



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Parvularia

VALORACIÓN DEL NIVEL DE DESEMPEÑO QUE ALCANZAN LAS
ESTUDIANTES EGRESADAS EL AÑO 2011 RESPECTO A LAS
COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UMCE

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS

Profesora Guía: Sandra Morales Soto

Investigadoras:

Daniela Álvarez Ruiz

Carolina Jara Baeza

Mitcy Céspedes Triviño

Katherine Le Roy Morales

Valentina Espinoza Carrasco

Marcela Muñoz Guzmán

Francisca Espinoza Muñoz

Katherine Terán Flores

Santiago, Marzo de 2013



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Parvularia

VALORACIÓN DEL NIVEL DE DESEMPEÑO QUE ALCANZAN LAS
ESTUDIANTES EGRESADAS EL AÑO 2011 RESPECTO A LAS
COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UMCE

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS

Profesora Guía: Sandra Morales Soto

Investigadoras:

Daniela Álvarez Ruiz

Carolina Jara Baeza

Mitcy Céspedes Triviño

Katherine Le Roy Morales

Valentina Espinoza Carrasco

Marcela Muñoz Guzmán

Francisca Espinoza Muñoz

Katherine Terán Flores

Santiago, Marzo de 2013

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia, María Teresa, Guillermo Padilla y hermanos, por ser un pilar fundamental en todo lo que he logrado, por su incondicionalidad y apoyo que ha sido permanente a través del tiempo. Además agradecer a mis profesoras y compañeras de seminario y en especial a mi amiga Javiera Carvacho que me acompañó durante todo el proceso.

Daniela Álvarez Ruiz

Quisiera agradecer profundamente a mi madre, amistades y familiares, por su apoyo incondicional en este proceso de formación profesional y personal. Durante estos cinco años, estuvieron presente confiando en mi, entregando una palabra de aliento cuando las cosas no iban del todo bien y en momentos de felicidad, agradezco a cada uno de ellos/as por su presencia en mi vida, siendo de gran importancia en estos años de formación, por todo esto ¡Muchas gracias!.

Mitcy Céspedes Triviño

Quisiera agradecer a todas aquellas personas que me entregaron su apoyo y contención durante este proceso, a mis padres, Francisco y Patricia, a mis hermanas, sobrinos y sobrinas y en especial a Sergio, gracias amor, por cada segundo de entrega, sin tu ayuda no habría sido igual, a mis profesores y compañeras, que bien saben que nunca hay que dejar de mirar el sol, aunque este nublado. Gracias.

Valentina Espinoza Carrasco

Estas palabras son para agradecer a todas aquellas personas que estuvieron a mi lado durante este proceso, a mis padres, a mis hermanos y familia por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores y por la motivación constante, a mis sobrinos, por entregarme su alegría en momentos difíciles y a David por su entrega incondicional de amor y paciencia.

Francisca Espinoza Muñoz

Agradezco inconmensurablemente a mi familia, especialmente a mi madre y padre que me apoyaron en este proceso de formación inicial. También a las estudiantes que gentilmente facilitaron sus construcciones como evidencias para la concreción de este seminario. Finalmente, a todas y cada una de mis compañeras de seminario, cuyo tesón y perseverancia hizo posible este arduo trabajo, guiado por la profesora Sandra Morales quien se constituyó como una más de las integrantes del equipo seminarista, del que me siento orgullosa.

Carolina Jara Baeza

Estas palabras, son principalmente para agradecer a mi familia que me otorgó las fuerzas necesarias para seguir adelante y jamás decaer en mi meta, levantándome las veces que fueron necesarias, siendo ellos/as mi inspiración en esta vida. Al igual para aquellas personas que me acompañaron, entregando comprensión y apoyo en este proceso tan complejo de convertirse en un profesional en la educación.

Katherine Le Roy Morales

Mis mayores agradecimientos para mi madre, mis hermanas, hermano y a mi pareja, en especial a mi hija Emilia, quien fue mi compañera en todo este proceso profesional y personal como también, a todas mis compañeras que compartieron conmigo esta etapa de la vida y a todos quienes brindaron un apoyo incondicional en todo momento...¡A todos ustedes muchas gracias!.

Marcela Muñoz Guzmán

Quisiera agradecer profundamente a mi familia, especialmente a mis padres, quienes me apoyaron incondicionalmente en mi formación profesional, por el valor mostrado para salir adelante, acompañándome en cada momento y etapa de mi camino universitario, haciendo que este proceso haya sido enriquecedor tanto personal como profesionalmente. Es por esto, que les agradezco su compañía constante y su amor demostrado. ¡Gracias a ustedes!

Katherine Terán Flores

RESUMEN

Estudios gubernamentales, como los que realiza el Programa INICIA, dan cuenta de la deficiencia que existe en el plano de la formación inicial de las educadoras de párvulo. Esta resulta un elemento clave para mejorar la calidad de la educación, ya que, el desempeño docente influye directamente en las posibilidades de construcción de aprendizajes que tienen niños y niñas. Por tanto, resulta esencial que las instituciones formadoras conozcan el desempeño que alcanzan sus estudiantes.

Acorde a esto, el propósito de este seminario de título, es valorar el nivel de adquisición de tres competencias del perfil de egreso que tienen concordancia con los estándares pedagógicos propuestos por el MINEDUC. La metodología que se utilizó en la investigación, se adscribe al paradigma interpretativo con un enfoque evaluativo, el cual permite seguir un proceso coherente con el análisis interpretativo que se realizó.

A partir del análisis realizado en la investigación, queda en evidencia que los resultados obtenidos, dan cuenta que el promedio de las estudiantes presenta un nivel de desempeño inicial y básico, y solo algunas alcanzan niveles intermedios y competentes en las tres competencias. Se destaca que el mayor logro es generar procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas; y por otro, la competencia que presenta mayor dificultad en las egresadas, es desarrollar un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica.

PALABRAS CLAVES: Evaluación - Competencias - Formación inicial docente – Perfil de egreso- Plan de estudio -Desempeño disciplinario.

ÍNDICE

CONTENIDOS	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Objetivos	21
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	22
• 2.1 Formación inicial docente	23
• 2.2 Incidencia en la formación inicial docente en los aprendizajes de los párvulos	28
• 2.3 Modelos de formación por competencias	32
• 2.3.1 Concepto de competencias, su origen y evolución.	34
• 2.3.2 Enfoque por competencias	39
• 2.3.3 Metodología por competencias	40
• 2.3.4 Perfil de egreso	42
• 2.3.5 Conceptos de evaluación	44
• 2.3.5.1 Evaluación continua	45
• 2.3.5.2 La evaluación y sus implicancias	46
• 2.3.5.3 Evaluación basada en competencias	47
• 2.3.5.4 Modelos de evaluación por competencias	49
• 2.3.6 Concepto de valoración de competencias	52

• 2.4 Acuerdos europeo y latinoamericano para la formación de competencias	54
• 2.5 Políticas para mejorar la calidad de la formación inicial en Chile	61
• 2.5.1 Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia	68
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	70
• 3.1 Paradigma de la investigación	70
• 3.2 Tipo de investigación	71
• 3.3 Universo y muestra	73
• 3.4 Procedimientos e instrumentos para la recolección de información	74
• 3.5 Procedimiento de análisis	76
• 3.6 Criterios para la emisión de juicios valorativos	86
• 3.7 Criterios de rigor metodológico	87
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS INTERPRETATIVO	90
4.1 Análisis competencia 1: diseña procesos educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural.	90
4.2 Análisis competencia 3: genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.	102
4.3 Análisis competencia 12: desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos	120

conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.

4.4. Juicios valorativos 129

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 135

BIBLIOGRAFÍA 142

ANEXOS 152

1.1 Definición de las competencias

1.2 Simbología

1.3 Rúbrica e interpretación competencia 1

1.4 Rúbrica e interpretación competencia 3

1.5 Rúbrica e interpretación competencia 12

1.6 Entrevista

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Educación Parvularia ha tenido un notable crecimiento referido a las demandas y coberturas, teniendo como eje central la calidad de la educación que reciben los niños y niñas, y el cómo se están formando a los/as futuros/as profesionales de la educación.

La formación inicial docente, es un proceso esencial de cada profesional de la educación, y es a partir de este mismo que se van generando nuevos conocimientos, debates cognitivos y nuevas experiencias para utilizarlas dentro de las aulas de clases, las que deben estar orientadas a los nuevos paradigmas educacionales, como el constructivismo-social. Es así, que un/a profesional de la educación, debe cumplir con ciertos criterios fundamentales que le den sustento a su labor educativa, como por ejemplo, realizar un rol mediador que facilite la adquisición de los aprendizajes en los/as estudiantes, crear ambientes acordes a las necesidades educativas y por supuesto, darle el rol protagónico e investigador/a a los educandos.

Es por esta razón que la carrera de Educación Parvularia de la UMCE, para responder a las demandas sociales respecto a la educación, introdujo en su plan de estudio el perfil de egreso compuesto por 12 competencias, las cuales están dirigidas a validar conocimientos pedagógicos y de la especialidad, siendo éstas claves para la formación de las/os educadoras/es de párvulos, tales como: liderazgo, evaluación, diseño de planes, ambientes saludables, reflexión pedagógica permanente, entre otras. Así también, existen estándares pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación dentro de los cuales destacan tres: diseñar e implementar experiencias pedagógicas; aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y aprender en forma continua; y reflexionar sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

El propósito de este seminario de título, es valorar el nivel de adquisición de tres competencias del perfil de egreso que tienen concordancia con los estándares pedagógicos propuestos por el MINEDUC, analizando si las estudiantes que realizaron su práctica profesional final durante el año 2012 de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la UMCE, cumplen con éstas. Este estudio se realiza para valorar el desarrollo de la formación inicial docente y además, de ser un insumo para el departamento de dicha carrera y así tener un panorama general del funcionamiento del plan de estudio, sentando un precedente para futuras investigaciones.

A continuación, se presenta la estructura de la investigación: En el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, el cual hace referencia a los aspectos educacionales sobre la formación inicial docente a nivel internacional y nacional. Luego, en el segundo capítulo se da pie al marco referencial, el cual integra conceptos, definiciones y aportes actualizados sobre el término de competencia, su origen y cómo se desarrolla en la actualidad. El tercer capítulo, da cuenta del diseño metodológico, el cual se adscribe a un paradigma interpretativo, el que orienta el proceso que se llevará a cabo para el análisis. El cuarto capítulo, muestra el análisis interpretativo, donde se valoran las diversas evidencias de un grupo de estudiantes que dieran cuenta de su proceso reflexivo, evaluativo y diseño de procesos educativos. Por último, en el quinto capítulo, se dan a conocer los resultados arrojados de la investigación, como también, los posibles ajustes del plan de estudio de la carrera.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento de problema

La educación se define como un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento “*clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país, entre las naciones y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización*” (UNESCO, 2000:3). Situación por la cual en cada contexto histórico, se han generado expectativas sobre educación y también de los profesionales de educación. Por ello, la formación de educadores/as se torna un tema prioritario para los países (Nocetti, 2005).

La demanda política respecto a la educación y formación inicial de docentes, ha estado en el tapete tanto a nivel internacional como nacional, entendiendo la formación inicial docente como aquella que ocurre antes que el profesor/a entre a las aulas y que en Chile se organiza según los cuatro niveles de acción en el sistema educativo y que se ofrece mayoritariamente en universidades y en menor número en institutos profesionales (Ávalos, 2003).

Por lo tanto, si la educación es considerada un derecho fundamental e indispensable para el desarrollo de cada país y cada miembro de la sociedad, es relevante considerar con la misma importancia la formación inicial docente que se imparte en cada institución educativa y la situación de los/as profesores/as para responder a los desafíos de la Educación.

Aunque es muy diversa la situación psicológica y material de los/as docentes, es indispensable revalorizar su estatuto si se quiere que la educación a lo largo de la vida cumpla la misión clave que le asigna la Comisión sobre formación inicial docente, en favor del progreso de nuestras

sociedades y del fortalecimiento de la comprensión mutua entre los pueblos. Es necesario por tanto, que la sociedad reconozca al educador/a como tal y le dote de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo.

Por otra parte, a los/as docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias, para responder adecuadamente a los desafíos que les demanda la educación. Por lo que se hace necesario que se den condiciones que les permitan organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural, debiendo ampliarse estas fórmulas mediante las oportunas adaptaciones al conjunto del personal docente (UNESCO, 2011).

De acuerdo a lo mencionado, queda demostrado la necesidad del mejoramiento de la formación y las condiciones de vida y laborales de los/as docentes. Por lo que existe un interés internacional y nacional frente a su rol, puesto que nos encontramos en un escenario donde las demandas sociales son cada vez más exigentes, y en especial respecto a la Educación.

Internacionalmente se han priorizado transformaciones en dicha área, implementando currículos basados en competencias. Un ejemplo de esto es el Proyecto Tuning, el cual es un acuerdo que se realizó en Europa, considerando un amplio contexto de reflexión sobre educación superior, a raíz del acelerado ritmo de cambio de la sociedad, con el fin de *“centrarse en las estructuras y el contenido de los estudios, buscando puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo, esclareciendo el nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje”* (Bravo, 2005:32).

Al respecto la UNESCO (1998:4), señaló que las nuevas generaciones del siglo XXI *“...deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad”*, adaptándose de esta manera a los problemas y necesidades sociales y del mundo del trabajo.

Durante los últimos años en Chile, se han constituido diversas Comisiones destinadas a generar debates y propuestas relacionadas a temáticas de diversa índole vinculadas a la Educación. Entre estas Comisiones destacamos las siguientes: Comisión sobre Educación Sexual, Comisión para el desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Comisión sobre Educación Especial y Comisión sobre Formación Ciudadana. Todas ellas tienen mensajes muy explícitos hacia las Escuelas de Educación y a la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005).

En nuestro país, existen tres modalidades de formación docente: la modalidad de formación concurrente, formación consecutiva (personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de Profesor/a de Enseñanza Media), programas especiales (destinados a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía). Nos enfocaremos netamente en la primera, pues es ésta la que nos incumbe.

La modalidad de formación concurrente, es la más frecuente en los programas de formación de profesores/as para la enseñanza Parvularia, Básica y Media. Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados/as, y una formación

pedagógica. Si bien, la proporción de créditos u horas destinadas a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de instituciones que se imparten en jornada vespertina.

La formación de profesores/as en Chile se relaciona con los niveles o modalidades del sistema escolar y toma en consideración los sectores de aprendizaje del currículo escolar, dando origen a distintas carreras pedagógicas para formar docentes de Educación Parvularia, Básica, Diferencial y Media. No obstante, en virtud de la autonomía universitaria las instituciones de educación superior son libres de diseñar sus propias carreras (MINEDUC, 2005).

Una de las políticas implementadas en Chile durante los últimos años, para el mejoramiento de la formación docente inicial es el programa INICIA, el que tiene como propósito fomentar y apoyar procesos de transformación en las instituciones formadoras de profesores/as, con la finalidad de mejorar la calidad de sus egresados/as y asegurar que el sistema escolar cuente con docentes bien preparados. Los componentes de este programa son:

- Orientaciones Curriculares y Estándares para la Formación Docente.
- Fortalecimiento y Renovación de las Instituciones de Formación Docente.
- Renovación de planta docente.
- Nuevos planes de formación.

- Nueva articulación con establecimientos (prácticas profesionales).
- Evaluación Diagnóstica Inicia (Manzi, J. 2010:20).

Respecto a la prueba INICIA, esta pretende facilitar autorregulación de las Instituciones para lo cual requieren información que les permita identificar necesidades de mejoramiento en sus procesos formativos. Así también, les permite a los/as futuros/as docentes contar con información que les ayude a identificar sus fortalezas y compensar sus debilidades. Por otra parte, la evaluación servirá también para monitorear el avance del programa.

Esta prueba es en principio de carácter voluntario y no habilitante, cuyo objetivo es fijar un piso mínimo de conocimientos y habilidades que deben manejar los educadores/as (MINEDUC, 2011). La aplicación de la primera Evaluación Diagnóstica INICIA, se realizó el año 2008, y actualmente tanto el diseño como su implementación están a cargo del Centro de medición MIDE UC, en conjunto con el CIAE de la Universidad de Chile.

Esta demanda social, nos muestra la necesidad del Ministerio de Educación de querer saber cuáles son los conocimientos y habilidades de los egresados/as de las carreras de pedagogía, para determinar si cumplen con los estándares requeridos para desempeñarse laboralmente.

Para la UMCE los resultados de la prueba INICIA, han sido positivos en porcentaje de logro institucional en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios Generalista, para la carrera de Educación Básica, que alcanzó un promedio de 66% (67% en el campus Macul y 65% en la sede de Graneros), en comparación con el 53% de respuestas correctas de orden disciplinario y pedagógico obtenido como promedio nacional.

Para Educación Parvularia los resultados obtenidos por esta prueba han sido de un porcentaje 56% de respuestas correctas, lo cual se considera como un nivel aceptable teniendo en consideración que el promedio a nivel nacional es de un 55% de respuestas correctas.

Cabe señalar, que las pruebas de Conocimientos Disciplinarios abordaron contenidos asociados a cada uno de los ejes de aprendizaje del Currículo Escolar. El test Generalista (que aplicaron los egresados/as) contempló 44 preguntas de selección múltiple, en 3 áreas disciplinarias: Estudio y Comprensión del Medio (11 preguntas), Educación Matemática (17 preguntas) y Lenguaje y Comunicación (16 preguntas).

Considerando todas las demandas existentes en nuestros días, la relevancia que tiene la formación inicial docente, se vincula con el impacto que tiene en los aprendizajes que tendrán los niños y niñas, comenzando desde la formación inicial. Al respecto la UNESCO en el año 2011 plantea que la primera infancia se define como el periodo que va del nacimiento hasta los ocho años de edad, etapa de extraordinario desarrollo del cerebro, esta fase sienta las bases del aprendizaje posterior. La UNESCO por tanto, fomenta programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que se ocupan de la salud, la alimentación, la seguridad y el aprendizaje, y que contribuyen al desarrollo integral de los niños y las niñas.

En los últimos años, se han realizado estudios sobre neurociencias que han demostrado que el período en que el cerebro es más eficiente para el aprendizaje comienza antes de los 3 años, por lo que la educación Inicial, posibilitaría la generación de capital humano y el aumento de la competitividad. Invertir en la educación inicial, de acuerdo a esta premisa, es más rentable que hacerlo a mayores edades, con el añadido de que contribuye al mismo tiempo a igualar oportunidades y a disminuir desventajas iniciales de los niños y niñas

provenientes de familias de escasos recursos (Heckman, 2008)¹, quien ha reparado en que la inversión en educación inicial cumple una doble función: promueve equidad y justicia social, a la vez que productividad en la economía.

Así también uno de los invitados al seminario el impacto de la educación inicial, organizado recientemente por la JUNJI, la UNICEF, el profesor de economía e investigador de la Universidad de Pennsylvania, Jere R. Behrman, recalcó que la Educación de la Primera Infancia (EPI), es decisiva para desarrollar habilidades cognitivas de lenguaje, interpersonales, socioemocionales y para lograr un adecuado desarrollo físico (nutrición, sensorial-motor). A pesar de ello, el académico señaló que la EPI recibe menos del 10% de los recursos que se destinan a la educación primaria.

Acorde a los sustentos que se han formulado, es que recalcamos la relevancia de conocer las competencias que poseen los/as docentes, pues el impacto que pueden tener en los niños y niñas es fundamental, tanto para el propio desarrollo cognitivo, emocional y social, así como para las posibilidades que tendrán para actuar como ciudadanos/as que contribuyan a su sociedad.

Por tanto, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación no ha quedado ajena a estas demandas de querer conocer si se están cumpliendo o no con las competencias que debiese tener un/a docente en formación, por el impacto que tiene el rol docente en la construcción de los aprendizajes de los niños y niñas, especialmente en la Educación de la primera infancia.

¹ Heckman recibe el premio nobel de economía el año 2000

Es por esto que las interrogantes que nos planteamos para comenzar con este seminario son: ¿Adquieren los/as estudiantes todas las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso?, ¿En qué nivel?, ¿Existen diferencias en el nivel de adquisición de las competencias relacionadas con el liderazgo, las pedagógicas y/o indagativas?, ¿Cuáles de ellas son las que tienen un mejor desarrollo? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se evidencian en los aprendizajes adquiridos?

En definitiva, el seminario pretende ser un insumo para el departamento de Educación Parvularia, el cual va a permitir que se puedan mantener, complementar o cambiar competencias ya establecidas por el departamento, otorgando un aporte para el mejoramiento del plan de estudio.

Por lo tanto, el problema que orientará esta investigación es:

¿Cuál es el nivel de adquisición de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso: plan de estudio 2005, que alcanzan las estudiantes que egresaron de la carrera de Educación Parvularia el año 2011?

1.2 Objetivos

Objetivo General:

- Valorar el nivel de desempeño que alcanzan las estudiantes egresadas de la carrera de Educación Parvularia el año 2011 en relación a las competencias seleccionadas del perfil de egreso.

Objetivos Específicos:

- Diseñar un modelo que permita la valoración del nivel de competencia que alcanzan las estudiantes egresadas el año 2011.
- Implementar procedimientos que permitan la valoración del nivel de competencias que alcanzan las estudiantes egresadas en el año 2011.
- Analizar evidencias de la práctica profesional final construidas por las estudiantes como insumo de su proceso de formación inicial docente.
- Determinar el nivel de desempeño de las estudiantes en función de las competencias seleccionadas del perfil de egreso.
- Identificar fortalezas y debilidades en el nivel de desempeño de las competencias que alcanzan las estudiantes de Educación Parvularia seleccionadas.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

El presente marco referencial posee como propósito aportar a la definición y comprensión de conceptos relevantes, atinentes al problema y objetivos planteados, sirviendo de orientación para el análisis y consecuentes conclusiones del estudio. Para lograr lo anteriormente mencionado, en una primera instancia, se determinaron los tópicos considerados fundamentales de abordar en este capítulo. Posteriormente en base a las temáticas seleccionadas se consultaron diversos documentos como libros, memorias, tesis e investigaciones precedentes, cuyos hallazgos han aportado al mejoramiento de la realidad educacional.

En virtud de lo anterior, se presentan cinco subcapítulos. En el primero se aborda el tópico de la Formación Inicial Docente. El segundo subcapítulo trata de la Incidencia de la Formación Inicial Docente en los aprendizajes de los párvulos. El tercer subcapítulo se refiere al Modelo de Formación por competencias, incluyendo Concepto de competencia, Enfoque por competencias, Metodologías por competencias, Perfil de egreso, Concepto de Evaluación, Concepto de valoración y Evaluación continua, La evaluación y sus implicancias, Evaluación basada en competencias, Modelos de evaluación por competencias. El cuarto subcapítulo versa sobre el Proyecto Tuning, tanto Europeo como Latinoamericano. Por último, se presentan las Políticas para mejorar la calidad de la Formación Docente en Chile.

2.1 Formación Inicial Docente

La educación es una de las herramientas fundamentales para las demandas de la sociedad actual, debido que permite generar conocimientos que favorecen el desarrollo, desenvolvimiento y seguridad de cada ser humano, es así, que estos conocimientos dan el soporte a los nuevos sucesos o acontecimientos que se producen de manera acelerada, tanto por causas sociales, políticas, culturales, tecnológicas, entre tantos otros. Al mismo tiempo, nos da la posibilidad de adquirir habilidades sociales para poder insertarse en una sociedad acelerada y cambiante como la actual, marcada por distintas situaciones complejas a nivel mundial y nacional (violencia, discriminación, abusos, opresión, injusticias, desempleo, entre otros). Además, las diversas condiciones sociales, económicas y políticas no solo inciden en los nuevos empleos, sino en las formas en que las personas puedan reconvertir sus habilidades laborales para adaptarse a las cualidades y necesidades requeridas por el mercado en el mundo laboral.

Por otro lado, se entiende que la educación es un derecho humano fundamental, puesto que es un componente clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país, entre las naciones y por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización (UNESCO, 2000).

Así también, se debe considerar tanto la educación, como la formación de profesores/as, puesto que *“El sistema de formación docente, en general, responde a un modelo educativo que plantea una concepción del hombre y de la sociedad; una filosofía y un modo de ser, actuar y valorar. Todo ello se ve reflejado en un sistema curricular que constituye una herramienta operativa con la cual cuentan tanto la sociedad como sus instituciones, para desarrollar el proceso educativo de sus miembros”* (Saravia, L; Flores, I. 2005:8).

Teniendo presente lo anterior, la formación docente inicial, cobra un valor excepcional en la educación, ya que, es el primer paso para garantizar una educación de calidad, la cual favorecerá los aprendizajes de las nuevas generaciones de estudiantes que enfrentarán los grandes cambios, desafíos y demandas de la sociedad actual. Por lo mismo, la formación de profesores/as es un tema contingente que preocupa e interesa a nivel mundial.

Para comprender la formación inicial docente, se puede definir según Ávalos (2003), como aquella que ocurre antes que el/la docente entre a las aulas y que en Chile se organiza según los cuatro niveles de acción en el sistema educativo y se ofrece mayoritariamente en universidades y en menor número en institutos profesionales. Cada nivel, puede tener una o más carreras con diferentes especializaciones. Los niveles de formación son los siguientes: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Diferencial.

En Chile, la formación inicial docente ha sufrido modificaciones de acuerdo al contexto social, histórico y situacional del país; esto se ve reflejado a través de las transformaciones que se han generado a lo largo de la historia. El inicio de esta formación docente, se enmarca con la creación de La Escuela Normal de Preceptores en 1842, bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento y modelada según la École Normale Francesa. Con el paso de los años y con la influencia alemana, fue surgiendo la necesidad de crear una Institución especializada en la formación de docentes en el país, así fue como a mediados de 1890 con la autorización del Consejo de Instrucción Pública, se crea el nuevo Instituto Pedagógico, que se encuentra bajo la tutela de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Este hecho, marcará toda una concepción en Chile respecto al nivel que le corresponde a la formación docente, que resistirá embates posteriores en donde se tratará de modificar este status (Ávalos B, 2003).

Con el paso del tiempo, ya en la época de la Dictadura (década del 70), la formación de profesores/as en Chile, pasa a ser de carácter terciario, quedando luego de la supresión de las Escuelas Normales, a cargo de las Universidades e Institutos Profesionales, este hecho significó la creación de una escuela única de Formación Pedagógica para profesores/as primarios y secundarios. Desde 1980 con la promulgación de la Ley General de Universidades, la formación inicial docente deja de ser una labor que concierne meramente a las universidades. La reestructuración de las universidades estatales, junto con la posibilidad de crear otras privadas le otorga con el tiempo una nueva visión a la educación superior (MINEDUC, 2005).

Es así, como en Chile, la educación superior *“tiene como marco general la Constitución Política de 1980, además de otros decretos expedidos entre 1980 y 1981. Es menester destacar, entre estas medidas, la reestructuración de las universidades estatales, que separaron a las facultades de educación en instituciones autónomas, así como la posibilidad de ofrecer formación docente en los institutos de formación profesional. De otro lado, la promulgación del Estatuto de los Profesionales de la Educación confirió al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas la acreditación de instituciones, la evaluación de cursos que se dictan a los docentes y el seguimiento de un registro nacional de cursos anteriormente acreditados y evaluados por quienes demandaban la asignación de perfeccionamiento”* (Saravia, L.; Flores, I; 2005:22).

Al término del gobierno de Augusto Pinochet, el día 10 de Marzo de 1990, el régimen militar chileno aprueba y publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); la cual da término al monopolio que tenía el ministerio sobre el currículum escolar. De esta manera, “se fue

consagrando paulatinamente la autonomía de los establecimientos para producir sus propios programas de estudio, y creando un nuevo organismo para su control nacional, el Consejo Superior de Educación. Además, la LOCE establece que el Ministerio le corresponde realizar el marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la enseñanza, al que debía sujetarse toda definición curricular descentralizada para el 1º de enero de 1991” (Cox, C; 2006: 2).

Con la dictación de la LOCE, *“la formación inicial de profesores debe conducir a la obtención del grado académico de licenciado y al título profesional, pudiendo ser impartida solo por Universidades y por aquellos Institutos Profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE. La única excepción, es la formación de profesores para la enseñanza media técnico profesional para la cual los Institutos Profesionales están autorizados para abrir nuevas carreras” (MINEDUC, 2005:20).*

Por otro lado, en la situación actual de la formación docente inicial en Chile, se pueden establecer tres modalidades de formación; la primera es la modalidad de formación concurrente, que es la frecuente en los programas de formación de profesores/as para la enseñanza Parvularia, Básica y Media. Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente una formación general, una específica o de especialidad, de acuerdo al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica.

La segunda modalidad es la formación consecutiva, enfocada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de Profesor/a de Enseñanza Media. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración, centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben

los programas de formación de docentes, para ejercer en la enseñanza media técnica de nivel medio o superior o bien en título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor/a, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica.

La tercera y última modalidad en la formación de profesores/as son programas especiales, en donde se pueden encontrar dos tipos: la primera de ellas, son los programas de regulación, que están orientados a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía, como también, una práctica docente prolongada, los que ofrecen la posibilidad de lograr un título profesional en un tiempo menor de lo habitual. Los segundos, son los programas abiertos a personas que solamente han cursado enseñanza media y que, en algunos casos, tienen alguna experiencia de trabajo o colaboración en establecimientos educacionales en tareas no docentes y a quienes también se les da la oportunidad de cursar estudios de Pedagogía Básica o Parvularia con menores requisitos de ingreso y con un número menor de horas presenciales o a través de la modalidad a distancia (MINEDUC, 2005).

Otro aspecto importante a destacar, es que la formación de profesores/as en Chile, está directamente relacionada con los niveles o modalidades del sistema escolar, los cuales toman en consideración los sectores de aprendizaje del currículo escolar, lo que permite dar origen a distintas carreras pedagógicas para formar docentes de Educación Parvularia, Básica, Diferencial y Media. No obstante, en virtud de la autonomía universitaria las instituciones de educación superior son libres de diseñar sus propias carreras; como también, tanto universidades como institutos profesionales que forman docentes, tienen plena libertad para formular sus respectivos currículos. Ciertamente, al hacerlo toman en consideración el marco curricular del sistema escolar, pero no está claro en qué medida se ajustan al mismo, ya que, cada institución de educación superior tiene sus propios proyectos educativos, tradiciones y convicciones sobre lo que debe saber y saber hacer un/a docente (MINEDUC, 2005).

En este sentido, es importante establecer que *“esta modalidad de autonomía se encuentra definida en el art. 79 LOCE como: el derecho de cada establecimiento de educación superior a regirse por sí mismo, de conformidad con lo establecido en sus estatutos en todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía académica, económica y administrativa”* (Nuñez. M; 2007:224). Es decir, es este artículo, el que le permite a las Universidades e Institutos profesionales ser completamente autónomos en sus decisiones curriculares y proyectos educativos, lo que hace que exista una diversidad de formación inicial docente.

2.2 Incidencia de la formación inicial docente en los aprendizajes de los párvulos

Cuando se habla de educación es inherente hablar de su calidad, Lepeley, M. (2003:75) señala que *“el futuro de cualquier nación depende en mayor medida de los profesores que de cualquier otro tipo de profesión porque son los responsables de formar a las futuras generaciones.* De acuerdo a Jiménez, J. (2002:157) *“no es casualidad la frase que señala que “detrás de una buena educación siempre hay un buen profesor”* agregando que todo buen profesor/a constantemente reflexiona en torno a tres tópicos elementales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, éstos son aprende más de ti mismo; aprende más de tus estudiantes; y conoce tu materia. De esta manera el/la docente logrará sentido común, consistencia, sentido de justicia e imparcialidad, y por sobre todo coraje, todas características necesarias para *“manejar una clase en forma efectiva”* (Jiménez, J. 2002).

Dicho lo anterior, cabe considerar que actualmente *“el problema de la calidad se concentra en el aula, y en la necesidad de incrementar radicalmente la eficacia de los apoyos para su mejoramiento, así como de resolver el déficit de preparación de los docentes para enseñar el nuevo curriculum”.* (Cox, C. 2003:101). Según un artículo publicado por Preal, en

Chile han existido numerosas iniciativas tendientes a incrementar la calidad de los procesos educativos, *“no obstante, tanto las evaluaciones nacionales como las internacionales muestran que los niveles de desempeño de los alumnos no logran mejorías que reflejen el esfuerzo realizado”* (Preal 2006:1).

En virtud de lo anterior, es imperante que los/as educadores/as lideren un proceso de mejoramiento de la calidad de la educación, *“aprendiendo a enseñar”* en un contexto socio-histórico y cultural cuyas demandas cambian a un ritmo vertiginoso, cada vez más desafiante, a partir de los acelerados avances científicos, tecnológicos que repercuten los medios masivos de comunicación y consecuentemente en la sociedad. Específicamente, *“la calidad de la formación docente en Chile ha surgido como un tema crítico en los últimos años, gatillado por los enormes desafíos para la educación en una sociedad de la información y globalizada, que a la vez funciona con significativas inequidades”* (Ávalos, 2003 en Falabella, A.; Rojas, M. 2008:160).

En este sentido, uno de los cuatro ámbitos contemplados por la Reforma Educacional es el plan de Fortalecimiento de la Profesión Docente puesto en marcha en nuestro país desde fines del año 1997 (Catalán, J. 2004). En este plan *“la propuesta de innovación curricular establece roles y funciones de los profesores, principios orientadores para la formación de profesores, perfiles profesionales, objetivos de la formación, y una estructura del plan de estudios. Sobre esta base, se comienza a reformular los planes y programas de las carreras de pedagogía”* (Berrios y otros, 1998 en Catalán, J. 2004:1).

Lo anteriormente expuesto cobra mayor relevancia en el caso de la Educación Parvularia, por cuanto es el nivel educativo más importante del ciclo vital, ya que, brinda oportunidades de aprendizaje en una etapa crucial de la vida. *“Estudios recientes indican que existe un calendario en el desarrollo del cerebro, siendo el primer año de vida más importante y determinantes, los dos*

años siguientes. A los dos años, el cerebro contiene el doble de sinapsis y consume el doble de energía de un adulto normal. Aún cuando a lo largo de la vida continúan formándose nuevas sinapsis, el cerebro nunca más será capaz de dominar nuevas habilidades o recuperarse de los problemas con tanta facilidad, como lo es durante estos primeros años” (Nash, J. 1997 en Hermosilla, B. 1999:113).

Siendo de capital importancia el tipo de educación que se recibe, puesto que *“el precio de caer en una mala escuela es demasiado alto, ya que es difícil para un niño recuperar una educación elemental que nunca se le entregó” (Eyzaguirre, B.; Fontaine, L. 2008:312).* Especialmente si consideramos que niños/as crecen y se desarrollan con un nivel de celeridad que nunca más se repetirá en sus vidas y que sentará las bases para el resto de ésta, tal como señala Hermosilla *“La etapa de vida entre los 0 y 6 es de grandes, fundamentales y acelerados cambios en el crecimiento y desarrollo en las diferentes dimensiones. En éstos, influyen procesos endógenos (madurativos) y factores externos como la alimentación, las condiciones de vida, el tratamiento de enfermedades, la estimulación, la educación, el afecto. etc” (Hermosilla, B.1999:111).* Siendo importante que el proceso de aprendizaje se genere en un ambiente cálido, acogedor, en que exista un sentido para aprender.

Dadas las evidencias *“de que antes de los tres años se forman el carácter, la personalidad, autoestima y la confianza básica. Un niño o niña que antes de los tres años ha sido descuidado o maltratado lleva en sí la marca de ello, si no indeleble, por lo menos extremadamente difícil de borrar. Por ello es tan importante favorecer que el clima emocional en que se desenvuelve el niño sea afectuoso, lúdico y relajado. El contexto de sus aprendizajes tempranos marcará la actitud con que el niño o niña enfrentará sus posteriores aprendizajes, por ello es tan importante la forma y el momento en que se les enseñe”.* Tal como lo propone Maturana *“la formación humana implica que el niño o la niña crezcan como seres acogidos y respetados en su integridad y no*

como un instrumento para el futuro. Seres que crezcan con capacidad de respetarse a sí mismos y respetar al otro. De modo que puedan ser responsables de su conducta con conciencia de sí y con conciencia social. Esto no se enseña a través de un discurso se enseña por medio de la relación, de cómo se vive esa relación” (Maturana, H.1996:16).

