una falta de desarrollo relacionada con la organización del tiempo, aspecto destacado en términos de debilidad; como también se determinan fortalezas en torno a la valoración de las experiencias previas. Por su parte las estudiantes de Educación Diferencial, señalan a modo de fortalezas, las acciones de ellas mismas intencionadas en dar comienzo a una actividad planificada, como también la contextualización de propuestas de acuerdo a las características de desarrollo maduracional de los diferentes grupos.

Las debilidades señaladas en este último escenario, se relacionan con carencias en la detección de experiencias previas, con una falta de connotación inicial centrada en el interés de los niños/as y con la ejecución la ejecución de un inicio general para todo el grupo, junto a lo cual también se destaca de manera coincidente con el escenario de Educación Parvularia, dificultades en cuanto a la organización del tiempo.

En torno a la **Sub categoría Actividad de Desarrollo**, se aprecian coincidencias en términos de fortalezas relativas a la relevancia asignada por las estudiantes a esta etapa, sin embargo, particularmente al interior del escenario de Educación Diferencial se destaca la importancia de la misma en relación al quehacer concreto del niño/a, frente a lo cual las estudiantes declaran, que en esta se vincula más el trabajo en torno a las Necesidades Educativas de carácter especial.

En relación a la **Sub categoría actividad de finalización**, ambos escenarios destacan de manera coincidente algunas debilidades, las cuales adquieren ciertas distinciones de acuerdo a cada uno de los escenarios. En el contexto de Educación Parvularia, las debilidades se centran más en las dificultades para concluir la propuesta, la obligatoriedad por efectuar un cierre y la falta de consideración de los intereses y necesidades de los niños, mientras que al interior de las declaraciones de las estudiantes de Educación Diferencial, se enfatiza en debilidades atribuidas a la formulación de preguntas de reflexión final y a la falta de organización del tiempo.

En torno a la **Sub categoría Organización del ambiente, espacio y materiales**, se aprecian coincidencias en términos de algunas fortalezas y debilidades destacadas al interior de ambos escenarios, las cuales se relacionan con una adecuada preparación de materiales y con falencias en torno a la organización del espacio y del grupo de niños, siendo destacado solo al interior del contexto de Educación Diferencial a modo de fortaleza, la vinculación del material de acuerdo a las características de desarrollo maduracional de los grupos con los cuales se interactúa, lo cual privilegian más al interior de los niveles de Educación parvularia que a los de Educación general básica.

En lo respectivo a la **Categoría Actividades planificadas por la Educadora o profesora del nivel y Sub categoría Participación de la Estudiante**, es posible señalar que en ambos escenarios se aprecian coincidencias en términos de fortalezas relativas a una adecuada disposición por colaborar y apoyar a la profesional a cargo. Sin embargo, solo al interior del escenario de Educación Diferencial se destacan debilidades relacionadas con la pro actividad e iniciativa propia en colaborar de manera autónoma y espontánea con estas profesionales, como también debilidades relativas a no enfatizar en el trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales en términos de esta participación.

En cuanto a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de estas profesionales**, ambos escenarios coinciden en destacar como fortalezas su disposición y apoyo en este sentido, sin determinar debilidades al respecto.

En términos de la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, se aprecian coincidencias relativas a destacar fortalezas atribuidas a una buena disposición y colaboración, sin embargo, particularmente al interior del escenario de Educación Diferencial, es posible determinar debilidades en relación a la modificación del ambiente y a una interacción más proactiva en relación al mismo, frente a lo cual se considera el no limitar solo esta participación a actividades de celebraciones.

En relación a la **Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas de Interacción**, se manifiestan coincidencias al interior de ambos escenarios, en términos de valorar como fortaleza la adecuada y permanente interacción relativa a este aspecto, de manera independiente de los tipos de preguntas empleadas. Sin embargo, al interior de la Escuela de Educación Diferencial se destacan como debilidades la falta de apropiación en la formulación específicamente de preguntas mediadoras, como también la formulación de preguntas que permitan un diagnóstico de las experiencias previas.

En relación a la **Categoría actividades regulares y emergentes y sub categoría actividades regulares**, esta resulta coincidente en términos de fortalezas atribuidas a las mismas en torno a una adecuada participación, buena disposición, apoyo y colaboración, sin ser destacadas debilidades el respecto.

En torno a la **Sub categoría actividades emergentes**, en ambos escenarios se aprecian coincidencias en debilidades al carácter esporádico o nulo de este tipo de actividades, sin embargo, es posible apreciar también fortalezas atribuidas por parte de las estudiantes a un buen desempeño en las instancias en las cuales estas se han manifestado.

En relación a la **Categoría clima relacional y sub categoría Interrelación de la estudiante con los niños**, se aprecia una significativa coincidencia por parte de ambos escenarios en cuanto a destacar como fortalezas el cariño, apoyo, acogida y preocupación permanente de las estudiantes en relación a este aspecto, sin apreciarse debilidades al respecto.

En términos de la **Sub categoría Interrelación de las estudiantes con los adultos**, al interior el escenario de Educación Parvularia se enfatiza ampliamente en debilidades, las cuales se basan fundamentalmente en una interrelación caracterizada por evitar conflictos y no manifestar opiniones o sugerencias frente a aspectos que puedan ocasionar molestias a los adultos con los cuales interactúan, resultando en este sentido la falta de dialogo un elemento permanente, sin embargo, se destacan positivamente diferencias individuales en algunas experiencias vividas al respecto. En cuanto al escenario de Educación Diferencial se declara esta como una interrelación positiva pero basada fundamentalmente en el plano de una colaboración asistencial, frente a lo cual las estudiantes establecen una relación directamente proporcional entre el apoyo brindado y las buenas relaciones que se logren establecer.

En cuanto a la **Categoría Trabajo con familia y Sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento**, no se aprecia la existencia de opiniones absolutamente coincidentes en ambos escenarios, en Educación Parvularia se alude a un escaso trabajo, poca preocupación y falta de contacto de con las familias. Por su parte al interior de Educación Diferencial se destacan fortalezas en términos de establecer relaciones adecuadas, lo cual se evidencia particularmente en torno al trabajo con las familias de niños y niñas que presentan necesidades Educativas especiales, también se destacan carencias en torno a las oportunidades de interacción de este tipo, lo cual es atribuido por las estudiantes a dificultades generadas por parte de los establecimientos, los cuales no propician este tipo de contacto con este estamento.

En términos de la **Categoría lenguaje y Sub categoría Expresión oral**, ambos escenarios coinciden en determinar fortalezas atribuidas a esta sub categoría, dentro de las cuales destacan la preocupación por un buen lenguaje y la importancia de constituirse en un modelo al respecto, sin embargo, al interior de Educación Diferencial se enfatiza a modo de debilidad en el predominio de reiteraciones y muletillas atribuidas a un lenguaje de carácter informal.

En lo relativo al **Lenguaje Técnico**, se manifiestan coincidencias al interior de ambos escenarios en términos de debilidades que dan cuenta de una falta de manejo de términos profesionales, lo que es atribuido a carencias en la apropiación de un lenguaje disciplinar. Sin embargo, al interior del contexto de Educación Diferencial se manifiestan algunas apreciaciones aisladas de estudiantes las cuales dan cuenta de ciertos avances al respecto.

En cuanto a la **Categoría Evaluación y Sub categoría aplicación de evaluaciones por parte de las estudiantes**, es posible apreciar coincidencias significativas en términos de las debilidades detectadas, las cuales se atribuyen fundamentalmente a la falta de sistematicidad en torno a este proceso, frente a lo cual se agrega, solo en el escenario de Educación Diferencial, dificultades también relativas a una evaluación oportuna de los aprendizajes, objetivos e indicadores propuestos.

## ***Confrontación de análisis de Entrevistas a Tutoras pedagógicas en Educación parvularia y Educación Diferencial***

En relación a la **Categoría Actividades planificadas por la Estudiante y Sub categoría Actividad de inicio**, se aprecian coincidencias relativas a debilidades en torno a la detección de experiencias previas y a una connotación inicial centrada en el interés de los niños y en el rol activo de los mismos, sin embargo, particularmente el interior de la Escuela de Educación Diferencial, se hace alusión a debilidades vinculadas específicamente a la motivación dentro de esta etapa.

En lo relativo a la **Sub categoría actividad de Desarrollo**, no resulta posible apreciar aspectos coincidentes, por parte del escenario de Educación parvularia las tutoras destacan fortalezas en relación a esta etapa, las cuales se centran fundamentalmente en estar esta asociada a una mejor programación y ejecución que en el inicio. Por su parte al interior del contexto de Educación Diferencial se aprecia a modo de debilidad, una interacción basada más en el producto que en el proceso, frente a lo cual destacan un predominio de propuestas de ejercitación centradas en el resultado final, a esto también añaden debilidades vinculadas al trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales de niños y niñas.

En torno a la **Sub categoría actividad de Finalización**, se aprecian coincidencias generales en torno a debilidades atribuidas a la ejecución de esta etapa, frente a lo cual se destacan particularmente el interior del escenario de Educación Parvularia, dificultades relacionadas con la obligatoriedad por efectuar un cierre y falta de consideración de los intereses y necesidades de los niños, junto con una falta de organización al interior de la misma, determinada fundamentalmente por carencias en la distribución del tiempo. En cuanto a las tutoras de Educación Diferencial, estas destacan falencias en la formulación de preguntas, las cuales en la mayoría de las oportunidades no las realizan, como también la omisión de esta etapa.

En relación a la **Organización del ambiente, espacio y materiales para la actividad de la Estudiante**, no es posible apreciar coincidencias entre las apreciaciones de ambos escenarios, dado que se determinan fortalezas y debilidades diferentes. En el caso de Educación Parvularia, las tutoras destacan debilidades relativas a la preparación de materiales, señalando fortalezas solo frente a casos particulares. Sin embargo, al interior del contexto de Educación Diferencial se destaca como fortaleza la buena preparación de materiales y dedicación en torno al mismo y a modo de debilidad la organización del ambiente y del espacio, siendo atribuidas en este caso, mayores fortalezas a la preparación de materiales que a la organización del ambiente y del espacio.

En lo relativo a la **Categoría Actividades Planificadas por la Educadora o profesora del nivel**, se aprecian coincidencias en relación a las fortalezas destacadas, las cuales se encuentran asociadas a una adecuada disposición por colaborar y apoyar a la profesional a cargo. Sin embargo, al interior del escenario de Educación Diferencial se destacan debilidades relacionadas con la pro actividad e

iniciativa propia de las estudiantes, en colaborar de manera autónoma y espontánea con los profesionales a cargo, como también en no enfatizar en el trabajo en torno a las Necesidades Educativas especiales en términos de esta participación.

En cuanto a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesor/a**, se destacan fortalezas por parte de las tutoras de la Escuela de Educación Parvularia en cuanto a la disposición de las estudiantes en colaborar en este sentido. Sin embargo, se enfatiza en que a pesar de constituirse esta en una fortaleza, se debe destacar que la colaboración no se determina por iniciativa propia de las estudiantes. En lo relativo al escenario de Educación Diferencial las tutoras declaran no haber visualizado este aspecto al interior de las prácticas, sin embargo, manifiestan algunas opiniones de contactos positivos al respecto que les han sido manifestadas por parte de las estudiantes.

En relación a la **Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica**, se aprecian coincidencias relacionadas con fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes, sin ser destacadas debilidades al respecto.

En torno a la **Categoría Actividades regulares y emergente y Sub categoría actividades regulares**, se aprecian coincidencias en ambos escenarios relativas a una adecuada participación de las estudiantes, buena disposición, apoyo y colaboración al interior de las mismas, sin embargo, al interior del contexto de Educación Diferencial, se enfatiza en términos de fortaleza, la preocupación e integración directa por parte de las estudiantes, de niños/as con Necesidades Educativas especiales frente a este tipo de instancias.

En cuanto a la **Sub categoría actividades emergentes**, es posible apreciar coincidencias en términos de la atribución de un carácter esporádico de las mismas, sin embargo, al interior del escenario de Educación Parvularia, las tutoras declaran que a pesar de no haber observado este tipo de instancias consideran que a las estudiantes les faltan recursos para poder asumirlas. Por su parte en el contexto de Educación Diferencial, es posible apreciar que las tutoras atribuyen a factores personales o actitudinales de las estudiantes, las fortalezas o debilidades que de este tipo de actividades se puedan derivar.

En relación a la **Categoría Clima relacional y Sub categoría Interrelación de estudiantes con los niños**, es posible apreciar coincidencias significativas en términos de las fortalezas destacadas, las cuales se relacionan con manifestaciones de cariño, apoyo, compromiso y colaboración de las estudiantes frente al trabajo e interrelación con los niños, no siendo en este caso destacada ninguna debilidad por parte de las tutoras.

En torno a la **Sub categoría Interrelación con adultos**, en ambos escenarios se coincide en términos de destacar fortalezas en cuanto a la colaboración y respeto mutuo de las estudiantes con el personal, sin embargo, al interior de la Escuela de Educación Parvularia, las tutoras señalan debilidades en términos de falta de comunicación de las estudiantes con el personal, en cuanto al desarrollo de sus experiencias de aprendizaje y a la permanente problemática de evitación de conflictos. Por su parte dentro del contexto de Educación Diferencial, se enfatiza en

términos de debilidad en una interrelación basada en el plano de colaboración asistencial por parte de las estudiantes, junto a lo cual destacan como debilidad de algunas de ellas la falta de habilidades sociales frente a situaciones de conflicto.

En relación a la **Categoría Trabajo con Familia y Sub categoría Trabajo realizado por las estudiantes en relación a este estamento**, ambos escenarios coinciden en términos de las debilidades detectadas, las cuales se relacionan fundamentalmente con un escaso trabajo, poca preocupación y falta de contacto de las estudiantes con la familia, aspectos que es atribuido por parte de las tutoras a dificultades centradas en los establecimientos, en relación a no potenciar un efectivo contacto con las familias.

En lo relativo a la **Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral**, existen discrepancias por parte de ambos escenarios, dado que en el contexto de Educación Parvularia se destacan como fortalezas la preocupación por un buen lenguaje y la importancia de constituirse en un modelo al respecto, mientras que en Educación Diferencial se enfatiza en debilidades centradas en un predominio de reiteraciones muletillas y dificultades al respecto, atribuidas a un lenguaje de carácter informal.

En términos de la **Sub categoría Lenguaje Técnico**, es posible destacar debilidades coincidentes en ambos escenarios, los cuales dan cuenta de una falta de manejo de términos profesionales, atribuido a carencias en la apropiación de un lenguaje disciplinar, sin destacar fortalezas al respecto.

En cuanto a la **Categoría Evaluación y Sub categoría Aplicación de Evaluaciones por parte de las Estudiantes**, es posible destacar coincidencias relativas a debilidades atribuidas por parte de las tutoras de ambos escenarios, las cuales dan cuenta fundamentalmente de una falta de sistematización del proceso evaluativo, siendo además destacado solo al interior de Educación Diferencial, dificultades en la vinculación de aprendizajes, objetivos e indicadores propuestos.

### ***Confrontación de análisis de Planes de estudio y evidencias prácticas, en Educación parvularia y Educación Diferencial.***

A pesar de no constituirse los Planes de estudio en elementos comunes para ambos escenarios, de acuerdo a la distinción específica que debe tener cada uno de ellos en torno al perfil de estudiantes que se desea formar, si existen componentes comunes determinados por la presencia de Núcleos, Competencias y descriptores asociados a las mismas, los cuales adquieren una representación Conceptual, Procedimental y actitudinal, que ha sido analizada al interior de ambos escenarios.

Al respecto y desde una perspectiva general, es posible destacar producto de este análisis, que a pesar de constituirse el contexto de práctica en un escenario natural en el cual podrían ser efectivamente evidenciadas las competencias declaradas, es posible apreciar que un gran número de ellas no adquiere representatividad y manifestación al interior del mismo, lo cual se puede atribuir a que el esquema de las prácticas no favorece efectivamente la evidencia de todas ellas, como también que su formulación se releva a otros planos de la formación profesional, no

necesariamente evidenciables al interior del contexto de práctica, tal es el caso en ambos escenarios, de la elaboración de informes, proyectos y programas, los cuales si bien se generan a partir de los insumos, diagnósticos y resultados del proceso educativo, no se elaboran al interior del espacio del aula, dado que en este se privilegia la ejecución de otro tipo de actividades e interacciones.

Similar situación ocurre con la elaboración de la planificación, planes de intervención y diseños de programas generados a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios, aspectos que son desarrollados al interior del establecimiento educativo, pero que no interviene con la dinámica propia del trabajo cotidiano al interior del aula, siendo esta una de las posibles razones que logre explicar el escaso impacto o proyección de las competencias declaradas, en el desempeño práctico de las estudiantes, aspecto evidenciado en el análisis de ambos escenarios.

# Capítulo 10

## Conclusiones

### **1. Discusión**

El presente estudio constituye un referente significativo en relación a la temática de las Competencias de formación profesional y las Prácticas Pedagógicas, elementos que no consignan una mayor representatividad en investigaciones previas relativas al tema. A nivel investigativo se han efectuado acercamientos en los que ambas líneas se presentan efectivamente como elementos constituyentes, sin embargo, no existen referencias que permitan conjugarlos al interior de una misma investigación y determinar la forma en que estos se asocian frente a la contextualización de escenarios educativos.

Desde esta perspectiva la literatura vinculada a ambos componentes, permite configurar la connotación que estos adquieren a nivel de formación profesional, dentro de dos importantes contextos que forman parte del Sistema Educativo: Educación Parvularia y Educación Diferencial y describir la manera en que al interior de los mismos, se logran evidenciar las competencias declaradas en sus respectivos planes de estudio.

De esta manera y considerando la asociación de las Competencias de un tercer año de formación profesional a las Prácticas Pedagógicas de estudiantes de las carreras antes mencionadas, es que se logra llegar a las siguientes conclusiones, basadas fundamentalmente en los aspectos antes destacados y en las categorías y sub categorías que emergieron de cada una de las fuentes informantes, las cuales serán organizadas de acuerdo a: Objetivos específicos, Objetivos generales, Interrogantes, Hipótesis, Discusión de fortalezas y debilidades del proceso y sugerencias.

### **Objetivos Específicos**

1- En relación al objetivo específico que da cuenta de **Describir las competencias propuestas dentro de las diferentes líneas curriculares que conforman los planes de estudio de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial**, es posible concluir lo siguiente:

- La descripción de las competencias propuestas al interior de las diferentes líneas curriculares que forman parte de los planes de estudio de ambas carreras y que se encuentran asociadas a la configuración de núcleos, son representadas por medio de descriptores conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten acotar aspectos específicos asociados a estas

líneas, los cuales dan cuenta efectivamente de su descripción en base a los dominios antes destacados, sin embargo, la alta presencia en algunos de los casos, de varios descriptores relativos a conocimientos, procedimientos o actitudes, interfiere en la adecuada descripción de la competencia, dado que no permite apreciar claramente los límites de lo que efectivamente se desea llegar a propiciar dentro de un nivel formativo para las estudiantes.