Dentro de este marco, los agentes educativos/as deben apoyar y generar las condiciones para que los párvulos logren progresivamente una formación personal y social sólidamente positiva, a partir de relaciones de calidad y buena comunicación, fortaleciendo lazos tanto con sus familias como con la comunidad circundante, en consideración que la Educación Parvularia *“no es un lujo o un beneficio marginal para padres que trabajan, sino un alimento esencial para el cerebro de la próxima generación”* (Nash, J. 1997 en Hermosilla, B. 1999:112). Por consiguiente, se requiere que los planes de estudios tengan como *“propósito esencial...la formación de un profesional autónomo, responsable, creativo, fomentando la independencia e individualidad de cada persona hacia máximos niveles de autenticidad y de autorrealización en el marco socio-histórico que le corresponda actuar y vivir...La nueva propuesta de formación plantea explícitamente la necesidad de formar un profesional reflexivo, crítico, autónomo, creativo”* (Berrios y otros, 1998:10 en Catalán, J. 2004:1).

Se puede consignar que *“la formación en Educación de Párvulos cobra especial relevancia en un contexto donde la cobertura ha aumentado significativamente, junto con la incorporación de la mujer al mundo laboral”* (Raczynski, 2006 en Falabella, A.; Rojas, M. 2008:160). En adición a lo anterior, las autoras agregan que los resultados de las investigaciones, tanto en neurociencias como psicología, han aportado a visualizar la relevancia de la educación durante los primeros años de vida, siendo esta etapa crucial en el desarrollo multidimensional de las personas.

“Asimismo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, promulgadas en 2001, le indican al país la amplitud y complejidad de aprendizajes que los niños y niñas pueden y deben lograr desde su nacimiento hasta los seis años de vida. En este escenario, la tradicional representación social de educadores o educadoras que cuida y entretiene a los niños no cumple con los desafíos requeridos ...Por el contrario, se demanda una profesional que tome decisiones con fundamentos teóricos de acuerdo a cada contexto particular, que tenga competencias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje con grupos de niños diversos (social, cultural y cognitivamente), como también competencias en cuanto al uso de tecnologías de la información y comunicación, y al trabajo comunitario e intersectorial” (Moss, 2004 en Falabella, A.; Rojas, M. 2008:160).

2.3 Modelo de formación por competencias

El tema de las competencias toma una relevancia particular, naturalmente se podría pensar que una evaluación por competencias necesariamente se deriva de un modelo de formación por competencias, lo que ha obligado a académicos y pedagogos a repensar la educación de los/as estudiantes bajo un modelo de formación por competencias.

En esa reflexión alrededor de las competencias surgen preguntas como ¿Qué tipo de sujeto se está formando?, ¿Cómo trasciende un modelo de formación por competencias el proceso de aprendizaje?, ¿Qué implicaciones conlleva la implementación de un modelo de formación por competencias? y ¿Es éste un modelo ideal y a la vez factual?, si el fin es lograr la formación de un mejor sujeto para la sociedad ¿Cuál es el aporte de las competencias a dicha formación? He aquí una aproximación conceptual al modelo de formación por competencias, que si bien no da respuesta a todas las preguntas

que se derivan de este tema, se constituye en un insumo generador de inquietudes en torno al tema.

Ante la implementación de una evaluación por competencias para la educación superior, es necesario hacer una reflexión alrededor de un tipo de evaluación de una educación derivada de un modelo de formación, la formación por competencias. Ello se constituye en una razón para repensar la educación superior y considerar las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas (Gómez, 2002) que ello acarrea, y que por consiguiente obliga a replantearla desde el currículo, la didáctica y la evaluación.

Según Gómez (2002), la primera implicación curricular es la revisión de los propósitos de formación del currículo; su respuesta lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudios, dada tradicionalmente en asignaturas o materias.

Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos; por ejemplo, los educandos ya no tienen que estudiar los cursos de biología y química para comprender la organización y el funcionamiento celular, sino estudiar un curso de organización y funcionamiento celular al que se integran las disciplinas apropiadas de la biología y la química, pues lo importante es la comprensión del proceso biológico y no la acumulación de todos los conocimientos de la biología.

A nivel didáctico Gómez (2002) propone a la docencia el cambio de metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el/la estudiante y en el proceso de aprendizaje. Un buen ejemplo de ello lo constituyen las metodologías activas como el Seminario Investigativo Alemán, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Modelo Didáctico Operativo, entre otros. No obstante, también advierte sobre el riesgo de que los/as estudiantes se dispersen en las diferentes actividades y por ende no perciban la coherencia y unidad en un horizonte conceptual. De ahí la importancia del dominio metodológico y de trabajar conceptos estructurales en función de dominios cognitivos donde las estrategias docentes apunten hacia la interconexión de los temas.

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues implicar una reforma radical del sistema educativo, esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado, sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

2.3.1 Concepto de competencias, su origen y evolución

La polisemia del concepto de competencias implica alta complejidad al momento de definirlo, considerando que existen diversos ámbitos en los que se presenta y los distintos enfoques que posee dentro de éstos. En adición a lo anterior el término posee una larga data, existiendo registros etimológicos desde el siglo XV en que se encuentra el verbo en castellano competer, siendo éste una de las acepciones del verbo latino competere. En esta línea se puede definir competer como pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado) (Tejada, J. 1999).

Posteriormente, con la llegada de la revolución industrial, en un inicio el término fue acuñándose en la empresa para comenzar a trasladarse e incorporarse al ámbito educacional. *“A fines del siglo XX en EEUU, en cursos de trabajos manuales para niños, ya en 1906 en la universidad de Cincinnati-Ohio se realizaron experiencias en cursos de ingeniería que acercaban a los estudiantes a la práctica mediante convenios con empresas en la cual se establecían criterios de desempeño en la aplicación de conocimientos. Hacia 1930 el programa se había masificado y tenía un gran éxito entre los estudiantes y empleadores”* (Larraín, A.; González, L. 2001:1). Hacia 1973 en la Universidad de Harvard se realizó un estudio encomendado por el Departamento de Estados de EEUU con el fin de mejorar la selección de su personal, las conclusiones evidenciaron que *“un buen desempeño en el puesto de trabajo está más relacionado con características propias de las personas, a sus competencias, que aspectos como los conocimientos y habilidades, criterios utilizados normalmente como principales factores de selección de personal, junto a la experiencia laboral previa”* (Larraín, A.; González, L. 2001:1).

Durante la década de los 80, se suscitaron una serie de cambios económicos que llevaron a adoptar el término competencias. Países como Inglaterra y Australia adoptaron este enfoque viéndolo *“como una herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral, y de este modo mejorar la productividad de su gente como estrategia competitiva”* (Larraín, A.; González, L. 2001:1). A partir de un diagnóstico se determinó *“que el sistema educativo valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el ámbito del trabajo y no que sólo reconociera los conocimientos”* (Pérez, R. en Larraín, A.; González, L. 2001:1). En este sentido la definición de competencia se enfoca en lo que acontece en la realidad laboral.

Es así como comienza a consolidarse la Educación por Competencias, cuyo objetivo busca preparar a las personas para desempeñar ciertas labores predeterminadas, no obstante, según Gutiérrez *“el concepto ha evolucionado desde su concepción más cercana a la producción, (competencia laboral) hasta su concepción referida al saber, al saber hacer y al saber ser, en un contexto dado (competencia profesional) (Gutiérrez, J. 2007:29)”*. Es necesario destacar que la Educación por Competencias no ha estado exenta de controversia, teniendo adherentes y detractores.

Para adquirir una visión más panorámica del constructo al que se hace referencia, se presentan a continuación algunas acepciones en orden cronológico, presentadas por Gutiérrez, J. (2007:29,30), pasando por la definición propuesta por Pimienta, J. en el año 2008 hasta llegar al planteamiento de Tobón, S. en el mismo año.

- *Es la posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficiente para actuar con éxito en los papeles de la vida* (Further Education Unit, 1984).
- *Capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos* (Federación Alemana de Empresarios de ingeniería, 1985).
- *Conjunto estabilizado de saberes, de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento que pueden ponerse en obra sin necesidad de aprendizajes nuevos* (Montmollin, Maurice; 1986).
- *Saber movilizar los propios conocimientos y cualidades para hacer frente a un problema dado* (Mandon, Nicole; 1990).

- *Habilidad para desempeñarse según estándares reconocidos (Jessup, Gilbert; 1991).*
- *Capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia es así entendida como la integración de tres saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son saberes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición) (Pinto, 1991).*
- *Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto (Moore, Andrew; UNICE, Unión de Confederaciones de la industria y de empresarios Europeos; 1994).*
- *Habilidad para desempeñar las actividades propias de una ocupación o función, según los estándares esperados en el empleo (National Office of Overseas Skills Recognition, NOOSR; 1995).*
- *Compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gonzczi, Andrew, y James Athanasou; 1996).*
- *Repertorios de comportamientos observables que algunas personas dominan mejor que otras y que los hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1997).*
- *Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente, como relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 1998).*
- *Integración y articulación de capacidades, habilidades y conocimientos en la estructura profunda de la personalidad, que permiten al individuo la*

solución y anticipación de problemas complejos en contextos distintos (Lindemann, Hans-Jürgen y Tipplrt, Rudolf; 2000).

- *Una competencia será una capacidad (y también un valor) que debe desarrollarse por medio de un contenido (forma de saber) y un método (forma de hacer) (Román, 2005).*
- *Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, destrezas y actitudes interrelacionadas que permiten un desempeño satisfactorio según los criterios utilizados en la situación de trabajo (Ministerio de Educación, Chile).*
- *Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio- histórico específico, que permite a la persona humana resolver los problemas satisfactoriamente (Pimienta, J. 2008:25).*
- *Las competencias son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético, y se enmarcan en la formación integral (Tobón, S. 2008:1).*

Se considera que esta última acepción, enmarcada en un enfoque socio formativo complejo se condice con el paradigma educacional y modelo pedagógico al que se adscribe el instrumento curricular orientador vigente de la Educación Parvularia las BCEP, siendo este referente para la anticipación de las prácticas concretas en las aulas, o sea, el despliegue de las competencias adquiridas por los/as Educadores/as de párvulo de nuestro país durante su formación profesional.

2.3.2 Enfoque por competencias

Se afirma que el enfoque por competencias en la educación, representa retos importantes para la docencia, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

Tobón (2006), señala que hay diversos enfoques para abordar las competencias debido a las múltiples fuentes, perspectivas y epistemologías que han estado implicadas en el desarrollo de este concepto, así como en su aplicación tanto en la educación como en las organizaciones. Los enfoques más relevantes en la actualidad son:

- Enfoque conductual: enfatiza en asumir las competencias como, comportamientos claves de las personas para la competitividad de las organizaciones.
- Enfoque funcionalista: enfatiza en asumir las competencias como, conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.
- Enfoque constructivista: enfatiza en asumir las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.
- Enfoque complejo: enfatiza en asumir las competencias como, procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y

ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.

En relación al enfoque de competencias aún hay mucho por decir y por investigar, con la finalidad de aclarar posturas y de marcar diferencias en cuanto a las producciones investigativas, además es necesario trabajar sobre la construcción teórica-conceptual de las competencias, así como en los aspectos pedagógicos, que como bien lo apunta Ruiz Iglesias (2000), es un elemento débil de dicho enfoque en el cual hay que poner especial atención al momento de llevar a cabo los planes de estudios por competencias, con la finalidad de que los profesores/as incorporen aspectos metodológicos didácticos para fortalecer el desarrollo de las competencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3.3 Metodologías por competencias

Gómez (2000), propone básicamente tres metodologías para realizar trabajos por competencias. Ellas son:

- Trabajo por proyectos: En el que a partir de una situación problema se desarrollan procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad al contexto.
- Resolución de problemas: Esta metodología permite hacer una activación, promoción y valoración de los procesos cognitivos cuando los problemas y tareas se diseñan creativamente. Los talleres y seminarios son un buen ejemplo de ello.
- Enseñanza para la comprensión: Desde la perspectiva de Perkins, enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica

organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los/as estudiantes, consecuentemente ellos aprenden a comprender y por consiguiente logran conciencia sobre cómo ellos/as comprenden.

Esta mirada general al panorama ofrecido por las competencias es solo un acercamiento a los diferentes puntos de debate como lo pueden ser la evaluación, el currículo y la formación por competencias entre otros temas.

¿Cuál sería entonces el gran aporte de las competencias a los procesos de formación? Definitivamente podría considerarse éste como un modelo de formación integral en el que la respuesta al ¿Para qué? está siempre presente. Un modelo que obliga a cuestionarse alrededor de la pertinencia de los procesos educativos, invita a repensar al sujeto de aprendizaje como un agente transformador de la realidad, convoca al cuerpo docente a una reflexión y los llama a adaptarse a sus estudiantes, a sus procesos intelectivos, a sus preconcepciones derivados de la experiencia y a sus aptitudes; y no pretender, aún cuando pareciera más sencillo, que los/as estudiantes se adapten a sus docentes, pues finalmente son ellos los facilitadores. La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica para los/as docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el/la estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje.

2.3.4 Perfil de Egreso

De acuerdo a la declaración del modelo educativo de la UMCE con respecto a su diseño curricular, propende estar centrado en el/la estudiante, el cual será formado/a profesionalmente por un currículo basado en competencias, asumiendo estas como los resultados de una gama de aprendizajes los cuales serán acreditados por esta casa de estudios una vez que se titulen de su carrera profesional docente, demostrando relación directa con los enfoques constructivista y complejos. Es por esto que el compromiso que asume la universidad hace eco a la demanda social referente a la calidad de la educación construyendo un perfil de egreso que aporte al desarrollo y crecimiento de la sociedad, por ende de las personas, mejorando de una u otra manera la calidad de vida de las personas.

Se entenderá entonces que el perfil de egreso es la construcción de una estructura descriptiva, la cual representa la promesa y el compromiso de la institución educativa, abordando de esta manera las demandas sociales pertinentes a cada cultura.

Este contrato social entre la Universidad, el/la estudiante y la sociedad, va a representar aquello que la institución formadora respaldará y certificará en el acto de graduación del/la profesional en formación (Howes, 2010). Existen tres componentes que aseguran el logro del perfil de egreso, estos son:

- Una declaración general que resume los propósitos y el compromiso formativo enmarcado en el sello institucional.
- Una especificación de los ámbitos de realización propios de la profesión con su descripción.

- Una declaración de las competencias asociadas a cada uno de los ámbitos descritos (Hawes, G. y Troncoso, 2006).

Así se dará forma a la expresión oficial por la cual la institución comunica a la sociedad la propuesta formativa, y a la vez los propósitos que la sustentan.

En tratados internacionales como el Tuning se definen los cimientos de lo que se asumirá para las competencias, la interrelación dinámica de conocimiento, comprensión, habilidades y capacidades pedagógicas y específicas de la especialidad. Estas competencias podrán ser adquiridas en el desarrollo de la carga académica que cada estudiante asuma, es decir mediante actividades curriculares o en unidades de un curso o también pueden ser determinadas en función a las etapas del plan de estudios. Es este proceso el que ha llevado a cada facultad y respectivo departamento de la universidad a construir un perfil de egreso pertinente con las demandas sociales actuales, teniendo en cuenta las competencias que cada uno debiese adquirir en el transcurso de la formación inicial docente. Por otra parte, es esta formación por competencias y su respectivo perfil de egreso los que le adjudican el sello a la universidad, caracterizándose por la labor social de sus educadores/as (Cortés y Morales, 2005).

En consecuencia, el perfil de egreso es la descripción de los rasgos y competencias propios de un/a profesional que se desempeña en el ámbito de la sociedad, en campos que le son propios (o atribuidamente propios), enfrentando los problemas, movilizando diversos saberes, recursos de redes y contextos, capaz de dar razón y fundamentación a sus decisiones y haciéndose responsable de sus consecuencias.

2.3.5 Conceptos de evaluación

La evaluación ha ido tomando diversas aristas a lo largo del tiempo como la idea de que es una actividad posterior, realizada al final y aparte de la actividad formativa. Hoy en día hemos entendido la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de formación. De un único modo de evaluar hemos pasado a distintos tipos de evaluación, tarea no exenta de cierta complejidad, que explicaremos a continuación.

¿Dónde surge el concepto de evaluación? Pues, bien la primera definición nos la ofreció Ralph W. Tyler (1942), quien la define como: *“Evaluar es el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto o en otros términos, valorar el cambio ocurrido como efecto de la formación”* (González, I. 2004:30). En la actualidad esta definición, se cree que es muy limitada, por lo mismo comienzan a aparecer nuevas perspectivas, que han considerado diversos aspectos según las necesidades y demandas que tiene la sociedad. Casanova (2002) se refiere esta definición como un medio al servicio de la educación, que lo único que pretende es emitir una valoración acerca de los resultados del proceso educativo, en el cual, los resultados no tienen un fin de mejorar lo hecho, sino que solo obtener una comprobación de lo que se esperaba desde un principio.

En los últimos años, la evaluación se suele plantear como un proceso íntimamente ligado a la formación, desde *“el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados, que tiene como objetivo detectar aquellos elementos que funcionan correctamente y cuáles no, con la finalidad última de garantizar la calidad global del proceso de formación. Se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos”* (Delgado García M, 2005:39). Es decir, esta nueva definición de lo que es la evaluación centró su atención en la optimización del

proceso para conseguir un aprendizaje, más que en otorgar una calificación y centrarse solo en el producto final.

Si bien, la enseñanza se construye sobre lo conocido y el aprendizaje se logra con la conexión del aprendizaje previo con el nuevo, es relevante que la evaluación sea de manera continua, ya que, permite una coherencia del proceso que se evalúa con los resultados que se pueden obtener. Es por ello, que nos adentraremos un poco más a lo que se refiere la evaluación continua.

2.3.5.1 Evaluación continua

Eisner, aporta que *“La evaluación educativa es una actividad compleja de expertos que implica no sólo apreciar y experimentar las cualidades significativas de la obra educativa, sino que exige también la capacidad de revelar al público lo observado no como mera traducción sino como reconstrucción de la obra”* (Eisner, E. 1998:52), es por esto que la evaluación sigue determinados principios y criterios tales como, que debe tener un propósito, una función, un uso y un fin, así como también debe ser permanente, eficiente, entre otros y es de esta manera que se puede evidenciar que se ha pasado de una evaluación centrada en un producto a una evaluación centrada en los procesos, en el cual la importancia no radica en otorgar una calificación, sino más bien en la adquisición de aprendizajes.

Tomando en cuenta la importancia que radica en la labor educativa de los/as docentes para con los/as estudiantes, es primordial destacar que el proceso evaluativo debe ser permanente y continuo (de allí el concepto de evaluación continua), es decir, como menciona Delgado (2005) el profesor no solo ha de evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes,

sino que a lo largo del curso ha de proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar, respectivamente. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva y el profesor/a puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral.

Efectivamente, aquellos/as estudiantes que participan de esta evaluación continua tendrán garantías superiores de culminar la asignatura que el resto del estudiantado: ya que, han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de forma gradual las competencias de la asignatura; además de que conocen la forma de evaluar del docente y saben qué es lo que más valora el profesor/a de las respuestas y cómo lo valora.

2.3.5.2 La evaluación y sus implicancias

La evaluación es un proceso fundamental, tanto del estudiante como del educador/a, ya que, tiene por objetivo la valoración de la calidad de aprendizaje conseguido por los educandos. En donde, el proceso básico seguido para evaluar es el siguiente: *“en primer lugar, se recoge información; a continuación, se aplican determinados criterios de calidad para, finalmente, emitir un juicio sobre la calidad del aprendizaje, expresado mediante una calificación”* (Delgado García M, 2005:37).

Por lo mencionado, se puede decir que es necesario reflexionar sobre el sistema de evaluación que aplica cada educador/a, ya que, debe estar correctamente diseñado para permitir valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias

previamente definidas por el profesor/a para una materia concreta (Delgado García M, 2005).

Al respecto Sans (2005), señala que durante el aprendizaje, los/as alumnos/as tenderán a procesar la información a un nivel de complejidad coherente con el nivel de complejidad que se exigirá en la futura situación de evaluación. Cuando más profundamente sea procesada la información que se aprende, mejor será este aprendizaje y será más fácil recuperar y aplicar la información. Por lo tanto, cuanto más profunda sea el tipo de pregunta que haga el profesor/a, más lo será la respuesta de los/a estudiantes, y así, se obtendrá una evidencia del aprendizaje con una evaluación pertinente a lo que realmente conoce, sabe y aprehendido.

Es por esta razón que una evaluación, debe permitir valorar de forma adecuada todo el trabajo que ha realizado el/la estudiante y que, por coherencia, debe tener una sistemática similar al proceso de aprendizaje que ha realizado. Sin embargo, no todos los educadores/as tienen la misma percepción y conocimientos de lo que es evaluar.

2.3.5.3 Evaluación basada en competencias: evaluación de competencias

Teniendo una mirada más acabada sobre el concepto de evaluación educativa y evaluación continua es posible introducirse en la evaluación basada en competencias, la cual posee dos ámbitos, uno de ellos es la evaluación de competencias y el otro la evaluación por competencias. Para efecto de esta investigación el ámbito que se abordará es el de la evaluación de competencias, según Tobón *“la evaluación que sigue los principios del enfoque competencial en la educación, haciendo de la evaluación un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en*

torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica” (Tobón, S. 2006:132).

La evaluación entonces se constituye fundamentalmente en un proceso formativo, no es posible concebir la construcción de competencias sin evaluarlas, ya que permitirá monitorear de forma permanente la calidad de la formación que se imparte, así como la manera que los/as estudiantes están alcanzando las competencias propuestas en el perfil de egreso. Una evaluación permanente posibilitará realizar mejoras al proceso formativo, así como también permitirá a los/as estudiantes reconocer sus propios aprendizajes, e involucrarse de forma participativa y responsable en su formación.

La evaluación de competencias debe estar vinculada al contexto donde los/as estudiantes se desempeñarán como profesionales, ya que, en estos contextos se movilizarán los saberes contruidos, para hacer frente a las problemáticas situadas, diversas y complejas de la realidad educativa, tal como lo menciona McDonalds *“La competencia solo tiene sentido en la medida que se utiliza para desempeñarse, por lo que, no se accede a ella para evaluarla de manera directa, sino que son las evidencias del desempeño de las/os estudiantes lo que permitirán reconocerlas. Esto implica repensar la forma tradicional de la evaluación, centrada fundamentalmente en la memorización de ciertos contenidos que se consideran relevantes, frente a los cuales los/a estudiantes adoptan métodos mecánicos y superficiales para estudiar, porque más que prepararse para actuar frente a una realidad, se preparan para rendir un examen”* (McDonalds, 1995 en Cortés, A.; Morales, S.; y otros, 2010: 4).

La evaluación de competencias es importante tanto para el docente y estudiante al cual se evalúa, como también para la administración del lugar en donde se evalúan las competencias, ya sean universidades, centros de formación, entre otros, tal como lo menciona Tobón: *“cuando se evalúa a los*

estudiantes con respecto al desarrollo de sus competencias, la información obtenida no sólo es retroalimentación para el mismo estudiante, sino que también es retroalimentación para los docentes y la misma administración de la universidad, permitiendo determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la universidad sí están favoreciendo el desarrollo de las competencias de acuerdo con el currículo, los módulos y los indicadores establecidos para las competencias, o cuando los aprendizajes no se corresponden con las potencialidades de los estudiantes y los recursos universitarios” (Tobón, S. 2006:138).

Es por esto, que se hace referencia a la importancia de que en las casas de estudio se realicen permanentes evaluaciones de las competencias establecidas, ya que, los resultados de estas evaluaciones aportarán a cada uno de los/as docentes para mejorar y potenciar los procesos didácticos que desarrollan dentro del aula, puesto que, *“esta es la vía por excelencia para obtener retroalimentación de cómo se está llevando a cabo la mediación pedagógica, posibilitando detectar dificultades”* (Zabalza, 2003 en Tobón, S. 2006:138).

2.3.5.4 Modelos de evaluación de competencias

Un modelo pedagógico *“es un conjunto de mensajes que sustentan una forma particular de entender la educación y permiten suponer, que a partir de la teoría, todos los enunciados fundamentales y complementarios de ésta resultan verdaderos y consecuentes”* (Pérez Gloria, 2006:30).

El modelo pedagógico es una organización de la construcción y transmisión cultural derivada de una forma particular de entender la educación y que, además implica la selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento constituido por tres sistemas:

1.- El currículo, que define lo que se acuerda como conocimiento válido y sentido de acción.

2.- La didáctica, que define lo que se asume como mecanismo y sentido de la transmisión válida del conocimiento, tanto a partir de quien enseña como de quien aprende.

3.- Las normas de relación social y modalidades intrínsecas de control son un código educativo como conjunto de principios estructuran y regulan el modelo, en base a éste se establecen los parámetros de producción histórica de la cultura.

Por lo tanto, el modelo pedagógico *“permite identificar al estudiante, al educador, el contexto, los materiales, medios pedagógicos, las formas de evaluación y el proceso de educación”* (Pérez G, 2006:31).

Es así como Rafael Flórez (1999), expresa que los modelos son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido contextualizados históricamente. Considerados construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; y en este sentido construir desde estas visiones estructuradas procedimientos para la enseñanza. Este autor señala los siguientes modelos:

- Modelo Pedagógico Tradicional:

La evaluación en este modelo es terminal, al final del plan de clase, del plan de unidad o del período lectivo. Tiene como fin la promoción o repetición de curso, grado o nivel. Son evaluaciones sumativa, de preferencias cuantitativas y selectivas.

- Modelo Conductista:

“La tendencia de la evaluación en el modelo conductista es el control periódico de los cambios de conducta especificadas en los objetivos, mediante la aplicación de pruebas objetivas. El dominio de estas conductas por parte de los alumnos, determinan su promoción al aprendizaje de una nueva conducta” (Rojas P, 2002: 8) Su exponente es Skinner.

- Modelo Socialista (Crítico)

“En la pedagogía social cognitiva, el enfoque de la evaluación es dinámico, su propósito es evaluar el potencial de aprendizaje, “que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él” (Rojas P, 2002:9). Exponentes: Marakenko, Freined, Paulo Freire.

- Modelo constructivista

En este modelo el/la profesor/a evalúa continuamente el aprendizaje significativo alcanzado por los alumnos/as; es decir, la comprensión que logran construir sobre los contenidos desarrollados, por cuanto “los sujetos cognitivos”, no son receptores pasivos de información; lo que reciben lo interpretan desde su mundo interior, lo leen con sus propios esquemas para producir sus propios sentidos, porque entender es pensar y construir sentido, por ello, a los pedagogos cognitivos también se les denomina constructivistas.

Se evalúan *“las estructuras, los esquemas y las operaciones mentales que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales”* (Rojas P, 2002: 8). Exponentes del modelo, hay varios, solo por nombrar a algunos tenemos a Jean Piaget, John Dewey, Jerome Bruner, Lev Vigotsky y Ausubel.

Se considera que evaluar es un acto complejo y por esta misma razón, se debe tener en cuenta qué es lo que se considera al momento de definir la evaluación, porque dependiendo del modelo que se adopte es como ésta se llevará a cabo.

Para este trabajo se considera adoptar un modelo constructivista-social, por ser pertinente con nuestra investigación, puesto que se evaluará desde lo que está determinado según las competencias y desde la perspectiva de cada una de las estudiantes egresadas en el año 2011. Asegurando de esta manera la validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad (Hagar, 1994).

2.3.6 Concepto de valoración

En los últimos tiempos el enfoque de competencia ha pasado desde una evaluación tradicional, caracterizada por destacar la mediación y la experimentación, pero sin tener en cuenta la multidimensionalidad de la formación humana y el contexto; hacia un enfoque sobre el desempeño que tengan las personas en algún proceso educativo. Es así como, el concepto de valoración se define como *“Valorar las competencias en los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza, con base a los lineamientos curriculares y las actividades programadas”* (Tobón, S. 2006: 234). Este concepto de valoración debe estar respaldado por los siguientes criterios de desempeño:

- *“Saber Ser: asume la valoración de las competencias como un proceso continuo, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y los criterios institucionales.”*

- *Saber Conocer: identificar los criterios de valoración, las evidencias de aprendizaje, las técnicas y los instrumentos de valoración, con base en una determinada competencia.*
- *Saber Hacer: planea el proceso de valoración de las competencias de los estudiantes teniendo en cuenta, el contexto del proceso formativo, los lineamientos institucionales y el nivel educativo” (Tobón, S. 2006: 234).*

Por lo tanto, el concepto de valoración busca otorgar un valor o reconocimiento de lo que aprenden los/as estudiantes y docentes. Este proceso se realiza a través de la retroalimentación que realizan estos sujetos, ya sea dada por información cualitativa o cuantitativa sobre el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias, considerando el proceso y los resultados finales.

La valoración, se enfoca en la formación basada en competencias y permite que los/as estudiantes estén informados constantemente de su proceso de aprendizaje, es decir, estos sujetos pueden tener perspectiva sobre las necesidades personales, las metas y caminos que desean lograr, caracterizándose por ser un proceso dinámico y multidimensional, en donde el propósito es aprender a buscar, procesar, sistematizar y evaluar la información para aplicarla de manera contextualizada (Tobón, S. 2006).

Las finalidades del concepto de valoración de las competencias en el marco educativo son cuatro:

- *Formación: “tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa,*

cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos son necesarios mejorar”

- Promoción: *“el fin de la valoración consiste en determinar el grado de desarrollo de las competencias dentro de un determinado curso, módulo, o nodo problematizador, para determinar si los estudiantes pueden ser promocionados o no a otro nivel”* (Tobón, S. 2006: 240).
- Certificación: *“consiste en una serie de pruebas que se le hacen a los estudiantes o egresados con el fin de determinar si poseen las competencias en una determinada área acorde a criterios públicos de alto grado de idoneidad”*
- Mejora: *“la valoración de las competencias debe servir al docente de retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos, por cuanto esta la vía por excelencia para obtener retroalimentación de como se está llevando a cabo la mediación pedagógica, posibilitando esto detectar dificultades”* (Tobón, S. 2006: 241).

2.4 Acuerdos europeos y latinoamericanos para la formación de competencias

En un escenario donde las demandas sociales son cada vez más exigentes, y en especial en lo que respecta a la Educación, internacionalmente se comienza con transformaciones en dicha área, implementando un currículo basado en competencias. Un ejemplo de esto es el Proyecto Tuning, el cual es un acuerdo, que en primera instancia se realizó en Europa y se desarrolló dentro de un amplio contexto de reflexión sobre educación superior, a raíz del acelerado ritmo de cambio de la sociedad, con el fin de *“centrarse en las estructuras y el contenido de los estudios, buscando puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo, esclareciendo el nivel de formación que*

debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje” (Bravo, N. 2005:2).

Es así como este proyecto ha cobrado gran relevancia debido a las necesidades de compatibilidad, comparabilidad y competitividad que poseen los/as estudiantes de educación superior en Europa, ya que, la creciente movilidad y las demandas de empleo requieren de personas competentes a las exigencias laborales y sociales. Es así que: *“De esto se deriva la necesidad de contar con un sistema de garantía de calidad que brinde confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad al espacio europeo, a través de la evaluación, acreditación y certificación, y que permita además facilitar la comparación de las calificaciones en toda Europa”* (Bravo. N, 2005: 7).

El proyecto Tuning se orienta hacia la construcción de competencias genéricas y específicas a cada área temática seleccionada (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) y cuya meta primordial es: *“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 contenidos en las siete áreas”* (Bravo, N. 2005: 8).

Considerando la contingencia actual, en que se hace necesario que el/la estudiante adquiera las competencias necesarias según su perfil de egreso para facilitar la movilidad y desarrollarse de manera competente en su área, es por eso que: *“En la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en Europa, el proyecto trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar”* (Bravo, N. 2005: 10).

Se hace relevante señalar que existe un interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos, ya que concuerda con un enfoque que se centra primordialmente en el/a estudiante y en su capacidad por aprender, exigiendo más protagonismo y compromiso, por lo que es él/la quien debe desarrollar la capacidad de manejar información y aprender a desempeñarse en su área de estudio, siendo el centro del proceso. Por consiguiente la UNESCO señaló que las nuevas generaciones del siglo XXI, *“deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad”* (UNESCO, 1998:4), adaptándose de esta manera a los problemas y necesidades de la sociedad y del mundo del trabajo.

Es importante mencionar las variadas ventajas que trae consigo las competencias en el proyecto Tuning. Las cuales son:

- Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. Como bien es sabido hoy en día la transparencia y la calidad de los perfiles profesionales y académicos son importantes ventajas cuando se trata de la posibilidad de acceder al mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía, es así como es importante construir perfiles profesionales y llegar a consensos con respecto a competencias genéricas y específicas de cada área de estudio porque: *“la definición de perfiles académicos y profesionales y el desarrollo de las áreas de competencias requeridas, refuerzan la calidad en términos de enfoque y transparencia, objetivos, procesos y resultados”* (Bravo. N, 2005: 12).
- Desarrollo del nuevo paradigma de educación centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.

- Con el nuevo paradigma centrado en el estudiante y en este contexto, las competencias ofrecen innumerables ventajas y que están en armonía con este nuevo paradigma, siendo el proyecto Tuning el que resalta la importancia del enfoque centrado en las competencias, donde el propio estudiante debe desarrollar la capacidad de autovalerse en diferentes ámbitos y planos de su actuar, siendo protagonista de su propia formación. Es así como menciona Bravo *“los elementos para el cambio de dicho paradigma incluyen: una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (input) a los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje”* (Bravo, N. 2005: 13).
- Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía. Cabe destacar que la búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias. Este énfasis en el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia.

Desde la perspectiva del proyecto Tuning, los resultados del aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y niveles que la comunidad académica ha establecido en relación con cualificaciones específicas, aunque el empleo es un elemento importante. En este contexto las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los/as graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio.

Por todo lo anteriormente señalado es que Ramírez y Medina (2007:8) señalan: *“La consideración de educación para el empleo tiene que*

marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales. Además, un aumento en la transparencia de los resultados y procesos de aprendizaje será definitivamente una ventaja adicional para el estímulo e incremento de la movilidad.”

Proyecto Tuning en Latinoamérica

En octubre del año 2002, se realiza en la ciudad de Córdoba España, la IV Reunión de seguimiento del Espacio de Enseñanza Superior UEALC, en donde surge la propuesta de elaborar un proyecto similar al de Europa para América Latina. En el año de 2003 se presenta a la Comisión Europea como un trabajo intercontinental debido a que es un proyecto que retoma la experiencia europea y es enriquecido por aportaciones académicas tanto europeas como latinoamericanas.

Este proyecto mantiene el mismo sentido que en Europa, en cuanto al propósito de afinar las estructuras educativas de América Latina, y planteándose la meta de identificar, intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Sus objetivos se orientan a: contribuir en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada con América Latina; Impulsar a escala latinoamericana un importante nivel de convergencia de la educación superior en 12 áreas temáticas: Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Historia, Geología, Enfermería, Física, Ingeniería Civil, Química, Matemáticas y Medicina, mediante las definiciones aceptadas en común, de resultados profesionales y de aprendizaje (Victorino Ramírez, L y Medina Márquez, G. 2007).

El proyecto Alfa Tuning América Latina llevó a cabo su primera reunión general, en marzo del 2005, en Buenos Aires Argentina, donde los grupos de trabajo elaboraron una lista de 27 competencias genéricas, que se consultaron posteriormente a académicos, graduados y empleadores, cuyos resultados fueron presentados en la segunda reunión general de dicho proyecto, realizada en Bello Horizonte, en agosto del 2005. Los grupos de trabajo definieron las competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas (Victorino Ramírez, L. y Medina Márquez, G. 2007). Estas competencias son consideradas cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de cada área temática.

Cada grupo de trabajo definió a quienes consultar las competencias específicas. Es así como el grupo de Educación definió hacerlo con graduados y académicos. Por lo tanto, se establecieron las siguientes competencias específicas para el área de Educación:

- Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.

- Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
- Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
- Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
- Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
- Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
- Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
- Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
(Victorino Ramírez, L. y Medina Márquez, G. 2007).

2.5 Políticas para mejorar la calidad de la formación inicial en Chile

Para realizar políticas con respecto a la formación inicial docente es necesario conocer la realidad de nuestro país, pues será la base para producir cambios, interviniendo en ella por medio de los diferentes actores que la componen, por esta razón se han entregado diferentes lineamientos y sugerencias para la formulación de políticas. Acorde a esto, el Mineduc plantea: *“se entregan algunos lineamientos y sugerencias para la formulación de políticas para la formación inicial de docentes que abarquen tanto los ámbitos del currículo, como la gestión en las instituciones formadoras y sus actores. La Comisión aspira a que las siguientes recomendaciones sean acogidas por quienes tienen las atribuciones para implementar las líneas de acción que permitan concretarlas, con el objeto de ser la base de una agenda de trabajo para los próximos 10 años, a saber: Rectores, Decanos, Directores, académicos formadores del área pedagógica y de las disciplinas, Ministerio de Educación, sostenedores públicos y privados, organizaciones docentes, estudiantes de pedagogía y otros actores” (MINEDUC, 2005:66).*

Es necesario que los cambios se produzcan por medio de un trabajo en conjunto, donde todos los actores que son parte del área de la educación planteen ideas y ayudan a recoger evidencias de la realidad de Chile respecto a la Formación Inicial Docente. A través de esta labor se podrán alcanzar los diferentes objetivos en pro de un desarrollo del país, asegurando la calidad de la formación docente y su desempeño.

Dentro de las propuestas planteadas para mejorar la Formación Inicial Docente, se plantean las siguientes según el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente:

- *“Posicionar a la pedagogía en el debate nacional e institucional en tanto disciplina que debe orientar y articular la necesaria innovación en la Formación Inicial Docente.*
- *Crear las condiciones para que las Escuelas de Educación asuman una mayor responsabilidad en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales.*
- *Construir un sistema de Formación Docente articulado con el desarrollo profesional continuo, en donde la Formación Inicial sea uno de sus componentes.*
- *Ampliar en profundidad y en extensión el necesario vínculo entre la realidad escolar y la Formación Inicial Docente.*
- *Contribuir, desde la Formación Inicial, al desarrollo del protagonismo, docente y del liderazgo pedagógico, necesarios para la labor profesional en las escuelas y liceos.*
- *Instalar en las Escuelas de Educación una carrera académica y docente en consonancia con su propuesta curricular.*
- *Explorar nuevas formas, y mejorar las existentes, orientadas al aseguramiento de la calidad de la Formación Inicial Docente desde la perspectiva de nuestro país” (MINEDUC, 2005:66).*

En Chile la pedagogía es una disciplina escasamente valorada y considerada dentro de los grandes cambios que se producen a nivel país, como se evidencia en la siguiente cita: *“es necesario y urgente innovar y mejorar las propuestas actuales en la Formación Inicial Docente; y en segundo lugar, que la pedagogía, en tanto disciplina, no goza de una adecuada valoración y comprensión por parte de la opinión pública y otros actores*

relevantes de nuestra sociedad” (MINEDUC, 2005:67). Para comenzar a realizar transformaciones en la Formación Inicial Docente, se debe trabajar en innovaciones y presentar nuevas propuestas para comenzar este cambio y mejora. Considerando que es necesario un trabajo en conjunto, como lo señala la siguiente cita: “implementar, fomentar y afianzar un programa de trabajo en conjunto... cuyo objetivo sea la articulación organizada de las carreras de pedagogía en el país, como un sistema en sí mismo fundado en la disciplina de pedagogía, de modo de asegurar la calidad y pertinencia de la formación... Este trabajo conjunto deberá establecer los lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los y las docentes que requiere la sociedad” (MINEDUC, 2005:67).

Con respecto a lo anterior el MINEDUC señala que: *“Es necesario que la formación de profesores tenga la debida relevancia dentro de la estructura de las instituciones formadoras y que las distintas instancias académicas que intervienen en el proceso formativo se vinculen de manera orgánica y permanente. Las universidades deben articular en su interior todas las unidades que forman profesores bajo una misma orientación y coordinación” (MINEDUC, 2005: 68).* Por esta razón es necesario que las diferentes universidades que poseen las carreras de pedagogía trabajen unidas, independiente de las diferencias que cada una pueda poseer, todos deben trabajar para un mismo fin, asegurar la calidad de la formación docente, pues deben considerar que de ello dependerá alcanzar una Formación Inicial Docente adecuada a nuestra realidad como país.

Por esta misma razón, es que las diferentes instituciones deben estar en constante actualización, con respecto a lo que la sociedad exige: *“El sistema educativo actual es muy dinámico y vive procesos de reformas e innovación permanente. La pedagogía, por su parte, se encuentra con nuevas preguntas y nuevos aportes desde diversas disciplinas, este dinamismo permanente requiere de instituciones y políticas públicas audaces y en constante actualización... le corresponde a las Escuelas de Educación asumir*

las nuevas demandas pedagógicas y generar iniciativas para responder a los requerimientos emergentes del sistema educativo” (MINEDUC, 2005:68).

Es necesario que las diferentes instituciones realicen investigaciones, de esta forma adquirirán conocimiento actualizado de la realidad en que nos encontramos con respecto a la educación y la pedagogía, así como también de las diferentes demandas sociales que se presentan con la intención de ir mejorando las políticas existentes y construyendo nuevos conocimientos a nivel pedagógico y educacional.

Dentro de esta realidad existente es preciso observar a los docentes que se están formando en el país:

“Levantar una propuesta de carrera profesional docente lo suficientemente sólida, coherente y atractiva, para incentivar la permanencia de los educadores en el sistema y atraer a los mejores estudiantes de las nuevas generaciones hacia un nuevo y estimulante camino para su desarrollo personal, laboral y profesional... hacerse cargo sistemáticamente de las diversas situaciones generadas durante los primeros años del ejercicio profesional docente, levantando programas de apoyo y normativas especialmente diseñadas para tal propósito. Ni los centros de formación docente, ni el MINEDUC, ni las escuelas, pueden desentenderse de las complejidades de esta etapa, del impacto que ésta tiene en la calidad de la nueva docencia que se instala y del alto riesgo de deserción del profesor principiante que no es acogido por el sistema” (MINEDUC, 2005:72).

Por lo cual es necesario un trabajo permanente y conjunto, en el cual exista un apoyo no sólo en el proceso de formación, sino también en el inicio del ejercicio de docente. Así también se hace necesario incentivar a las personas a unirse a la carrera de pedagogía, asegurándose de que la Formación Docente Inicial sea de calidad y responda a sus necesidades e intereses, pues no se debe olvidar que su formación será el reflejo de su futura labor dentro del aula o en cualquier área de la Educación.

Complementando lo que respecta al trabajo en conjunto, el MINEDUC propone que: *“se deben crear vínculos estrechos y permanentes entre las instituciones formadoras de docentes y los establecimientos educacionales, de las respectivas regiones y localidades con el propósito de favorecer el desarrollo mutuo y contribuir específicamente a la formación continua de los docentes en ejercicio... Estructurar una relación permanente con la realidad escolar a través de las prácticas de los estudiantes de pedagogía...evaluar críticamente las prácticas... Es altamente recomendable que entre los formadores de docentes exista una experiencia directa de práctica pedagógica en el ámbito escolar, pues ello facilita la orientación del proceso formativo de sus estudiantes de pedagogía”* (MINEDUC, 2005:72).

Es así como queda en evidencia que las instituciones tienen un papel muy importante en el proceso de formación Inicial Docente, donde deben involucrar en este proceso a los diferentes estudiantes de pedagogía, evaluando y retroalimentando sus prácticas, articulándose a la vez con diferentes escuelas, aportando conocimiento pedagógico y sus propias experiencias.

Además es necesario, que en el proceso de formación docente se considere la vocación, las creencias, los intereses y objetivos personales que los/as estudiantes de pedagogía poseen, lo que se debe complementar a la vez con los conocimientos teóricos y prácticos entregados por las diferentes

instituciones. Se debe buscar favorecer la reflexión y crítica de los/as estudiantes en formación, por medio de instrumentos como la creatividad, destrezas personales y profesionales, liderazgo, entre otros. Al trabajar estos aspectos de manera conjunta producirá frutos positivos y de calidad en la formación Inicial docente. En consideración a esto el MINEDUC plantea: *“la Formación Inicial debe hacerse cargo, desde el primer año, de formar para el protagonismo docente y para el liderazgo pedagógico. Ambas cualidades profesionales se aprenden, se ejercen y se perfeccionan en el trabajo cotidiano. Poner el énfasis en la formación temprana de estas cualidades supone una cierta perspectiva curricular... una propuesta curricular de Formación Inicial debe hacerse cargo de tres dimensiones de la formación, expresadas en capacidades personales, de conocimientos y procedimentales”* (MINEDUC, 2005:74).

Es por esto que debemos tener en cuenta que la formación docente es el complemento no solo de las instituciones, sino de todos los actores que forman parte del área de la educación. Por tanto, es necesario que los formadores de formadores (docentes de universidades) estén completamente preparados para entregar una educación de calidad, pues en ellos/as recae la responsabilidad de formar futuros/as docentes, como se menciona en la siguiente cita: *“Propiciar la formación de formadores orientada a conformar, en el más breve plazo posible, un mayor número de cuerpos docentes universitarios suficientemente preparados para conducir procesos formativos pertinentes a la realidad cambiante de nuestro tiempo...se hace necesaria la conformación de equipos de formadores con núcleos fuertes de investigación y estudio sobre las condiciones más adecuadas para producir aprendizajes profesionales sobre la docencia, esto requiere de la preparación de académicos especializados”* (MINEDUC, 2005:76).

Dentro de las políticas de fortalecimiento de la formación inicial docente, desde el 2008 comenzó a implementarse el Programa Inicia el cual dentro de sus componentes considera la Evaluación INICIA, que se conoce

como una información diagnóstica a las instituciones sobre la calidad de la formación de sus egresados, permitiendo entregar información a los egresados de las carreras de pedagogía e informar el diseño de políticas públicas para mejorar la formación docente (MINEDUC, 2008).

Respecto a esta evaluación, es necesario mencionar su carácter voluntario en principio, como se explica en la siguiente cita: *“la evaluación INICIA es de carácter voluntario. Son las instituciones formadoras las que deciden inscribir a sus alumnos para rendir el examen. La evaluación diagnóstica INICIA está orientada a los estudiantes que se encuentran en la etapa final de su formación docente”* (Educación 2020, 2011:1). En el caso de los/as egresados/as de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia esta evaluación se ha implementado desde el año 2010.

Respecto a los instrumentos y la entrega de los primeros resultados de este proceso de evaluación se señala:

“Los instrumentos que componen la evaluación diagnóstica son:

- *Prueba de conocimientos disciplinarios para Educación Básica según mención.*
- *Prueba de conocimientos pedagógicos para Educación Básica.*
- *Prueba de habilidades de comunicación escrita.*
- *Prueba de habilidades TIC en ambiente pedagógico.*

En el caso de los egresados de Educación Parvularia los contenidos disciplinarios y pedagógicos son evaluados conjuntamente en la Prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, la cual fue aplicada por primera vez, y de forma experimental, el 2010” (Educación 2020, 2011:1).

Los resultados de la prueba INICIA: *“se entregan de manera agregada a las instituciones formadoras, sin embargo los alumnos pueden solicitar sus resultados individuales. Esta evaluación es un elemento de gran utilidad para las instituciones formadoras, ya que les brinda información diagnóstica que les permite dirigir y focalizar sus acciones de mejoramiento en la formación inicial de los profesores; a su vez, los futuros docentes contarán con información que les permitirá identificar sus fortalezas y debilidades” (Educación 2020: 2011:2).*

2.5.1 Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia:

Los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, fueron realizados por el MINEDUC entre los años 2010 y el 2011, con el objetivo de identificar qué conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales deben desarrollar las/os educadoras/es de párvulos durante su formación, con el fin de potenciar las competencias pedagógicas profesionales.

Dentro de estas orientaciones se encuentran los estándares disciplinarios para la enseñanza y los estándares pedagógicos. En donde el primero de estos *“se refieren a los conocimientos sobre el contenido sustantivo de las experiencias pedagógicas propuestas para favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños” (MINEDUC, 2011:30).* Y los estándares pedagógicos *“se entienden los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de*

enseñanza, que debe poseer una egresada de Educación de Párvulos.” (MINEDUC, 2011:13). Estos últimos son trece y orientan la labor educativa del docente, siendo los más relevantes tres de ellos, los cuales son:

- *“Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”:* este hace mención que el/la educador/a de párvulos egresada debe ser capaz de planificar teniendo como foco la intencionalidad de los aprendizajes siendo ésta coherente con el marco curricular vigente. Al momento de planificar se debe considerar las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, ritmos de aprendizaje, experiencias de los párvulos y el contexto en que se desarrollará la enseñanza.
- *“Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.”:* El/la educador/a de párvulos debe ser capaz de conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos para que los educandos puedan demostrar lo que han aprendido. Procurando que los criterios que utilice deben ser coherentes con los aprendizajes esperados siendo oportunas y pertinentes.
- *“Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional”.* El/la educador/a es capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de las niñas y niños y además de las didácticas que se realicen. Con el fin de poder tomar decisiones sobre las problemáticas pedagógicas (MINEDUC, 2011:13).

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Este diseño metodológico enmarca las líneas de trabajo que permitieron desarrollar la presente investigación. Se muestran aspectos como el tipo de investigación, los instrumentos y procedimientos que fueron utilizados para llevar a cabo dicho estudio.

3.1 Paradigma de la investigación

La investigación se adscribe al paradigma interpretativo, dado el desarrollo del planteamiento del problema, si bien este paradigma admite en un amplio sentido pluralidad de significados y diferentes usos, como *“aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas”* (Taylor y Bogdan en Rodríguez, G., Gil, J., García, E. 1999: 33). Aquí nos referiremos al paradigma interpretativo como el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa, para comprenderla desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, *“la tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían”* (Popkewitz, T. 1988:18).

Es un paradigma interesante pues permite comprender las raíces sociales del conocimiento que se moviliza para desempeñarse en la práctica. Sólo develando las mistificaciones de la interpretación de la realidad y las causas de las mismas podrán los individuos y sociedades reelaborar sus construcciones y adoptar nuevas posturas más autónomas y responsables.

Desde esta perspectiva, podremos llevar a cabo el propósito del estudio, valorar las competencias que adquieren las estudiantes, mediante sus evidencias, obteniendo desde allí los insumos necesarios para comprender los conceptos, significados, motivaciones, entre otras, que se involucran en los procesos de aprendizajes de las egresadas, con la finalidad de retroalimentar el proceso formativo, ubicándolas en niveles según su desempeño.

3.2 Tipo de investigación

La investigación será de tipo evaluativa, ya que, lo que se busca con este estudio, por una parte, es valorar el nivel de desempeño de las competencias adquiridas por las estudiantes egresadas en el año 2011, de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y por otra, las proyecciones, es decir, hacer de esta investigación un insumo para el departamento de Educación Parvularia y para otras futuras investigaciones, en relación a la revisión y posible mejora de los programas de formación inicial docente, y así también para las estudiantes investigadas, que contarán con los resultados de este estudio permitiéndoles tener una visión general sobre su formación inicial docente en la UMCE.

Se consideró la idea planteada por Weiss, quien postula como propósito de la investigación evaluativa *"medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura"* (Weiss en Correa, S. 1996: 35).

Para lograr el objetivo planteado en la investigación se optó por la metodología expuesta por McDonalds, quien se refiere a la evaluación de competencias como el proceso más idóneo para valorar la formación profesional, el cual *"asegura que la enseñanza y la evaluación estén al servicio*

de los resultados requeridos (en lugar de basar la enseñanza y la evaluación, por ejemplo, en los cursos realizados, o en el tiempo utilizado); para facilitar el otorgamiento de créditos por la competencia adquirida en otros lugares; para ayudar a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso; y para informar a los empleadores potenciales qué significa una calificación particular” (McDonalds, R. 1995: 11).

Si bien, McDonalds adjudica los comienzos de este procedimiento de evaluación al campo empresarial, contempla también el desarrollo del concepto con la premisa de estándares de competencia basándose esencialmente en una focalización de la evaluación del desempeño y de su aplicación a las especialidades de la formación profesional. Es desde estos cimientos que se reformula la evaluación de competencias, para ser pertinente al ámbito educacional.

McDonalds (1995) se refiere a este proceso como un sistema que permite a los evaluadores *“hacer juicios acerca de si un individuo satisface un estándar o un grupo de criterios, basándose en la evidencia reunida de una variedad de fuentes”* (McDonalds, R. 1995: 13), lo cual está estrechamente vinculado a los objetivos específicos de este estudio, determinando así el nivel de desempeño alcanzado por las egresadas, identificando fortalezas y debilidades en el logro de éstas.

Los principios que orientaron la valoración de competencias fueron:

- **Evaluar de manera integrada:** Para ello, se consideró contar con evidencias que movilizaran diferentes tipos de saberes (saber ser, actuar, saber conocer, y saber convivir). Dentro de estas, se consideró la revisión del portafolio práctico reflexivo de las estudiantes, en el cual se puede evidenciar sus marcos de referencias sobre los que construyen su

actuar, y el cuestionamiento que pueden hacer de estos, para transformar su práctica. Así también los planes educativos, en los que movilizan sus concepciones de infancia, la visión que tienen de sí mismas como sujetos educadoras, el conocimiento que tienen del currículum, del marco curricular vigente, de las didácticas respecto a cómo se enseña, entre otros conocimientos.

- **Utilización de métodos directos y relevantes que permitan reconocer aquello que se evalúa:** Al ser las competencias procesos de actuación amplios, compuestos por saberes tales como: saber hacer, saber conocer, saber ser, y saber convivir, no pueden observarse directamente, por lo que se infirieron a través del desempeño de las estudiantes, para lo que se consideró el análisis de contenido de los discursos expresado por las estudiantes tanto en los portafolios, planificaciones, evaluaciones implementadas y entrevistas.
- **Uso de variedad de evidencias:** Para concluir respecto a todos los componentes que incluyen las competencias, se consideraron evidencias emanadas del portafolio práctico reflexivo, planes educativos, evaluaciones implementadas, informes de inicio y final, y entrevistas realizadas a las estudiantes.

3.3 Universo y selección de la muestra

El universo está constituido por todas las estudiantes egresadas durante el año 2011 de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE. En cuanto a la selección para determinar la muestra, se construyeron criterios los cuales permitieron escogerlas para los efectos evaluativos de la investigación, por lo tanto es una muestra intencionada.

Estos criterios fueron:

- Haber egresado de la carrera durante el año 2011.
- Haber aprobado la práctica profesional final durante el año 2012.
- Contar con evidencias que permitan la valoración de las competencias.
- Contar con disponibilidad para participar de la investigación.

De acuerdo a estos criterios, la muestra quedó constituida por ocho estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE. Dos de ellas aprobando su práctica profesional final en el primer semestre del año 2012 y las seis restantes durante el segundo semestre del mismo año.

3.4 Procedimientos e instrumentos de recolección de la información

Valorar las competencias implica un desafío, puesto que los procedimientos que se seleccionen, necesariamente deben considerar el contexto en el cual se desarrollan los aprendizajes y permitir que las estudiantes comprendan lo que se espera de ellas (McDonald y otros, 1996). Por esta razón, se consideró seleccionar procedimientos e instrumentos vinculados al desempeño de las estudiantes en un contexto real, el cual fue el desarrollo de práctica profesional final, situación donde deben resolver dilemas pedagógicos reales movilizand o diferentes saberes.

Esta valoración implicó desarrollar un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, el cual incorporó al proceso educativo desde sus comienzos, al considerar las competencias establecidas en el perfil de egreso, así como la definición de cada una de estas. Esta valoración permitirá

disponer de información significativa acerca de cómo las estudiantes aprenden, emitiendo juicios de valor que favorezcan la toma de decisiones, para seguir mejorando progresivamente la actividad educativa, atravesado por la crítica reflexiva (Núñez, 2003).

Entre los instrumentos y procedimientos utilizados para recoger las evidencias necesarias que permitiesen valorar las competencias seleccionadas del perfil de egreso, se consideraron los siguientes:

- **Entrevistas focalizadas**, las que aportan a clarificar temas planteados en la evidencia documental presentada y/o revisar el alcance y profundidad del aprendizaje que según las competencias debieran alcanzar. Para llevar a cabo estas se construyó un guión de entrevistas orientado por las competencias que se valorarían.
- **Portafolio práctico reflexivo**, este instrumento utilizado desde una perspectiva de evaluación auténtica de los aprendizajes, ya que permite tanto a docentes como a estudiantes tomar conciencia sobre el proceso de construcción de los aprendizajes alcanzados, por lo tanto, la relevancia de este instrumento no radica en la acumulación de trabajos, sino que en la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas.
- **Informes (inicial y final)**, estos apuntan a acreditar la autenticidad de la producción sistemática y permanente, es decir chequear la calidad del trabajo realizado por las estudiantes durante su proceso de práctica profesional final. En éstos las estudiantes dan cuenta de sus propuestas educativas, fortalezas, debilidades y logros alcanzados.

- **Planes a corto plazo**, donde se evidencia la postura pedagógica de las estudiantes en el trabajo práctico en el aula, así como el conocimiento del marco curricular, desarrollando estrategias y utilizando las diferentes didácticas específicas para la potenciación de aprendizajes de los párvulos.
- **Instrumentos de evaluación formativa**, donde se detecta la coherencia entre lo que se pretende evaluar (aprendizaje y contextos en los que éstos se potencian), y los aspectos (comportamientos, actitudes y habilidades) que se incorporan en los instrumentos como evidencia del aprendizaje adquirido por los educandos, tabulando la información según el instrumento diseñado por las estudiantes, permitiéndoles ubicarlos en diferentes niveles.

3.5 Procedimiento de análisis de la información

Se consideró como procedimiento el Análisis de Contenido debido a que nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso de las estudiantes, expresado en sus diarios reflexivos, planificaciones, planes evaluativos y entrevistas. Krippendorff (1990:28), define el Análisis de Contenido como *“la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”*.

Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador/a respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- **Los datos tal y como se comunican al analista**: por esto se consideraron las evidencias tal como fueron desarrolladas en la práctica final.

- **El contexto de los datos:** los que provenían de la situación de práctica final, en contextos reales de desempeño.
- **La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad:** la realidad de la actuación de las estudiantes se analizó en función a las competencias que se valoraron y los focos que la orientaron.

El “Análisis de Contenido” se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad. *“En los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc”.* (Pérez Serrano, 1993:133).

Para desarrollar el análisis de contenido se realizó una extensa revisión a las 12 competencias del perfil de egreso y a las correspondientes matrices evaluativas, que pretenden posicionar a la estudiante en cierto nivel de desempeño, seleccionando así aquellas que se reflejan en el material recolectado (planes a corto plazo, evaluaciones, portafolio, entrevistas focalizadas, informes inicial y final).

Las competencias seleccionadas fueron:

Competencia N° 1	Diseña procesos educativos, para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural.
Competencia N° 3	Genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.
Competencia N° 12	Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.

A continuación, se presenta un cuadro explicativo en el cual se expone la competencia seleccionada, la definición, la evidencia y el instrumento que se utilizó para valorarla.

Competencia seleccionada	Definición de la competencia	Instrumentos y evidencias	Focos de observación de las evidencias
Nº 1: Diseña procesos educativos, para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural.	El potenciar aprendizajes de calidad basados en el actual marco curricular, en el que subyace un paradigma constructivista social, el que basa sus principales objetivos en la participación activa de los párvulos, en donde se debe poner especial énfasis tal como lo postula Bruner (1994) en el cómo se plantean los aprendizajes, qué proceso se utilizará para promover estos aprendizajes. Para esto, plantea la idea de presentar estos aprendizajes en una situación cotidiana que desafíe la inteligencia de los niños y niñas haciendo que ellos/as mismos/as resuelvan los problemas y sean capaces de transferir lo aprendido. De esta forma los párvulos por medio del descubrimiento aprenderán a desarrollar habilidades de resolución de problemas, ejercitar el pensamiento crítico, discriminar lo importante de lo que no lo es, preparándolo así para enfrentar problemas que puedan surgir en su entorno familiar y sociocultural. Esto último, contexto sociocultural del niño/a, se debe tener siempre presente, ya que	La competencia seleccionada será valorada a través de una rúbrica de desempeño, teniendo como evidencias 3 planes a corto plazo de diferentes momentos del proceso de práctica profesional final y además extractos de las entrevistas focalizadas que se realizaron a las egresadas.	Para poder realizar el análisis interpretativo se focalizó la búsqueda en los planes a corto plazo, específicamente en los aprendizajes seleccionados para la experiencia educativa y la coherencia que existe entre estos elementos, relacionando cada parte de ésta con su desarrollo, evidenciando si existe o no conocimiento del marco curricular vigente, concepciones que subyacen en relación a la

	el niño/a se rodea de una gran cantidad de información según el contexto donde se desenvuelva, según lo que esa cultura considere mejor, sus creencias, sus comportamientos sociales, sus aprendizajes, sus normas, sus valores, su disciplina; todo esto el niño/a lo interioriza y se vuelve parte de su desarrollo y aprendizaje. Esto lo orientará para entender el mundo que lo rodea, para comprender el por qué de las actitudes y conductas del contexto. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales. Es decir, el niño/a adquiere los primeros patrones y hábitos de conducta desde el marco de los contextos de crianza donde se desarrolla, que a su vez, están inmersos en sistemas culturales diferenciados, por lo mismo si se pretende que adquieran aprendizajes de calidad se debe tener siempre presente el contexto sociocultural en el que se desenvuelve.		Educación Parvularia, la epistemología, entre otras. Incluyendo aspectos relevantes enunciados en las entrevistas.
Nº3: Genera procesos evaluativos permanentes de	El/la profesional de la educación debe comprender la evaluación como un proceso permanente y auténtico, destinando la instancia evaluativa a mejorar la calidad de los aprendizajes a raíz de situaciones problemáticas reales,	La competencia será valorada a través de una rúbrica evidenciando el	Se focalizó la búsqueda en los informes diagnósticos, sumativos y en los instrumentos de

los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.	considerando no solo contenidos sino que competencias multidimensionales (Condemarín, 2000). Es decir un/a profesional que realiza permanentemente el proceso evaluativo le permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las experiencias de aprendizaje intencionadas, planificadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de sus educandos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa en términos de la significancia del aprendizaje para niños y niñas (Allal, L.; Cardinet, J. 1989).	desempeño de las estudiantes en los documentos técnicos que presentan como muestra de su práctica profesional final, específicamente en los planes a corto plazo considerando el aprendizaje y los focos de observación que expone para guiar la evaluación durante el desarrollo de sus experiencias. Además los instrumentos de evaluación que construyó la estudiante y los informes diagnóstico y sumativo	evaluación presentados por las egresadas, específicamente en los propósitos evaluativos, en lo se pretende evaluar (aprendizajes seleccionados y contextos para el aprendizaje), el instrumento utilizado y la toma de decisiones que realizó cada una de ellas. Además se focalizó el análisis en la coherencia y continuidad de los elementos previamente mencionados, incluyendo aspectos relevantes enunciados en las entrevistas.
---	---	---	---

		que dan cuenta de la toma de decisiones que cada estudiante realizó.	
Competencia nº12: Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.	El desarrollar un proceso reflexivo se espera es un proceso por el cual debe aprender y comprender el contexto que nos rodea. La práctica profesional es siempre un proceso de resolución de problemas. Los problemas no se presentan como dados para el profesional, no se 'aprenden' en la formación docente, deben ser contruidos a partir de los materiales, de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, construye una nueva teoría de un caso único En el siglo XX es Donald Schön a quien se le atribuye el concepto profesional reflexivo, lo cual todo comenzó por una interrogante ¿En qué consiste ese saber que el docente posee? Este fue lo que orientó los trabajos de este. Primeramente nos encontramos con el Conocimiento Procedimental o el Saber	La competencia seleccionada será valorada a través de una rúbrica de desempeño, en cuanto a las evidencias, se utilizaron los portafolios práctico reflexivo y reflexiones finales de las egresadas.	Para realizar el análisis interpretativo, los focos que se consideraron fueron las partes del portafolio, específicamente las preguntas que apuntan a su construcción: • ¿Quién soy? • ¿Dónde estoy? • ¿Adónde voy? • Visión global

	hacer: “conocimiento en la acción” “reflexión en la acción” y “conocimiento sobre la acción ” Esto significa que debemos asumir las siguientes características trabajadas por Schön (1983) y recogidas por Lorenzo sobre lo que significa ser un profesional reflexivo (1991): a) Busca fundamentos teóricos de su intervención práctica. b) Contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas. c) Cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones. d) Acepta el carácter heterogéneo, único y cambiante del aula y, en consecuencia, actúa “artísticamente”. e) Entiende la práctica como un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación. f) Desarrolla sus proyectos y se desarrolla él/ella mismo/a a través de un ciclo de “reflexión sobre la acción” seguido de “acción sobre la reflexión” g) Se caracteriza por “una preocupación por el		• Diarios reflexivos Además se incluyeron aspectos relevantes enunciados en las entrevistas y reflexiones finales construidas por las egresadas.
--	---	--	---

	descubrimiento de la teoría más que por el de su comprobación”. h) Analiza los problemas que se le plantean en la acción diaria y busca las posibles soluciones, contrastándolas en la realidad. i) Si puede, reflexiona en grupo, ya que esto proporciona a los participantes una orientación más amplia. j) Posee la reflexión como una actitud personal. Es autoreflexivo. Cuestiona las bases conceptuales sobre las que trabaja para llegar a ser más abierto a otros modos de entender la enseñanza. No se encasilla en sus propios esquemas.		
--	--	--	--

Para valorar las competencias seleccionadas, en primer lugar se definieron, considerando elementos esenciales de cada una de ellas. Una vez realizadas las definiciones se comenzaron a construir las matrices valorativas, las cuales cuentan con 5 niveles, que permiten ubicar a las estudiantes que participan de la investigación dentro de éstas, para que efectivamente representen el nivel de competencia alcanzado, como se presenta en el siguiente cuadro:

Competencias	Inicial	Básico	Intermedio	Competente	Destacado

Por cada competencia se realizaron variadas revisiones con la docente guía, de esta manera, se incorporaron nuevos componentes a las rúbricas. Luego de esto, se realizaron criterios comunes para interpretar las evidencias en relación a cada competencia, tabulando esta información para dar pie al análisis, en el cual se incluyen extractos de las evidencias y teoría que apoya la decisión tomada por las investigadoras para ubicar a las estudiantes en los niveles valorando su desempeño.

A continuación, se presenta un ejemplo de la matriz que se construyó para realizar el análisis de contenido:

Estudiante 1: Evaluación diagnóstica Nivel de desempeño: Extractos	Interpretación

De esta manera, se seleccionaron extractos de las evidencias y se dio pie a la interpretación de éstas para poder realizar el análisis.

3.6 Criterios para la emisión de juicios valorativos

Para dar a conocer los resultados de la evaluación, estableciendo los juicios valorativos se consideraron los siguientes criterios establecidos por Tobón (2006):

- **Indicar el nivel de competencia de cada estudiante en particular.** Se determinó el nivel de adquisición de las competencias en forma individual, así como el nivel de adquisición alcanzado por todas las estudiantes evaluadas.
- **Exponer los argumentos por los cuales se le considera competente o no competente.** Para desarrollar este criterio, se confrontaron los discursos de las estudiantes (extraídos del portafolio, planes, informes y registros evaluativos, entre otros) con los niveles de la rúbrica correspondiente, lo que permitió determinar el nivel de competencia alcanzado y su fundamentación.
- **Describir las fortalezas y los aspectos por mejorar.** Se establecieron categorías para organizar los aprendizajes adquiridos por las estudiantes, así como también, se estipularon aquellos aprendizajes que aún no se manifiestan en el nivel deseado.
- **Proponer sugerencias para continuar el proceso formativo.** Luego de desarrollar las conclusiones del estudio se estipularon algunos lineamientos para mejorar el proceso formativo, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes.

3.7 Criterios de rigor metodológico

Para este efecto se adoptaron 3 criterios expuestos por McDonalds (1996), con la finalidad de hacer de este estudio una referencia sólida para el departamento de Educación Parvularia de la UMCE, los cuales son esenciales, permitiendo valorar las competencias que construyeron las estudiantes que participaron de la investigación, así como los niveles alcanzados:

- **Validez**

“Las evaluaciones son válidas cuando ellas evalúan lo que pretenden evaluar. Esto se logra cuando:

- *Los evaluadores son completamente conscientes de lo que debe evaluarse (en relación con criterios apropiados y resultados de aprendizaje definidos);*
- *La evidencia es recogida a través de tareas que están claramente relacionadas con lo que está siendo evaluado;*
- *El muestreo de las diferentes evidencias es suficiente para demostrar que los criterios de desempeño han sido alcanzados” (McDonalds, R. 1995:53).*

En otras palabras, valorar lo que efectivamente se pretende, esto se logra, por una parte, cuando los/as evaluadores/as son conscientes de lo que realmente se pretende evaluar, la evidencias que se recogen están vinculadas con la competencia seleccionada, la pluralidad de evidencias deben ser suficientes para ubicar a las estudiantes en niveles de competencia acorde al desempeño según las evidencias.

- **Confiabilidad**

“Las evaluaciones son confiables cuando son aplicadas e interpretadas consistentemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro” (McDonalds, R. 1995:53). Este criterio se consideró contemplando variadas situaciones de interpretación, en la que participaron diferentes estudiantes y posteriormente fueron analizadas por todo el grupo de seminaristas.

- **Flexibilidad**

“Las evaluaciones son flexibles cuando se adaptan satisfactoriamente a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de los estudiantes” (McDonalds, R. 1995:53).

Es decir cuando se adaptan a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de las estudiantes. Es por esta razón que se consideró diferentes elementos de la formación, como son el diseño curricular, la evaluación y la reflexión pedagógica. Así también se contemplaron las modalidades de la formación contemplando evidencias propias del proceso formativo como educadoras de párvulos.

A continuación se presenta un mapa conceptual de los pasos de la investigación, para tener mayor claridad del proceso metodológico y las decisiones que se tomaron para llevar a cabo el estudio.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS INTERPRETATIVO

En este capítulo se presenta el análisis realizado a las estudiantes que participaron de la investigación, para esto se seleccionaron diversas evidencias con el fin de respetar el enfoque evaluativo de dicho estudio. Para una mayor claridad en la presentación de estos resultados se incorporan extractos de los discursos que ejemplifican el nivel de desempeño y además se respalda con algunos conceptos que se exponen en el análisis de las competencias del perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia.

4.1 Análisis competencia 1: Diseña procesos educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural

Resultados

Nivel de desempeño alcanzado	Cantidad de estudiantes
Inicial	5
Básico	1
Intermedio	2
Competente	0
Destacado	0

Luego de haber revisado y analizado los diversos planes a corto plazo seleccionados por las 8 estudiantes, se evidencia que 5 de ellas; estudiantes 1,2, 5, 6 y 7, se encuentran en el nivel de desempeño inicial según la rúbrica

construida para la competencia n° 1. Esto significa de acuerdo al descriptor del instrumento:

Nivel de desempeño inicial: Planifica situaciones de aprendizaje las que se desvían del aprendizaje esperado seleccionado. El párvulo tiene un rol pasivo, no se movilizan sus conocimientos previos, ni se consideran sus intereses ni el contexto sociocultural. La educadora en práctica tiende a entregar instrucciones, más que a otorgar desafíos en un contexto lúdico, que favorezca la creatividad y la comunicación.

En los contenidos extraídos en los planes educativos de las estudiantes, se evidencian las concepciones de infancia que subyacen, se infiere un rol pasivo de los niños y las niñas durante la experiencia de aprendizaje, tal como se refleja en el siguiente extracto: *“Colocar a los educandos en fila, en sus sillas nido” “La estudiante dirá que les tiene algo que mostrar a todos los niños y las niñas, por eso deben estar en silencio y muy atentos”*. Se considera que para aprender se debe mantener determinadas posturas y en silencio, siendo pasivos y obedientes, evitando que se distraigan para captar todos los discursos de las adultas. Niños y niñas son considerados como sujetos cuyo desempeño y aprendizaje pueden ser modificados desde el exterior, a través de la instrucción. Durante mucho tiempo se consideró bajo este modelo el inculcar en los niños y niñas la docilidad, el respeto a la disciplina (Skinner, 1970). Por tanto, se contempla la pasividad de quien aprende para recibir los estímulos necesarios para su aprendizaje.

En este sentido, se puede mencionar que si bien se espera que los párvulos participen de las situaciones educativas, esta se limita a seguir las instrucciones dadas por las adultas, o responder los requerimientos que ellas

realizan. Por tanto, no son protagonistas en la construcción de nuevos aprendizajes que les sean significativos, aludiendo a un modelo tradicional-conductista, tomando en cuenta que *“El método de este modelo, es esencialmente, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales. Formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos interpersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de los saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa”* (Flórez, R. 1999:38).