- La literatura relativa al tema de los descriptores o dominios asociados a las competencias, no da efectivamente cuenta de una medida que resulte conciliadora en relación a este aspecto, sin embargo, es posible determinar, que esta se debe ver representada solo por medio de los elementos que en forma precisa, actúen como aporte frente a cada descripción.
- Existen a su vez descriptores que son reiterados desde una competencia a otra, sin clarificar la connotación precisa que estos adquieren al interior de la competencia descrita.
- Frente a algunos descriptores y de acuerdo a la amplitud de elementos que representan, se hace necesaria la incorporación de distinciones operacionales en torno a los mismos, a fin de visualizar cuales son los límites de lo que efectivamente se espera que las estudiantes manifiesten.
- Gran parte de los descriptores actitudinales actúan como elementos transversales al interior de la competencias, aspecto que sin lugar a dudas, cobra sentido de acuerdo a la concepción que efectivamente posee este dominio al interior de las mismas, sin embargo, en cada uno de ellos es posible delimitar consideraciones específicas, las cuales a pesar de su carácter transversal, permitan aportar efectivamente a cada competencia en forma particular.

2- En lo relativo al objetivo que destaca **Conocer en qué medida las alumnas de tercer año de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial manifiestan las competencias señaladas dentro de sus respectivos planes de estudio, observando su desempeño en las prácticas pedagógicas**, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

- De acuerdo al análisis efectuado entre las competencias declaradas al interior de los respectivos planes de estudio y las evidencias de las prácticas de estudiantes, se aprecia una escasa representatividad que de cuenta de la relación de ambos elementos.
- Las competencias declaradas en su gran mayoría se formulan en base a favorecer una apropiación de conceptos, procedimientos y actitudes relativos

a aspectos de la formación profesional, los cuales no necesariamente se encuentran vinculados a elementos evidenciables al interior del contexto de las prácticas pedagógicas.

Lo anterior permite determinar parcialmente las siguientes conclusiones, al interior de cada uno de los escenarios.

En cuanto a la **Escuela de Educación Parvularia:**

- Se aprecia un conocimiento e identificación por parte de las estudiantes en relación a las características de desarrollo maduracional de los niños y niñas con los cuales interactúan, esto se manifiesta a través de la contextualización de las actividades que realizan.
- El contexto de las prácticas dentro de su tercer año de formación, solo permite a las estudiantes interactuar con niños y niñas de 3 a 6 años de edad, lo cual no hace posible proyectar experiencias que vinculen como límite de edad, los 8 años reiterados de manera permanente en la mayoría de las competencias y descriptores de acuerdo a la proyección a NB1 (Primer y segundo año de Educación General básica)
- No existen evidencias de elaboración de proyectos de aula, solo contacto con actividades que permiten dar curso al proceso educativo.
- No es posible dar cuenta del diseño de instrumentos evaluativos adecuados, en este sentido el contacto solo se limita a la elaboración de listas de cotejo o registros de observación frente a los cuales se destaca una falta sistematización.
- Es posible dar cuenta de la planificación de actividades relativas a las ciencias y con menor énfasis a la tecnología, siendo predominantes las relacionadas con el arte a nivel de representación plástica.
- El contacto diagnóstico, declarado en algunas de las competencias del plan de estudios en relación a niños, familia, personal y comunidad, no es evidenciable a través de las prácticas. Al respecto incluso se enfatiza en la debilidad del diagnóstico de experiencias previas.
- Es posible determinar la ausencia de evidencias relativas a la evaluación y análisis de factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural, que obstaculizan el normal desarrollo del niño y que se condicionan como factores de riesgo de su salud. Como también la falta de

manifestaciones asociadas a la elaboración de propuestas más amplias en relación a este aspecto.

- Se manifiestan contactos relativos a la participación colaborativa y trabajo en equipo de las estudiantes con el personal.
- Se aprecian dificultades a nivel comunicativo, tanto dentro del plano de la expresión oral como del lenguaje técnico, elemento que interfiere con el desarrollo de habilidades comunicativas abiertas y variadas declaradas en el plan de estudios.
- Se visualizan intervenciones de las estudiantes en las cuales es posible apreciar un contacto inicial con una actividad mediadora.
- No existen manifestaciones de la identificación, análisis, diseño y aplicación de procedimientos de recolección de información, relativos a paradigmas investigativos.
- Las evidencias no dan cuenta de la redacción de informes de investigación, como tampoco del análisis crítico del de sus pares estudiantes.

#### En relación a la **Escuela de Educación Diferencial:**

- No existen evidencias al interior de las prácticas que den cuenta de la identificación de los componentes de un Proyecto educativo, como tampoco de aquellos relativos al clima organizacional o de aula.
- No se aprecian evidencias relativas a la recopilación de información, interpretación de datos o revisión de procedimientos e instrumentos, que den cuenta de la elaboración de proyectos educativos inclusivos o de la identificación de Necesidades Educativas de carácter especial
- Existen escasos contactos evaluativos situados más bien a nivel formativo que diagnóstico.
- Se destacan adaptaciones curriculares individuales, las cuales no se desarrollan bajo la consideración de adaptar todos los componentes, sino más bien aspectos específicos de los mismos.
- No se aprecian diseños de programas de evaluación e intervención de habilidades cognitivas.

- La realidad en la cual las estudiantes interactúan no se relaciona con la presencia de adolescentes dentro del plano de la inserción laboral, de acuerdo al marco de lo declarado en algunas competencias, si no que su desarrollo se limita a experiencias con niños de Kinder (5-6 años) y primer y segundo año de Educación General Básica (6 - 8 años).
- La revisión, análisis y toma de decisiones en virtud de resultados evaluativos, no se constituyen en elementos evidenciados al interior de las prácticas.
- Se aprecian algunas evidencias aisladas en torno la apropiación de un lenguaje técnico disciplinar, las cuales constituyen acercamientos del desarrollo de una eficiencia comunicativa.
- Se aprecian contactos limitados de interacciones frente a las cuales se intencionan elementos relativos a un proceso mediador.
- Se aprecian contactos de trabajo colaborativo con el personal de aula de los establecimientos de práctica, sin embargo, no existen evidencias del diseño e implementación de acciones que favorezcan el mismo, como tampoco del diagnóstico de elementos que lo dificulten.
- No se aprecian evidencias relacionadas con el desarrollo de planes de intervención desde la perspectiva de la interdisciplinariedad.
- En lo relativo al desarrollo de procedimientos de detección oportuna, evaluación y seguimiento de las Necesidades Educativas especiales, solo se aprecian escasos contactos evaluativos, frente a los cuales no se puede dar cuenta de un efectivo seguimiento.
- Se evidencian contactos de las estudiantes en los cuales manifiestan la identificación de características y posibilidades de desempeño, de niños y niñas con alteraciones en su desarrollo.
- En relación a la preparación de planes individualizados de intervención, se aprecian contactos en relación a los mismos, al interior de algunas actividades efectuadas por estudiantes en el aula de recursos, como espacio no habitual de interacción.
- Existen contactos limitados de interacción con las familias de niños y niñas con Necesidades Educativas especiales, las cuales dan cuenta de acciones iniciales de apoyo y orientación.

- No existen manifestaciones de la identificación, análisis, diseño y aplicación de procedimientos de recolección de información, relativos a paradigmas investigativos.
- Las evidencias no dan cuenta de la redacción de informes de investigación, como tampoco del análisis crítico del de sus pares estudiantes.

3- En relación al objetivo que destaca el **Conocer la percepción de las tutoras de práctica, de las respectivas carreras, en torno a la manifestación de competencias profesionales, evidenciadas en terreno por las estudiantes.** Es posible señalar las siguientes conclusiones relativas a cada uno de los escenarios.

En relación a la **Escuela de Educación Parvularia:**

- Las tutoras destacan falencias en el diagnóstico de experiencias previas y falta de énfasis en el rol activo del niño/a, lo cual declaran en relación a la ejecución del inicio de propuestas planificadas.
- Se enfatiza en una mejor ejecución y preparación de la etapa de desarrollo en relación a la de inicio, frente a la cual se destaca una mejor preparación de materiales y una intención educativa de carácter más definido
- Se destacan debilidades atribuidas a la etapa de finalización de la propuesta, en la cual la falta de organización e innovación actúan como elementos fundamentales.
- Se enfatiza en una adecuada participación de las estudiantes en las actividades planificadas por la educadora, como también en la organización y preparación de elementos relativos a las mismas, lo cual da cuenta de una adecuada incorporación frente al trabajo en equipo, lo que, sin embargo, no se da por iniciativa propia si no que frente a solicitudes o indicaciones determinadas.
- Se consideran dificultades relativas a la adecuada formulación de preguntas mediante las que se interactúe con afán mediador.
- Se releva positivamente la participación de estudiantes en actividades regulares, destacando su disposición y colaboración al respecto, la cual, sin embargo, atribuyen a un carácter asistencial
- Se destaca falta de recursos por parte de las estudiantes en el caso de asumir actividades emergentes.