La mayor parte de los planes analizados de las estudiantes 1, 2, 5, 6 y 7 pierden el carácter lúdico en desmedro de los principios pedagógicos del marco curricular vigente, tal como se expresa en los siguientes discursos: *“Hoy realizaremos una experiencia de aprendizaje sobre los alimentos saludables y no saludables ¿Qué alimentos saludables conocen ustedes? ¿Qué alimentos no saludables conocen?” “Luego de que todas las imágenes estén formadas se les entregará a los niños y niñas de manera individual unas imágenes en donde deberán encerrar con un círculo los animales que vieron adelante diferenciándolos así de los animales que no vieron”*. De este modo, se deja de considerar la significatividad que deben tener las experiencias educativas, aspecto fundamental para la construcción de aprendizajes que puedan transferirse a otras situaciones y contextos.

El juego tal como lo plantea el marco curricular “tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (MINEDUC, 2002: 17). Sin embargo, muchas de estas experiencias de

aprendizaje, son organizadas como un conjunto de instrucciones, centradas en la transmisión de conocimientos, tal como se manifiesta en el siguiente discurso: *“La educadora comenta a los párvulos que esta semana veremos los pueblos originarios. Recoge experiencias previas respecto a este tema. Luego, le presenta al pueblo diaguita, realizando una descripción de aspectos relevantes, poniendo énfasis a la artesanía realizada con arcilla, mostrando imágenes de estas obras”*.

Al respecto las BCEP señalan que: *“Los principios pedagógicos que se ofrecen provienen tanto de los paradigmas fundamentales de la Educación Parvularia como de las construcciones teóricas que han surgido de la investigación del sector en la última década, en la búsqueda de la formulación de una pedagogía más enriquecedora de los aprendizajes de los niños.”* (MINEDUC, 2002:16). De acuerdo a las BCEP, se presentan ocho principios pedagógicos, los que deben ser considerados de manera integral y permanente en todo momento del quehacer docente.

En las evidencias presentadas, en relación al rol que cumplen las estudiantes en práctica profesional final, subyacen sus propias concepciones como sujetos educadoras, éstas se caracterizan por el protagonismo que asumen en las experiencias de aprendizaje, entregando constantemente instrucciones, sin empoderarse de los conocimientos adquiridos durante su formación inicial docente, lo que se ve ejemplificado en el siguiente extracto: *“La estudiante dirá que el video se terminó y dará a conocer de manera verbal las partes del cuerpo que tienen las personas, con la ayuda de otro adulto”*. Esta visión de sí mismas como sujetos educadoras, son propias de un proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje, centrado en la transmisión de información y en la figura de las docentes, como fuente casi única del saber.

En relación a las preguntas que se formulan para las experiencias de aprendizaje, se evidencia que éstas resultan poco desafiantes, ya que, no tienen un carácter mediador, que posibilite cuestionar los aprendizajes previos, generar problemas cognitivos, ni permiten divergencia en las respuestas de los educandos. Así también no consideran la movilización de experiencias previas que les permitan a los niños y a las niñas vincular aprendizajes ya adquiridos con aquellos que se pretenden potenciar, lo que se refleja en las siguientes preguntas: *“Niños, hoy realizaremos una dinámica muy entretenida, me contaron por ahí que ustedes les gustan mucho los animales ¿es cierto?” “¿alguien conoce alguna de estas letras?” “¿Ustedes conocen la gimnasia artística? ¿La han practicado en algún momento?”*. Estas preguntas se caracterizan por ser cerradas, que más que profundizar en los saberes previos de los niños y niñas, buscan constatar aquello que se cree que ellos saben.

Al respecto Condemarín (1997) se refiere a la construcción de significados como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que los niños y niñas solo aprenden cuando atribuyen un significado más o menos profundo a su trabajo. En esta línea existen según esta autora, diversas formas de lograr aprendizajes significativos, una de ellas es el considerar en cada situación de aprendizaje los conocimientos previos de los niños y niñas con la finalidad de conocer el punto de apoyo sobre el cual articular el nuevo conocimiento (Ausbel, 1968; Meirieu, 1990).

Los momentos que se describen en los planes como metacognición, entendiéndose ésta como un *“proceso cognitivo complejo...en definitiva, las competencias que permiten alcanzar las funciones cognoscitivas superiores, se explican por la evolución de las estructuras cognitivas del sujeto y la acción interactiva de este sobre el medio”* (Núñez, L. Colom A. 2005:292), no se relacionan con los aprendizajes seleccionados para la situación educativa,

enfocándose principalmente en la reconstrucción de la experiencia, más no en lo aprendido, perdiendo coherencia interna en relación a la estructura del plan. Por ejemplo, en el extracto que se presenta a continuación hay ausencia de un proceso metacognitivo, pues las preguntas no evidencian una mediación de lo aprendido por los párvulos *“Para finalizar, cuando los tres niños o niñas que tengan el mismo animal se hayan encontrado, deberán reunirse y crear una historia acerca del animal que les haya tocado para así finalmente presentarla ante los demás compañeros del curso” “Se realiza un cierre de la experiencia comentando el proceso que llevaron a cabo, como debían ser los pasos a seguir, qué venía primero, qué lo continuaba, etc. qué les gustó y costó en la experiencia”*.

Se detecta en este extracto, que las preguntas realizadas apuntan a un reforzamiento de la experiencia, sin dar la oportunidad a los párvulos de desarrollar procesos cognitivos más complejos, por lo que *“Enseñar a pensar exigirá, en consecuencia, algo más que exponer al estudiante a una eficaz historia de refuerzos, como proponía el conductismo”* (Núñez, L. Colom A. 2005:292).

En cuanto al conocimiento del marco curricular necesario para diseñar planes educativos que generen aprendizajes de calidad, en entrevista realizada a las investigadas, se evidencia que dos de ellas presentan desconocimiento, en aspectos relevantes, tales como: principios pedagógicos, modelo pedagógico y proceso de metacognición, como lo plantea la siguiente cita: *“¿Qué aspectos del marco curricular vigente consideraste? ” “Bueno primero que todo para poder formular el plan diagnóstico que fue como lo principal...la principal herramienta para poder desarrollar los planes...ehh... educativos en los diferentes ámbitos emm...tomé en consideración diversos criterios...diversos criterios que me ayudaran a...que me ayudarían a...”* por lo que se evidencia en la construcción e implementación de sus planes educativos, desfavoreciendo la calidad de la educación que se está entregando a los párvulos, debido a que por medio de este

desconocimiento se excluyen aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, en este nivel de desempeño subyacen concepciones tradicionales respecto a la enseñanza, donde el aprendizaje lo dirige la educadora y se espera que los niños y las niñas ejecuten lo que se les indica, se evita la crítica y el cuestionamiento, lo cual favorece la subordinación y el conformismo. Los niños y niñas bajo esta concepción se vuelven altamente dependientes y cuando se proponen alternativas de formación distintas a las tradicionales, con frecuencia son los más ardientes defensores del modelo vigente (Pozo, 1990).

Nivel de desempeño básico: Planifica situaciones de aprendizaje, sin considerar la organización del espacio o de los recursos, o éstos no son acordes a la intencionalidad de los aprendizajes esperados seleccionados. Los planes educativos consideran la movilización de conocimientos previos, pero luego estos no son incorporados en la situación para generar nuevos desafíos. Se considera el rol activo del párvulo, pero sin la necesaria mediación que le permita resignificar sus aprendizajes, la estudiante suele cumplir un rol pasivo, de observadora de la situación.

De acuerdo a interpretación realizada, solo un sujeto de estudio se encuentra en este nivel, el cual presenta en los inicios de sus planes movilización de experiencias previas enfocados en el recurso más que en el centro del aprendizaje, *“¿Para qué creen ustedes que sirve este micrófono? ¿Quiénes utilizan micrófonos y para qué? ¿Cómo funciona? Luego las adultas se presentaron ante los párvulos, educadora guía y técnico invitando a todos a realizar la misma acción.”*

Si bien realiza preguntas abiertas, éstas se desenfocan de su objetivo principal, vinculado con la movilización de saberes para construir nuevos aprendizajes. Estas apuntan al recuerdo y evocación de experiencias anteriores, relacionadas con el recurso que se presenta, pero que no permiten poner en cuestionamiento los saberes de los niños y niñas respecto al aprendizaje, por tanto no se podrá dar significatividad a la experiencia, ya que para esto se requiere relacionar nueva información con los conocimientos previos.

Respecto al rol de los niños y niñas, se promueve la actividad favoreciendo la participación tal como se manifiesta en el siguiente discurso *“para llevar a cabo la experiencia, las adultas harán correr el micrófono mediante el cual los párvulos podrán escoger a quien realizar preguntas, tipo entrevistas hacia sus compañeros, educadoras, técnicos etc. Además podrán contar quienes son. Las adultas también podrán realizar preguntas dinamizadoras como: ¿cuáles crees que son tus defectos y virtudes?, ¿Qué es a tu parecer lo más divertido que te ha pasado en el último tiempo?, ¿cuáles son tus pasatiempos fuera del colegio?”*. Tal como lo plantea el marco curricular vigente *“Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades* (Mineduc, 2002:17).

Estas preguntas les permiten a los niños dar a conocer sus propias experiencias, el conocimiento que tienen de sí mismos, sin embargo no están vinculadas al aprendizaje que se pretende favorecer, sino más bien estas preguntas son construidas en base al interés de la educadora, más no de los párvulos, tal como se refleja en el siguiente extracto: *“¿Puede alguno explicar con sus propias palabras lo que acaba de mostrar la imagen?, ¿a qué ámbito de la*

vida de los mapuches corresponde el dibujo?, ¿a qué instrumento corresponde el sonido? ”

La metacognición se enfoca en la experiencia, y no en el aprendizaje, dado que las preguntas que se realizan al finalizar el plan, son solo de acuerdo al recurso que utilizan, “*¿Qué es lo que más les gustó de la presentación y por qué?*”, “*¿Qué fue lo más difícil de la experiencia?, ¿Qué fue lo más fácil?*”.

Nivel de desempeño intermedio: Planifica situaciones educativas que consideran la organización de espacios y recursos acordes a la intencionalidad de los aprendizajes esperados seleccionados. Los planes educativos consideran los intereses, aprendizajes previos de los niños y niñas, y su contexto sociocultural.

De acuerdo al análisis de contenido realizado, las estudiantes 3 y 8 se encuentran en el nivel de desempeño intermedio según la rúbrica construida para la competencia nº1.

Se favorece el rol activo de los párvulos, respetando algunos principios fundamentales de la educación parvularia, como el de juego y actividad, aunque por otro lado, principios como el de singularidad y bienestar no son explicitados en los planes que ellas mismas seleccionaron para el estudio de investigación “*ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios*” (MINEDUC, 2002:17), así se evidencia en el siguiente extracto: “*Se invitará a que los niños y niñas se sienten en sillas en sus mesas dentro de sala de actividades, allí el equipo de nivel le mostrará los distintos libros*

que se encuentran y se dará espacio para que los exploren de forma libre, mientras se le pregunta ¿de qué creen que se tratará?, ¿Quiénes se encuentran allí?, ¿Qué sucederá en él?, ¿Qué tipo de libro será?, ¿Qué es lo que son las imágenes? ¿Qué nos podrán decir las imágenes? ¿Cómo lo contarías tú?”.

Las estudiantes realizan preguntas para la movilización de experiencias previas acorde a los aprendizajes seleccionados para cada situación educativa: *“se mostrará una caja tapada donde están los caracoles, se realizarán preguntas sobre que podría ser lo que está dentro de la caja, es por ello que pedirán que cada uno de ellos respondan que es lo que puede estar dentro de la caja, ¿Qué es lo que podría estar aquí? ¿Emite algún sonido? ¿Qué animalito podría ser tan pequeño y no emitir ningún sonido?”, “Educadora les preguntará a los niños y niñas si conocen qué significa un chiste y una adivinanza, para que así los niños y niñas den sus propias ideas de manera personal”.* Estos discursos están acordes al planteamiento constructivista, en donde se consideran elementos como *“entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas, comprensión de que el conocimiento se elabora, instrucción centrada en el estudiante y en este marco el maestro debiera presentar una situación problemática o pregunta desconcertante a los alumnos para que ellos: formulen hipótesis buscando explicar la situación o resolver el problema, reúnan datos para probar la hipótesis, extraigan conclusiones y reflexionen sobre el problema original y los procesos de pensamiento requeridos para resolverlos”* (Pimienta, J. 2005: 9).

En cuanto a las preguntas que realizan las estudiantes durante el desarrollo de las experiencias en los planes a corto plazo, se evidencia que efectivamente éstas son divergentes, aunque no siempre son desafiantes ni apuntan a los aprendizajes seleccionados, perdiendo en ocasiones el enfoque de la experiencia. *“¿conocían a los caracoles? ¿Dónde los han visto? ¿Han visto caracoles aquí en el jardín? ¿Qué comerán? ¿Si come eso, qué es (herbívoro,*

carnívoro...)? ¿Tendrán dientes? ¿Qué textura tiene? ¿Qué tamaño tiene? ¿Qué temperatura tiene? ¿Dónde están sus ojos? ¿Tendrá oídos? ¿Cómo se mueven? ¿Cómo avanzan? ¿Tendrán pies? ¿Qué están haciendo? ¿Qué pasas si los tocan?"

Si bien existen momentos de metacognición, en donde los párvulos pueden reconstruir la experiencia realizada, la mayoría de las veces estas no apuntan a reconstruir la situación educativa para recordar lo aprendido por los educandos. *"se invitará a recordar lo realizado ¿Qué material utilizamos?, ¿Qué hicimos con el material, cómo lo hicimos?, ¿cuántas piezas utilizamos? Para los mayores de dos se preguntará ¿Qué hiciste con el material, como lo agrupaste?, ¿Qué tenían de similar, y de diferente?"* "Una vez que hayan terminado, se expondrán los trabajos realizados por los niños y niñas, y el equipo de nivel realizará preguntas de metacognición en donde los niños y niñas reconstruirán lo que hicieron y como lo hicieron, que les fue más fácil de realizar, o que les costó más, se dará espacio para narrar su historia si así lo quieren."

En cuanto al conocimiento que tienen las estudiantes respecto al proceso metacognitivo, definido éste como: *"la conciencia explícita sobre lo que se sabe, se piensa o se hace se llama también metaconciencia, y cada acto de conciencia intencional y reflexiva sobre algún conocimiento"*. Florez. R (1999: 98), una de las estudiantes en la entrevista da cuenta de la importancia de este proceso, lo cual se pone en evidencia en el siguiente extracto *"...en cuanto a la ampliación de aprendizajes significativos, del sentido de la metacognición, esos elementos que están centrales dentro de las planificaciones de las experiencias de aprendizaje..."*, sin embargo, en sus planes educativos aún cuando presenta la metacognición, ésta no responde a la toma de conciencia por parte de los educandos con respecto a los aprendizajes potenciados a través de las diferentes situaciones educativas.

En conclusión respecto a la competencia *“Diseña procesos educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural”*, se puede establecer que la media de los sujetos de estudio, se encuentran en un nivel inicial, ya que, si bien, diseñan procesos educativos, están centrados aún en un modelo tradicional-conductista, otorgando un rol pasivo al párvulo, homogeneizando al grupo de niños y niñas, vulnerando de este modo los principios pedagógicos de las BCEP. Además, el adulto asume un rol de poseedor de la verdad, dando instrucciones, realizando preguntas cerradas, utilizando la disciplina estricta, entre otros aspectos, que conlleva a que el educando aprenda según las necesidades y creencias del propio adulto, sin considerar el contexto sociocultural y los intereses de los niños y niñas.

En consideración con los sujetos de estudio que lograron un mayor nivel de desempeño, tienden a realizar sus diseños incorporando algunos elementos tales como movilización de experiencias previas, con un rol activo en los párvulos durante las experiencias educativas, utilizando éstas al servicio del aprendizaje que se desea potenciar.

Con respecto a la entrevista, el discurso realizado por las estudiantes en su mayoría, tienden a mantener las diferentes posturas que plantean en sus planes educativos de acuerdo al marco curricular vigente, otorgándole mayor solidez al análisis.

4.2 Análisis competencia 3: genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.

Resultados

Nivel de desempeño alcanzado	Cantidad de estudiantes
Inicial	1
Básico	5
Intermedio	0
Competente	2
Destacado	0

De acuerdo a la interpretación realizada en base a las evidencias obtenidas de las 8 estudiantes, se establece que 1 de ellas, estudiante 2 se ubica en un nivel de desempeño inicial.

Nivel Inicial: Recoge información respecto a los aprendizajes de los párvulos de manera asistemática con el solo fin de almacenarla. Sin analizarlas, emitir juicios ni tomar decisiones.

Se encuentra en este nivel la estudiante 2, debido a que no presenta la evaluación diagnóstica. Con respecto a la etapa formativa, se evidencia que hay ausencia de focos de observación que orienten su evaluación formativa. En sus planes a corto plazo, presenta los instrumentos de evaluación a utilizar, uno de ellos es la rúbrica de desempeño la cual tiene directa vinculación con el aprendizaje esperado seleccionado como se presenta en tal extracto: *“Aprendizaje Esperado: Conocer algunos componentes del universo, sus características e interrelaciones con la vida animal y vegetal. Nivel destacado: “El niño y niña es capaz de verbalizar de forma espontánea lo que saben en relación a los tres elementos que componen el universo (agua, aire y tierra), además da a conocer tanto al equipo de trabajo como a sus compañeros las características de estos elementos como por ejemplo su ubicación. El párvulo, conoce los elementos y también los relaciona con su vida cotidiana, por ejemplo, menciona que el agua sirve para vivir, regar las plantas, hidratarse, el aire para respirar, y la tierra para sembrar alimentos y cosecharlos y tiene conciencia que estos elementos son vitales para vivir y que por ende hay que cuidarlos”.*

Bien se sabe, que un instrumento de evaluación es una herramienta destinada a documentar el desempeño de una persona, verificar resultados obtenidos (logros), y evaluar los productos elaborados de acuerdo con un parámetro o norma previamente definida, en la que se establecen los criterios que permiten determinar si una persona es competente o no, considerando las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores puestas en juego en el ejercicio de una acción en un contexto determinado. Por lo tanto, si se elabora un instrumento de evaluación el cual no esté vinculado directamente con el aprendizaje esperado seleccionado, la evaluación no tendrá ningún sentido.

Como se dijo anteriormente, la estudiante no presenta el plan diagnóstico, lo cual provoca que no se pueda analizar si es que existe o no una

coherencia entre los datos arrojados en la evaluación diagnóstica y final, sin embargo, al presentar informe final queda en evidencia que se plantea un objetivo acorde a esta etapa, en donde da referencia a evaluar el progreso de los aprendizajes de los niños y niñas. La estudiante analiza considerando todos los ámbitos y núcleos del marco curricular vigente, primero da a conocer el aprendizaje esperado seleccionado, luego analiza y da porcentajes en qué nivel de desempeño se encuentran los niños y niñas del nivel para finalizar en la emisión de juicio tomando decisiones y/o dando sugerencias de lo que se podría seguir realizando y cómo, esto se puede observar en tal extracto:

“T.D: Se puede decir entonces como sugerencia que deben personalizar el trabajo con los niños y niñas que aún no adquieren este aprendizaje, y complejizar el trabajo con el grupo, ampliando estos conceptos a la traslación y rotación de la tierra, ya que conociendo sobre las características del planeta y el cómo favorece a la vida, se puede generar la conciencia sobre la importancia del cuidado y de la conservación del medio ambiente.”

Con respecto a los contextos, la estudiante deja en evidencia que las sugerencias presentadas son concretas y de acuerdo a la necesidad de ese momento, como se presenta en tal extracto: *“Tiempo: Se sugiere seguir trabajando con la planificación de la organización del tiempo y mantener los períodos tanto variables como permanentes para la jornada diaria, ya que evidenciaron ser efectivos y cumplir con los criterios para su evaluación. Por otra parte, se sugiere mantener la flexibilidad de los períodos, poniendo énfasis y resguardando que las experiencias de aprendizaje variable se lleven a cabo al igual que los períodos de alimentación.”*

Después de todo lo mencionado, queda en evidencia que existe un plan diagnóstico pero este no es presentado, por lo que es imposible poder llegar a un análisis documental de esta evidencia ubicándola, por esta razón, en un nivel de desempeño inicial.

De acuerdo a la interpretación realizada en base a las evidencias obtenidas de las 8 estudiantes, se establece que 5 de ellas, estudiante 1, 4, 5, 6 y 7 se ubican en un nivel de desempeño básico.

Nivel básico: Diseña e implementa una evaluación coherente con los propósitos que persigue, sin embargo, se centra solo en el reconocimiento de los logros de aprendizaje, sin considerar el contexto del párvulo, lo que no le permite tomar decisiones acorde al nivel de aprendizaje de cada niño y niña, ni mejorar las condiciones del contexto en el cual se construyen los aprendizajes.

De acuerdo al análisis de contenido realizado se puede evidenciar que 5 de las estudiantes, en su primer informe (diagnóstico) presentan objetivos que son acordes a una evaluación diagnóstica. Tal como se evidencia en el siguiente extracto *“Objetivo línea de acción niños/as: Identificar los aprendizajes previos de los niños y niñas del nivel sala cuna menor, de acuerdo a los núcleos y ámbitos vigentes en el Marco Curricular”*

Es importante mencionar, que en algunos casos no se toman en consideración todos los ámbitos y núcleos que nos presentan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como el núcleo de relación lógico matemático y lenguaje artístico.

Además, se puede evidenciar que la gran mayoría de las estudiantes ubicadas en este nivel de desempeño, toman decisiones de manera general no siendo concretas y en algunas oportunidades se desvinculan de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica. Como se presenta en tal extracto: T.D: *“se deberá complejizar éstos mismos, para poder aumentar las posibilidades de desarrollo en cuanto a la autonomía en los niños y niñas del nivel”* T.D: *se tomarán en conjunto con el equipo de trabajo de modo que todos los integrantes propicien a que las experiencias se prolonguen el tiempo que deban tomarse.* No se hace evidente en la toma de decisiones como se debe complejizar, qué implica, si se darán mayores desafíos en los aprendizajes, o las situaciones educativas serán las más complejas. Por tanto, estas decisiones no permiten orientar ni retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a los contextos, sucede lo mismo que con la evaluación de los aprendizajes, ya que, se toman decisiones pero éstas no son concretas o simplemente se desvinculan con los datos arrojados en la etapa diagnóstica, lo que perjudica enormemente al proceso evaluativo que se pretende llevar a cabo. Tal como se evidencia en el siguiente extracto: T.D: *“Es necesario seguir fortaleciendo la libre exploración y/o manipulación de los recursos para los niños y niñas del nivel, utilizando toda la gama de recursos existentes dentro del aula”* T:D *“partir de estos resultados las decisiones que se tomaran a futuro serán fortalecer y continuar con la organización de este espacio aportando con nuevas e innovadoras ideas para así procurar que este ambiente físico se mantenga”.*

Si bien se realiza una evaluación diagnóstica, después la toma de decisiones se elabora de manera independiente a los resultados arrojados en el diagnóstico, por lo tanto, la evaluación no tendrá ningún sentido, ya que, estará respondiendo a otros aspectos que no son específicos para ese grupo de párvulos.

Con respecto a la etapa formativa, se evidencia que la gran mayoría de los sujetos de estudios, por un lado, en los planes a corto plazo solo enuncian el instrumento a utilizar, pero no los presentan. Y por otro lado, si presentan los instrumentos de evaluación, estos no responden y se desvinculan claramente del aprendizaje esperado seleccionado, enfocándose en los logros. En tal sentido, *“la evaluación es por esencia plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadji, 1990 en Condemarin, 2000: 25). Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones”* (Condemarin, 2000: 25).

Es importante mencionar, que en los planes a corto plazo presentados no se mencionan los focos de observación y cuando en ciertos planes se nombran, éstos se desvinculan del aprendizaje esperado seleccionado describiéndolos como indicadores. En este sentido, si *“la evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos”* (Condemarin,2000:12).

Por lo tanto, si las estudiantes no manejan el marco curricular vigente, ni mencionan aprendizajes esperados a potenciar o los que desean evaluar, difícilmente podrán desarrollar la evaluación con los aspectos que nombra el autor.

Por otra parte en el informe final de práctica, en su gran mayoría presentan objetivos acorde a la etapa final de la evaluación, como enuncia tal extracto: *“Identificar el nivel de adquisición por parte de los niños y niñas en relación a los aprendizajes que se trabajaron durante la etapa de realización de la propuesta”*.

En esta etapa, las estudiantes dan a conocer resultados, después de haber realizado una evaluación diagnóstica seguida por una formativa, sin embargo, hay oportunidades en que las estudiantes no consideran todos los ámbitos y todos los núcleos, sino que es de manera general. Además mencionar que las sugerencias o toma de decisiones que presentan, son muy ambiguas y en otras ocasiones se desvinculan del diagnóstico realizado, logrando que no exista una coherencia entre estos. Por lo tanto, si comprendemos la evaluación como *“principal objetivo para conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada es decir, llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares”* (Condemarin, 2000:12). Según lo anterior, no se estaría realizando la evaluación como un proceso dentro de la enseñanza, sino no que se realizaría de manera desvinculada.

Con respecto a los contextos, se evidencia que en su mayoría no tienen coherencia con lo que se plantea en el plan diagnóstico, por lo que las decisiones no son coherentes con los resultados arrojados. Además, hay casos en los cuales solo se describe y reflexionan de acuerdo a lo planteado, pero no existe una toma de decisión o sugerencias de lo que se puede seguir realizando.

Respecto al saber conocer, vinculado con el conocimiento que tienen las estudiantes de la evaluación y que es necesario para poder desarrollar su actuación, en la entrevista realizada la estudiante 1, si bien presenta evidencias que dan cuenta de la concreción de los tres periodos evaluativos durante su proceso de práctica profesional final, en su discurso no da cuenta de un conocimiento idóneo tanto de la evaluación formativa, como de los instrumentos apropiados para este tipo de evaluación. Ya que a la pregunta: “¿Cómo llevó a cabo la evaluación formativa? y ¿Con qué objetivo?, la estudiante responde: *¿Cuál es la formación formativa?*”

En base a lo anterior, se puede consignar que la estudiante no logra empoderarse de las concepciones que propugna una evaluación para el aprendizaje, enfatizando que existe un riesgo de no tomar decisiones que apunten a una mejora en el proceso de aprendizaje de los párvulos, en desmedro de una propuesta que incorpore aprendizajes desafiantes o con un mayor grado de complejidad que permitan una progresión en los aprendizajes de los educandos, tal como señala Pimienta “*La evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a la casa de los educados, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejore*” (Pimienta, J. 2008:34).

Por otra parte, la estudiante 5, se puede señalar que si bien realiza los tres periodos de procesos evaluativos durante su práctica profesional final, en su discurso alude únicamente a la evaluación formativa, como se refleja a continuación: “¿Cómo llevaste a cabo el proceso de evaluación? por ejemplo,

¿Qué estrategias utilizaste para evaluar?” a lo que la estudiante responde: “ A ver...en principio las estrategias que yo utilizaba para evaluar...ehh....fue comenzar a hacer rúbricas...de desempeño...resulta que no pude seguir trabajando con las rúbricas por un tema de...por un tema técnico...pero trabajé en base a escalas de apreciación, y estas escalas tenían criterios que estaban contruidos en base a los desempeños de los párvulos, entonces ahí también mezclaba la parte cuantitativa y cualitativa.”

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que la estudiante al no referirse en su discurso a la evaluación diagnóstica ni final se puede asumir que releva la evaluación formativa por sobre los dos otros periodos evaluativos (inicial y final) mermándose el sentido de este proceso, ya que, se genera una desvinculación con las dos etapas evaluativas anteriormente mencionadas, por lo que la evaluación de proceso estará descontextualizada de una realidad determinada, impidiendo una toma de decisiones o posibles sugerencias de acuerdo al contexto en que se basa la evaluación.

En cuanto a lo que la estudiante señala sobre los instrumentos de evaluación, se puede establecer que no existe claridad respecto a la construcción de diversos instrumentos evaluativos puesto que declara: *“trabajé en base a escalas de apreciación, y estas escalas tenían criterios que estaban contruidos en base a los desempeños de los párvulos, entonces ahí también mezclaba la parte cuantitativa y cualitativa”*. Por consiguiente, se puede determinar que al presentar conocimientos poco afianzados sobre la construcción de instrumentos evaluativos se genera una incoherencia entre la evaluación para el aprendizaje (abordada durante el proceso de formación inicial docente) y el instrumento utilizado para la recogida de información de acuerdo al tipo de evaluación al que se aspira lo que incide en la progresión de los aprendizajes de los párvulos en un contexto de calidad.

En la entrevista, la estudiante n° 7 no aborda la evaluación inicial ni final, centrándose en la evaluación formativa la que relaciona con las etapas de un plan educativo, como se ve ejemplificado en el siguiente extracto: “¿De qué manera llevaste a cabo el proceso evaluativo?”, a lo que la estudiante responde: “Bueno, la evaluación del proceso en cada experiencia de aprendizaje, dependió principalmente de las posibilidades que brindaba el contexto, ya que hubo momentos en los que fue posible realizar cada parte de la experiencia realizando un cierre y metacognición, pero en algunos momentos sólo pude evaluar durante el inicio y desarrollo”.

La estudiante hace referencia de forma vaga al significado de una evaluación formativa, ya que no expone argumentos sólidos que respalden su respuesta. En este sentido, el desconocimiento que evidencia la egresada con respecto a una evaluación auténtica repercute en el proceso de aprendizajes de calidad de los párvulos, teniendo en cuenta que “ la evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posee el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata” (Cassanova, M. 2002:71).

Nivel competente: Diseña e implementa una evaluación coherente con los propósitos que persigue, considerando tanto la evaluación de los aprendizajes como de los contextos en los que el párvulo -se desenvuelve, no comunica los resultados de estas evaluaciones para tomar decisiones en conjunto para mejorar los aprendizajes de niños y niñas.

De acuerdo a la interpretación realizada en base a las evidencias obtenidas de las 8 estudiantes, se establece que, 2 de ellas, estudiantes 3 y 8, se ubican en un nivel de desempeño competente de la rúbrica construida para la competencia nº3.

Con respecto a las evidencias del informe diagnóstico, ambas estudiantes presentan aspectos similares, ya que, dan a conocer el propósito el cual tiene coherencia con la etapa de la evaluación que se está llevando a cabo, como se puede observar en tal extracto: *“Propósito: Conocer las características que tienen los niños y niñas, sus aprendizajes y los contextos en los que se construyen, para desarrollar un trabajo pedagógico contextualizado y significativo en las distintas líneas de acción en el contexto de una educación de calidad.”*

Ambas estudiantes, para realizar la evaluación de los aprendizajes consideran los 8 núcleos y 3 ámbitos que nos presenta las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Con respecto a la toma de decisiones de los aprendizajes, ambas proponen acciones concretas de lo que se va a realizar, en algunos aprendizajes se toma la decisión de seguir potenciándolos, en otras se plantean desafíos para los niños/as utilizando los mismos aprendizajes o simplemente se cambia a un aprendizaje el cual tenga mayor nivel de complejidad, el cual se puede detectar en el siguiente extracto: *TD: la toma de decisiones esta enfocada en mantener estos aprendizajes para el trabajo pedagógico a realizar durante las próximas semanas. TD: Los niños y niñas poseen conocimientos previos en cuanto a las experiencias que han podido visibilizar de las organizaciones bombero y carabineros; entre lo que se puede destacar, conocen algunas funciones e instrumentos utilizados por bomberos, así como también asocian la importancia de su rol y las situaciones en*

las que es necesario pedirle ayuda a ellos; en el caso de los carabineros hay un temor y desconfianza hacia la institución. Por ende la toma de decisiones se encuentra basada en: Generar situaciones vivenciales de entrevista a carabineros; profundizando en sus funciones, labor y contribución para la sociedad chilena, ampliar las experiencias relacionadas a los roles y funciones que desempeñan las personas de su comunidad, abordado primero desde la importancia de cada rol y de forma posterior realizar trabajo sobre posibles estereotipos que se puedan manifestar de acuerdo a la profesión, oficio o función. ”

En ambos extractos presentados, se evidencia que las tomas de decisiones son concretas con respecto a lo que se va a seguir realizando durante el proceso, potenciando algunos aprendizajes o complejizando estos mismos, como se dijo anteriormente.

En la etapa diagnóstica también contemplaron los contextos de aprendizajes, en donde ambas estudiantes dan a conocer la realidad de estos para luego tomar decisiones, las cuales se presentan de manera concreta y concisa como se presenta en tal extracto: *Espacio-recursos:*

TD: Incorporar elementos al aula que sean significativos para los niños y niñas desde su contexto familiar y nacional a la vez de realizar mediación para la valoración de la cultura propia en el contexto de diversidad intercultural. Realizar gestiones para incorporar mayor variedad de recursos: Para favorecer ciencias (para favorecer observación y registro en una primera instancia), incorporar huerta.

Queda en evidencia, que la toma de decisión planteada para uno de los contextos de aprendizajes es concreta, en el cual se da a conocer el qué y cómo se va a trabajar el espacio y recurso en el aula con los niños/as, logrando que éstos sean significativos para ellos/as, en definitiva que sean un aporte para lograr que estas acciones sean pertinentes y contextualizadas para el grupo de párvulos.

Con respecto a la etapa formativa de la evaluación, se evidencia en ambas estudiantes no presentan focos de observación en sus planes a corto plazo, sin embargo, presentan instrumentos de evaluación como la rúbrica la cual podemos identificar en tal extracto: *“Aprendizaje: Iniciarse en la aceptación de sus características corporales, expresándose a través de diversas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal”*.

“Rúbrica-Avanzado: El niño y niña es capaz de identificar las características propias de su cuerpo, describiendo de forma detallada las facciones y singularidades que componen su cuerpo como cabeza, ojos, cejas, lunares, peinados, color de pelo, color de ojos, color de piel, manchas, pecas, cicatrices, labios, manos, uñas, entre otras a través de dibujos, juegos, cantos, mímicas y situaciones de expresión y representación. Es capaz de distinguir su fisionomía con la de los demás párvulos, valorizando así su singularidad y teniendo conciencia plena de su corporalidad, destacando así que cada niño y niña es diferente y única”.

En tal extracto se puede detectar que existe una coherencia entre el aprendizaje esperado seleccionado y el nivel de desempeño competente de la rúbrica. Es crucial que el instrumento diseñado para evaluar tal aprendizaje tenga una coherencia y no se desvíe de éste, ya que, como se ha reiterado *“el principal objetivo es mejorar el aprendizaje proporcionando tanto al educador como al*

alumno información que permita regularlo”, y al no ser así, la situación evaluativa se posicionaría en un paradigma positivista, es decir, “Las prácticas tradicionales de evaluación, colocan el acento en la función certificativa de la evaluación reflejada en notas basadas, mayoritariamente, en los resultados de pruebas elaboradas, cuantificadas por el educador y administradas generalmente en un “momento terminal” de enseñanza”.(Condemarin, 2000: 21).

Luego de la interpretación de la etapa final de la evaluación, se puede detectar que ambas estudiantes presentan un propósito acorde a la etapa de finalización de la evaluación, el cual se puede observar en tal extracto: *P: “Identificar el nivel de adquisición por parte de los niños y niñas en relación a los aprendizajes que se trabajaron durante la etapa de realización de la propuesta”.*

En esta etapa de la evaluación, las estudiantes dan a conocer los resultados arrojados contrastando éstos con la evaluación diagnóstica realizada con anterioridad, es decir, existe una coherencia entre ambas evaluaciones, ya que, en primer lugar realiza una evaluación la cual arroja información con respecto a los aprendizajes previos de los niños/as, si existen aprendizajes los cuales se deben seguir potenciando o si ya hay aprendizajes adquiridos, para luego tomar decisión en relación a estos datos, por lo que ya en esta etapa las estudiantes evalúan el progreso de estos aprendizajes, enunciando porcentajes de logros por cada uno de los 8 núcleos, logrando dar sugerencias en lo que se puede seguir realizando. Estas sugerencias son concretas, como enuncia tal extracto: *“De los 21 niños y niñas matriculados, 21 fueron evaluados quienes arrojaron los siguientes resultados. Mientras tanto, un 23.8% del total de niños y niñas se encuentran en un nivel en proceso del aprendizaje, pues mueven todo su cuerpo para expresar sensaciones al escuchar algún tipo de su música que le agrada, sin embargo en algunas ocasiones rompe la secuencia perdiendo el ritmo.” “Finalmente, un 76.2% del total de niños y niñas se encuentran en un nivel*

avanzado del aprendizaje, porque mueven todo su cuerpo, incluyendo cabeza y tronco, al escuchar música de su interés creando secuencias rítmicas en todo momento incorporando distintos implementos”.

Sugerencias: deben enfocarse en ampliar las posibilidades de niños y niñas de expresar con el cuerpo, generando instancias donde se sientan sensaciones con los sonidos, donde se manifiesten sentimientos, los cuales no solamente se pueden comunicar por medio de palabras, sino que también por medio de la expresión corporal”

En el extracto presentado, se demuestra de manera clara que las sugerencias mencionadas están acorde a los resultados arrojados de la evaluación diagnóstica, formativa y final. Es decir, las estudiantes concretan los procesos evaluativos desde una postura acorde a la evaluación auténtica, la que busca *“más que transmitir saberes constituidos y legitimados socialmente, se responsabiliza por asegurar las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales tales que le permitan construir sus aprendizajes”* (Riquelme, en Ahumada 2001: 7).

Con respecto a los contextos, ambas estudiantes dan sugerencias concretas y coherentes con la evaluación diagnóstica realizada anteriormente, estas sugerencias son acorde a las necesidades existentes en ese momento, el cual queda en evidencia en tal extracto: *“Espacio/recursos TD: Se observa un trabajo realizado desde la propuesta educativa que responde a criterios que se han diseñado para evaluar este contexto de aprendizaje; en las acciones realizadas se evidencia la presencia de los 11 criterios seleccionados para esta línea; sin embargo hay acciones que requieren continuar con su realización, como lo es por ejemplo la implementación completa del panel, e incorporación de textos*

informativos en la biblioteca de aula, tales como enciclopedias, mapas, diccionarios y textos sobre la cultura nacional o algún texto que aporte al acercamiento de otra lengua.”

En cuanto al dominio conceptual de la evaluación, vinculados con el saber conocer, en la entrevista realizada a la estudiante 8, se puede establecer que posee un conocimiento óptimo con respecto a la evaluación para el aprendizaje, tal como se ve reflejado en el siguiente extracto: *“¿Cómo llevaste a cabo tu proceso evaluativo, que estrategias utilizaste?”*, a lo que la estudiante responde: *“como que tuvieron la posibilidad de hacer algunas anotaciones y después los procedimientos que uno realiza habitualmente para la evaluación, o sea ves la información, la contrastas con la rúbrica que tienes”... “y por escrito finalmente lo que hice fueron los informes que tenían ahí ya la emisión de juicio, toma de decisiones y las sugerencias en el segundo periodo del informe”*. Esta situación es favorecedora en el proceso evaluativo, ya que permite orientar de forma pertinente la labor pedagógica para fomentar una mejora en los procesos de aprendizaje de los párvulos, tal como lo señala Santos Guerra *“la evaluación puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación. La evaluación permite conocer como se ha realizado el aprendizaje. De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no solo está atenta a los resultados) y permite la retroalimentación de la práctica”* (Santos Guerra, M. 1995:64).

En conclusión, respecto a la competencia *“Genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje”*, se puede establecer que la media de las egresadas, se encuentran en un nivel básico, considerando que la mayoría de las estudiantes diseña e implementa una

evaluación coherente con los propósitos que persigue, tomando en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y final, aunque la evaluación de la etapa formativa se centra solamente en el reconocimiento de los logros de aprendizaje, es decir, la gran mayoría de los sujetos de estudios, en sus planificaciones presentadas a corto plazo solo nombran el instrumento con el cual llevarán a cabo la evaluación, pero no los presentan, y por otro lado, cuando si los presentan, éstos se desvinculan completamente del aprendizaje esperado seleccionado, enfocándose en los logros que debiese tener cada párvulo para dicho aprendizaje. Por último cabe destacar que en los planes a corto plazo de las estudiantes correspondientes a este nivel de desempeño básico, no se mencionan los focos de observación y cuando en ciertos planes se nombran, éstos se desvinculan del aprendizaje esperado seleccionado describiéndolos como indicadores.

Con respecto a la toma de decisiones se puede establecer que, la gran mayoría de las estudiantes ubicadas en este nivel de desempeño toman decisiones de manera general, no siendo concretas o específicas para cada línea de acción y en algunas oportunidades se desvinculan de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, lo que las convierte en una toma de decisiones incoherente con el nivel de aprendizaje de cada niño y niña, y además le impide mejorar las condiciones del contexto en el cual se construyen los aprendizajes.

En relación a las estudiantes que lograron un mayor o menor nivel de desempeño se puede establecer que, por una parte aquella estudiante que se encuentra en un nivel de desempeño inicial, es debido a que no presenta el plan diagnóstico, lo cual conduce a que no se pueda analizar si es que existe o no una coherencia entre los datos arrojados en la evaluación diagnóstica, formativa y final; por otra parte aquellas estudiantes que se encuentran en un nivel de desempeño competente diseñan e implementan una evaluación coherente con los propósitos que persiguen, ya que ambas sujetos de estudio dan a conocer el

propósito de sus evaluaciones (diagnóstica, formativa y final), el cual tiene coherencia con la etapa de la evaluación que se está llevando a cabo, se considera también tanto la evaluación de los aprendizajes como de los contextos en los que el párvulo se desenvuelve, contemplando para ello una evaluación de los aprendizajes con instrumentos de evaluación acordes al proceso evaluativo y los contextos de aprendizajes, en donde ambas estudiantes presentan la realidad de estos para luego tomar decisiones, las cuales se dan a conocer de manera coherente y concreta, y finalmente ambas estudiantes proponen acciones concretas de lo que se va a realizar, en algunos aprendizajes se toma la decisión de seguir potenciándolos, en otras se plantean desafíos para los niños/as utilizando los mismo aprendizajes o simplemente se cambia a un aprendizaje el cual tenga mayor nivel de complejidad.

Con respecto a la entrevista, se evidencia que 3 de las 4 estudiantes entrevistadas, dan cuenta de la concreción de los tres períodos evaluativos, sin embargo, en algunas oportunidades queda en evidencia que no hay una coherencia entre los documentos presentados y su discurso, esto queda reflejado cuando vinculan un proceso evaluativo exclusivamente a los planes, específicamente a la descripción del instrumento a utilizar y focos de observación, independiente si se formulan bien o no, dejando de lado la importancia de la evaluación diagnóstica y final, siendo que éstas si la realizaron.

Otra de las estudiantes entrevistadas, le da relevancia a la evaluación formativa por sobre la inicial y final, a medida que fue contestando la entrevista se pudo evidenciar que exponía argumentos poco sólidos de esta evaluación, lo que provocaba una incoherencia entre sus respuestas y los documentos presentados, ya que, a pesar de darle importancia a la evaluación formativa, ésta no se elaboraba de manera óptima, esto se puede evidenciar claramente en los instrumentos de evaluación en donde no se vinculan directamente con el

aprendizaje esperado seleccionado, no existen focos de observación, entre otras. Y a diferencia de las otras estudiantes, ésta no aborda en ninguna parte de su entrevista la evaluación inicial y final.

4.3 Análisis competencia 12: desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.

Resultados

Nivel de desempeño alcanzado	Cantidad de estudiantes
Inicial	6
Básico	0
Intermedio	2
Competente	0
Destacado	0

De acuerdo a la interpretación realizada en base a las evidencias obtenidas de las 8 estudiantes, se establece que, 6 de ellas, estudiantes 1, 4, 5, 6, 7 Y 8, se ubican en un nivel inicial de desempeño construida para la competencia nº12.

Nivel Inicial: Reflexiona y documenta en al menos una parte del portafolio, e identificando algunos nudos críticos en la práctica pedagógica de los otros, sin lograr cuestionar sus marcos de referencia, impidiéndole la toma de decisiones pertinente para mejorar su desempeño y generar conocimiento práctico.

Las evidencias que presentaron las estudiantes fueron variadas, aunque tres de ellas, estudiantes 4, 5 y 7 no realizaron el portafolio práctico reflexivo que diera cuenta de la reflexión permanente y sistemática, propia del proceso práctica profesional final, el cual además se explicita en el plan de estudio como requisito para aprobar dicho proceso. La reflexión es sin lugar a dudas uno de los elementos más relevantes para dar respuestas a los cambios de la sociedad actual, sin embargo esta reflexión no está orientada solo a “pensar”, sino vinculada a aspectos evaluativos y autoevaluativos de la realidad y de nuestro quehacer docente, bien nos dice Pérez Gómez “ *la reflexión implica inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos*” (Pérez, A. 2000: 417).

El mismo autor distingue, de acuerdo con Schön (1983), los siguientes conceptos que integran la concepción más amplia de pensamiento práctico del profesional ante las situaciones de la práctica:

- *Conocimiento en la acción, que se manifiesta en el saber hacer.*
- *Reflexión en la acción, que implica pensar sobre lo que se hace a la vez que se actúa, es decir, un metaconocimiento en la acción.*

- *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, como el análisis que el sujeto realiza sobre la propia acción después de haberla hecho.*
- *La formación del profesor busca crear conciencia para pensar críticamente sobre el orden social de su comunidad. (Schön, 1983 en Perrenoud, 2001:12)*

Por todo lo antes mencionado, es de suma importancia que exista una reflexión permanente en el conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, para lograr ser un profesional competente y reflexivo.

Por una parte, se evidencia que las estudiantes realizan una descripción de la situación que vivenciaron durante su proceso de práctica profesional final, sin reflejar los conocimientos adquiridos durante su formación inicial docente y otorgándole mayor énfasis a lo emocional por sobre a lo pedagógico. Donde se revela de mejor manera lo mencionado es en los siguientes discursos: *“En el momento en que llegó mi supervisora de práctica profesional, el estómago me quedó en la garganta, la seguridad que había logrado obtener en las dos primeras semanas en el centro educativo, se convirtió solo en inseguridad”, “éste tipo de experiencias, para mantener en equilibrio la mentalidad, emocionalidad y cognición de los adultos para enfrentar las situaciones que ocurran en el mundo laboral, de manera positiva y energética, puesto que, los niños y niñas son los que deben estar siempre con adultos que les entreguen energía y vibras positivas tal como ellos lo hacen”.*

En relación a lo anterior, no se detecta cuestionamiento ni reflexión en relación a sus propios marcos de referencia, así como tampoco se evidencia un posible progreso en la deconstrucción y construcción de estos conceptos, por ejemplo en los siguientes extractos: *“la profesora eleva la voz y comienza a*

castigar a los párvulos, sacándolos de la cuadrícula con su silla y sentándolos fuera de ella y dejando al párvulo sin participar de la clase.”

“La profesora de inglés, durante toda la clase utilizó los gritos para amenazar a los párvulos, el castigo también fue protagonista a lo largo del periodo, los niños y niñas solo repetían lo que la profesora indicaba, jamás hubo una participación espontánea de parte de ellos”

Al no reflexionar sobre sus marcos de referencia, se evidencia que no existe cuestionamientos sobre las concepciones sobre los cuales instalan sus prácticas pedagógicas, sino que cuestionan acciones que realizan otros adultos involucrados en los procesos de aprendizaje de los párvulos, sin abordar su labor pedagógica, dando cuenta de una descripción de situaciones que cualquier persona podría realizar e incluso ahondar de manera más profunda sin ser necesariamente un profesional de la Educación Parvularia.

Por otra parte, las estudiantes logran detectar algunos nudos críticos, sin embargo, no reflexionan en relación a ellos para lograr posteriormente una toma de decisión y sugerencias que mejoren, potencien o resuelvan estos, impidiendo en cada una de los casos una toma de decisión coherente que aporte a una transformación positiva de la realidad en la que se está inmersa, tal como se evidencia en el siguiente extracto: *“...Debo reconocer que me enfrenté a una situación compleja que no supe cómo resolver, que tuvo que ver con generar la reflexión en las técnicas de las decisiones estéticas tomadas para llevar a cabo el rincón de las artes. Sentí que no pude manifestarles que ese espacio/ambiente no estaba entregando posibilidades de contemplación y apreciación artística, que más bien, los materiales utilizados generaban distracción y contaminación visual. No me sentí capaz de decirles porque sentí que las decisiones que habían tomado*

respecto de la elección del material, correspondían también a la cultura implícita que existe en ese contexto, y vi tanta satisfacción de lo realizado, que no fui capaz de cuestionar su intervención. Sinceramente aún no sé cómo podría plantearlo sin pasar a llevar la apreciación positiva que tienen del trabajo realizado, siendo una pregunta que me dejó el proceso de práctica y que debo resolver...”

Si bien se visualiza que las estudiantes detectan fortalezas y debilidades, éstas no siempre están vinculadas a su labor pedagógica, como en el siguiente extracto: *“...Soy consciente también de mis fortalezas y sé que tengo variedad de recursos para encantar a los párvulos desde el juego lúdico, esto me ha permitido disfrutar cada momento en el aula y ser capaz de recurrir a estas herramientas cada vez que sea necesario. Atribuyo estos aprendizajes principalmente a la formación que he tenido en otras instancias, ya sea, tomando clases de teatro, circo y expresión corporal, porque considero que la formación de las educadoras de la UMCE en este plano está muy débil y es una realidad compleja de la que no se debe hacer oídos sordos, principalmente porque es sumamente necesario contar con herramientas desde las artes y el juego lúdico para poder enseñar a los párvulos con elementos que les generan disfrute y una mayor disposición para el aprendizaje...”* sin embargo, da cuenta de un proceso reflexivo sobre su práctica profesional solo al finalizarla, tal como lo explicita en el siguiente extracto de la entrevista: *“En acuerdo con mi supervisora de práctica, todas estas reflexiones fueron incluidas al momento de dar cuenta del proceso y la puesta en práctica de las propuestas educativas elaboradas, acompañado de la selección de muestras y evidencias del proceso. Lo que fue explicitado en el informe final en un apartado que daba cuenta de la reflexión práctica de mi quehacer docente”* por lo tanto, la estudiante solo debía presentar una reflexión final, que había sido acordada con su supervisora guía, en vez de realizar este proceso permanentemente durante su práctica profesional final.

Las estudiantes ubicadas en este nivel de desempeño presentan alguna documentación que da cuenta de la reflexión realizada, estas no alcanzan a generar nuevo conocimiento práctico, dado que centran sus reflexiones en la descripción de una vivencia y/o situaciones educativas protagonizada por otros adultos en el aula, como se demuestra en el siguiente extracto: *“La educadora del nivel muestra los cuadernos de los niños/as a medida en que se dirigen a recibir la escritura. Los dibujos parecen ser sacados de historietas, comenta, muestran cada detalle de cómo están hechos, las formas que utilizan, los colores que escogen. Sin embargo cuando un niño utilizó color negro para pintar, le dijo que ese color no debía ocuparlo porque los niños no pintan con color negro...”*

Nivel intermedio: Reflexiona permanentemente respecto a su práctica pedagógica documentando las partes del portafolio, identificando nudos críticos centrado en los otros, y solo en algunas ocasiones sobre su propia práctica pedagógica, cuestionando para ello sus marcos de referencia, considerando varias tomas de decisiones para mejorar su desempeño y generar conocimiento práctico según su propio marco de referencia.

De acuerdo a la interpretación realizada en base a las evidencias obtenidas de las 8 estudiantes, se establece que, 2 de ellas, estudiantes 2 y 3, se ubican en un nivel intermedio de la rúbrica de desempeño construida para la competencia nº12.

Las evidencias que presentaron las estudiantes fueron variadas, expuestas en el portafolio práctico reflexivo, las cuales dan cuenta de la reflexión permanente y sistemática, propia del proceso práctica profesional final, el cual además se explicita en el plan de estudio como requisito para aprobar dicho proceso.

Por una parte, de las interpretaciones se puede evidenciar que, el marco de referencia de ambas estudiantes se basa en lo valórico, si bien lo cuestiona y reflexiona sobre él, no se realiza permanentemente, esto queda de manifiesto en extractos como el siguiente: *“Jesús y su Espíritu Santo ...creo que a partir de esta creencia se desprenden las demás, puesto que esta idea es el centro de todo lo que hago y de todo lo que puedo llegar a hacer y ser”*, así como también en: *“Los valores que son más importantes para mí son la felicidad, el respeto, el cariño, la bondad, la solidaridad, la justicia y la libertad. Creo que más que poseerlos todos, me veo capaz de enseñárselos a los niños y niñas para que ellos puedan comprenderlos y llevarlos a la vida cotidiana”*.

Se puede evidenciar además, que ambas estudiantes reflexionan de su quehacer pedagógico y de terceros, esto se puede reflejar en el siguiente extracto *“así como poco a poco me voy dando cuenta que en mi existe un gran potencial que aún no ha sido explotado, con los comentarios de la profesora me di cuenta de que soy capaz de hacer cosas que no pensé nunca podría realizar como por ejemplo contar con una mediación apropiada para los párvulos”*.

Por otra parte, se identifican claramente nudos críticos de ellas y de terceros, luego de identificar estos se reflexiona sobre ellos, logrando dar sugerencias o tomar decisiones, para mejorar su desempeño y generar conocimiento práctico, como se refleja en el siguiente extracto: *“cuando sea educadora a cargo de un nivel integraré a las estudiantes y siempre las apoyaré para así sacar provecho de la actividad que realicen o las acciones que lleven a cabo, para así además brindar un ambiente grato a los niños y niñas que están siendo los protagonistas de estas experiencias”*; *“Como futura Educadora creo que lo primero que haré en momentos en que me invada el miedo e inseguridad será primeramente reflexionar acerca de este miedo ¿Por qué lo estoy sintiendo? ¿Cuál es la causa? ¿Qué puedo hacer para borrarlo? No basta con decir “siento*

miedo, por ende trataré de no sentirlo” es un proceso mucho más interno y profundo, tiene que ver con la relación que uno tiene consigo mismo, con cuánto te conoces, cuánto sabes sobre tus capacidades, de tus logros, etc”.

Finalmente, cabe destacar que las estudiantes que se encuentran en este nivel de desempeño intermedio no alcanzan el competente, ya que, en su reflexión no consideran las didácticas generales ni específicas, no cumpliendo con las características que nos plantea Schön (1983) sobre lo que significa ser un profesional reflexivo, incluyendo entre éstas las siguientes:

- *Busca fundamentos teóricos de su intervención práctica.*
- *Contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas.*
- *Cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones.*
- *Analiza los problemas que se le plantean en la acción diaria y busca las posibles soluciones, contrastándolas en la realidad.*

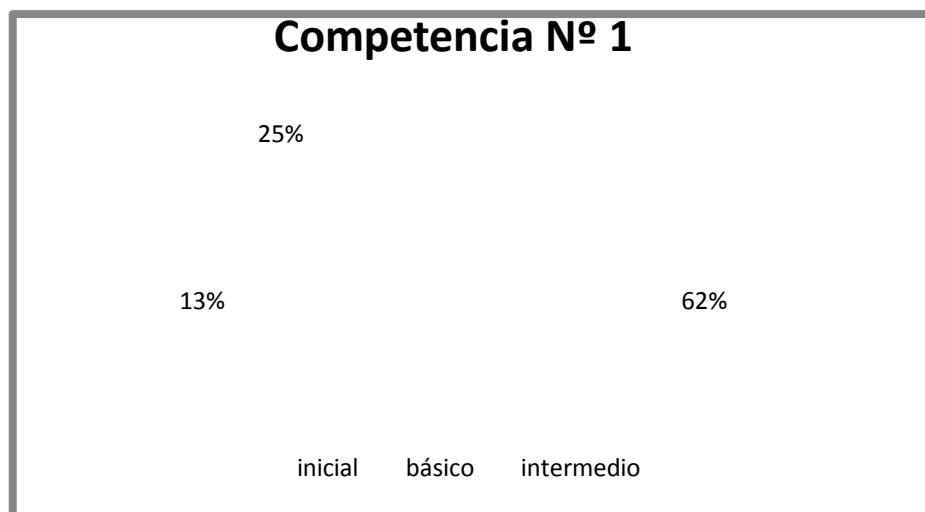
En síntesis respecto a la competencia *“Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.”*, se puede establecer que la media de los sujetos de estudio, se encuentran en un nivel inicial, considerando por una parte que tres de las estudiantes no realizaron el portafolio práctico reflexivo que diera cuenta de si llevaron a cabo o no su proceso reflexivo permanente y sistemático, propia del proceso de práctica profesional final, el cual además se explicita en el plan de estudio como requisito para aprobar dicho proceso.

Por otra parte, de las otras tres sujetos de estudio que se encuentran en un nivel inicial se puede establecer que si bien, reflexionan y lo documentan en al menos una parte del portafolio identificando algunos nudos críticos, esta reflexión se encuentra centrada en la práctica pedagógica de los otros, es decir, la estudiante no logra evidenciar los nudos críticos de su propio quehacer educativo y no cuestiona en ninguna de las partes del portafolio sus marcos de referencia, lo cual le impide la deconstrucción y construcción de aquellas concepciones que posee sobre determinados conceptos y que la guiarán hacia una toma de decisiones oportuna y pertinente. Además, las estudiantes tienden a describir lo ocurrido durante sus procesos de práctica profesional, en vez de reflexionar sobre aquellos nudos críticos que consideren relevantes, dando énfasis a una descripción emocional por sobre la reflexión del deber ser, la cual podría ser realizada por cualquier persona que no perteneciera necesariamente al rubro de la educación.

En relación a las estudiantes que lograron un mayor nivel de desempeño, éstas tienden a cuestionar y reflexionar sobre sus marcos de referencia, reflexionan sobre su propio quehacer pedagógico y el de terceros y además identifican nudos críticos en su labor pedagógica así como también los identifican en la labor pedagógica de otros.

Con respecto a la entrevista, el discurso dado por las estudiantes en su totalidad, tiende a no ser coherentes con las evidencias entregadas, ya que éste proceso reflexivo permanente y sistemático no se evidencia en los documentos presentados, perdiendo la sistematización y permanencia del trabajo realizado además de la veracidad de sus discursos.

4.4 Juicios valorativos



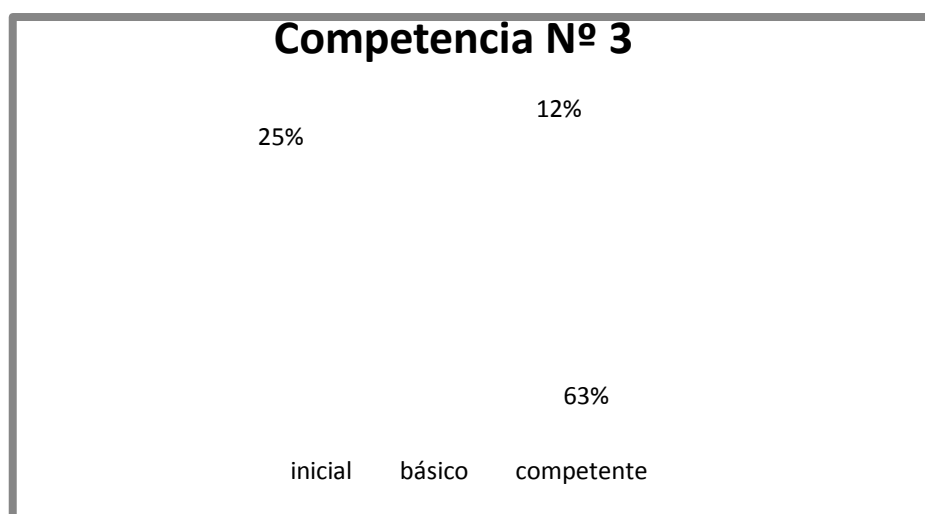
Se observa en el gráfico que el mayor porcentaje es de un 62% del total de las estudiantes encontrándose en un nivel inicial.

Un 25% se encuentra en un nivel intermedio de la totalidad de las estudiantes y solo una de ellas se encuentra en nivel básico, representando el 13 % de la totalidad.

La fortaleza que presentan las estudiantes en esta competencia, tiene relación con el diseño del plan y la organización de la situación de aprendizaje, considerando aspectos como: aprendizaje esperado, recurso, evaluación, y en algunas ocasiones articulación con siguiente nivel educacional.

La debilidad evidenciada, es que no existe una claridad del diseño del proceso educativo, en donde se desconoce la intencionalidad de los aprendizajes y los principios pedagógicos de las BCEP, que son elementos relevantes del marco curricular vigente. Por ende, las experiencias de aprendizaje que

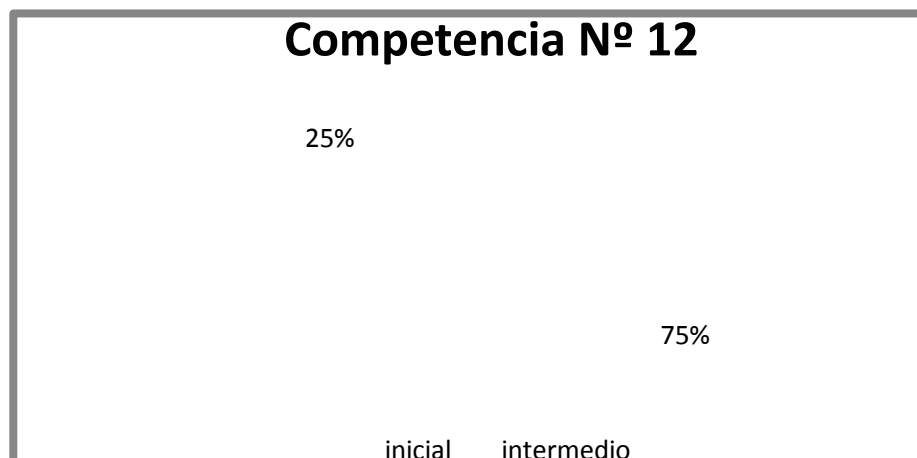
implementan, no cumplen con los estándares de una educación de calidad para la primera infancia.



Se observa en el gráfico que el mayor porcentaje es de un 63% de las estudiantes, el cual corresponde a un nivel básico, el 25% en un nivel competente y el 12% se encuentra en un nivel inicial de la totalidad de las estudiantes.

Dentro de las fortalezas, se evidencia que la mayoría de las estudiantes que participaron de la investigación construyeron un diseño evaluativo, elaborando los instrumentos necesarios, para una llevar a cabo dicho proceso.

Una de las estudiantes, equivalente al 12% del total de la muestra, no presenta su informe diagnóstico, sin lograr realizar una evaluación auténtica. Además, existe por parte de algunas de las egresadas un desconocimiento a lo que refiere la evaluación formativa, y en otras en cómo llevar a cabo este proceso, ya que, algunos de los instrumentos que construyen para esta etapa, se desvinculan de lo que se pretende evaluar, como por ejemplo, los focos de observación en los diseños de los planes a corto plazo.



Se observa en el gráfico que el mayor porcentaje es de un 75%, el cual representa a las estudiantes que se encuentran en un nivel inicial y el 25% se posiciona en un nivel intermedio.

Del total de las estudiantes, solo un 75% elaboró todas las partes del portafolio práctico reflexivo, el cual forma parte de la evaluación y calificación del desempeño de la práctica profesional final representando el 60% de ésta, constituyéndose como una fortaleza de las egresadas en relación a este nivel de desempeño, formando parte de los contenidos del período inicial de la práctica profesional final. (Cortés, A.; Morales, S.; y otros, 2012).

Otra de las fortalezas, es que las egresadas reflexionan en relación a sus propias prácticas, sin embargo, no logran tomar decisiones para enfrentar los desafíos que se plantean en función a la situación descrita por ellas.

Se evidenció en el 75% de las estudiantes que presentan una debilidad en cuanto a la reflexión, alcanzando solo un nivel descriptivo, sin lograr indagar en los supuestos pedagógicos y su quehacer en el aula, sino que describen situaciones utilizando teoría para respaldar y/o definir su relato, en relación a las

acciones cotidianas que realizan terceros involucrados en los procesos educativos.

En general, se detectó que cada estudiante presenta el portafolio con diversos elementos, referidos al sentido y al contenido, en desmedro de lo solicitado para aprobar su práctica profesional docente. Es decir, algunas presentan su portafolio práctico reflexivo y otras solo presentan reflexiones finales, lo cual dificultó la ubicación de estas estudiantes en un nivel de desempeño, dada la descripción de la competencia.

Esta investigación, demuestra los niveles de desempeño de las futuras profesionales de Educación Parvularia que solo están a unos meses por recibir su título, por lo que los resultados obtenidos no dejan de ser pasados por alto, ya que son bajo lo esperado.

De acuerdo a lo anterior podemos decir que, de las competencias seleccionadas para la investigación, presentan niveles bajos en cuanto al conocimiento del marco curricular vigente, imposibilitándolas a diseñar, por ejemplo, planes a corto plazo, dejando en evidencia la falta de conocimiento de la intencionalidad de los aprendizajes, por lo cual no alcanzan los niveles esperados que den cuenta de la adquisición de la competencia nº 1 en la totalidad de las egresadas que participaron de la investigación, la cual indica que la estudiante al egresar de la carrera debe ser capaz de “Diseñar procesos educativos, para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural”

En cuanto a la competencia n°3, “Genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje”, se puede objetar que, existen deficiencias en relación a la coherencia de los instrumentos evaluativos y tomas de decisiones presentadas por las estudiantes, impidiendo un proceso que fomente los aprendizajes en párvulos y los contextos en donde estos se desarrollan el bajo porcentaje de desempeño evidenciado en esta competencia, es dado por la falta de conocimiento de parte de las estudiantes sobre cómo realizar la evaluación formativa, volviendo a lo detectado en la competencia anterior, escaso conocimiento del marco curricular vigente y el sentido e intencionalidad de los aprendizajes que deciden potenciar y evaluar.

Finalmente, la competencia n° 12, “Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica”, evidenciando la falta de profundización en cuanto a la reflexión que realizan las egresadas. Además de las diferencias que existen en cuanto a la presentación y sentido del portafolio práctico reflexivo de las estudiantes, por ende, también al sentido que le otorga cada docente guía de práctica profesional final, ya que, como se enuncia anteriormente, el PRF forma parte de la evaluación y calificación del proceso culmine de la formación inicial docente que imparte la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Por lo tanto, de las tres competencias la que obtuvo mayor nivel de desempeño (competente) fue la competencia 3, la que hace referencia a realizar procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, puesto que, demuestran las egresadas a través de sus informes, cuál es el procedimiento que se debe realizar, considerando para ello aspectos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, dando así a conocer sus resultados obtenidos de todo el proceso tanto de los niños y niñas, como de sus diversos contextos educativos.

Por otro lado, las competencias que obtuvieron un menor nivel de desempeño fueron aquellas que se vinculan con el diseño de procesos educativos acordes al marco curricular vigente y el desarrollo de procesos reflexivos permanentes de la acción pedagógica, en donde las egresadas no consideran la reflexión para formar nuevos conocimientos, sino que es utilizado y limitado solo a expresar lo emocional, la cotidianeidad, el deber ser de la educadora de párvulos y centrarse en lo que realizan terceras personas, lo cual genera que la toma de decisiones que realizan sean propuestas idealistas o proyectadas a largo plazo, es decir, existe un desmedro en las reflexiones relativas a su quehacer profesional.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Al culminar esta investigación, se puede dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados para el estudio. Con respecto a la valoración del nivel de desempeño que alcanzan las estudiantes egresadas de la carrera de Educación Parvularia el año 2011 en relación a las competencias seleccionadas del perfil de egreso se puede consignar que se relevó el carácter apreciativo de la evaluación, es decir, se dilucidó el valor de los aprendizajes de las egresadas, enfocándose en un proceso de comprensión, lo que implicó para el grupo seminarista hacerse parte del proceso, en concordancia con el paradigma al que se adscribe la investigación, considerando las particularidades de los estilos de aprendizajes de cada estudiante, independiente del nivel de adquisición que cada una de ellas alcanzó y considerando las diversas y múltiples dimensiones del desempeño, es decir, tomando en cuenta el carácter holístico de la dinámica de aprendizaje y enseñanza.

Dentro de la dimensión formativa de la práctica profesional final, la valoración de las competencias busca primordialmente brindar retroalimentación tanto a las/os estudiantes como a los docentes, respecto de cómo se está llevando a cabo el proceso de potenciación de las competencias propuestas para la formación inicial docente de las Educadoras de Párvulos, analizando las progresiones que los/as estudiantes han logrado en el proceso y los aspectos que son susceptibles de mejorar. A partir de lo anterior, es posible realizar ajustes tanto en la disposición para el aprendizaje por parte de los estudiantes como en la mediación pedagógica de la Educadora de Párvulos en base a la decisión e implementación de nuevos métodos didácticos.

Se puede señalar que dentro del proceso de valoración de las competencias se realizó la construcción de la definición de cada una de las ellas, a través de una revisión bibliográfica, lo que permitió esclarecer conceptos que la componían y que permitían entenderlas con mejor claridad, esto además facilitó modificar las rúbricas en base a estas definiciones, lo que favoreció determinar el nivel de desempeño de cada una de la estudiantes investigadas, evidenciando procedimientos tales como: Definición de competencias, por lo que fue necesario releer cada competencia seleccionado, para luego buscar teoría que respaldara la construcción de las definiciones que permitiera esclarecer la composición de éstas. Luego de definir las competencias, la reconstrucción de las rúbricas, posicionar las estudiantes en un nivel de desempeño de acuerdo a la interpretación de las evidencias y luego análisis de las interpretaciones, síntesis de cada competencia y finalmente juicios valorativos.

En cuanto al análisis de las evidencias construidas por las estudiantes, como insumo de su proceso de práctica profesional final, se logra consignar que las egresadas facilitaron sus construcciones profesionales, las que fueron examinadas exhaustivamente. Primero a partir de una lectura individual y acuciosa, que condujese a cada una de las seminaristas a la adquisición de una panorámica general de las evidencias de cada egresada. Posteriormente, se procedió a dar una lectura grupal, con el objeto de seleccionar y clasificar los documentos pertinentes a cada competencia, en base a lo anterior se determinaron criterios para extraer acciones puntuales del desempeño de las estudiantes, reflejadas en los documentos recopilados. De esta manera, se seleccionaron extractos se que se ubicaron en una matriz de valoración, para ser interpretados por el grupo seminarista. Los insumos obtenidos brindaron información pertinente y sustentos para el consecuente proceso de análisis de la información.

Es así, como la competencia número 1, que es: Diseña procesos educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural, se asoció con los planes educativos a corto plazo y con los discursos de las entrevistas, a partir de lo anterior, se logró advertir algunas concepciones subyacentes de las estudiantes respecto a su rol de Educadora de Párvulos en la práctica pedagógica y la forma de ejercer la profesión docente en un contexto de aula real. A partir de lo anterior, se logra determinar que la menor cantidad de egresadas favorece el rol activo de los párvulos, respetando algunos principios pedagógicos de la Educación Parvularia. Asimismo, la mayor parte de las egresadas se circunscriben a un modelo pedagógico conductista, lo que implica que conciben al párvulo como un sujeto depositario de información, carente de autonomía que no realiza procesos cognitivos por sí mismo, asignándole un rol pasivo durante las experiencias de aprendizaje. Además las aspirantes a Educadoras de Párvulos seleccionadas, no poseen un conocimiento claro de la intencionalidad de los aprendizajes a potenciar, relevando aspectos adyacentes en el proceso educativo de los educandos, como por ejemplo los contextos para el aprendizaje, dificultando la progresión de los aprendizajes de niños y niñas.

Con respecto a la competencia número 3, que es: Genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje. Se vinculó con todos los documentos facilitados por las egresadas, tanto planes a corto plazo que contenían focos evaluativos, como los informes de evaluación diagnóstica y sumativa, y las respuestas de las entrevistas vinculadas a esta competencia. Entendiendo que la evaluación educacional es un proceso inherente, indisociable y transversal dentro de la dinámica de aprendizaje y enseñanza, y para que sea óptima debe cumplir con ciertos requisitos que propugna la evaluación auténtica de los aprendizajes y los contextos en que éstos se potencian. En este sentido, se concluye que las estudiantes poseen habilidades

para diseñar procesos e instrumentos evaluativos, no obstante, la mayor parte presenta dificultades en la implementación de la evaluación, especialmente en el período formativo, constatándose la existencia de una confusión de los conceptos en materia evaluativa.

En relación a la competencia número 12, que es: Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica, se ligó al Portafolio Práctico Reflexivo del/la Docente, teniendo en consideración que dicho insumo da cuenta del proceso de reflexión permanente, constituyéndose como requisito fundamental para generar conocimiento en base a incidentes críticos detectados en la realidad de cada párvulo que se encuentra en el aula, para generar y llevar a cabo propuestas de mejora y perfeccionamiento del desempeño profesional, en función de proporcionar una enseñanza que propicie aprendizajes significativos de niños y niñas, encauzando un proceso educativo óptimo. Al respecto, se consigna que algunas egresadas realizan reflexiones a lo largo de su práctica profesional final, cuestionando sus propios supuestos pedagógicos en busca de mejoras en su quehacer disciplinario, además la mayor parte se centra esencialmente en aspectos personales, subordinando la generación de conocimiento como el aporte para el perfeccionamiento profesional.