- Se privilegia positivamente la interacción de las estudiantes con los niños dentro de todas las instancias propias de la dinámica de práctica
- Se enfatiza en una falta de comunicación de las estudiantes con los adultos con los cuales interactúan, frente a lo cual no comunican particularmente la ejecución de experiencias de aprendizaje, como tampoco mantienen ningún vínculo que las exponga a conflictos.
- Se enfatiza en debilidades relativas al trabajo de las estudiantes con las familias, dentro del cual se destaca una escasa interacción y absoluta omisión en algunos casos al respecto, destacando que algunos establecimientos no favorecen este vínculo como tampoco instancias de interacción.
- Se manifiesta una falta de apropiación de un lenguaje técnico, dentro de lo cual no se destaca la incorporación de términos relativos al quehacer propio del ámbito de la Educación parvularia, aspecto que se evidencia tanto por medio de la interacción, como a través de las planificaciones que guían su quehacer educativo.
- Se asocian grandes dificultades al proceso evaluativo, las cuales dan cuenta de una falta de rigurosidad y sistematización en las evaluaciones, como también carencias relativas a una adecuada formulación de indicadores que den cuenta de una efectiva vinculación con el Aprendizaje esperado seleccionado, como también dificultades relativas a la modificación del mismo.
- Se relativiza la apreciación en torno a la creatividad de las estudiantes en relación a características propias vinculadas a este aspecto.
- Se manifiestan dificultades en torno a la transferencia de competencias declaradas en los núcleos al interior del proceso de las prácticas de estudiantes, frente a lo cual no logran adaptar las experiencias disciplinares a la realidad contextual de los grupos con los cuales interactúan.
- Se determinan dificultades relativas a la autonomía de las estudiantes en relación a las actividades de práctica, lo cual también se generaliza frente a su proceso académico.

En lo relativo a la **Escuela de Educación Diferencial**, es posible concluir que:

- Se aprecian dificultades relacionadas con la ejecución de la etapa de inicio de las propuestas, las cuales se derivan fundamentalmente de carencias vinculadas a la forma en la cual despiertan el interés de niños y niñas y a la detección de experiencias previas que permitan contextualizar esta instancia.

- En la etapa de desarrollo se aprecia un predominio de actividades de ejercitación, frente a las cuales se promueve un énfasis centrado en el producto de las mismas, más que en la ejecución del proceso que determine eventuales resultados.
- Se determinan carencias en términos de adaptación de las experiencias en relación a las características de desarrollo maduracional de niños y niñas, aspecto que se evidencia con mayor énfasis en la interacción dentro del contexto de Educación parvularia en el cual intervienen las estudiantes.
- Se destacan dificultades para concluir la actividad planificada, relativas fundamentalmente al proceso reflexivo del desarrollo de la misma, como también se enfatiza en la completa omisión de esta etapa.
- Se releva positivamente la adecuada preparación del material frente a las actividades planificadas, destacando al respecto una falta de aprovechamiento del mismo, asociada a carencias en la organización del ambiente y del espacio.
- Se destaca un apoyo efectivo de las estudiantes en las actividades planificadas por el profesional a cargo del nivel, en términos de ayuda otorgada, pero carente de pro actividad e iniciativa, frente a lo cual actúan de manera determinante algunos factores contextuales que inciden en esta participación, tales como, la posibilidad que se les otorgue de colaborar o la relación que establezcan con el equipo de trabajo.
- En cuanto a la participación de las estudiantes en actividades regulares, se destaca una positiva colaboración, compromiso y apoyo, enfatizando en la interacción que en estas instancias las estudiantes establecen, con niños y niñas con Necesidades Educativas especiales.
- Se relativiza la participación de las estudiantes frente a actividades emergentes, de acuerdo a la atribución de factores personales que les permiten desempeñarse efectivamente o no frente a este tipo de instancias.
- Se destaca de manera positiva la interrelación de las estudiantes con niños y niñas, destacando particularmente la relación con aquellos que forman parte del proyecto de integración del nivel y que son incorporados en las intervenciones que ellas realizan. Destacando que este aspecto se constituye en el más reconocido de manera positiva por parte de los establecimientos.

- La relación de las estudiantes con los adultos que forman parte del nivel en el cual realizan sus prácticas, se determina como basada fundamentalmente en la colaboración, enfatizando en este sentido en carencias de habilidades sociales para afrontar conflictos frente a los cuales predomina un sentido de evitación.
- Se destaca de manera negativa la Interrelación de las estudiantes con especialistas de áreas afines al plano de la Educación Diferencial, destacando una falta de manejo, seguridad y confianza frente a establecer este tipo de relaciones, enfatizando además en que esto se propicia por una falta de oportunidades al respecto.
- Se determina de manera negativa el trabajo de las estudiantes con la familia, a lo cual se alude la falta de interacción y oportunidades por falta de los establecimientos para efectuar una labor conjunta en este sentido.
- Se enfatiza negativamente en la apropiación de un lenguaje técnico por parte de las estudiantes, frente al cual se determinan carencias de términos disciplinares e interdisciplinares en la integración del trabajo que realizan.
- En cuanto al proceso de Evaluación efectuado por las estudiantes, se destacan ampliamente debilidades al respecto, basadas fundamentalmente en una falta de sistematicidad del proceso, la cual les impide dar cuenta de resultados reales relativos a las evaluaciones que realizan, lo cual también se proyecta dentro del contexto de las Necesidades educativas especiales de los niños/as con los cuales interactúan.
- Se destaca una falta de apropiación y limitantes frente a las adaptaciones curriculares efectuadas, con carencias relativas a la ejecución misma del proceso, frente al cual adaptan solo algunos aspectos específicos delimitados para la actividad, sin visualizar otros componentes curriculares frente a los cuales también resulta posible efectuar modificaciones.
- En lo relativo a las actividades efectuadas por las estudiantes en el aula de recursos, se destacan en este sentido limitantes de los establecimientos para acceder a este espacio, considerando también que la mayoría de las estudiantes que acceden, lo hacen en un rol de ayudantes sin la posibilidad de ejecutar plenamente su propuesta de intervención.
- Se destacan debilidades en la autonomía de las estudiantes, relativas a tomar decisiones, modificar y reestructurar de manera independiente elementos y condicionantes con los que interactúan en su proceso práctico.

- Se enfatiza en debilidades relativas a la transferencia de competencias adquiridas al interior de los diversos Núcleos de formación, al interior de sus experiencias prácticas, las cuales no contextualizan ni transfieren de manera adecuada.

4- En cuanto al objetivo específico que hace referencia a **Conocer la percepción de las estudiantes, en relación a su propia evidencia o manifestación de competencias dentro de sus prácticas pedagógicas**, es posible destacar las siguientes conclusiones.

En relación a las estudiantes de **Educación Parvularia**:

- Las estudiantes valoran el diagnóstico de experiencias previas al interior de la etapa de inicio de la propuesta.
- Se destaca la etapa de desarrollo como la que otorga más posibilidad de interacción, de actividad por parte de los niños/as y de un quehacer más concreto en relación a la propuesta, enfatizando en que en muchas ocasiones es en esta etapa en la cual efectivamente se da inicio a la actividad.
- Se enfatiza en dificultades relativas a la finalización de la actividad, a la cual atribuyen fundamentalmente una falta de organización del tiempo, la cual impide llevar a cabo adecuadamente todas las consideraciones propias de esta etapa: organización del ambiente, del espacio, puesta en común del trabajo efectuado, enfatizando al respecto en las connotaciones propias del cierre meta cognitivo. En esta etapa se destaca además una obligatoriedad para finalizar, frente a la cual no se consideran las necesidades e intereses de niños y niñas.
- Se destaca de manera positiva la preparación de materiales para la actividad, enfatizando por su parte negativamente en relación a la organización del espacio y del grupo de niños/as.
- Se enfatiza en una buena colaboración y apoyo frente a la actividad de la Educadora y a los materiales y elementos requeridos frente a la misma, destacando que no siempre existe planificación al respecto por parte de la profesional.
- Se enfatiza en fortalezas derivadas de las preguntas de interacción, las cuales constituyen un elemento permanente de comunicación con los niños, destacando debilidades en torno a la formulación de preguntas frente a instancias mediadoras.

- Las estudiantes dan cuenta de una buena participación, centrada en el apoyo y colaboración permanente frente a la realización de actividades regulares, en las cuales se incorporan sin dificultad frente a la dinámica del establecimiento, sin embargo, destacan algunas debilidades frente a las instancias de participación emergentes, las que atribuyen fundamentalmente a la falta de “dominio” en relación al grupo de niños/as.
- Se destaca positivamente la interrelación con los niños y niñas de los niveles con los que interactúan, enfatizando, sin embargo, en debilidades en cuanto a la interrelación con adultos, la cual se basa fundamentalmente en la colaboración y apoyo frente a todas las instancias el proceso de práctica, elemento que relacionan con la capacidad de ser aceptadas y no tener conflictos al respecto.
- Enfatizan positivamente en su relación con las tutoras pedagógicas, las cuales destacan como efectivas guías y apoyo frente al proceso de práctica.
- Asumen dificultades frente al trabajo con familia, aspecto que destacan como una falta de preocupación por parte de ellas mismas, como también de oportunidades por parte de los centros de práctica los cuales limitan la interacción de las estudiantes con este estamento.
- Enfatizan en constituirse en un buen modelo de expresión oral frente al proceso comunicativo con los niños.
- Determinan debilidades en torno a la incorporación efectiva de un adecuado lenguaje técnico, como forma de apropiación de un lenguaje profesional.
- Destacan dificultades en relación al proceso evaluativo, enfatizando en la falta de sistematicidad, en la formulación de indicadores relativos al aprendizaje seleccionado, como también en debilidades atribuidas a la modificación del mismo.

En relación a las apreciaciones de las **Estudiantes de Educación Diferencial**, es posible determinar las siguientes conclusiones:

- Las estudiantes destacan la ejecución de una actividad de inicio centrada en las características de desarrollo maduracional, de los diferentes grupos con los que han tenido que interactuar.
- Se determina dificultades asociadas al diagnóstico de experiencias previas, que permitan contextualizar la propuesta dentro de su etapa inicial.