Con el fin de determinar el nivel de desempeño de las estudiantes, en función a las competencias seleccionadas del perfil de egreso. Se realizó un análisis de la información recopilada para posteriormente ubicar el desempeño de cada egresada en un determinado nivel dentro de las rúbricas construidas para cada competencia, lo que permitió obtener una panorámica holística del estado de los aprendizajes alcanzados por las egresadas, dando paso a la construcción de los juicios valorativos. En este sentido, se puede determinar que todas las estudiantes diseñan y realizan procesos evaluativos en tres momentos de su

práctica profesional docente, lo que pone de manifiesto que existe conocimiento global del proceso evaluativo. Paralelamente la mayoría de las egresadas no trasciende al concepto de evaluación basada en logros y productos, careciendo de desempeños que apunten a una evaluación auténtica de los aprendizajes. Las mayores falencias se detectaron en el proceso de evaluación formativa, en consideración que si bien se recoge información, ésta no se analiza permanentemente, en desmedro de una emisión de juicios y principalmente una toma de decisiones que propenda a un incremento en el grado de complejidad de los aprendizajes seleccionados para potenciar en los educandos.

Según los juicios valorativos en resumen se determinó que dentro de las fortalezas se pueden mencionar las siguientes: La realización por parte de las estudiantes de planes educativos y la organización de la situación de aprendizaje, considerando diversos aspectos. Además la mayoría de las estudiantes construyeron un diseño evaluativo, elaborando los instrumentos necesarios para este proceso y finalmente como fortaleza se determinó que la mayoría de las estudiantes elaboró todas las partes del portafolio práctico reflexivo y reflexionan en relación a sus propias prácticas, aunque, no logran tomar decisiones para enfrentar los desafíos.

Como debilidades se evidencian las siguientes: Por parte de las estudiantes existe un desconocimiento a lo que refiere la evaluación formativa, y en otras en cómo llevar a cabo este proceso, como también no existe una claridad del diseño del proceso educativo, relacionándose con elementos de gran importancia dentro del marco curricular vigente. También se determinó como debilidad que su reflexión se centra en una descripción de los nudos críticos, no profundizando en su quehacer y supuestos pedagógicos

Por lo tanto, se puede consignar que la competencia que obtuvo un mayor nivel de desempeño fue desarrollar procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, ya que, las estudiantes son capaces de elaborar instrumentos de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo las competencias que obtuvieron un menor nivel de desempeño fueron aquellas que se vinculan con el diseño de procesos educativos acordes al marco curricular vigente y el desarrollo de procesos reflexivos permanentes de la acción pedagógica, puesto que, las egresadas presentan gran debilidad en la acción reflexiva, limitándose a realizar reflexiones de carácter personal y emocional, en desmedro de reflexiones relativas a su quehacer profesional, excluyendo supuestos pedagógicos y la toma de decisiones de acuerdo a la realidad en que están insertas. Así como también, las egresadas presentan mayores falencias en diseñar procesos educativos debido a que, desconocen las intencionalidades pedagógicas de los aprendizajes esperados y los principios pedagógicos que formulan las BCEP, generando incoherencia en sus planes educativos.

Luego de haber realizado dicha investigación y de acuerdo a los resultados se puede estimar que ésta aporta un nuevo diseño de evaluación de competencias permitiendo valorarlas, con el fin de identificar fortalezas y debilidades del desempeño de las estudiantes que integran la carrera de Educación Parvularia. Para llevar a cabo este modelo se definieron las competencias a partir de la búsqueda exhaustiva de teoría y se ajustaron las rúbricas de las tres competencias seleccionadas.

Además, como resultado de este seminario, específicamente del análisis realizado se pueden plantear las siguientes proyecciones: Se considera necesario que el Departamento de Educación Parvularia realice nuevas investigaciones de carácter evaluativo, es decir, bajo una línea de investigación evaluativa de las competencias de egreso de las estudiantes, puesto que, este estudio abordó tres, de un total de doce, haciéndose preciso investigar las restantes. Así mismo surge la necesidad de continuar investigando en función al desempeño de las estudiantes que no alcanzan un nivel competente dentro de las rúbricas, considerando que dichas competencias comprenden los ejes centrales de todo desempeño docente. Esto implicaría realizar un seguimiento en el plan de estudio, y si es necesario, efectuar ajustes en éste, de modo de modificar la formación de las futuras profesionales de la carrera de Educación Parvularia de la UMCE.

Por otro lado, tras el análisis realizado y posteriormente los resultados arrojados, se pudo observar que existe una concatenación entre las tres competencias valoradas, ya que, se presenta desconocimiento del marco curricular vigente lo que afecta directamente en el modo de reflexión de las estudiantes de su propio quehacer docente y en los procedimientos de evaluación que realizan. Es por este motivo que se estima necesario que exista un mayor desarrollo de competencias vinculadas al ámbito curricular y disciplinario, puesto que permitirá ampliar conocimientos sólidos en lo que respecta al área de pedagogía y al campo de la Educación Parvularia.

BIBLIOGRAFÍA

Formato impreso

- Bravo, N. (2005). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning América Latina*. Buenos Aires: Argentina.
- Brunner, J (1994). *La teoría del desarrollo*
- Casanova, M. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colom, A; Nuñez. L. (2005). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Condemarín, M; Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Correa, S; Puerta, A y Restrepo, B. (1996). *Manual de investigación Evaluativa*. Bogotá: ARFO.
- Cox, C. (Ed.). (2005). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX en (Varios). Políticas Educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria S.A.

- Delgado, R; Borge, J; García, R; Oliver. L y Salomón. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Dirección general de universidades.
- Eyzaguirre B.; Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Figueroa, C.; Jiménez, J. Editores (2002). *Globalización, sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías en educación: Desafíos para una mejor gestión*. Valparaíso: CENLADEC.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGRAW-HILL.
- González, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e indicadores*. España: Ediciones Universidad de Salamanca
- Gutiérrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudio*. Viña del Mar: Ediciones Altazor.
- Hermosilla, B. (1999). *La Educación Parvularia en la Reforma: Una Contribución a la Equidad*. Santiago: República de Chile-Ministerio de Educación, división de Educación general unidad de Educación Parvularia.

- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Barcelona: Paidós.
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. D.F. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Maturana, H. (1998). *La educación: Un ejercicio de humanidad*. Mineduc: Revista de Educación, (228), 16-19.
- MINEDUC (2002). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Chile.
- MINEDUC (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente, Serie Bicentenario*. Santiago: Chile.
- Núñez, C. Vega, V. Rojas, O. (2003). La evaluación en un enfoque centrado en competencias. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 33 p. 63.
- Pérez Serrano, G (1984). El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (2009). *La Formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Ginebra: Universidad de Ginebra.

- Pimienta, J. (2005). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Rojas, P. (2002). *Módulo de Diseño y Evaluación de aprendizajes*. Ecuador: UTE.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor
- Victorino, L; Medina. G, (2007). *Educación Basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica*. México.

Formato electrónico

- Ávalos, B. (2003). *La formación Docente Inicial en Chile*. Recuperado de: www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf
- Catalán, J. (2004). *Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras*. Revista *Iberoamericana de Educación*. (33/5), 1-15. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/738Catalan.PDF>

- Cox, C. (2006). *Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa*. Ministerio de Educación. Recuperado de: www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf
- Domene, S.; Siles, C.; y Gómez, H. *La conveniencia de un sistema de evaluación continua*. Recuperado de: <http://www.tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema6/3.htm>
- Educación 2020 (2011). *Prueba Inicia*. Documento explicativo preparado por el Área de Políticas Educativas de Educación 2020. Santiago: Chile. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/prueba_inicia.pdf
- European Alfa (2011). *Proyecto Tuning*. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=171&Itemid=199>
- *Evalúan resultados prueba inicia en la UMCE*, (2012). Recuperado de: http://discovery.umce.cl/resultados_inicia_umce.html
- Falabella, A.; Rojas, M. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. *Calidad en la Educación: Estudios*. (29), 160-191. Disponible en <http://agora.ucv.cl/docs/707/bolet/SUOCT05/EDU0716.pdf>

- *La importancia de invertir en la educación preescolar*, (2008). Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/>
- Larraín, A.; González, L. (2004). *Formación universitaria por competencias*. Recuperado de Seminario Internacional CINDA Currículo Universitario basado en Competencias Universidad de Norte Barranquilla, Colombia: <http://www.mendeley.com/research/formacion-universitaria-por-competencias/#>
- Manzi, J. (2009). *Programa INICIA: fundamentos y primeros avances*. Recuperado de: http://www.ciae.uchile.cl/documentos/presentaciones_seminario_3/003_manzi.pdf
- MINEDUC (2012). *Resultados Prueba Inicia. Santiago, Chile*. Recuperado de: http://www.cooperativa.cl/prontus_notas/site/artic/20120508/asocfile/20120508000237/inicia_1.pdf
- Navarro, R. (2005). *Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdfs/infoformacioninicialdocentechile>
- Nuñez, M. (2007). *Las universidades estatales y la construcción unitaria del principio de autonomía Universitaria: Ensayo de una crítica a la jurisprudencia constitucional chilena*. Recuperado de:

http://www.cecoch.cl/htm/revista/docs/estudiosconst/5n_2_5_2007/12_Las_universidades.pdf

- Oñoro, R. (2003). *Reformas de la educación superior*. Recuperado de: <https://export.writer.zoho.com/public/adrysilvav/modulo-teorias-y-modelos-pedagogicos-funlam--texto1/fullpage>
- Pérez, E. (2006). *Teoría y modelos pedagógicos*. Colombia. Recuperado de: <https://export.writer.zoho.com/public/adrysilvav/modulo-teorias-y-modelos-pedagogicos-funlam--texto1/fullpage>
- Roberto, C.; Martínez, O. (2003). *Reformas de la Educación Superior*. Recuperado de: <https://export.writer.zoho.com/public/adrysilvav/modulo-teorias-y-modelos-pedagogicos-funlam--texto1/fullpage>
- Rojas, I.; Saravia, L. (2005) *La formación de maestros en América Latina*. Recuperado de: www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf
- Rosa, E. (2008). *La evaluación por competencias*. Santiago: Chile. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=190523>
- Sánchez, N. (2002). *Evaluación Educativa*, Acapulco: México. Recuperado de: <http://www.upn081.edu.mx/antologias/antologias/lie/4s/2evaluacioneducativa.pdf>

- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, I II (56-57), 1-2. Disponible en http://web.me.com/rm.perez/Rosa/PSA_Varios_files/competencias%20definicio%CC%81n.pdf
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara, México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/dfle1.pf
- UNESCO, (1998). *La educación superior en el Siglo XXI*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO, (2000). *Derecho a la Educación*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>
- UNESCO, (2000). *La educación Encierra un Tesoro*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/Delors_s.pdf

Documentos

- Delgado, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: España.

- Documento elaborado por las integrantes de la Comisión de Docencia: Adelaida Cortés y Sandra Morales, con la participación del equipo de Práctica Profesional Final, (2010). *Fundamentos del Perfil de Egreso basado en competencias*.
- Documento elaborado por las integrantes de la Comisión de Docencia María Cristina Ponce, Sandra Morales Soto. (2008). *Perfil de egreso en Educación Parvularia, Evaluación de competencias*. Intramuros UMCE.
- McDonald, R. *Nuevas Perspectivas sobre la Evaluación*. (1995). Paris: UNESCO.
- MINEDUC (2011), *Políticas para mejorar la calidad de la formación Inicial en Chile*, Santiago: Seminario CEP.
- MINEDUC (2005) *Informe comisión sobre formación inicial docente*, Capítulo Cuarto, Propuestas de Políticas de Formación Docente, Santiago: Chile.
- Preal. (2006). *Buscando una gestión escolar de calidad: la experiencia chilena. Formas y reformas de la educación: Serie mejores prácticas*, 23.
- Tobón, S; Rial; A; M, Carretero y J, García. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Colombia.

- Verdejo, P. (2008) *Modelo para la Educación y evaluación por competencias*. México: MECO. ACET.

ANEXOS

Competencia 1

Rúbrica

Competencia	Inicial	Básico	Intermedio	Competente	Destacado
Diseña proceso educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular	Planifica situaciones de aprendizaje las que se desvían del aprendizaje esperado El párvulo tiene un rol pasivo, no se movilizan sus	Planifica situaciones de aprendizaje, sin considerar la organización del espacio o de los recursos, o estos no son acordes a la intencionalidad de los aprendizajes esperados Los	Planifica situaciones educativas que consideran la organización de espacios y recursos acordes a la intencionalidad de los aprendizajes esperados	Planifica situaciones educativas, considerando la organización de espacios y recursos, acordes a la intencionalidad de los aprendizajes esperados Estos planes consideran los	Planifica situaciones educativas, considerando la organización de espacios y recursos, acordes a la intencionalidad de los aprendizajes seleccionados y previos de los niños y niñas, que consideren sus

vigente y al contexto sociocultural.	conocimientos previos, ni se consideran sus intereses ni contexto sociocultural. La educadora en práctica tiende a entregar instrucciones, más que a otorgar desafíos en un contexto lúdico, que favorezca la creatividad y la comunicación.	planes educativos consideran la movilización de conocimientos previos, pero luego estos no son incorporados en la situación para generar nuevos desafíos. Se considera el rol activo del párvulo, pero sin la necesaria mediación que le permita resignificar sus aprendizajes, la estudiante suele cumplir un rol pasivo, de observadora de la	seleccionados. Los planes educativos consideran los intereses, aprendizajes previos de los niños y niñas, y su contexto sociocultural. Se favorece el rol activo de los párvulos, sin embargo se puede limitar el carácter lúdico de la experiencia o el desarrollo de la creatividad o comunicación. La educadora en práctica actúa	intereses y aprendizajes previos de los niños y niñas, así como el contexto sociocultural. Se favorece en estas situaciones el rol activo de los niños y niñas, propiciando la actuación para la construcción de aprendizajes, considerando el carácter lúdico de las experiencias. La educadora en práctica actúa como mediadora, genera conflictos cognitivos, pero pueden estar muy por encima de los	intereses, contextos socioculturales y que permitan generar desafíos. Las experiencias se caracterizan por el carácter lúdico, el rol activo de los niños y niñas, quienes construyen sus aprendizajes actuando, y en las que la estudiante en práctica profesional final, actúa como mediadora, generando conflictos cognitivos que les permiten a los niños ir más allá de sus conocimientos previos. Las experiencias
--------------------------------------	--	---	--	--	--

		situación.	como mediadora, pero puede desviarse en su mediación de los desafíos en función a la intencionalidad pedagógica del aprendizaje que se espera potenciar.	aprendizajes consolidados de los niños y niñas o no se favorece la creatividad y comunicación de los párvulos en estas experiencias.	propuestas favorecen el desarrollo de la creatividad y la comunicación de los párvulos.
--	--	------------	--	--	---

Competencia: Diseña proceso educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural.	
Estudiante 1 Plan 1: nivel de desempeño inicial Extractos -“Colocar a los educandos en fila, en sus sillas nido” “La estudiante dirá que les tiene algo que mostrarle a todos los niños y las niñas, por eso deben estar en silencio y muy atentos.” -“se procederá a darles a conocer a los educandos un video infantil en donde se dé a conocer las partes del cuerpo. Se repetirá según se estime conveniente” -“La estudiante dirá que el video se terminó y dará a conocer de manera verbal las partes del cuerpo que tienen las personas, con la ayuda de otro adulto”	Interpretación Se evidencia el rol pasivo de los educandos, dando el rol principal a las acciones que realice el adulto, sin considerar las experiencias previas para los educandos. Los adultos otorgan instrucciones coartando el protagonismo del educando en relación en la construcción de sus propios aprendizajes.
Estudiante 1 Plan 2: nivel de desempeño Inicial	Interpretación Se vuelve a evidenciar el rol pasivo de los educandos.

Extractos -“La adulta les dirá a los educandos que les sacó fotografías a cada uno de ellos, esperando la reacción de los niños y niñas”. -“La adulta dará a conocer a todos los niños y niñas la fotografía del primer educando, en silencio, esperará la reacción que éste tenga al observar su imagen” -“Se mostrarán dos veces la imagen de los educandos, según se estime conveniente”	El diseño de la implementación no otorga movilización de experiencias previas, siendo ésta no contextualizada para el grupo de párvulos, desviándose del aprendizaje esperado.
Estudiante 1 Plan 3: nivel de desempeño Inicial Extractos -“Los educandos sentados sobre sus sillas alrededor de una mesa que estará al centro del aula” -“las adultas deberán intervenir para mediar sobre la correcta manipulación del objeto a utilizar” -“las adultas dirán que es momento de dejar de realizar lo que están	Interpretación Se evidencia el rol pasivo del educando, pues las adultas otorgan instrucciones que el párvulo debe seguir. El diseño de la implementación no otorga movilización de experiencias previas, siendo ésta no contextualizada, para el grupo de párvulos, desviándose del aprendizaje esperado.

haciendo, porque es hora de guardar”	
Entrevista ¿Qué aspectos del marco curricular vigente consideró? <i>“En primer lugar las planificaciones, eran en base a los aprendizajes esperados que salen en las bases curriculares, aunque habían ciertos aprendizajes esperados que se tenían que modificar de alguna forma, entonces se acortaban o se escribían de otra manera, de acuerdo al contexto la situación que se estaba viviendo. Consideré la flexibilidad en ese sentido”.</i> ¿Qué más ocupaste de las bases curriculares? <i>“Emm, nada más”</i> ¿y usaste los principios pedagógicos? <i>“Emm, y ese ¿cuál es?”</i> Como el principio de bienestar, de juego. <i>“A claro! Los consideré pero no... como implícitamente, pero sí está presente en mis planes.”</i>	Interpretación: Al realizar un contraste entre los planes educativos y la entrevista realizada a la estudiante se evidencia que existe una coherencia entre su discurso y su quehacer educativo, ya que plantea desconocimiento del marco curricular vigente incidiendo en la construcción e implementación de sus planes educativos.
Estudiante 2 Plan 1: nivel de desempeño inicial	Interpretación Se evidencia ausencia de movilización de experiencias

Extractos I:“necesitará que el centro de la sala educativa este sin ningún elemento que pueda entorpecer la realización de esta” D: “Niños, hoy realizaremos una dinámica muy entretenida, me contaron por ahí que a ustedes les gustan mucho los animales ¿es cierto?”. D: “Según las respuestas de los niños y niñas el equipo de trabajo dará inicio a la explicación de la dinámica la cual consistirá en que se le entregará a cada niño de manera individual el nombre de un animal el cual podrá ser” C:“Para finalizar, cuando los tres niños o niñas que tengan el mismo animal se hayan encontrado, deberán reunirse y crear una historia acerca del animal que les haya tocado para así finalmente presentarla ante los demás compañeros del curso”	previas al momento de inicio de la actividad, y a lo largo del plan. En el desarrollo del plan los niños/as no tienen la posibilidad de organizarse para resolver, imaginar, construir, siguiendo las instrucciones que otorga la estudiante. Por lo que el rol de adulta es indicar lo que hacen los niños/as, el niño/a solo ejecuta, no se promueve la convivencia, se espera que aprendan solos/as.
Estudiante 2 Plan 2: nivel de desempeño: Inicial	Interpretación

Extractos D: Hoy realizaremos una experiencia de aprendizaje sobre los alimentos saludables y no saludables ¿Qué alimentos saludables conocen ustedes? ¿Qué alimentos no saludables conocen?” D: “les preguntará si conocen sus nombres, si los consumen, cada cuánto tiempo los ingieren, cuáles son sus favoritos, entre otras preguntas” D: “los niños y niñas que en la pirámide alimenticia los alimentos se organizan desde los más saludables hasta la cúspide en donde se encuentran los alimentos menos saludables, se les dará la libertad a los niños de que realicen las preguntas y dudas que crean necesarias” C: “¿Qué alimentos seleccionaron para dibujar en la pirámide alimenticia? ¿Por qué eligieron esos alimentos? ¿Qué les costó realizar en la actividad? ¿Qué aprendieron hoy niños y niñas?”	La movilización de conocimientos previos, se centra en la nominación de los alimentos y preferencias, con preguntas que son evidentes, sin cuestionar las propias respuestas de los educandos. Se evidencia que se enseña de manera instrucciones, a través del discurso e imágenes visuales. Se detecta que el rol de la estudiante es poseedora del conocimiento que transmite a los niños/as, en donde demuestran lo aprendido a través de la instrucción, a través de la repetición y respuestas únicas. En cuanto a la finalización de la experiencia, solo se reconstruye lo que se realizó, en vez de centrarse en el aprendizaje.
Estudiante 2 Plan 3: nivel de desempeño Inicial	Interpretación Escases de movilización de experiencias previas, en donde hay ausencia de una problematización para poder

Extractos -“Acto seguido el equipo de trabajo anotará en un pliego de papel craft los nombres de todos los participantes para ir anotando la cantidad de bolos que derriba cada uno en el lanzamiento que le corresponde” D: “¿Cuántos bolos derribaste? ¿Y cuántos faltaron por derribar? ¿Quién derribo más bolos, tú o tú compañero/a? ¿Por cuántos bolos te sobrepaso? Entonces ¿Quién gana?” C: Para finalizar, y luego de que todos los niños y niñas hayan lanzado la pelota hacia los bolos, el equipo de trabajo les preguntará: “¿Qué equipo gana finalmente? ¿Por cuántos bolos de más ganaron? ¿Quién fue el jugador que derribo más bolos? ¿Quién fue el jugador que derribo menos bolos? ¿Cuántos bolos los diferencian?”	obtener un resultado. Fomentando la competitividad, enfocando la experiencia en el resultado de la experiencia y no al proceso, por ende hay ausencia de un mayor desafío a los educandos.
Estudiante 3 Plan 1: nivel de desempeño Intermedio Extractos	Interpretación Se evidencia el reconocimiento de movilización de experiencias previas que tienen los niños y niñas del nivel, considerándolos en un rol activo dentro de la

-“El equipo de trabajo organizará el espacio educativo de tal modo que cada niño y niña este sentado en su respectivo puesto.” -“Primeramente se le presentará a los niños y niñas una imagen en donde aparecerán los animales de la jungla, es así como se les preguntará por sus nombres en inglés para que así los niños y niñas repasen lo que han aprendido durante la semana.” -“Luego de que todas las imágenes estén formadas se les entregará a los niños y niñas de manera individual unas imágenes en donde deberán encerrar con un círculo los animales que vieron adelante diferenciándolos así de los animales que no vieron” -“Finalmente la Educadora invitará a los niños y niñas a realizar una construcción de todo lo que realizaron preguntándoles qué fue lo que hicieron, cómo lo hicieron, de qué modo, qué dificultades se presentaron”	experiencia. Siendo la adulta quien guía situación de aprendizaje. Se evidencia además un aprendizaje tanto colaborativo entre los niños y niñas, así también como el aprendizaje individual. Se realizan preguntas movilizadoras, sin embargo éstas son insuficientes para conseguir el propósito del aprendizaje esperado. La finalización de la experiencia pierde el foco central del aprendizaje, desviándose y considerando otros aspectos, como la memorización de los objetos que estaban presentes y cuáles no.
--	--

Estudiante 3 Plan 2: nivel de desempeño Intermedio Extractos -El equipo de trabajo invitará a los niños y niñas a que se sienten en sus respectivos puestos” -“Educadora les preguntará a los niños y niñas si conocen qué significa un chiste y una adivinanza, para que así los niños y niñas den sus propias ideas de manera personal” “Luego se les explicará a los niños y niñas los conceptos de chiste y adivinanza y se les dará ejemplos de ambos para que así los niños y niñas comprendan a cabalidad el significado de estos” -“Finalmente se invitará a los niños y niñas a que se organicen en grupos de 4 niños y niñas cada uno para que así inventen y creen sus propios chistes y adivinanzas para finalmente leerlos ante sus compañeros, explicando cómo los realizaron y el significado de estos.”	Interpretación Se evidencia el reconocimiento de movilización de experiencias previas con respecto al aprendizaje que tienen los niños y niñas del nivel, considerándolos en un rol activo dentro de la experiencia. Siendo la adulta quien guía situación de aprendizaje. Sin embargo, después de escuchar las opiniones de los niños y niñas, se evidencia en el escrito que no son considerados al momento de entrar a explicar lo que significan los conceptos. Se evidencia además un aprendizaje colaborativo entre los niños y niñas, al finalizar experiencia. Se les plantea al finalizar el desafío para que ellos usen su creatividad.
Estudiante 3	Interpretación Se evidencia que la experiencia se desvía del

Plan 3: nivel de desempeño Inicial Extractos -“Se les presentará a los niños y niñas un vídeo con imágenes sobre la gimnasia artística en donde podrán ver a gimnastas realizando este arte” -“¿Ustedes conocen la gimnasia artística? ¿La han practicado en algún momento?” -“contará sobre qué es la gimnasia artística, en qué año nació, en qué país se ejerció por primera vez de modo que los párvulos conozcan distintos datos anecdóticos” -“se les explicará a los párvulos que ahora ellos tendrán la posibilidad de ejercer la gimnasia artística con un implemento el cual será la cinta” -“Párvulos, se colocará música clásica de modo que ellos puedan moverse y expresarse libremente en todo el espacio”	aprendizaje seleccionado, enfocándose más en el medio que se utiliza en vez del aprendizaje de éste. Aunque hay movilización de experiencias previas, estas no corresponden al aprendizaje. El rol del niño y niña es pasivo, pues solo deben ver videos y escuchar las instrucciones que realizan las adultas, habiendo una ausencia del proceso metacognitivo en pro del aprendizaje significativo de los niños y niñas.
Estudiante 4	Interpretación Se puede detectar que la experiencia de aprendizaje no

Plan 1: nivel de desempeño básico Extractos -“para llevar a cabo la experiencia, las adultas harán correr el micrófono mediante el cual los párvulos podrán escoger a quien realizar preguntas, tipo entrevistas hacia sus compañeros, educadoras, técnicos etc. Además podrán contar quienes son. Las adultas también podrán realizar preguntas dinamizadoras como: ¿cuales crees que son tus defectos y virtudes?, ¿Qué es a tu parecer lo más divertido que te ha pasado en el último tiempo?, ¿cuáles son tus pasatiempos fuera del colegio? -luego de que el micrófono pase por las manos de todos los participantes, las adultas realizaran preguntas tales como : -¿Qué hicimos hoy? ¿Qué sintieron al contarle a los demás sus preferencias y características? ¿Por qué creen que es importante que los demás te conozcan?	apunta directamente al aprendizaje esperado seleccionado, si bien se evidencia que la estudiante otorga un rol activo a los párvulos durante el desarrollo de la experiencia, el rol del adulto mediador se desenfoca del aprendizaje esperado. Se evidencia en todo momento una realización de preguntas divergentes, en inicio desarrollo y cierre, aludiendo a la reflexión del párvulo. Finalmente se realiza la metacognición, fomentando el diálogo en los párvulos reconstruyendo la experiencia de aprendizaje realizada. Se evidencia movilización de experiencias previas con respecto al recurso utilizado, pero no con respecto al aprendizaje esperado seleccionado.
Estudiante 4 Plan 2: nivel de desempeño básico	Interpretación Se evidencia la ausencia de una instancia comunicativa autentica, en donde niños y niñas tengan la oportunidad

Extractos D: a medida que avanzan las diapositivas las adultas, realizaran preguntas a los párvulos, con la finalidad de establecer si los niños y niñas están recepcionando los mensajes de la presentación de forma coherente y clara, algunas preguntas podrían ser: ¿Puede alguno explicar con sus propias palabras lo que acaba de mostrar la imagen?, ¿a qué ámbito de la vida de los mapuches corresponde el dibujo?, ¿a qué instrumento corresponde el sonido. C: una vez que se haya terminado la presentación, se realizaran preguntas, de culminación como por ejemplo, ¿Qué es lo que aprendimos hoy?, ¿Qué creen que falta por aprender?, ¿Qué es lo que más les gusto de la presentación y porque?	de dialogar, debatir, expresar ideas, etc. en relación a un tema de su interés. Por otra parte se realizan preguntas, las cuales desfavorecen la capacidad de dialogar y plantear interrogantes por parte de los párvulos. Si bien participan de la experiencia respondiendo a las preguntas que realiza la educadora, estas preguntas son construidas en base a la curiosidad de la educadora, más no de los párvulos. Se vuelve a evidenciar, que la experiencia se desvía del núcleo y aprendizaje.
Estudiante 4 Plan 3: nivel de desempeño Inicial Extractos I: “las adultas realizaran preguntas tales como: ¿Qué son los cuentos?, ¿Por qué los cuentos tienen un autor, quien es él? ¿Por	Interpretación La experiencia nuevamente vuelve a perder el foco del aprendizaje seleccionado. La movilización de experiencias previas, se enfoca en el recurso, más que en la intención y uso para lograr el

qué llevara este nombre el cuento, de que tratara?, ¿Por qué es necesario conocer palabras nuevas?” D: “¿Qué palabras no son conocidas para ustedes?, según las palabras que identifiquen se buscaran en el diccionario y se esclarecerá su significado” “la educadora realizara preguntas tales como ¿Qué cambios le harían ustedes a la historia?, ¿Qué hubiesen hecho ustedes si fueran los protagonistas? ¿En qué momento de la historia el autor utiliza la palabra que representas?” C: ¿Qué fue lo que conocimos hoy?, ¿Cuál es la importancia de leer cuentos?, ¿Qué fue lo más difícil de la experiencia?, ¿Qué fue lo más fácil?	aprendizaje. Si bien hay preguntas divergentes, éstas tienden a desenfocarse, impidiendo la reflexión del párvulo para la adquisición del aprendizaje. Así mismo, las adultas no dan instrucciones, pero tampoco se evidencia que el párvulo sea el protagonista de su propio aprendizaje. En cuanto a la metacognición, se trata de realizar preguntas para la reflexión, aun así estas tienden a enfocarse en la experiencia y no al logro del aprendizaje.
Estudiante 5 Plan 1: nivel de desempeño inicial Extractos I: “Se invita a los párvulos a recordar la experiencia del día de ayer,	Interpretación Se evidencia movilización de experiencias previas al comienzo de la situación educativa. El rol del párvulo es pasivo, siguiendo instrucciones de la

donde conocieron diferentes características de los animales que habitan el colegio...” “Invitándolos a dar algunas características de esos animales, preguntándoles si conocen las diferencias de alimentación que deben tener de acuerdo a su crecimiento y desarrollo...” D: “Una vez listos los recipientes, se invita a los párvulos a clasificar los alimentos y prepararse para partir hacia el patio a realizar el proceso de alimentación, con una tarea encomendada, fijarse en la diferencia que hay entre los animales, si hay cachorros, de que tamaño son, como se alimentan, viven todos juntos, etc....” C: “Una vez que llegamos de vuelta al aula, nos sentamos y conversamos acerca de la tarea pedida, conocer si entre los animales de la escuela existen diferencias de crecimiento y desarrollo, cuáles son éstas, si fue difícil conocerlas, si les gustó trabajar en equipo, etc. Se les invita además a buscar un lugar dónde depositar los recipientes para el alimento.”	adulta, la cual no media con preguntas divergentes. Las preguntas que realiza la educadora al finalizar la experiencia no favorecen la metacognición de los párvulos, siendo estas poco desafiantes.
Estudiante 5 Plan 2: nivel de desempeño básico	Interpretación Existe ausencia de movilización de aprendizajes previos,

Extractos I: “Se realizan comentarios acerca de la creación de la receta como un medio de información, se revisan también otras recetas.” D: “Se les invita a sacar las cartillas donde escribieron los ingredientes y preparación y se concluye dibujando o escribiendo los pasos que hay que seguir al realizar la preparación de los dulces chilenos. Así, se prepara la sala para comenzar el trabajo” C:” Se realiza un cierre de la experiencia comentando el proceso que llevaron a cabo, como debían ser los pasos a seguir, qué venía primero, qué lo continuaba, etc. qué les gustó y costó en la experiencia”	centrando las preguntas que realiza en el recurso y no en el aprendizaje. Los párvulos desempeñan un rol activo durante la experiencia de aprendizaje, siguiendo las instrucciones de la educadora para realizar el producto del recurso que utiliza para potenciar el aprendizaje seleccionado. Las preguntas que realiza en el cierre no logran la metacognición en los párvulos, recordando los pasos de la experiencia de aprendizaje y no la reconstrucción de ésta para recordar lo aprendido.
Estudiante 5 Plan 3: nivel de desempeño inicial Extractos I:” Se invita a los párvulos a prepararse para el gran juego de lotería que se realizará en la sala. Consultándoles si es que alguien ha jugado antes a la lotería y cómo lo han jugado...”	Interpretación Existe ausencia de movilización de aprendizajes previos, centrando las preguntas de la educadora en el recurso seleccionado para la situación de aprendizaje. La experiencia se centra en la construcción del recurso y no en la potenciación del aprendizaje seleccionado,

D: Para esto, un grupo de párvulos confeccionarán las monedas de 100 pesos, en una circunferencia que le entregará el adulto que se encuentre en la sala. Otra adulta es quien irá haciendo el relato de los números (1 al 20). Se intercalará a los párvulos entre los de pre kínder y kínder y jugarán por mesas. Se termina el juego una vez que hay ganadores en las diferentes categorías. (Línea y cartón lleno). C: Una vez guardado el material se realiza una conversación acerca del juego. Comentando si sabían jugar a la lotería o aprendieron ahora y si fue así, que les pareció y qué aprendieron en relación a la experiencia.	desviándose de éste. Las adultas desempeñan un rol instructorista, controlando las acciones que deben realizar los párvulos, haciendo preguntas poco desafiantes en relación al aprendizaje seleccionado. Los párvulos desempeñan un rol pasivo, siguiendo instrucciones de las adultas. En el cierre las preguntas para reconstruir la experiencia se centran en el recurso construido, desviándose del aprendizaje seleccionado.
Estudiante 6 Plan 1: nivel de desempeño inicial Extractos I: ¿Cómo podemos saber cuántos juguetes tenemos en nuestras	Interpretación Se evidencia incoherencia interna en la estructura del plan ya que las preguntas planteadas en el inicio , corresponden al desarrollo, existiendo una carencia de

casas?, ¿Cómo podemos saber cuántas bandejas de almuerzo necesitamos?, ¿Qué debemos hacer? Se invitará a realizar un inventario de la sala. Mostrándoles una hoja de registro dividida en dos. D: Se acompañará a los/as niños/as en tres subgrupos a contar los elementos del espacio educativo, por ejemplo los libros de nuestra biblioteca, las sillas y las mesas, las plantas, los acá y los lavamanos. Se les preguntará: ¿Cómo supieron que había esa cantidad de mesas, sillas?, ¿Qué tuvieron que hacer para llegar a esa cantidad? C: Se invitará a conformar un semicírculo y se les preguntará a los párvulos, ¿Qué aprendimos hoy al hacer este inventario?, ¿Qué tuvimos que hacer para saber cuántas sillas habían?, ¿Qué hicieron y como anotaron el resultado?	movilización de experiencias previas. Las preguntas realizadas durante el desarrollo corresponden a preguntas de metacognición para el cierre de la experiencia. Existen carencia de preguntas mediadoras que promuevan desafíos en relación al aprendizaje seleccionado. Se evidencia el rol pasivo de los párvulos en cuanto a la construcción de nuevos aprendizajes. La educadora limita a los párvulos solo a la construcción del producto de la experiencia, sin favorecer con la mediación o preguntas desafiantes durante la ésta
Estudiante 6 Plan 2: nivel de desempeño inicial Extractos	Interpretación Se presenta una carencia de movilización de experiencias previas, las preguntas que realiza la educadora no corresponden al inicio de una situación

I: El equipo de trabajo invitará al grupo de párvulos a conformar un semicírculo. Se les mostrará una noticia y se les preguntará a los/as niños/as: ¿Qué dice esto?, ¿Qué crees tú que dice aquí?, ¿de qué se trata?, ¿Por qué crees que dice eso? D: Luego se les mostrará un cuento y se les preguntará a los párvulos: ¿Cómo se llamará este cuento?, ¿Qué creen que dice acá?, ¿Por qué crees que dice eso?, ¿alguien conoce alguna de estas letras?, ¿cuáles? Durante la interrogación se les preguntará a los niños y niñas: ¿Qué sucederá?, ¿Qué crees que le dijo?, ¿Qué harían ustedes? C: Se les preguntará al grupo de párvulos: ¿Cómo se logró entender el cuento?, ¿Qué hubiera pasado si...?	educativa. Las preguntas realizadas en el inicio, desarrollo y cierre se desvinculan del aprendizaje esperado, describiendo solo un tipo de texto en particular. Existen carencia de preguntas mediadoras que promuevan desafíos en relación al aprendizaje seleccionado. Los párvulos desempeñan un rol pasivo, sin evidenciarse en el plan momentos de retroalimentación ni metacognición.
Estudiante 6 Plan 3: nivel de desempeño inicial Extractos I: Se organizará al grupo de párvulos en un semicírculo. Se les mostrará un vaso con agua y un corcho y se les preguntará:	Interpretación Se advierte ausencia de movilización de experiencias previas, vinculando las preguntas al recurso y no al aprendizaje seleccionado. El párvulo desempeña un rol pasivo, sin experimentar

¿recuerdan que pasa si ponemos el corcho en el agua?, ¿Qué ocurre? Luego se les contará a los niños y niñas que nos convertiremos en científicos, se les mostrará los recursos a utilizar, (vaso, vela, moneda, agua). Se les preguntará a los párvulos, ¿Qué creen que vamos hacer?, D: A continuación, se les mostrará a los párvulos el experimento, se les dirá: Vamos a poner la vela sobre el plato, afirmándola con la moneda y se encenderá la vela, luego se les preguntará: ¿Qué pasa si pongo el vaso sobre la vela?, ¿Qué ocurrirá? Luego la procede a poner el vaso sobre la vela y el agua subirá. Se les preguntará: ¿Por qué creen que la vela se apagó?, ¿Por qué el agua subió y vela se apagó? C: Una vez que se haya terminado el fenómeno se les preguntará a los párvulos: ¿Qué aprendieron hoy?, ¿Qué dificultades tuvieron para realizar la actividad?, ¿Qué otros experimentos les gustaría realizar?	con los recursos disponibles observando a las adultas como protagonistas de la situación de aprendizaje. Las preguntas carecen de desafíos para los párvulos, desviando el interés solo al recurso de la experiencia. La metacognición se desvincula del aprendizaje seleccionado, haciendo alusión con las preguntas al recurso utilizado por las adultas que protagonizan la situación de aprendizaje.
---	---

Estudiante 7 Plan 1: nivel de desempeño básico Extractos I: “Educadora y técnicos invitan a los párvulos a ver imágenes de obras plásticas con colores degradados, específicamente con la gama de verdes y derivados, recogiendo experiencias previas en relación a sus experiencias con el color...” D:” Se irá mediando respecto al uso del material, sus apreciaciones, errores y los efectos que se van observado con el degradé y mezcla de color, se pondrá énfasis a las vibraciones que genera el color en el cuerpo, técnicas de claridad, oscuridad” C: “Se reconstruye la experiencia y se observan en conjunto las creaciones, comentando atributos del color y técnicas que utilizaron para su creación”	Interpretación Las preguntas que se realizan para la movilización de experiencias previas, se desvían del aprendizaje seleccionado. Se evidencia un rol activo del párvulo, desempeñándose como protagonista durante la situación de aprendizaje. La educadora acompaña a los párvulos durante la experiencia, realizando preguntas que se desvían del aprendizaje seleccionado para ésta. En el cierre de la situación de aprendizaje, la educadora focaliza las preguntas de metacognición en elementos de la experiencia realizada y no del aprendizaje seleccionado.
Estudiante 7 Plan 2: nivel de desempeño inicial	Interpretación Las preguntas que realiza la educadora para movilizar aprendizajes previos se desvinculan del núcleo

Extractos I: “La educadora comenta a los párvulos que esta semana veremos los pueblos originarios. Recoge experiencias previas respecto a este tema. Luego, le presenta al pueblo diaguita, realizando una descripción de aspectos relevantes, poniendo énfasis a la artesanía realizada con arcilla, mostrando imágenes de estas obras. Invita a los párvulos a jugar con arcilla para crear artesanías como los diaguitas” D: “Luego, se realizará un calentamiento de manos, dedos y articulaciones para comenzar el trabajo.” C: “Se reconstruye la experiencia recordando aspectos de la artesanía del pueblo diaguita, además, se pondrá énfasis a la percepción del trabajo realizado y la dificultad o facilidad de trabajar con arcilla.”	seleccionado. Los párvulos se desempeñan pasivamente durante la experiencia de aprendizaje. El desarrollo de la experiencia se centra principalmente en la preparación del recurso seleccionado. Las preguntas de metacognición realizadas en el cierre no dan cuenta de lo aprendido por los párvulos, desviándose del núcleo, existiendo incoherencia interna en esta parte del plan.
Estudiante 7 Plan 3: nivel de desempeño inicial Extractos	Interpretación Las preguntas que realiza la educadora para la movilización de aprendizajes previos se desvinculan del aprendizaje seleccionado

I: “La educadora consulta a los párvulos sobre los cantautores, recogiendo experiencias previas? “¿Qué será un cantautor chileno? ¿Por qué serán importantes para nuestro país?” D:” Mientras se observa el video, se realizarán comentarios del personaje identificando la relevancia que este tiene para nuestro país. Las adultas contarán su historia y darán a conocer sus canciones. Se invitará a los párvulos a escuchar la canción, sentir lo que les genera y bailar si lo desean.” C:” Reconstruiremos la experiencia desde el inicio, poniendo énfasis a la importancia de estos artistas para nuestra cultura chilena y para el país en general.”	Los párvulos desempeñan un rol pasivo en la situación de aprendizaje. Las adultas que participan en la experiencia de aprendizaje se desempeñan como protagonistas, sin mediar con preguntas favorecedoras. Las preguntas para realizar la metacognición no dan cuenta de lo aprendido por los párvulos, generando pasividad en el desempeño de estos durante el cierre de la experiencia.
Entrevista ¿Qué aspectos del marco curricular vigente consideraste? <i>“...primero, los principios pedagógicos, las orientaciones pedagógicas y revise los objetivos generales y específicos de cada núcleo. Todo esto, fue considerado durante el proceso de selección de aprendizajes para el diagnóstico. Los principios más utilizados fueron el de singularidad, actividad, juego y significado. Los intereses</i>	Interpretación: Al realizar un contraste entre la entrevista realizada y las interpretaciones anteriores, la estudiante contradice sus propios marcos de referencia, siendo incoherente su discurso con su quehacer educativo, ya que no cumple a cabalidad con los principios que postula, presentándose en un plan analizado el principio de actividad.

<i>de los párvulos, sus intereses y necesidades principalmente, y obvio al diagnostico”.</i>	
Estudiante 8 Plan 1: nivel de desempeño intermedio Extractos I:” Se invitara a que los niños y niñas se sienten en sillas en sus mesas dentro de sala de actividades, allí el equipo de nivel le mostrará los distintos libros que se encuentran y se dará espacio para que los exploren de forma libre, mientras se le pregunta ¿de qué creen que se tratará?, ¿Quiénes se encuentran allí?, ¿Qué sucederá en él?, ¿Qué tipo de libro será?, ¿Qué es lo que son las imágenes? ¿Qué nos podrán decir las imágenes? ¿Cómo lo contarías tú?” D:”Una vez escogido se realizan de manera grupal algunas preguntas referidas a la anticipación del texto, referidas al protagonista, sus características y a lo que sucedería en el cuento,	Interpretación Se evidencia movilización de experiencias previas acorde a los aprendizajes seleccionados Las preguntas que realiza la educadora para mediar durante el desarrollo de la experiencia son divergentes favoreciendo la potenciación de los aprendizajes seleccionados. Los párvulos desempeñan un rol activo durante el desarrollo de la situación de aprendizaje. Las preguntas que realiza para la metacognición, son poco desafiantes y no dan cuenta de lo aprendido por los párvulos desvinculándose de los aprendizajes seleccionados.

también se realizarán otras referidas a comprobar aquellas anticipaciones realizadas ¿Qué ha sucedido?, ¿es como lo pensábamos? Luego que se haya leído el cuento se harán preguntas relacionadas a la reconstrucción del cuento tales como ¿Qué pasaba?, ¿era cómo lo habíamos pensado?, ¿Qué fue lo que más les gustó del cuento?, ¿Qué le hubieran agregado o quitado?, ¿Qué hubiera pasado sí...? ¿Qué hubieran hecho ustedes en el lugar del protagonista” C:” Una vez que hayan terminado, se expondrán los trabajos realizados por los niños y niñas, y el equipo de nivel realizará preguntas de metacognición en donde los niños y niñas reconstruirán lo que hicieron y como lo hicieron, que les fue más fácil de realizar, o que les costó más, se dará espacio para narrar su historia si así lo quieren.	
Estudiante 8 Plan 2: nivel de desempeño intermedio Extractos I:Luego del saludo se invitará a los niños y niñas a sentarse en sus	Interpretación La movilización de experiencias previas se desvinculan de los aprendizajes seleccionados La educadora realiza preguntas mediadoras que

mesas, se dividirá el grupo en 2 se les presentará el material, para saber si lo conocen ¿Qué es esto, para qué se usa?, ¿para qué lo podemos utilizar nosotros?, ¿de qué manera?, se esperaran las respuestas de los niños y niñas antes de entregar el material” D: “¿cómo podemos ordenarlas o agruparlas?, ¿en qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿Cómo se llaman? ¿De qué color son?, entre otras que buscan establecer en los niños/as relaciones mentales en función de las cuales los objetos se podrían reunir: por su semejanza o diferencia.” “¿Qué piezas estas utilizando? ¿Cómo las agrupaste?, ¿Qué diferencia tienen?, ¿cuántas hay de color...? cómo lo contaste? ¿Cuántas necesitarías para hacer un (lo que esté haciendo en cuanto a construcciones, casa, auto...) mas grandes?, ¿necesitarás menos piezas?, ¿cómo lo sabes? ¿Cómo lo puedes hacer?, ¿Cuántas hay ahora?, ¿agregaste o quitaste piezas, cuantas?” C: “...se invitará a recordar lo realizado ¿Qué material utilizamos?, ¿Qué hicimos con el material, como lo hicimos?, ¿cuántas piezas utilizamos? Para los mayores de dos se preguntará ¿Qué hiciste con el material, como lo agrupaste?, ¿Qué tenían de similar, y de	favorecen la adquisición de aprendizaje por parte de los párvulos Los párvulos desempeñan un rol activo, protagonizando los pasos para llevar a cabo la situación de aprendizaje. Las preguntas que realiza para la metacognición se desvinculan de los aprendizajes seleccionados.
--	--

diferente?"	
Estudiante 8 Plan 3: nivel de desempeño intermedio Extractos I: se mostrará una caja tapada donde están los caracoles, se realizarán preguntas sobre que podría ser lo que está dentro de la caja, es por ello que pedirán que cada uno de ellos respondan que es lo que puede estar dentro de la caja, ¿Qué es lo que podría estar aquí? ¿Emite algún sonido? ¿Qué animalito podría ser tan pequeño y no emitir ningún sonido? D: se realizarán preguntas referidas a sus conocimientos previos con estos moluscos y para mantener la observación en ellos, tales como ¿conocían a los caracoles? ¿Dónde los han visto? ¿Han visto caracoles aquí en el jardín? ¿Qué comerán? ¿Si como eso, que es (herbívoro, carnívoro...)? ¿Tendrán dientes? ¿Qué textura tiene? ¿Qué tamaño tiene? ¿Qué temperatura tiene? ¿Dónde están sus ojos? ¿Tendrá oídos? ¿Cómo se mueven? ¿Cómo avanzan? ¿Tendrán pies? ¿Qué están haciendo? ¿Qué pasas si los tocan?	Interpretación: Se evidencia que las preguntas que se realizan al inicio de la experiencia tienen coherencia con el tipo de planificación. En el desarrollo se evidencia movilización de experiencias previas por medio de preguntas que realiza la adulta a cargo, favoreciendo el rol activo de los párvulos. Se observa que la adulta a cargo posee un rol mediador que en ocasiones se desvía del aprendizaje seleccionado. En el cierre se evidencia ausencia de preguntas metacognitivas que favorezcan la potenciación del aprendizaje seleccionado.

- les pasaran a cada uno de los niños y niñas una lupa, de modo que ellos puedan realizar una observación más detallada. -se les invitara a que salgan al patio con ellos, pidiendo que cada uno de los niños se haga cargo de un caracol (sí es que lo desean) allí podrán dejar los caracoles en el pasto y podrán observar cómo es que reaccionan - se les harán preguntas como ¿hay alguna diferencia en cómo se mueven ahora? ¿Que generará esta diferencia? ¿Puedes observarlo mejor? ¿Cómo sabemos cuál es macho o hembra? ¿Cómo nacerán los caracoles? ¿Serán siempre así? ¿Qué diferencias tienen entre ellos, y en que se parecen? ¿Como sabemos cuántos años tienen?, ¿habrán otros tipos de caracoles? ¿Tienen ojos, cuáles serán sus ojos?, ¿dónde está su boca?, ¿tendrán dientes? ¿Por dónde evacuarán sus desechos? C: Luego se comentará sobre lo aprendido y se invitará a registrarlo en su cuaderno del investigador.	
Entrevista ¿Cuando construías los planes en qué aspectos del marco curricular te	Interpretación:

fijabas o considerabas? <i>“Yo creo que hay varios elementos que se consideran, primero uno, claro toma el aprendizaje, pero finalmente cuando hace la experiencia, toma los principios, toma la evaluación, que tienen que ver con igual una perspectiva filosófica técnico pedagógica, que uno coloco, como que coloca como en andamiaje cuando, cuando planifica, entonces yo creo que principalmente claro los aprendizajes, pero igual los aprendizajes con una intencionalidad, no tal cual como aparecen en las bases”.</i> Y dentro de los principios educativos ¿cuáles son los que consideraste dentro de las planificaciones? <i>“Yo creo que todos, porque o sea si bien hay elementos que ponte tu nose no está como dentro de un contexto de juego, que tienen, que a lo mejor el de juego podría no estarlo considerando siempre, porque hay ocasiones en las que uno planifica derechamente juego y hay otras planificaciones lo que tú buscas es otro tipo de aprendizajes, como a lo mejor la metacognición que no necesita un juego para implementarse, cachay sino que necesita otros recursos y otras estrategias es que a lo mejor esto no estaría dentro de todas las planificaciones...”</i>	Al realizar un contraste entre los planes educativos y la entrevista realizada a la estudiante, se evidencia que existe coherencia entre el discurso planteado y su quehacer educativo con respecto a los aspectos del marco curricular vigente, como por ejemplo, la selección de aprendizajes y los principios pedagógicos, aludiendo al modelo pedagógico constructivista. Sin embargo, en su discurso y en sus planes educativos se detecta una discrepancia con lo que respecta a la metacognición, debido a que postula que este proceso no necesariamente debe estar presente en todas las planificaciones,
--	---

Competencia 3

Competencias	Inicial	Básico	Intermedio	Competente	Destacado
Genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas, sus contextos, con el fin de mejorarlos considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.	Recoge información respecto a los aprendizajes de los párvulos de manera asistemática con el solo con el fin de almacenarla. Sin analizarlas, emitir juicios no tomar decisiones.	Diseña e implementa una evaluación coherente con los propósitos que persigue, sin embargo se centra solo en el reconocimiento de los logros de aprendizaje, sin considerar el contexto del párvulo, lo que no le permite tomar decisiones acorde al nivel de aprendizaje de	Diseña e implementa una evaluación coherente con los propósitos que persigue, sin embargo no es participativa, la evaluación está centrada en la recolección de datos del párvulo y su contexto, sin embargo estos no son analizados oportunamente	Diseña e implementa una evaluación coherente con los propósitos que persigue, considerando tanto la evaluación de los aprendizajes como de los contextos en los que el párvulo se desenvuelve, no comunica los resultados de estas evaluaciones para	Diseña e implementa una evaluación con carácter educativo, permanente, participativa y coherente con los propósitos que persigue, considerando tanto la evaluación de aprendizajes y sus contextos familiares y comunitarios. Sistematiza la evaluación y toma nuevas decisiones, para mejorar el

		cada niño y niña, ni mejorar las condiciones del contexto en el cual se construyen los aprendizajes.	para tomar decisiones que le permitan mejorar el proceso educativo.	tomar decisiones en conjunto para mejorar los aprendizajes de niños y niñas.	proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación que desarrolla le permite identificar los procesos de construcción de los aprendizajes de los niños y niñas.
--	--	---	--	---	---

Extractos	Análisis interpretativo
Estudiante 1- <u>Evaluación diagnóstica</u> Nivel de desempeño: Básico <i>“Objetivo línea de acción niños/as: Identificar los aprendizajes previos de los niños y niñas del nivel sala cuna menor, de acuerdo a los tres núcleos y ámbitos vigentes en el Marco Curricular”</i> T.D: “se deberá complejizar éstos mismos, para poder aumentar las posibilidades de desarrollo en cuanto a la autonomía en los niños y niñas del nivel” T.D: “Incentivar al educando cuando éste realiza gestos con su cuerpo, cuando sonríe o se manifiesta en gestos o emitiendo sonidos, para fortalecer éstos aprendizajes y seguir potenciándolos, repitiendo los balbuceos que éste hace y dándole a conocer lo que está bien de lo que está mal” <i>“Objetivo Recursos: Identificar la organización de los recursos dentro del aula institucional”</i>	Se evidencia que la estudiante plantea objetivos para las líneas de acción niños/as y contextos para el aprendizaje. Si bien realiza una toma de decisiones considerando los ámbitos del marco curricular vigente, éstas carecen de estrategias concretas y se desvían de los aprendizajes esperados seleccionados. Para la toma de decisiones no considera los niveles de desempeño en los cuales se encuentra cada grupo de párvulos y no manifiesta si los aprendizajes esperados serán mantenidos y potenciados posteriormente o si bien estos aprendizajes serán graduados con el aprendizaje más complejo. En cuanto al contexto de los recursos se puede evidenciar que la estudiante plantea un objetivo ambiguo, para el cual establece determinados criterios, los que no son acordes a la emisión de juicios que realiza, y esto impide una toma de decisiones pertinente y concreta. Por otra parte, en cuanto al contexto de espacio, se

T.D: “Es necesario seguir fortaleciendo la libre exploración y/o manipulación de los recursos para los niños y niñas del nivel, utilizando toda la gama de recursos existentes dentro del aula” <u>“Objetivo Espacio:</u> <i>Identificar la organización del espacio en el nivel sala cuna menor”</i> T.D: “Se propone colocar en el piso de cerámica alfombras de goma eva que se juntan unas con otras, para el bienestar de los educandos en cuanto a realizar sus desplazamientos por espacios seguros, en donde los niños y niñas puedan experimentar, por medio del gateo, caminatas bajo un piso firme y blando.” <u>“Objetivo Tiempo:</u> <i>Identificar la organización del tiempo en el nivel sala cuna menor”</i> T.D: “Seguir fortaleciendo la organización del tiempo que se está dando dentro del nivel, respetando ritmos de	evidencia que la estudiante plantea un objetivo específico, para el cual sugiere determinados criterios y toma de decisiones, aunque ésta última no considera una toma de decisiones concreta ni vela por el bienestar integral de los niños y niñas. Finalmente en cuanto al contexto de Tiempo, cabe destacar que al igual que los anteriores plantea un objetivo general y los criterios que sugiere se desvían de este objetivo. La toma de decisiones por su parte, no considera nuevas y desafiantes estrategias de potenciación para aquellos aspectos que se consideran como alcanzados.
---	--

aprendizaje distintos, horarios establecidos para la hora de ingesta, muda e higiene. Permitiéndole al educando descubrir sus momentos de sueño, hambre, necesidades biológicas, al comunicarse con éstos en todo momento de la jornada”	
<u>Evaluación Formativa</u> Planificación 2: “Evaluación: Rúbrica Comprensiva” Aprendizaje: <i>“Identificarse progresivamente como persona singular, a través del reconocimiento de su imagen y nombre, y de las acciones que realiza”.</i> Rúbrica – avanzado: <i>“El niño/a es capaz de observar su fotografía y la de los demás, emitiendo sonidos, balbuceos varios o movimientos de su cuerpo al mirarse a sí mismo en la foto. Mientras sonríe, emite sonidos subiendo y bajando las tonalidades en la voz y percibiendo y distinguiendo su imagen de las de los demás.”</i> Aprendizaje: <i>“Perfeccionar la coordinación viso-motriz fina,</i>	Se evidencia en los planes a corto plazo que no incorpora focos de observación que orienten su evaluación formativa, pero sin embargo realiza instrumentos evaluativos para dos de las tres planificaciones, presentando rubricas de desempeño. En los planes presentados, el instrumento de evaluación, se desvía del centro del aprendizaje, puesto que cada nivel de desempeño no tiene coherencia con el aprendizaje y solo se centran en el reconocimiento de logros, lo que no le permite tomar decisiones en el nivel de aprendizaje ni mejorar las condiciones del contexto en las cual se construyen los aprendizajes.

<i>utilizando la prensión con pinzas en diferentes situaciones de manipulación”.</i> Rubrica – avanzado: El niño/a es capaz de tomar el objeto, observarlo, explorarlo. Utiliza el sentido del gusto, tacto, oído en la observación y libre manipulación del objeto, manteniendo la atención en la exploración del objeto por algunos minutos. Por ejemplo: es capaz de mover el objeto con una mano trazando líneas en la hoja en blanco.	
<u>Informe final</u> Presentación de Resultados “se puede dar a conocer que en cuanto a la actividad motora, los educandos pueden utilizar la prensión pinza en la manipulación de diferentes objetos, imitando los movimientos de la adulta en la manipulación de objetos varios” “En la realización de las experiencias, el niño demuestra felicidad o tristeza al realizar libres movimientos con las extremidades de su cuerpo, (brazos, piernas) y mueve su cabeza, dedos, pies. además de realizar gestos con su	Se evidencia que la estudiante da a conocer los resultados obtenidos al finalizar el proceso de implementación de su práctica profesional final. Estos resultados son presentados por la estudiante, considerando los ámbitos y los núcleos del marco curricular vigente; aquellos ámbitos y núcleos que sí son considerados al momento de dar los resultados presentan una descripción de éstos, la cual consiste en dar a conocer lo que sí realiza el párvulo o lo que es capaz de hacer, sin considerar los resultados de cada grupo de párvulos presentados anteriormente en el diagnóstico. Por otra parte se evidencia que 3 de los 8 núcleos no son

cara, emitir sonidos subiendo y bajando la tonalidad en su voz, balbuceos, emitiendo y realizando gestos con su boca manos y voz, aplauden, sonríe, frunce el ceño, hace viejitos, saca su lengua entre otros” “En cuanto a la convivencia; se observan constantemente que los educandos se miran cada uno en los espejos, conversan consigo mismos, emitiendo fonemas, emitiendo sonidos, riéndose, aplaudiendo, acercándose y alejándose del espejo. De manera progresiva y dinámica los educandos van reproduciendo los gestos, sonidos y movimientos que las adultas realizan por medio de mímicas” “los educandos del nivel son capaces de apreciar mediante la utilización de su sentido del tacto, gusto y olfato, los diferentes elementos que nos entrega la naturaleza, mediante la observación de ésta misma y libre experimentación de los elementos” <u>Tiempo</u>	considerados por la estudiante al momento de emitir los resultados, estos núcleos son lenguajes artísticos, relaciones lógico-matemáticas y grupos humanos, aunque anteriormente en el diagnóstico sí incluía aprendizajes esperados de estos núcleos para realizar las implementaciones correspondientes. En cuanto al contexto de recursos, se evidencia que la estudiante hace referencia a uno de los aspectos relevantes de este contexto, que es el interés de los párvulos, dejando de lado la seguridad, la ubicación, la variedad y la pertinencia a la etapa del desarrollo de los niños y niñas con respecto a los recursos; si bien plantea que se crearán nuevos recursos, se basa solamente en que estos responderán al desarrollo psicomotor de los párvulos sin considerar los aspectos mencionados anteriormente. En lo que respecta al contexto de espacio, se evidencia que la estudiante se refiere a la organización del espacio en una determinada situación, que es la de resguardar a los párvulos cuando se desplacen, pero no considera la ambientación de los espacios, la distribución de los
---	--

“A raíz de los resultados obtenidos se puede decir, que en cuanto a la organización del tiempo dentro del nivel, se organiza en tiempos establecidos definidos, según la hora de ingesta, muda, higiene, siesta, juego y actividad variable. De igual forma se observa flexibilidad frente a situaciones que puedan alterar la jornada diaria dentro del nivel, procurando siempre períodos de cambio, clima variado, adecuando cada situación a las necesidades de los educandos” <u>Espacio</u> “se puede decir que en base a los criterios definidos, se resguardan situaciones de peligro que puedan afectar la integridad del párvulo, mediante la utilización de colchonetas dentro del nivel, ayuda y observación directa del persona educativo cuando el educando está aprendiendo a desplazarse por el lugar, previniendo y reaccionado frente a situaciones de peligro”	recursos y del mobiliario en el espacio, así también, no hace referencia a la organización del espacio para las experiencias estables y variables de la jornada, lo que no da cuenta de las decisiones que se pueden tomar para mejorar las condiciones del contexto en el cual se construyen los aprendizajes Finalmente con respecto al contexto de tiempo, se evidencia que la estudiante hace referencia a la rutina diaria y a la flexibilidad del tiempo en cuanto a la realización de variadas actividades, aunque no considera el cómo se organiza el tiempo al interior del aula, es decir, no deja en evidencia si trabaja en base a un plan a corto, mediano o largo plazo y cómo se organiza éste para llevar a cabo las experiencias de aprendizaje
--	--

<u>Recursos</u> “La organización de los recursos, demuestra en base a los criterios ya definidos, uno tiene concordancia con que los objetos que existan dentro del nivel deben ser del interés del párvulo que les permitan explorarlos, manipularlos, según ellos estimen conveniente, por ello se crearon materiales acorde al desarrollo psicomotor del educando, para que pudiesen gustar, palpar, mover, desplazar, observar”	
<u>Entrevista</u> ¿De qué manera llevó a cabo el proceso evaluativo? ¿Qué estrategias utilizaba para evaluar? <i>“Mi evaluaciones siempre fueron basadas en rubricas, en rubricas de desempeño que yo iba caracterizando lo que hacia el niño siempre en forma positiva, y después las técnicos eran las encargadas de decir: si juanito está en el nivel inicial o intermedio”</i>	Se evidencia que la estudiante, tiene algunas nociones de cuál es el proceso que debe llevar a cabo al momento de realizar una evaluación, comenzando con la evaluación diagnóstica hasta la Sumativa. Para evaluar utiliza un instrumento que permitiría una evaluación auténtica, sin embargo, se detecta que aun existen algunos conceptos errados en intención de querer

¿En qué momentos evaluaba? <i>“Había momentos en la jornada por ejemplo cuando no iban muchos niños porque estaban enfermos y ahí se daban los espacios como para realizar las evaluaciones correspondientes”</i> En el transcurso de proceso educativo de niños/as en el que se involucró ¿Cómo llevó a cabo la evaluación formativa? y ¿Con qué objetivo? <i>“¿Cuál es la formación formativa? (la evaluación formativa yo la entiendo como el proceso que debe ser evaluado de forma permanente, para así poder ir tomando decisiones según las necesidades que se van presentando) ah si, después de la evaluación diagnostica empecé a planificar en cuanto a los aprendizajes que había visto”</i>	dar a entender cómo es que realiza la rúbrica. En cuanto a la evaluación formativa, la estudiante responde con una pregunta, preguntando cuál era ese tipo de evaluación, por lo que se puede interpretar que no tiene conocimiento de cómo debe ser realizado durante ese proceso, por ende hay un desconocimiento por parte de la estudiante de qué, cómo y para qué que utiliza este tipo de evaluación. Todo lo mencionado en esta entrevista al contrastarlo con lo recopilado en las diferentes evidencias, demuestra que corresponde a lo que ella misma declara.
Estudiante 2: <u>Evaluación diagnóstica</u> Nivel de desempeño: Inicial -Sin extractos	No se evidencia el informe diagnóstico, por lo que no se puede analizar, ni detectar si hay una coherencia entre el diagnóstico y el informe final

<u>Evaluación Formativa</u> Plan 1: “Instrumento Registro de tipo etnográfico” Plan 2: “lista de control” Plan 3: “Rubrica analítica” ❖ Aprendizaje Esperado: Conocer algunos componentes del universo, sus características e interrelaciones con la vida animal y vegetal. Nivel destacado: “El niño y niña es capaz de verbalizar de forma espontanea lo que saben en relación a los tres elementos que componen el universo (agua, aire y tierra), además da a conocer tanto al equipo de trabajo como a sus compañeros las características de estos elementos como por ejemplo su ubicación. El párvulo, conoce los elementos y también los relaciona con su vida cotidiana, por ejemplo, menciona que el agua sirve para vivir, regar las plantas, hidratarse, el aire para respirar, y la tierra para sembrar alimentos y cosecharlos y	Se evidencian que en los planes a corto plazo de la estudiante, hay ausencia de focos de observación que orienten su evaluación formativa. Nombra el instrumento utilizado para evaluar los aprendizajes esperados seleccionados, además de presentar rúbrica de desempeño, la cual tiene coherencia con el aprendizaje esperado seleccionado. Al existir una coherencia le permite tomar decisiones en el nivel de aprendizaje y mejorar las condiciones del contexto en las cual se construyen los aprendizajes.
--	--

tiene conciencia que estos elementos son vitales para vivir y que por ende hay que cuidarlos.”	
<u>Informe final</u> Objetivo: Evaluar el progreso de los aprendizajes de los niños y niñas durante el período de implementación de la propuesta educativa, el mejoramiento de los contextos para el aprendizaje, así como también evaluar las redes de apoyo generadas con los agentes educativos internos y externos al centro educativo. Aprendizajes T.D: se sugiere continuar trabajando este aprendizaje en distintas situaciones lúdicas y en distintos espacios, no solamente en salas sino también en el patio, por medio de juegos simbólicos donde los niños se incentiven a ejercitar estos movimientos para poder coordinar todo su cuerpo de acuerdo a sus objetivos y necesidades de desplazamiento. A los niños y niñas que ya tienen adquirido este aprendizaje, se sugiere complejizar los obstáculos, utilizando marchas hacia atrás o laterales, gateo en distintas direcciones y arrastre en distintas velocidades,	Es importante mencionar que la estudiante no presenta el plan diagnóstico, solo informe final el cual se va analizar. De este informe se puede evidenciar que la sujeto de estudio se plantea un objetivo general el cual da referencia a evaluar el progreso de los aprendizajes de los niños y niñas. Se puede evidenciar que la estudiante analiza por aprendizaje, considerando todos los ámbitos y núcleos del marco curricular vigente, primero da a conocer el aprendizaje esperado seleccionado, luego analiza del cual da porcentajes en qué nivel de desempeño se encuentran los niños y niñas del nivel para finalizar en la emisión de juicio tomando decisiones y/o dando sugerencias de lo que se podría seguir realizando y como. Con respecto a los recursos, estudiante deja en claro que existe muy poco recursos con respecto a la cantidad de párvulos, por lo que sugiere mantener las estrategias

potenciar y enriquecer sus habilidades ya adquiridas. T.D: se sugiere continuar trabajando este aprendizaje dentro del año. Para esto, se deben promover situaciones lúdicas donde los niños y niñas jueguen con las palabras, trabajando primero las aliteraciones y las rimas, con vocales y luego con consonantes. Para los niños que se encuentran todavía en el nivel avanzado se recomienda trabajarlos con ellos de manera personalizada, o por medio del trabajo colaborativo, donde los compañeros que hayan aprendido puedan mostrar a los que aun no reconocen estos sonidos, ayudándoles a adquirir este aprendizaje de forma significativa. T.D: Se puede decir entonces como sugerencia que deben personalizar el trabajo con los niños y niñas que aun no adquieren este aprendizaje, y complejizar el trabajo con el grupo, ampliando estos conceptos a la traslación y rotación de la tierra, ya que conociendo sobre las características del planeta y el cómo favorece a la vida, se puede generar la conciencia sobre la importancia del cuidado y de la conservación del medio ambiente.	utilizadas para la organización y selección de recursos, y toma decisión con respecto al poco material educativo existente, por lo que propone que se realicen experiencias en la cual elaboren recursos y luego lo puedan volver a reutilizar, además de pedirle a las familias de su colaboración para la elaboración de estos. En cuanto al espacio, sugiere por un lado mantener estrategias utilizadas para la organización del espacio y por otro generar nuevos espacios para potenciar la autonomía, identidad y el sentido de pertenencia, pero no enuncia el cómo se podría realizar. Y por último con respecto al tiempo, estudiante toma la decisión de mantener tanto los periodos variables como constantes para la jornada diaria, deja de manifiesto que estos son efectivos. Además sugiere flexibilidad en esta organización.
--	--

Tiempo Se sugiere seguir trabajando con la planificación de la organización del tiempo y mantener los períodos tanto variables como permanentes para la jornada diaria, ya que evidenciaron ser efectivos y cumplir con los criterios para su evaluación. Por otra parte, se sugiere mantener la flexibilidad de los períodos, poniendo énfasis y resguardando que las experiencias de aprendizaje variable se lleven a cabo al igual que los períodos de alimentación. Espacio Se sugiere mantener las estrategias utilizadas para la organización del espacio, considerando las dimensiones del aula educativa y la cantidad de niños y niñas. Por otra parte, se sugiere generar nuevos espacios para favorecer la autonomía e identidad de los niños y niñas y potenciar el sentido de pertenencia, creando espacios para que puedan tener sus pertenencias, que puedan reconocerlas y puedan saber que hay un lugar en el aula educativa que es sólo para ellos, para cada uno/a. Recursos Se sugiere mantener las estrategias utilizadas para la organización y selección de recursos, pero se debe considerar la cantidad de niños y niñas, ya que no hay de	
---	--

todo para todos/as, deben turnarse para utilizar los recursos y a veces eso es contraproducente. Sin embargo, se pueden realizar experiencias en donde se le dé la posibilidad a los niños y niñas para elaborar diferentes juegos y recursos que luego puedan utilizar, al igual que solicitar la colaboración a las familias para confeccionar recursos que se pueden utilizar en momentos de juego, como también de experiencias de aprendizaje y potenciar diversos ámbitos de aprendizaje.	
Estudiante 3 - <u>Evaluación diagnóstica</u> Nivel de desempeño: competente “Los criterios fijados para espacio: Los espacios se deben poder modificar dependiendo de las experiencias que se realizarán dentro de la jornada diaria; El aula educativa debe ser un espacio iluminado, con ventilación y con los debidos aspectos físicos que amerita el segundo ciclo”. “Se considerará que la organización del espacio favorece en su totalidad el aprendizaje de los niños y niñas si se cumplen los 5 criterios existentes, es decir, si se cumple el 100% de todos los criterios.”	Al diseñar este instrumento, basado en los criterios planteados desde un comienzo en la evaluación diagnóstica y así evaluar las diversas líneas de acción, además estas le puede permitir que realice un enfoque para diseñar las futuras planificaciones. Los criterios que plantea en los diversos contextos los utiliza para poder evaluar, otorgándole a éstos porcentajes de niveles de logro, para poder asignarle un valor. En el contexto de espacio, su toma de decisión es mantener lo que se ha estado realizando, en cambio en el