- Se enfatiza en la concepción de una etapa de desarrollo centrada en un quehacer más concreto por parte de los niños/as, elemento que determina de acuerdo a la percepción de las estudiantes, el sentido y finalidad de la misma.
- El trabajo y consideración de los niños con Necesidades Educativas especiales se vincula directamente a la etapa de desarrollo de la propuesta, siendo omitida su participación en el resto de las etapas.
- Se destaca la omisión de la etapa de finalización de la propuesta, a la cual atribuyen a dificultades en la organización del tiempo o falta de integración de los componentes propios de la misma.
- Se enfatiza en una adecuada preparación de materiales, acorde al nivel con el que interactúan, frente a lo cual destacan una mayor preocupación en el caso de kínder (5-6 años) que en los niveles de Educación General Básica (6-8 años), sin embargo, a este mismo elemento asocian dificultades relativas a la organización del ambiente y del espacio para llevar a cabo su propuesta. Destacando con un menor énfasis la preparación de materiales asociadas a las Necesidades Educativas especiales de los niños/as presentes en el aula.
- Destacan de manera positiva su relación en torno al trabajo en equipo y a la participación en las actividades de la Educadora o profesor del nivel, ya sea por iniciativa propia o por solicitud de estos profesionales. Lo cual se proyecta también a una adecuada participación frente a los requerimientos del establecimiento educativo.
- Se destacan dificultades en la formulación de preguntas mediadoras, aspecto frente al cual declaran no sentirse apropiadas, como también debilidades frente a preguntas que permitan determinar experiencias previas.
- Se enfatiza en una adecuada participación frente a actividades de carácter regular, lo cual privilegian al interior de grupos de kínder (5-6 años).
- Destaca positivamente su participación en actividades emergentes, frente a lo cual declaran un buen desempeño y la presencia de actividades de “reforzamiento” en torno a lo efectuado en clases con los niveles de Educación General básica.
- La interrelación con niños/as es destacado como un elemento altamente positivo por las estudiantes, frente a lo cual generan lazos de apoyo, acompañamiento y permanente interacción en todo momento.

- La interrelación con adultos de destaca fundamentalmente basada en la colaboración, estableciendo una estrecha correspondencia entre este elemento y las buenas relaciones que se generen.
  - Se enfatiza en un buen trabajo con las familias de los niños que presentan Necesidades Educativas especiales, elemento que, sin embargo, se ve interferido por la falta de oportunidades por parte de los establecimientos.
  - Se destaca la presencia de un buen lenguaje y la constitución de un positivo modelo al respecto, elemento que, sin embargo, no se proyecta a la apropiación de un lenguaje técnico adecuado.
  - Existe un gran predominio de dificultades declaradas en torno al proceso de evaluación, las cuales se asocian fundamentalmente a la falta de sistematicidad y a la formulación de indicadores adecuados que permitan evaluar efectivamente los objetivos propuestos.
  - En relación a las adaptaciones curriculares en virtud de las necesidades educativas especiales, se destaca fundamentalmente la etapa de desarrollo de la actividad como facilitadora de estas propuestas.
  - Se destaca un predominio de contactos limitados o esporádicos de intervención en el aula de recursos, frente a lo cual algunas estudiantes, dan cuenta de un trabajo intencionado en relación a las Necesidades Educativas especiales de los alumnos con los que interactúan, desarrollado al interior de este espacio.
  - Se enfatiza en dificultades de integración interdisciplinar, proceso que consideran no ha sido apoyado desde los Núcleos de formación.
- 5- En relación al Objetivo Específico que determina **Identificar desde la literatura actual, las características fundamentales de las prácticas pedagógicas y de las competencias de formación profesional**, es posible señalar:
- La identificación de ambos elementos se respalda por medio de la elaboración del planteamiento teórico, al interior del cual se desarrolla una base conceptual relativa tanto a las prácticas pedagógicas, como a las competencias de formación profesional, elementos que son abordados tanto desde la literatura internacional, como desde la Latinoamericana y contextual Chilena, a fin de proporcionar un amplio marco de referencia frente a ambas categorías ejes en alusión al objeto de estudio.

- 6- En lo relativo al objetivo específico que alude a **Identificar categorías débiles y fuertes presentes dentro de las prácticas pedagógicas de las estudiantes de Educación parvularia**, es posible determinar el predominio de las siguientes categorías.

En términos de **categorías débiles**:

- Se aprecian debilidades al interior de la Sub categoría actividad de inicio, relativas fundamentalmente a la organización del tiempo en relación a esta etapa.
- Se enfatiza en debilidades relacionadas con la organización de la etapa de desarrollo de la propuesta, asociadas al carácter directivo de las estudiantes en las indicaciones entregadas y a falencias detectadas en torno al rol activo de los niños.
- Al interior de la sub categoría etapa de finalización, se destacan debilidades relacionadas con dificultades para concluir la propuesta, obligatoriedad por efectuar un cierre y falta de consideración de los intereses y necesidades de los niños.
- En cuanto a la sub categoría Organización de ambiente, materiales y espacio al interior de las actividades planificadas por las estudiantes, se destacan debilidades relativas a la organización del espacio y del grupo de niños.
- En torno a la interrelación de las estudiantes con los adultos, es posible apreciar un predominio de evidencias que dan cuenta de un proceso de interrelación basado en un plano asistencial, aspecto que en términos de debilidad, limita el desarrollo de la pro actividad en las estudiantes
- En relación a la Categoría Trabajo con familia y sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento, es posible apreciar debilidades asociadas a un escaso trabajo, poca preocupación y falta de contacto de las estudiantes con las familias.
- En relación a la Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral de las estudiantes, se aprecian debilidades las cuales se determinan por medio de reiteraciones de palabras, muletillas y diminutivos empleados con frecuencia, elementos atribuidos a un lenguaje de carácter informal.

- En lo relativo a la Sub categoría Lenguaje técnico, se manifiestan debilidades atribuidas fundamentalmente a una falta de manejo de términos profesionales, lo que es interpretado como carencias en la apropiación de un lenguaje disciplinar.
- En lo relación a la Categoría Evaluación y Sub categoría aplicación de evaluación por parte de las estudiantes, es posible apreciar debilidades asociadas a este proceso, las cuales dan cuenta en términos generales, de una falta de sistematicidad y de escasas oportunidades en las cuales las estudiantes manifiestan efectivamente de una intención evaluativa.

En relación a las categorías **fuertes** identificadas al interior de este escenario, es posible determinar:

- En cuanto a la Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Estudiante, se determinan fortalezas en términos de preparación del material y dedicación frente al mismo.
- En lo relativo a la Categoría actividades planificadas por la Educadora y sub categoría participación de las estudiantes, es posible determinar fortalezas estas asociadas fundamentalmente a una adecuada disposición por colaborar y apoyar a la profesional a cargo.
- En relación a la Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora, se destaca un positivo apoyo, disposición y acciones espontaneas que dan cuenta de una colaboración efectiva en este sentido.
- En cuanto a la Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica, es posible destacar fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes.
- En relación a la Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas de interacción, es posible destacar fortalezas asociadas a una adecuada y permanente interacción, de manera independiente de los tipos de preguntas empleadas al interior de este proceso.
- En lo relativo a la Categoría actividades regulares y emergentes y Sub categoría actividades regulares, se aprecian fortalezas dentro de las cuales destacan una adecuada participación de las estudiantes, buena disposición, apoyo y colaboración al interior de las mismas.

- En torno a la Sub categoría actividades emergentes, se destacan fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes en este sentido.
  - En cuanto a la Sub categoría Interrelación de las Estudiantes con los niños, se aprecian fortalezas altamente significativas, entre las cuales se destaca el cariño, apoyo, acogida y preocupación permanente de las estudiantes al respecto.
  - En torno a la interrelación de las estudiantes con los adultos, se aprecia un adecuado proceso de interrelación, el que, sin embargo, se relativiza frente al énfasis en el rol asistencial de las estudiantes en torno a este proceso.
- 7- En cuanto al Objetivo Específico que determina **Identificar categorías débiles y fuertes presentes dentro de las prácticas pedagógicas de las estudiantes de Educación Diferencial.**

Es posible destacar en relación a categorías **débiles** que:

- Se aprecia una falta de una connotación inicial centrada en el interés de los niños/as.
- Se destaca al interior de la sub categoría actividad de desarrollo una interacción basada más en el producto que en el proceso mismo efectuado al interior de la propuesta.
- En lo relativo a la Sub categoría actividad de finalización, se aprecian dificultades relacionadas con la forma en la cual se concluye la propuesta, con la obligatoriedad por efectuar un cierre y con la falta de consideración de los intereses y necesidades de los niños. Frente a lo anterior también se destacan debilidades relativas a la omisión de un cierre, a la falta de preguntas de reflexión final y a centrar esta etapa en la revisión del producto.
- En torno a la Categoría actividades planificadas por la Educadora o profesora a cargo y sub categoría participación de las estudiantes, es posible determinar debilidades relacionadas con la pro actividad e iniciativa propia de las estudiantes, en relación a colaborar de manera autónoma y espontánea.
- En relación a la Categoría actividades regulares y emergentes y Sub categoría actividades regulares, se aprecia un predominio asistencial en la participación de las estudiantes, lo cual es destacado a modo de debilidad.

- En relación a la Sub categoría Interrelación de las estudiantes con los adultos, a pesar de apreciarse un adecuado proceso al respecto, se destaca como debilidad el carácter asistencial atribuido a este aspecto, el cual limita el desarrollo de la pro actividad en las estudiantes.
- En cuanto a la Categoría trabajo con familia y Sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento, se determinan debilidades asociadas a un escaso trabajo, poca preocupación y falta de contacto de las estudiantes con la familia.
- En relación a la Categoría Lenguaje y Sub categoría Expresión oral de las estudiantes, se aprecian debilidades las cuales se determinan por medio de reiteraciones de palabras, muletillas y diminutivos empleados con frecuencia, atribuidos a un lenguaje de carácter informal.
- En lo relativo a la Sub categoría Lenguaje técnico, se manifiestan debilidades atribuidas a una falta de manejo de términos profesionales, lo que es interpretado como carencias en la apropiación de un lenguaje disciplinar.
- En cuanto a la Categoría Evaluación y Sub categoría aplicación de evaluación por parte de las estudiantes, es posible apreciar debilidades que dan cuenta en términos generales, de una falta de sistematicidad y de escasas oportunidades en las cuales las estudiantes evidencian una intención evaluativa del proceso.

En relación a las Categorías que se determinan como **fuertes**, es posible señalar que:

- En relación a la actividad de Inicio de la propuesta se aprecian fortalezas relativas a la presencia de algunas acciones intencionadas por dar comienzo a una actividad planificada, también se visualiza como un aspecto fuerte la presencia de algunos breves contactos en torno a la detección de experiencias previas.
- En torno a la Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la estudiante se determinan fortalezas en términos de la preparación del material y dedicación frente al mismo.
- En cuanto a la Categoría actividades planificadas por la Educadora o profesora a cargo y sub categoría participación de las estudiantes, es posible determinar en fortalezas asociadas fundamentalmente a una adecuada disposición por colaborar y apoyar en este sentido.

- En lo relativo a la Sub categoría Organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesora del nivel, se determina un positivo apoyo, disposición y acciones espontaneas que dan cuenta de una colaboración efectiva en este sentido.
- En relación a la Sub categoría Organización del ambiente y materiales para requerimientos del centro de práctica, es posible destacar fortalezas relativas a la buena disposición y colaboración de las estudiantes.
- En cuanto a la Categoría Preguntas y Sub categoría Preguntas de interacción, se destacan fortalezas asociadas a una adecuada y permanente interacción, de manera independiente de los tipos de preguntas empleadas al interior de este proceso, apreciándose particularmente fortalezas relativas a un énfasis en la formulación de preguntas de comprobación, recuerdo y reconocimiento.
- En términos de la Categoría actividades regulares y emergentes se aprecian fortalezas relativas a una adecuada participación de las estudiantes, buena disposición, apoyo y colaboración al interior de las mismas.
- En torno a la Sub categoría Interrelación de las Estudiantes con los niños, se aprecian fortalezas altamente significativas, entre las cuales se destaca el cariño, apoyo, acogida y preocupación permanente de las estudiantes en este sentido.
- En cuanto a la Categoría trabajo con familia y Sub categoría Trabajo efectuado por las estudiantes en relación a este estamento, se aprecian fortalezas relativas al trabajo con las familias de niños y niñas que presentan Necesidades Educativas especiales, a pesar de los limitados contactos al respecto.

### ***Objetivos Generales***

- 1- En relación al Objetivo general que determina **Describir las formas en que las estudiantes de Educación Parvularia y Educación Diferencial, evidencian dentro de sus prácticas pedagógicas, las competencias declaradas en sus respectivos planes de estudios**, es posible concluir lo siguiente.

A pesar de la escasa representatividad de evidencias prácticas en relación a las competencias declaradas al interior de los planes de estudio, es posible apreciar que estas se manifiestan en las diversas instancias que

forman parte de la dinámica de esta actividad. Siendo de esta forma posible dar cuenta de manifestaciones al interior del desarrollo de las actividades regulares, de las planificadas por el profesional a cargo o por la estudiante, como también en las de juego libre o patio

De esta forma y al interior del natural transcurso de lo que ocurre en cada de cada establecimiento educativo, es que las estudiantes van evidenciando procesos de interrelación, trabajo en equipo, contacto con el desarrollo de actividades planificadas, acercamiento con las familias e intenciones evaluativas, entre otros aspectos, los cuales de no estar declarados al interior de los planes de estudio, resultarían igualmente evidenciables. Sin embargo, esta dinámica no hace directamente apreciable muchos de los alcances que adquiere un proceso de formación profesional, los cuales resultarían probablemente evidentes al interior de otras instancias complementarias al espacio en el cual las estudiantes interactúan, tales como: reuniones de apoderados, instancias de participación técnico pedagógicas, elaboración de informes, trabajo con la comunidad educativa y circundante al espacio de los establecimientos, para las cuales las estudiantes deben ser formadas al interior de su proceso académico.

De esta manera y como conclusión de la descripción de las formas en que las estudiantes evidencian las competencias declaradas al interior de sus prácticas pedagógicas, es posible señalar, que estas efectivamente manifiestan en la medida de lo descrito al interior de los objetivos específicos iniciales, las competencias que efectivamente atañen a los límites de los procesos desarrollados de manera cotidiana, al interior de la dinámica de cada establecimiento.

- 2- En lo relativo a Objetivo general que destaca **Determinar categorías débiles y fuertes presentes dentro de ambos escenarios**, es posible señalar que:

Las categorías que se aprecian débiles y fuertes al interior de ambos escenarios, corresponden a las siguientes.

En el caso de **Educación Parvularia**, es posible determinar **debilidades** en torno a:

- Actividad de inicio y desarrollo de la propuesta, etapa de finalización, organización de materiales para la ejecución de su actividad, interrelación con adultos, trabajo con familia, lenguaje oral y técnico y evaluación.

En cuanto a las categorías **fuertes**, estas se relacionan con:

- Organización del ambiente en torno a su actividad, participación y organización del ambiente y materiales para la actividad planificada por la Educadora, organización del ambiente y materiales de acuerdo a los requerimientos del centro de práctica, preguntas de interacción, actividades regulares y emergentes e interrelación con niños y con adultos.

En cuanto al escenario de **Educación Diferencial**, se aprecian **debilidades** relativas a:

- Actividades de inicio y finalización de la propuesta, actividades planificadas por la Educadora o profesor a cargo del nivel, actividades regulares y emergentes, interrelación con adultos, trabajo con familia, lenguaje oral y técnico y evaluación.

En relación a las categorías **fuertes**, estas se determinan al interior de:

- Actividades de inicio, organización del ambiente al interior de sus propias actividades planificadas, participación en actividades planificadas por la Educadora o profesor a cargo del nivel, organización del ambiente y materiales para la actividad planificada por las profesionales de cargo, organización del ambiente y materiales par los requerimientos del centro educativo, preguntas de interacción, actividades regulares y emergentes, interrelación con niños/as y trabajo con familia.

- Frente a lo cual es posible concluir que se aprecian coincidencias en relación a categorías débiles y fuertes al interior de ambos escenarios, como también que se atribuyen debilidades y fortalezas al interior de una misma categoría, aspecto representado con mayor énfasis al interior de la escuela de Educación Diferencial.

### ***Interrogantes***

- 1- En relación a la primera de las interrogantes que guía este proceso investigativo, determinada por **¿Cómo se evidencian las competencias declaradas en los planes de estudios de las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, en las prácticas pedagógicas de Estudiantes de ambas carreras?**, es posible destacar.

Que la evidencia de las competencias declaradas al interior de los respectivos planes de estudio, se ve determinada por lo que efectivamente es posible realizar al interior de los espacios educativos en los cuales las estudiantes

interactúan, de esta forma evidencias tales como: el conocimiento de las características del desarrollo maduración de los niños y niñas, la planificación de actividades relativas a ciencia, arte y tecnología, aunque con menor énfasis, la participación en actividades colaborativas, las cuales dan cuenta de un trabajo en equipo y el contacto inicial con actividades mediadoras, en el caso de Educación parvularia, se constituyen en manifestaciones declaradas al interior de los planes, de las cuales efectivamente las estudiantes dan cuenta por medio de su desempeño práctico.

Similar situación ocurre al interior del escenario de Educación Diferencial, frente al cual las estudiantes manifiestan de acuerdo a las competencias declaradas, un contacto evaluativo a nivel formativo más que diagnóstico, adaptaciones curriculares de carácter individual, presencia de trabajo colaborativo, contactos de evaluación de las Necesidades educativas especiales de niños y niñas con los cuales interactúan, identificación de características y posibilidades de desempeño de niños con alteraciones en su desarrollo, contactos con preparación de planes individualizados de intervención y acciones iniciales de orientación y apoyo a las familias de niños/as con necesidades educativas especiales.

La forma en la cual estas estudiantes manifiestan efectivamente lo antes señalado, se relaciona con las posibilidades reales de interacción y contacto con estos elementos, ofrecidas como parte de la dinámica cotidiana de los establecimientos, sin facilitar condiciones especiales para ello.

- 2- En relación a la segunda de las interrogantes determinada por **¿Cuáles categorías de análisis se evidencian en términos de debilidades y fortalezas en ambos escenarios?**, es posible destacar la relación de debilidades y fortalezas anteriormente señalada, la cual dice se representa por medio de:
- Actividad de inicio y desarrollo de la propuesta, etapa de finalización, organización de materiales para la ejecución de su actividad, interrelación con adultos, trabajo con familia, lenguaje oral y técnico y evaluación, en el caso de debilidades asociadas al escenario de Educación parvularia. En relación a las fortalezas determinadas al interior de este mismo contexto, estas se evidencian en torno a las categorías, Organización del ambiente en relación a su actividad planificada, participación y organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora, organización del ambiente y materiales de acuerdo a los requerimientos del centro de práctica, preguntas de interacción, actividades regulares y emergentes e interrelación con niños y con adultos.

- En lo relativo al contexto de Educación Diferencial, las debilidades se determinan en las categorías relativas a Actividades de inicio y finalización de la propuesta, actividades planificadas por la Educadora o profesor a cargo del nivel, actividades regulares y emergentes, interrelación con adultos, trabajo con familia, lenguaje oral y técnico y evaluación. En tanto que las fortalezas se ven representadas por medio de Actividades de inicio de la propuesta, organización del ambiente y materiales de acuerdo a su actividad, participación y organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora o profesor a cargo, organización del ambiente de acuerdo a requerimientos del centro de práctica, preguntas de interacción, actividades regulares y emergentes, interrelación con niños/as y trabajo con familia. Frente a lo cual es posible apreciar la determinación de aspectos débiles y fuertes al interior de una misma categoría

## ***Hipótesis***

En relación a las hipótesis que han sido formuladas en la presente investigación, es posible concluir en base a los siguientes elementos, los cuales serán determinados parcialmente en relación a cada una de ellas.

- 1- El diseño de Prácticas pedagógicas, propuesto para tercer año de las Carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial, brinda a las estudiantes la oportunidad de manifestar en términos generales las competencias correspondientes a este nivel de formación.
  - En este caso se determina que efectivamente el diseño de las prácticas pedagógicas propuesto para un tercer año de formación al interior de ambas carreras, brinda a las estudiantes la posibilidad de evidenciar de manera general las competencias declaradas al interior de sus respectivos planes de estudio, sin embargo, queda de manifiesto que existe una cantidad significativa de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, representado por medio de descriptores de las mismas, los cuales no se logran evidenciar a través de la instancia de práctica, dado que determinan aspectos relativos a la formación profesional de las estudiantes, cuya manifestación no es posible transferir al interior de esta instancia formativa.
- 2- Las observaciones en terreno de las Estudiantes de tercer año de ambas carreras, dan cuenta de que estas son capaces de desarrollar un trabajo educativo con el grupo de niños y niñas que tienen a cargo, integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes declarados en las competencias de sus respectivos planes de estudio.

- En torno a este planteamiento es posible determinar que las estudiantes, logran efectivamente por medio de la instancia de práctica, desarrollar un trabajo educativo con el grupo de niños y niñas que tienen a su cargo, el cual se representa fundamentalmente por medio de las actividades planificadas e intervenciones que en ambos contextos se realizan, las cuales dan cuenta de una intencionalidad pedagógica relativa al proceso de enseñanza aprendizaje que se intenta propiciar. De esta forma es que resulta posible integrar conocimientos, procedimientos y actitudes determinadas al interior de las competencias propuestas en cada uno de los escenarios, las cuales, sin embargo, se ven condicionadas frente a la posibilidad de interacción y evidencia determinada de acuerdo a la realidad de las prácticas.

3.- Existe coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de las estudiantes de la escuela de Educación Parvularia.

En relación a esta hipótesis es posible concluir que efectivamente existen coincidencias en términos de categorías débiles y fuertes determinadas al interior de estas tres fuentes de información, las cuales dan cuenta de similitudes atribuidas a debilidades en la actividad de inicio y finalización de la propuesta, trabajo con familia, lenguaje técnico y evaluación. Las categorías que en este caso resultan coincidentes en términos de fortalezas determinadas por parte de las tres fuentes corresponden a participación y organización del ambiente y materiales para la actividad de la Educadora y de acuerdo a requerimientos del centro de práctica, actividades regulares e interrelación de las estudiantes con los niños.

4.- Existe coincidencia en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de las estudiantes de la escuela de Educación Diferencial.

De acuerdo al planteamiento de esta hipótesis es posible concluir que las tres fuentes coinciden en destacar debilidades relativas a la etapa de finalización de la propuesta, a la expresión oral y lenguaje técnico de las estudiantes y al proceso evaluativo efectuado por las mismas. Las categorías que de acuerdo a esta coincidencia se manifiestan como fuertes corresponden a la organización del ambiente y materiales para la actividad de las estudiantes, participación en las actividades planificadas por la Educadora o profesor del nivel, organización del ambiente y materiales de acuerdo a los requerimientos del centro de práctica, participación frente a actividades regulares y

emergentes, interrelación de las estudiantes con los niños y en algunos aspectos de la interrelación con adultos.

5.- Se determinan coincidencias en términos de categorías débiles y fuertes, en relación a la opinión de estudiantes, tutoras y observaciones en terreno, dentro de ambos escenarios.

Frente a esta hipótesis es posible destacar que se determinan coincidencias al interior de las tres fuentes y en ambos escenarios, relativas a debilidades asociadas a la etapa de finalización de la propuesta, lenguaje técnico y evaluación y fortalezas a asociadas a la participación de las estudiantes en las actividades planificadas por el o la profesional a cargo del nivel, organización del ambiente para requerimientos del centro de práctica, participación de las estudiantes en actividades regulares e interrelación con niños.

### ***Discusión de fortalezas y debilidades del proceso***

El proceso investigativo del cual se ha dado cuenta a través del presente estudio, se realizó de manera coherente a todos los antecedentes y lineamientos anteriormente declarados, sin embargo, durante su desarrollo fue posible apreciar algunas fortalezas y debilidades asociadas tanto a connotaciones propias del mismo, como a aspectos eventuales que surgieron producto de la investigación, elementos de los cuales se dará cuenta a continuación.

#### ***Fortalezas***

En términos de las fortalezas propias del desarrollo de esta investigación es posible destacar, la disposición por parte de estudiantes y tutoras de ambas carreras como informantes en relación al proceso de prácticas pedagógicas y de aspectos relativos a las competencias declaradas en los respectivos planes de estudio, elemento que permitió configurar y analizar la información obtenida por parte de ambas fuentes.

También es posible destacar la disposición de los establecimientos de práctica en relación a la participación de los observadores, a los cuales se les otorgó todas las facilidades para efectuar los registros de las prácticas, sin embargo, y a pesar de esta apertura por parte de la mayoría de los centros, se debe destacar como una debilidad menor, las dificultades al inicio de la investigación por parte de dos de los establecimientos de práctica de Educación Diferencial, los cuales no permitieron el acceso de los observadores a las aulas, por las interferencias que estos podrían ocasionar al interior de la dinámica propia de este espacio, situación que resulta comprensible y que llevó a determinar el no considerar a las estudiantes que se encontraban realizando su proceso de práctica al interior de los mismos.

Otra de las fortalezas atribuidas a este proceso, se constituye en la disposición por parte de quien dirige esta investigación, en relación a la orientación y lineamientos básicos que permitieron constituirlos.

## ***Debilidades***

En cuanto a las debilidades es posible determinar las dificultades de tiempo por parte de la investigadora, en términos de asistir a los establecimientos y llevar a cabo los registros comprometidos, situación que se logró conciliar en el transcurso de la investigación.

Otro de los aspectos posibles de destacar en este sentido, se constituyó en el procesamiento y análisis de la información misma, la cual debido a la extensión de los aportes obtenidos, implicó una permanente revisión y modificación de los plazos establecidos.

## ***Sugerencias***

De acuerdo a los resultados obtenidos y a la perspectiva adquirida durante el proceso de investigación, en torno a la realidad de su temática al interior de los escenarios en estudio, es posible aportar con las siguientes sugerencias.

- Se sugiere considerar una revisión por parte de los escenarios investigados, en relación a las competencias y descriptores señalados al interior de sus respectivos planes de estudio, a fin de evitar reiteraciones en los mismos las cuales no aportan efectivamente a la connotación de las competencias e impiden su adecuada comprensión.
- Es posible sugerir la revisión de algunos aspectos fundamentalmente actitudinales presentes en los planes de estudio, a fin de contextualizarlos o proporcionarles una mayor apertura en relación a la instancia de práctica.
- Dentro de esta misma línea también se sugiere, la operacionalización de algunos descriptores, a fin de clarificar los límites de lo que se pretende propiciar en las estudiantes en términos de competencias programadas.
- De esta misma forma se estima considerar la revisión de algunos elementos que no corresponden a la realidad de las interacciones de las estudiantes en sus prácticas, los cuales se determinan fundamentalmente por la alusión a una proyección a NB1, la cual compromete a niños y niñas de primer ciclo de primer ciclo de Educación General Básica de seis a ocho años de edad, con los cuales las estudiantes no interactúan. Similar situación ocurre en el caso de la Escuela de Educación Diferencial, al determinar aspectos relativos a la

inserción laboral de adolescentes, dado que particularmente el esquema de prácticas no posibilita la interacción con este grupo señalado.

- Por su parte se sugiere a las tutoras de práctica, informar a los centros o establecimientos del desarrollo de las competencias propuestas al interior de este nivel de formación, a fin de obtener la colaboración por parte de los mismos, en relación a propiciar instancias u otorgar las oportunidades para que efectivamente las estudiantes las puedan evidenciar dentro del plano práctico.
- Se estima conveniente además, la comunicación de las tutoras pedagógicas con entidades superiores al interior de los establecimientos, a fin de conciliar la participación de las estudiantes en instancias tales como el trabajo en el aula de recurso, en el caso de Educación Diferencial y el acercamiento o contactos a trabajos con familia, desde la perspectiva de ambos escenarios.

## ***Bibliografía***

**Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998)** “Métodos de Investigación en Psicopedagogía”. Editorial McGraw-Hill.

**CINDA. (2004).** Centro Inter universitario de desarrollo CINDA.”Competencias de egresados Universitarios”, Colección Gestión Universitaria, Santiago de Chile, 2004.

**CINDA. (2009).** Centro interuniversitario de estudios- CINDA-MINEDUC-CHILE. Primera Edición, Marzo 2009.

**Delors, J. (1996).** “La Educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, Francia.

**Diccionario de la Real Academia Española (2001) A/G.** Tomo I Vigésima segunda Edición. Buenos Aires, Argentina.

**Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003).** Publicaciones diagonal. Santillana, S.A, Madrid Volumen I Y II. Zuazua Pío.

**Escuela de Educación Diferencial (2006).** Universidad Central de Chile. Competencias Líneas Curriculares.

**Escuela de Educación Diferencial (2006)** Universidad Central de Chile. Reglamento Interno de Práctica, tercer año.

**Escuela de Educación Parvularia. (2006)** Universidad Central de Chile. Competencias Líneas Curriculares.

**Escuela de Educación Parvularia. (2006)** Universidad Central de Chile. Reglamento Interno de Práctica, tercer año.

**Galván, L. (2008).** UPC Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Laureate International Universities

**Garrido, O., Nordenflyccht, M., Valdivieso S. (2007)** “Diseño Curricular por competencias. Innovación en la formación profesional. La experiencia de la Universidad de Los Lagos”. Proyecto Mecesus ULA 0201, universidad de Los Lagos, fondo competitivo, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

**Gonczy, A. (1997)** “Enfoque de la Educación basada en Competencias: La experiencia Australiana”, La academia, Nov.-Dic. en [http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm).

**Hernández Pina F., Martínez Clares, P., Rubio Espín, M. (2006)** “Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior”. Madrid: La Muralla.

<http://books.google.cl/books?id=/> “Educación a Capacitación Basada en Normas de Competencias: una perspectiva internacional”. Editores: Antonio Argulles y Andrew Gonczy. Editores Noriega CONASEP. Colección Reflexión y análisis.

<http://www.campusmilenio.com.mx/281/ensayos/competencias.php>. Suplemento universitario Campus Milenio. Jueves 17 de Julio, 2008, Nº 281 Rolling Kent Serna.

[http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte\\_a.pdf](http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte_a.pdf).

[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva\\_com.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/eva_com.htm)

[http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/viewfile/10621/10211](http://www.clu.um.es/ojs/index.php/red_u/article/viewfile/10621/10211). “Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Concepción Yañiz. Universidad de Deusto. Red U. Revista de Docencia Universitaria. Núm. Monográfico 1º.

<http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/>

<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>.

<http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/tecnicas-estudio-competencias-basicas-210722.html>. Técnicas de estudio y competencias básicas. 28/01/2008. educaweb.com.

[http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A124.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A124.pdf) . II encuentro Latinoamericano de diseño Palermo 2007. Tema: Educación por competencias. Autor; María Inés Girreli y María Marta Mariconde.

<http://internacional.universia.net/latinoamerica/sistemasuniversitario/chile>.

<http://www.monografias.com/trabajos34/pedagogia-giroux/pedagogia>

<http://practicas-pedagogia.blogspot.com>

<http://scrib.com/doc/PREGUNTAS-MEDIADORAS-COMO-RECURSOS> //“Las preguntas mediadoras como recursos para favorecer la construcción de modelos científicos complejos” Márquez, Conxita: Bonil, Josep y Pujol, Rosa María/Departamento de didáctica de las matemáticas y ciencias experimentales de la Universidad de Barcelona.

<http://tuning.unideusto.org/tuningall/>

[http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc\\_9.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/cadaemia/12/secc_9.htm)Gonczy.

<http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm) . CINTEFOR “Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional”. Competencia laboral publicaciones. SELECCIÓN EFECTIVA DE PERSONAL BASADA EN COMPETENCIAS Nelson Rodríguez Trujillo Ph.D. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela Psico Consult C.A.

[http://www.lie.upn.mx/docs/docinteteres/ANDREW\\_GONNCZI\\_PARTE\\_II.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteteres/ANDREW_GONNCZI_PARTE_II.doc).

<http://www.monografias.com/trabajos16/practicaspedagogicas/practicaspedagogicas2.shtml>

<http://www.monografias.com/trabajos43/tutor-pedagogico/tutor-pedagogico.shtml>

<http://www.monografias.com/trabajos43/papel-del-tutor/papel-del-tutor.shtml>

[http://www.navarro.cl/educación/docs\\_comision/educacion\\_general/descripción\\_sistema\\_educativo\\_mineduc\\_pp:1](http://www.navarro.cl/educación/docs_comision/educacion_general/descripción_sistema_educativo_mineduc_pp:1))

<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1049&flsid=55>

[http://231.08.18/portal/educantabrias/congreso%20competencias%20basicas/publicaciones/cuadernos\\_educación\\_1PDF](http://231.08.18/portal/educantabrias/congreso%20competencias%20basicas/publicaciones/cuadernos_educación_1PDF).

[http://www.profesores.ucv.cl/luisguzman/MaterialesAcademicos/ObjetivosFundamentalesTransversales\\_1.html](http://www.profesores.ucv.cl/luisguzman/MaterialesAcademicos/ObjetivosFundamentalesTransversales_1.html). ( UNESCO 1990)

[http://www.recreatedigital.ucauca.edu.co/educacion\\_pedagogia/practica\\_formativa.html](http://www.recreatedigital.ucauca.edu.co/educacion_pedagogia/practica_formativa.html)

[http://www.redtalento.comm/\\_lo\\_nuevo/V\\_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html](http://www.redtalento.comm/_lo_nuevo/V_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html)."Tebar Lorenzo "El paradigma de la Mediación como respuesta a los desafíos el siglo XXI".

<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718>. Friz, Sanhueza y Sánchez, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile.

<http://www.slideshare.net/rarriola17/concepto-de-competencia-presentation>.

<http://www.unbosque.edu.co/facultades/administracion/revista/lascompetencias.pdf> Las Competencias nuevo Paradigma en Educación Superior para el siglo XXI". Rodrigo Ospina Duque y Diana Lago Carazo. Cuadernos Latinoamericanos de administración. Facultad de ciencias económicas y administrativas. Colombia 2005

**Informe final-Proyecto Tuning América Latina, (2004-2007).** Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina. Editado por : Pablo Beneitone (Argentina), César Esquetini (Ecuador) y Julia González (España), entre otros.

**Lalande, A. (2003).** Editorial Gill Editores, Libros para Profesores Tomo I. Puebla, México.

### **Ley Orgánica Constitucional de enseñanza (1990)**

**Mineduc, (2001).** Bases curriculares de la Educación Parvularia. Chile

**Mineduc, (2003).** Marco para la Buena Enseñanza.

**Mineduc, (2005)** “Evaluación de las Competencias académicas y pedagógicas de los estudiantes que finalizan el plan de estudios de la carrera de profesorado”. ECAP.

**Mineduc, (2005)** Marco para la Buena Dirección

**Mineduc, (2009).** “Programa oficial NB1”.

**Monereo, C. (2001)** “Estrategias de enseñanza aprendizaje”. Barcelona 1999, Editorial Graó, 10ª Edición, 09

**Muñoz J., Quintero J., Munévar R. (2001)** “Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan”. Editorial Nomos S.A, colección Aula Abierta. Colombia, Bogotá.

**Parra, M. Romo, V. y Sarmiento, R.(1999).**” Documento de discusión sobre tema globalizador”. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile.

**Peralta, V. (1998).** ”El currículo en el jardín infantil”. Talleres gráficos de importadora alfa. Chile,

**Pérez, G. (1998)** ”Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes”. Editorial La Muralla, S.A.1998.

**Programación por competencias (2005)** desde la ”Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile”.

**Puig, C. (2005).** "El rol docente del tutor de práctica. El acompañamiento del estudiante".

**Revista de Investigación Dialéctica. (2007).** Fundación Universitaria Panamericana Edición N°2. <http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/index>.

**Rey, B. (1999)** "De las competencias transversales a una pedagogía de la intención". Dolem Ediciones S.A. Santiago de Chile.

**Rodríguez, M. (2006)** "Evaluación, Balance y Formación de Competencias Laborales", Laertes S.A. de Ediciones. Barcelona España.

**Sladogna, 2000** "La recentralización de diseño curricular, el perfil profesional y la definición de competencias profesionales", CINTEFOR (Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional). Buenos Aires, Argentina.

**Taylor, J. y Bogdan, M. (1992).** "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación". Ediciones Paidós,

**Tuning Educational Structures in Europe (2003).** Educación y Cultura, Socrates.

**UNESCO, (1990).** " Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia".

**Yuz, R. (1996).** "Temas Transversales, hacia una nueva escuela" Editorial GRAÓ, Barcelona.

**Zabalza, M. (2004)** "Competencias docentes del profesorado universitario", nancea, S.A de Ediciones, Colección Universitaria. España.

**www.monografias.com.** "Conocimiento y apropiación de las competencias generales de Nivel Básico" 2005. 02-06 Municipio de San Juan de Managua. Consulta 07/07/2008

**www.monografias.com. Milon, Ossandón y Bravo, 2003** "Formación para la aplicación curricular a Profesores de Historia y Ciencias Sociales". Facultad de Filosofía y Humanidades". Universidad Austral de Chile. Consulta 07/07/2008

**[www.ticparvus.cl/proy\\_participantes.html](http://www.ticparvus.cl/proy_participantes.html)**2007 **Desimore, P. (2007)** “Análisis de las Prácticas Pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los Párvulos de Segundo nivel de Transición en Educación Parvularia”. Revista electrónica Iberoamericana, sobre la calidad, eficacia y cambio en la Educación. Vol. 5 N°5. Consulta 06/07/2008

**[www.ticparvus.cl/proy\\_participantes.html](http://www.ticparvus.cl/proy_participantes.html)**2007. **Mujica, E. (2007).** Consulta 03/07/2008