T:D “partir de estos resultados las decisiones que se tomaran a futuro serán fortalecer y continuar con la organización de este espacio aportando con nuevas e innovadoras ideas para así procurar que este ambiente físico se mantenga” “Los criterios tiempo: Las experiencias de aprendizaje deben ser flexibles en cuanto a su duración; Se deben respetar y se deben llevar a cabo todos los períodos de la jornada educativa, tales como el de recepción, colación, recreo”. T.D: se tomarán en conjunto con el equipo de trabajo de modo que todos los integrantes propicien a que las experiencias se prolonguen el tiempo que deban tomarse. Esto favorecerá a los párvulos los cuales podrán realizar la metacognición y la retroalimentación para con el equipo de trabajo. “Criterios de evaluación: Los aprendizajes seleccionados están graduados según su dificultad es decir desde el menos al más complejo; Los aprendizajes seleccionados potencian el desarrollo de distintas capacidades y	contexto de tiempo, se toma una decisión concreta en pro a los aprendizajes y ritmos de aprendizaje de los educandos, siendo pertinente a las necesidades que posee el nivel, fundamentándolo que de esta manera se dará el tiempo necesario para realizar una mejor labor educativa, sobre todo al momento de cierre de las experiencias. Se evidencia en la evaluación de los aprendizajes, tomaron en consideración ciertos criterios para poder evaluarlos y así poder analizar en qué nivel estaba cada uno de ellos, por los diversos ámbitos. Por cada núcleo se seleccionaron dos aprendizajes para evaluar. Así también, se proponen diversos propósitos para cada uno de los núcleos, así de acuerdo a los aprendizajes seleccionados se logra obtener un resultado, y además se especifica descriptivamente lo que logra realizar el grupo de párvulos. La toma de decisiones que se plantea para la evaluación de los aprendizajes, es de acuerdo a lo diagnosticado por cada uno de los aprendizajes de los diversos núcleos, y así considera potenciando el mismo, complementándolo con
--	---

habilidades en los niños y niñas”. Propósito: Favorecer aprendizajes significativos en el núcleo de lenguajes artísticos en los niños y niñas pertenecientes al nivel transición I. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede decir que aproximadamente un 25% de los niños y niñas aún no desarrollan la habilidad para crear secuencias de movimientos rítmicos, por lo que las orientaciones pedagógicas deben enfocarse en ampliar las posibilidades de niños y niñas de expresar con el cuerpo, generando instancias donde se sientan sensaciones con los sonidos, donde se manifiesten sentimientos, los cuales no solamente se pueden comunicar por medio de palabras, sino que también por medio de la expresión corporal. Es por esto que este aprendizaje se continuará trabajando complementándolo con el aprendizaje N°3. Como orientaciones pedagógicas se pretende ampliar las posibilidades de expresión de los niños y niñas en distintas situaciones, de entretención.	otro más complejo, según las necesidades que se presentan en el nivel.
<u>Evaluación Formativa</u> Nivel de desempeño:	Se evidencian que en los planes a corto plazo de la

Aprendizaje: “Iniciarse en la aceptación de sus características corporales, expresándose a través de diversas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal”. “Rúbrica-Avanzado: El niño y niña es capaz de identificar las características propias de su cuerpo, describiendo de forma detallada las facciones y singularidades que componen su cuerpo como cabeza, ojos, cejas, lunares, peinados, color de pelo, color de ojos, color de piel, manchas, pecas, cicatrices, labios, manos, uñas, entre otras a través de dibujos, juegos, cantos, mímicas y situaciones de expresión y representación. Es capaz de distinguir su fisionomía con la de los demás párvulos, valorizando así su singularidad y teniendo conciencia plena de su corporalidad, destacando así que cada niño y niña es diferente y única”.				estudiante, hay ausencia de focos de observación que orienten su evaluación formativa. Se presenta en todos los planes a corto plazo con instrumentos de evaluación (rúbricas) con una coherencia entre el centro del aprendizaje y el nivel de desempeño planteado. Para evaluar, la estudiante realiza una rúbrica de desempeño, dividida en tres niveles, se seleccionó solo el nivel avanzado pues este presenta la mayor parte de lo que debe realizar el niño y la niña de acuerdo al aprendizaje, este en particular si da a entender la finalidad y propósito que debe ser logrado, incorporando a la vez un rango de puntuación que le ayudará a utilizarlo para la evaluación Sumativa.
Nivel de desempeño	Inicial	Intermedio	Avanzado	
Rango de	1-2 puntos	3-4 puntos	5-6 puntos	

puntuación				
<u>Informe final</u> Nivel de desempeño: Propósitos resultados de aprendizaje “Identificar el nivel de adquisición por parte de los niños y niñas en relación a los aprendizajes que se trabajaron durante la etapa de realización de la propuesta”. “Comprender cómo se manifiesta el niño o niña actualmente en relación a las experiencias de aprendizaje en comparación con la etapa inicial” De los 21 niños y niñas matriculados, 21 fueron evaluados quienes arrojaron los siguientes resultados. Mientras tanto, un 23.8% del total de niños y niñas se encuentran en un nivel en proceso del aprendizaje, pues mueven todo su cuerpo para expresar sensaciones al escuchar algún tipo de su música que le agrada, sin embargo en algunas ocasiones rompe la secuencia perdiendo el ritmo. Finalmente, un 76.2% del total de niños y niñas se encuentran en un nivel avanzado del aprendizaje, porque mueven todo su cuerpo, incluyendo cabeza y tronco, al escuchar música de su interés creando secuencias rítmicas				
Para la estudiante plantea diversos propósitos para poder evaluar los diversos aprendizajes de los ámbitos por cada núcleo. En donde uno de sus propósitos es lograr comprender como los educandos manifestaron sus aprendizajes. Se evidencia, en que los aprendizajes analizados que fueron considerados eran los que había realizado en su toma de decisión en el diagnóstico, dando a conocer el resultado del proceso llevado a cabo. Es así como en el extracto, los resultados se presentan en porcentajes de logro del total del grupo de párvulos, y además de qué fue lo evidenciado, es decir, en lo que específico lo que lograron realizar los párvulos con menor y mayor porcentaje. Las sugerencias que toma en consideración para los aprendizajes, son posibles nuevas experiencias a la didáctica específica. En la organización de tiempo se cumplió con lo				

en todo momento incorporando distintos implementos. Sugerencias: deben enfocarse en ampliar las posibilidades de niños y niñas de expresar con el cuerpo, generando instancias donde se sientan sensaciones con los sonidos, donde se manifiesten sentimientos, los cuales no solamente se pueden comunicar por medio de palabras, sino que también por medio de la expresión corporal. Organización del tiempo: se fueron tomando en cuenta todos los ritmos de trabajo de cada niño y niña de manera individual, es así como durante las actividades si algún niño y niña se tomaba más tiempo para realizar los trabajos, se les esperaba y se les incentivaba diciéndoles que estaban haciéndolo muy bien, sin apurarlos o apresurarlos para que terminen. Espacio: Es así como en esta propuesta, se consideraron todos los espacios y la variedad de recursos que el establecimiento brindó para la realización de las experiencias de aprendizaje. Se consideró por lo tanto la facilidad para utilizar estos espacios, brindando la seguridad necesaria para el desplazamiento de los niños y niñas y la comodidad para recibirlos.	diagnosticado, en donde su resultado da cuenta de las necesidades que tenían los educandos en cuanto a la consideración de los distintos ritmos de aprendizaje que poseía el grupo. En el contexto de espacio, se tomó en consideración y teniendo coherencia con el diagnostico inicial, en donde éstos permitió según los resultados mejores experiencias para los educandos, además de la seguridad y desplazamiento de éstos mismos.
---	--

Estudiante 4- <u>Evaluación diagnóstica</u> Nivel de desempeño: Básico Propósito: “conocer en los párvulos del nivel transición 2, kínder A, sus aprendizajes previos, además del contexto donde se desenvuelven” Aprendizaje RLM: iniciarse en experiencias de observación y experimentación registrando, midiendo y cuantificando elementos y fenómenos de su entorno” T.D: Para este aprendizaje se determina seguir potenciando, el reconocimiento de los números del 1 al 10 con diferentes experiencias, ampliando los recursos en variación y realizando un trabajo personalizado con el párvulo que se encuentra en el nivel inicial” T.D: “Se aumentará el nivel de complejidad para los niños de nivel avanzado, y para el párvulo que se encuentra en nivel inicial se realizara una experiencia personalizada que le permita alcanzar al grupo.” Contextos para el aprendizaje: Recursos Es fundamental cautelar que los materiales estén	Se evidencia que la estudiante plantea objetivos para línea de acción de niños y niñas, tanto para los aprendizajes seleccionados, como para los contextos. Para realizar el diagnostico de los aprendizajes de los párvulos, la estudiante considera los 3 ámbitos de las bases curriculares, seleccionando entre 1 a 2 aprendizajes de los 8 núcleos. La toma de decisiones que se realiza, considera los ámbitos del marco curricular vigente, sin embargo, éstas carecen de estrategias concretas y se desvía en algunas ocasiones de los aprendizajes esperados seleccionados. Así mismo, esta toma de decisiones considera los niveles de desempeño en los cuales se encuentra cada grupo de párvulos, manifestando si los aprendizajes esperados serán mantenidos y potenciados, aunque no se expone si estos aprendizajes serán graduados según su grado de complejidad. En cuanto al contexto de los espacios y recursos se puede evidenciar que la estudiante plantea un propósito y algunos
--	--

adecuadamente organizados y seleccionados de acuerdo a las características de los niños y de los aprendizajes esperados Espacio 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. Tiempo La organización del tiempo tiene directa relación con la definición de los diferentes períodos de trabajo de la jornada diaria, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales que pretenden las planificaciones del currículo que haga cada comunidad educativa.	objetivos, para el cual establece determinados criterios, los que son acordes a la emisión de juicios que realiza, además son pertinentes a la toma de decisiones y a la evaluación que plantea. Por otra parte, en cuanto al contexto de tiempo, se evidencia que la estudiante plantea un propósito y un objetivo, para el cual sugiere determinados criterios y toma de decisiones además, estos criterios consideran tanto las planificaciones y evaluaciones que se mencionan. Sin embargo, no se expone la organización del tiempo con respecto a la flexibilidad y a su rutina diaria.
<u>Evaluación Formativa</u> Aprendizaje: “Mantener una actitud atenta y receptiva en relación a los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores”. Rubrica- Avanzado: “El niño o niña, logra mantener una escucha atenta durante la experiencia durante la mayor	Se evidencia que la estudiante, en una de sus planificaciones no presenta focos de observación que orienten su evaluación formativa. En las otras planificaciones, si bien se presentan focos de observación, éstos no responden a los aprendizajes

parte de la presentación, además logra responder las preguntas realizadas por las adultas enfocadas al tema, no rehúye contestar y logra además realizar preguntas a las adultas de su interés” Aprendizaje: Disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del Mundo. Rúbrica-Avanzado: Los párvulos, escuchan el texto, aportan a la construcción grupal de definiciones y conceptos claves identificando palabras desconocidas, responde a las preguntas abiertas realizadas por las adultas, realiza preguntas de su interés.	esperados seleccionados. Lo que si presenta en todas las planificaciones, son instrumentos de evaluación (rúbricas). Esta se desvía del aprendizaje esperado seleccionado, puesto que cada nivel de desempeño no tiene coherencia con el aprendizaje, solo se centran en el reconocimiento de logros, lo que no le permite tomar decisiones en el nivel de aprendizaje ni mejorar las condiciones del contexto en las cual se construyen los aprendizajes. Además se puede mencionar, que la rúbrica diseñada se centra en las experiencias realizadas y no en el aprendizaje seleccionado.
<u>Informe final</u> Objetivo: “Presentar los resultados obtenidos de la evaluación diagnostica en el nivel de transición 2, específicamente kínder A” TR (trabajo realizado): “para este aprendizaje, no se	Se evidencia que la estudiante plantea un objetivo con respecto a la evaluación en general, sin embargo no explicita objetivos más específicos con respecto al proceso evaluativo que se realiza tanto en los aprendizajes seleccionados de los niños y niñas, como para en los contextos del aprendizaje.

realizaron planificaciones específicas si no que para trabajar la caracterización de los párvulos se incluyó el trabajo con sus familias para esto se destino un cuaderno viajero” TR: “Esto se trabaja desde la utilización de los números para la medición de objetos, que los párvulos utilizan diariamente, como lápices, gomas, etc. realizando hipótesis, comparaciones, comprobaciones sobre objetos de la realidad, con instrumentos como balanzas” A (análisis): “las implementaciones de las experiencias posteriores a una nueva educadora como yo, le da mayor nivel de confianza con los párvulos, y se comienza a descubrir elementos que no se consideraron anteriormente, en cuanto a lo que realmente saben o no los niños y niñas, ya que al ser desconocida muchos actuaban con timidez el primer mes” Tiempo “es con respecto a la elaboración de un plan de trabajo en cada periodo de la jornada, dándole sentido a cada momento, esto se realizó a nivel de papel de forma fácil y rápido, el problema estuvo al momento de llevarlo a cabo	Por una parte se puede detectar que la estudiante no da a conocer los resultados obtenidos al finalizar el proceso de implementación de su práctica profesional final, solamente da cuenta del trabajo realizado con los niños y niñas, describiendo por medio de un análisis sin dar cuenta de resultados concretos, sino más bien reflexionando sobre lo sucedido. Con respecto a los contextos para el aprendizaje correspondientes a tiempo, espacio y recursos, cabe destacar que, se evidencia que la estudiante no plantea objetivos concretos que guíen el curso de la evaluación sino que más bien plantea criterios que luego en el análisis no utiliza para evaluar y se enfoca netamente en describir lo que ocurre durante el trabajo realizado.
---	---

ya que todos los periodos requirieron de mayor tiempo” Espacio y recursos “ésta propuesta tiene directa relación con la formación de espacios educativos, para este curso, ya que los rincones que realizaban anterior a esta propuesta era con materiales que los mismos párvulos utilizaban todos los días, y no había ningún tipo de intervención de parte de las adultas, dejando el periodo sin darle un sentido, sin mediar, sin guiar la utilización de los recursos”	
Estudiante 5 – <u>Informe diagnóstico</u> Nivel de desempeño: básico Propósito: <i>Generar un diagnóstico que favorezca el conocimiento de los aprendizajes de los párvulos.</i> Toma de decisión: <i>De acuerdo a esta aprendizaje se determino que es necesario consolidarlo, debido a la importancia que tiene que el párvulo manifieste sus preferencias, que las identifiquen como distintas a las preferencias de los otros niños y niñas; para esto es necesario considerar los diferentes periodos de la jornada ya sea alimentación, vigilia, sueño e higiene y además se elaborarán experiencias educativas para poder consolidar</i>	El propósito que plantea la estudiante, no es coherente con la etapa evaluativa inicial, ya que no apunta a conocer los aprendizajes previos de los párvulos En el extracto de la toma de decisión del informe diagnóstico, la estudiante selecciona un aprendizaje y en la toma de decisiones enuncia la acción concreta a seguir, en este caso mantiene el aprendizaje para continuar potenciándolo

<i>este aprendizaje. Junto con las experiencias se torna necesario el mediar eficientemente, proporcionando nuevas oportunidades para los párvulos y para que manifiesten sus intereses personales. Una vez consolidado este aprendizaje, se considerará para su graduación el aprendizaje N° 4</i> TD: contextos para el aprendizaje: Recursos <i>Ya que los recursos son medianamente favorables, se convocará a reuniones técnicas con el personal educativo que permitan replantear y reflexionar acerca de cuáles son las estrategias que se deberán asumir para poder disponer de éste como un contexto para el aprendizaje.</i>	En cuanto a la toma de decisiones realizada por la estudiante en su informe inicial, para los contextos para el aprendizaje, se evidencia que son coherentes a la etapa del proceso evaluativo, aunque no da cuenta del desarrollo de las estrategias que expone.
<u>Evaluación formativa</u> P1: Aprendizaje esperado <i>5. Identificar necesidades, características y cambios en los procesos de crecimiento y desarrollo de las personas y otros seres vivos en diferentes ambientes y lugares</i> Focos de observación: • <i>Relata características de crecimiento de los animales</i>	En el extracto del plan n°1 se evidencia que las acciones que presenta la estudiante para guiar la evaluación de la experiencia se vinculan con el aprendizaje seleccionado, aunque estas no son formuladas como focos de observación, sino como indicadores de logro.

• <i>Establece alguna relación entre alimentación y procesos de crecimiento y desarrollo del animal</i> P2: Aprendizaje esperado9. Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones. P3: Aprendizaje esperado: 8. Emplear los números para identificar, contar, clasificar, sumar, restar, informarse y ordenar elementos de la realidad. Escala de apreciación: Realiza trabajo grupal Posa una bola sobre el número nombrado	Se detecta en el extracto del plan nº2 que no existe coherencia entre el aprendizaje seleccionado para la situación educativa y las acciones que enuncia para guiar la evaluación de la experiencia de aprendizaje, las cuales no son formuladas como focos de observación para la evaluación. Se evidencia en el extracto del plan nº3, que la estudiante enuncia acciones que deben realizar los párvulos en relación a la experiencia, desvinculándose del aprendizaje seleccionado y de la formulación de focos de observación que guíen la evaluación de la situación educativa
<u>Informe Final</u> Propósito: “...conocer y evaluar los niveles de aprendizaje de los párvulos y si los contextos son favorecedores para los aprendizajes de éstos.” TD: “En el caso de 3 párvulos, se mantuvieron en el nivel de desempeño avanzado, dando cuenta del logro del	En el informe evaluativo de práctica profesional final, la estudiante presenta el propósito evaluativo el cual es incoherente con esta etapa, dado que debiese apuntar a determinar el nivel de progresión de los párvulos en relaciona lo propuesto en el diagnostico para los aprendizajes y sus contextos.

<i>aprendizaje, por sí solos y sin dificultad. Uno de ellos, aunque ha avanzado progresivamente en su autonomía, aún se encuentra en un nivel intermedio dando cuenta sólo de algunos aspectos del aprendizaje.”</i> TD: <i>“En relación a este aprendizaje 6 de los párvulos se encuentran en un nivel de desempeño intermedio donde identifican las propiedades de los cuerpos geométricos y las verbalizan pero con ayuda e intervención de los adultos, por otro lado, realizan las representaciones corporales de cuerpos geométricos dando cuenta del logro de una parte del aprendizaje.”</i> Contextos para el aprendizaje: Tiempo <i>Si bien se tomó en consideración que el tiempo debía responder a las necesidades de los párvulos en cuanto a su desempeño en las experiencias implementadas, respetando los ritmos de aprendizaje y flexibilizándola en cuanto a los posibles cambios, en ocasiones sucedía que dentro del horario establecido para llevarlas a cabo, quedaban tiempos extensos “libres” y por parte de la educadora se solicitaba que las experiencias se terminaran en concreto en un cuaderno. Estos dos elementos</i>	En el informe evaluativo final, la estudiante no construye toma de decisiones, sino que realiza solo una reflexión en donde se presentan emisiones de juicios ubicando a los párvulos en un nivel de desempeño, sin ser coherentes con los instrumentos aplicados en la evaluación formativa, como en ambos extractos seleccionados. En cuanto a los contextos para el aprendizaje la estudiante vuelve a realizar reflexiones que resultan incoherentes, presentándose de esta manera en todos los contextos para el aprendizaje evaluados (Tiempo, espacio, recursos, mediación), sin enunciar toma de decisiones, sino que describe situaciones vividas en su proceso de práctica profesional final que favorecieron o impidieron la implementación de las propuestas de mejora.
---	---

<i>conjugaban en contra al momento de realizar las planificaciones.</i> <i>Por otro lado, se pretendía dejar un tiempo especial para planificación y retroalimentación del equipo de trabajo, tiempo que no fue posible concretizar más allá de unas conversaciones en la misma sala, con los párvulos trabajando y en ocasiones en los pasillos donde había un momento para hablar.</i>	
<u>Entrevista</u> Respecto del proceso evaluativo ¿Cómo llevaste a cabo el proceso?, por ejemplo, ¿Qué estrategias utilizaste para evaluar? <i>A ver...en principio las estrategias que yo utilizaba para evaluar...ehh....fue comenzar a hacer rúbricas...de desempeño...resulta que no pude seguir trabajando con las rúbricas por un tema de...por un tema técnico...pero trabajé en base a escalas de apreciación, y estas escalas tenían criterios que estaban contruidos en base a los desempeños de los párvulos, entonces ahí también</i>	Se refleja que la estudiante 5 durante su proceso de práctica profesional final realizó evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, no obstante, en su discurso vincula el proceso evaluativo únicamente a la evaluación formativa, sin aludir a los procesos diagnóstico y sumativo. En el extracto de la entrevista a la estudiante 5 se detecta que realizó una modificación con respecto al instrumento que utilizó para evaluar en un comienzo, pasando de un instrumento que entrega información cualitativa, a otro que

<i>mezclaba la parte cuantitativa y cualitativa.”-</i> ¿Y en qué momento aplicabas esas evaluaciones? ¿De proceso? <i>“A ver, en los planes, en los planes a corto plazo estaban estipulados cual era el foco de observación de cada una de estas escalas...y habían ocasiones en que se hacía inmediatamente después de la jornada...y también estaba el tiempo de...de... llevarlo a cabo cuando llegaba otro profesor a hacer clase a la sala...nosotros teníamos tiempo para hacer este trabajo de evaluación”.</i>	brinda información tanto cualitativa como cuantitativa. Al realizar un contraste entre el discurso y las evidencias de la estudiante 5 se detecta que en los planes educativos utilizó focos de observación planteados como indicadores de logros y en su discurso declara que utilizó focos de observación para las escalas de apreciación, existiendo una incoherencia entre la terminología utilizada y la estructura de un instrumento de evaluación.
Estudiante 6 <u>Informe Inicial</u> Nivel de desempeño: Básico <i>Propósito:</i> <i>Conocer las capacidades, necesidades y fortalezas del grupo de párvulos y todo lo que los/as comprende (familia, comunidad, equipo de trabajo de aula, ambientes saludables), para identificar el punto de partida</i>	En el extracto del informe diagnostico, la estudiante enuncia el propósito evaluativo, el cual no es coherente con una evaluación diagnostica, ya que solo considera aspectos como necesidades y fortalezas de los párvulos, sin referirse a los aprendizajes de estos ni a los contextos para el aprendizaje, sino que menciona las líneas de

<i>de la propuesta educativa.</i> TD: Núcleo autonomía <i>-Será de acuerdo a los resultados obtenidos, en relación a prácticas de higiene, de alimentación y vestuario para el cuidado y bienestar personal.</i> TD: Seres vivos y su entorno <i>-Será de acuerdo a los resultados obtenidos, en relación a la formulación de hipótesis de los párvulos</i> TD: Contextos para el aprendizajes, Ambiente educativo (espacio y recursos) <i>La toma de decisiones estará orientada a mejorar la organización del espacio y recursos de acuerdo a los resultados que se obtendrán</i> Contextos para el aprendizajes, Tiempo <i>-La toma de decisiones estará orientada a mejorar la organización tiempo de acuerdo a los resultados que se obtendrán</i> Contextos para el aprendizajes, Mediación Equipo de aula <i>-La toma de decisiones estará orientada a mejorar la</i>	acción. En el extracto de la toma de decisiones construida por la estudiante, se presentan sugerencias generales con respecto a los núcleo de las bases curriculares de la educación parvularia sin tomar decisiones concretas y específicas para la potenciación de aprendizajes de acuerdo a lo arrojado desde su proceso de evaluación diagnóstica, En cuanto a lo que enuncia para los contextos para el aprendizaje, la estudiante no especifica acciones concretas que den cuenta de la toma de decisiones, sino que presenta orientaciones generales sin ser coherente con su propósito evaluativo.
--	---

<i>mediación del equipo de trabajo, dando a conocer los resultados que se obtendrán</i>	
<u>Evaluación formativa</u> <i>P1: Aprendizaje Esperado: Iniciarse en experiencias de observación experimentación registrando, midiendo y cuantificando elementos y fenómenos de su entorno.</i> <u>Foco de Evaluación:</u> <i>Como el niño y la niña grafica o escribe el número.</i> P2: <i>Aprendizaje Esperado</i> <i>Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.</i> <u>Foco de Evaluación:</u> <i>-Actitudes que adopta frente a la lectura (activa, formula hipótesis, anticipa)</i> <i>-Preguntas que se plantea para buscar respuestas al texto.</i>	En el extracto del plan nº 1 la estudiante no presenta focos de observación, sino que enuncia una acción que se desvincula del aprendizaje seleccionado perdiendo coherencia en la evaluación del plan para la experiencia de aprendizaje. En el extracto del plan nº2 se refleja ausencia de formulación de focos de observación que favorezcan la evaluación del aprendizaje seleccionado, perdiendo coherencia en cuanto a lo que enuncia la estudiante para evaluar la experiencia de aprendizaje presentada en el plan. Lo que presenta la estudiante en el plan nº3 para guiar la evaluación durante la experiencia de aprendizaje no da

P3:Aprendizaje Esperado <i>Iniciarse en la formulación de hipótesis, buscando respuestas y explicaciones para anticipar probables efectos de algunos experimentos realizados.</i> <u>Foco de Evaluación:</u> <i>Comunicación e interpretación de sus propias hipótesis</i>	cuenta del desempeño de los párvulos frente al aprendizaje seleccionado, por lo tanto se desvincula de este.
<u>Evaluación final</u> Propósito: <i>Identificar los logros alcanzados de los niños y niñas, respecto a la evaluación formativa de los aprendizajes esperados y sus contextos.</i> TD:- <i>Será de acuerdo a los resultados obtenidos, en relación a prácticas de higiene, de alimentación y vestuario para el cuidado y bienestar personal.</i>	En cuanto al informe final, la estudiante presenta el propósito evaluativo de manera coherente, a la etapa de evaluación final, considerando los logros alcanzados por los párvulos en relación a los aprendizajes. La estudiante presenta en su informe final de práctica profesional las mismas sugerencias del informe diagnóstico, agregando aprendizajes más complejos sin justificar la decisión pedagógica realizada y sin fijar toma de decisiones concretas.
Estudiante 7 <u>Informe Inicial</u> Nivel de desempeño: Básico Propósito: <i>Conocer la realidad educativa del segundo ciclo</i>	La estudiante enuncia el propósito siendo este coherente coherente con la etapa de evaluación inicial, apuntando a

<i>del Centro Infantil de Funcionarios UMCE, poniendo énfasis a los aprendizajes previos y contextos donde se desarrolla la dinámica de aprendizaje- enseñanza (organización del espacio, organización del tiempo, mediación, recursos), además de los antecedentes comunitarios, familiares y ambientales, con el fin de recoger información que permita realizar una propuesta educativa para favorecer y/o potenciar aprendizajes de calidad para los niños y las niñas del nivel, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.</i> <i>Núcleo autonomía</i> <i>TD: “Si el núcleo obtiene un logro aceptable, se seguirán potenciando los aprendizajes seleccionados que se encuentren más débiles potenciándolos hasta lograr un desempeño excelente. También se seleccionarán aprendizajes nuevos que serán graduados en niveles de dificultad, realizando estrategias que permitan el avance progresivo hacia desafíos más complejos”</i> <i>Núcleo convivencia</i> <i>TD: Si el núcleo tiene un nivel de logro insuficiente, se</i>	conocer los aprendizajes previos de los párvulos y los contextos para el aprendizaje, integrando además las otras líneas de acción. La estudiante propone criterios y orientaciones generales de acuerdo a los resultados que obtendrá, evidenciando la ausencia de la toma de decisiones en base a lo que arrojo como resultado el proceso evaluativo que, sin especificar acciones que apunten a incrementar y afianzar los aprendizajes de los párvulos. La estudiante vuelve a presentar orientaciones generales, sin especificar los aprendizajes que se deben seguir potenciando o nuevos aprendizajes que signifique un desafío para los párvulos. La estudiante continúa presentando orientaciones generales, sin especificar los aprendizajes que se deben
--	---

<i>seguirán potenciando los aprendizajes seleccionados, incorporando nuevos aprendizajes en la medida que los párvulos den cuenta del avance en su desempeño.</i> <i>Núcleo relaciones lógico matemáticas</i> <i>TD: Si el núcleo obtiene un logro aceptable, se seguirán potenciando los aprendizajes seleccionados que se encuentren más débiles potenciándolos hasta lograr un desempeño excelente. También se seleccionarán aprendizajes nuevos que serán graduados en niveles de dificultad, realizando estrategias que permitan el avance progresivo hacia desafíos más complejos. Se subdividirán los grupos en todas las experiencias de aprendizaje para este núcleo.</i> <u>Contextos para el aprendizaje</u> Espacio-recursos <i>TD: Si la organización del espacio y los recursos favorecen las condiciones para el aprendizaje, se realizará una propuesta con experiencias de aprendizaje, recursos y diseño del espacio que sigan potenciando los criterios planteados, con el fin de favorecer condiciones que</i>	seguir potenciando o nuevos aprendizajes que signifiquen un desafío para los párvulos apuntando a aspectos metodológicos y no didácticos. En el extracto se evidencia que la estudiante no presenta estrategias claras para favorecer el contexto espacio-recursos y tiempo sino que condiciona la futura toma de decisiones en relación a los resultados que obtendrá, poniendo énfasis solo en los posibles resultados favorecedores, sin contemplar resultados que sean desfavorecedores.
--	--

<i>propicien y potencien el proceso educativo de niños y niñas.</i> Tiempo <i>TD: Si la organización del tiempo favorece la calidad de los aprendizajes de los párvulos, se mantendrá utilizando el plan organizativo que la educadora realizó, pero se invitará a la reflexión conjunta sobre los factores que inciden en el cumplimiento óptimo de los criterios, incorporando momentos que estén de acuerdo a las necesidades</i>	
<u>Informe Final</u> Propósito: <i>es identificar los logros adquiridos por los párvulos del nivel a partir de la propuesta educativa formulada en el diagnóstico realizado.</i> Núcleo lenguaje verbal	El propósito del informe presentado por la estudiante es coherente con la etapa de evaluación final, dando cuenta del proceso evaluativo realizado durante su práctica profesional. En el extracto de la toma de decisión que realiza la

<i>TD:</i> Se sugiere seguir potenciando el núcleo de lenguaje verbal con los mismos aprendizajes, que si bien son un desafío mayor para los educandos, obtuvieron logros sobre el promedio que es necesario seguir afianzando, específicamente lo que conlleva iniciar progresivamente la conciencia fonológica, a través de juegos con canciones que tengan trabalenguas y rimas, invitándolos asociar palabras que les sean conocidas Núcleo: grupos humanos Se sugiere seguir potenciando el núcleo de grupos humanos, brindando a los niños y a las niñas, experiencias de aprendizaje que les permitan la identificación de los elementos que constituyen la vida de las personas y de la sociedad en general. Contextos para el aprendizaje Recursos-Espacio <i>Entendiendo el espacio como un ambiente educativo que propicia interacciones sociales, donde se instauren dinámicas que constituyen los procesos educativos y que</i>	estudiante para el núcleo de lenguaje verbal, solo propone posibles actividades, sin mencionar los aprendizajes alcanzados por los párvulos durante el periodo de práctica profesional de la estudiante, para así tomar decisiones en relación a los aprendizajes que debieran seguir potenciando, según el nivel de complejidad de estos. Se evidencia en el extracto del núcleo de grupos humanos, que la estudiante no toma decisiones que precisen aprendizajes que se deben seguir potenciando ni nuevos aprendizajes que le signifiquen al párvulo un mayor grado de desafío cognitivo, al igual que en el núcleo anterior. En la toma de decisiones no se evidencian acciones concretas en relación a las debilidades y fortalezas que detectó durante el desarrollo de su práctica profesional final, mas bien realiza un enunciado incluyendo teoría para definir un “deber ser” para este contexto para el aprendizaje.
---	--

<i>involucren acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los/las participantes (Duarte, J. “Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual”)</i> <i>Se requiere reflexionar acerca de las condiciones ambientales que permitan este aspecto, generando experiencias de aprendizaje que permitan favorecer actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, además de múltiples relaciones con el entorno...”</i>	
<u>Entrevista</u> “E: En cuanto a lo que me cuentas de tu proceso, ¿De qué manera llevaste a cabo el proceso evaluativo?” E7: <i>Bueno, la evaluación del proceso en cada experiencia de aprendizaje, dependió principalmente de las posibilidades que brindaba el contexto, ya que hubo momentos en los que fue posible realizar cada parte de la experiencia realizando un cierre y metacognición, pero en algunos momentos sólo pude evaluar durante el inicio y desarrollo. Cuando esto ocurrió, el aprendizaje fue evaluado en otras experiencias o momentos estables de la</i>	De acuerdo a lo mencionado por la estudiante en los extractos de la entrevista, se evidencia que existe una coherencia entre lo que enuncia y lo presentado en sus informe, aunque en lo que respecta a evaluación formativa desarrollada en el proceso de su práctica profesional no presenta insumos que den cuenta de este proceso. Por otra parte la estudiante solo hace referencia a la evaluación de experiencias de aprendizaje sin considerar los contextos en donde estos se desarrollan. De esto se infiere que la estudiante al presentar solo sugerencias de mejora, sin toma de decisiones concretas que potencien los aprendizajes de los párvulos y le ayuden a la estudiante

<i>jornada, que también aportaron evidencias, principalmente con el ámbito de formación personal y social.”</i> “E: Y cómo realizaste en el transcurso de proceso educativo de los párvulos ¿Cómo llevaste a cabo la evaluación formativa? E7: <i>Fue complejo, porque los niños estaban condicionados a realizar un producto entonces terminaban, se paraban y se iban... entonces que paso con eso, tuve que buscar estrategias para realizar la reconstrucción de las experiencias en otros momentos y buscármelas, por ejemplo, realizábamos la experiencia hasta el desarrollo y en periodos de ingesta, o no sé en algún momento libre yo realizaba la metacognición, aunque igual hubo experiencias que pude finalizar’po y así hice la evaluación formativa.”</i>	nº7 para la implementación de situaciones educativas, influyeron, en ocasiones, en no lograr el cierre metacognitivo de las experiencias que implementaba. Si bien la estudiante se refiere a que el desarrollo del proceso de evaluación formativa fue complejo, no presenta en sus informes las estrategias que enuncia en la entrevista para poder realizar la evaluación. Además se evidencia que la estudiante explica el proceso que llevo a cabo para la evaluación desvinculada de la implementación de las experiencias de aprendizaje, por ejemplo sin poder cerrar experiencias para recordar lo aprendido.
Estudiante 8 – <u>Informe diagnóstico</u> Nivel de desempeño: Competente Propósito: <i>Conocer las características que tienen los niños</i>	El propósito presentado por la estudiante es coherente con la etapa de evaluación diagnóstica, apuntando a conocer

<i>y niñas, sus aprendizajes y los contextos en los que se construyen, para desarrollar un trabajo pedagógico contextualizado y significativo en las distintas líneas de acción en el contexto de una educación de calidad.</i> Núcleo convivencia <i>TD: la toma de decisiones está enfocada en mantener estos aprendizajes para el trabajo pedagógico a realizar durante las próximas semanas.</i> <i>TD: Los niños y niñas poseen conocimientos previos en cuanto a las experiencias que han podido visibilizar de las organizaciones bombero y carabineros; entre lo que se puede destacar, conocen algunas funciones e instrumentos utilizados por bomberos, así como también asocian la importancia de su rol y las situaciones en las que es necesario pedirle ayuda a ellos; en el caso de los carabineros hay un temor y desconfianza hacia la institución. Por ende la toma de decisiones se encuentra basada en.</i> Generar situaciones vivenciales de entrevista a carabineros; profundizando en sus funciones, labor y	los aprendizajes previos de los párvulos para generar una propuesta educativa contextualizada al grupo de niños y niñas. Se evidencia en el extracto que la estudiante decide potenciar un aprendizaje concreto, el mismo que seleccionó para el diseño de su diagnóstico, aunque no se refiere al aprendizaje concretamente en la toma de decisiones. En el extracto referido al contexto tiempo, la estudiante
---	---

contribución para la sociedad chilena. Ampliar las experiencias relacionadas a los roles y funciones que desempeñan las personas de su comunidad, abordado primero desde la importancia de cada rol y de forma posterior realizar trabajo sobre posibles estereotipos que se puedan manifestar de acuerdo a la profesión, oficio o función. <u>Contextos para el aprendizaje</u> Tiempo TD: <i>la toma de decisiones está enfocada en modificar la jornada diaria para que responder a las necesidades que se visualizan de los niños y niñas; además de realizar acciones como incorporar un reloj mural para tener conciencia de la duración de los periodos, asumiendo una flexibilidad en las situaciones que se consideren necesarias pero sin modificar mayormente la estructura de organización del tiempo que se planteará como propuesta.</i> Espacio-recursos TD: <i>Incorporar elementos al aula que sean significativos para los niños y niñas desde su contexto familiar y nacional a la vez de realizar mediación para la valoración de la</i>	toma decisiones coherentes a las fortalezas y debilidades que detecta en este plano, formulando acciones específicas para mejorar este contexto para el aprendizaje. En el extracto del contexto para el aprendizaje espacio-recursos, la estudiante toma decisiones coherentes a lo que detecta con la evaluación diagnóstica realizada, proponiendo estrategias concretas para potenciar este contexto.
--	---

<i>cultura propia en el contexto de diversidad intercultural.</i> <i>Realizar gestiones para incorporar mayor variedad de recursos:</i> <i>Para favorecer ciencias (para favorecer observación y registro en una primera instancia), incorporar huerta.</i> <i>Para favorecer autonomía, matemáticas e identidad: juegos de rincones (generar instrumentos y situaciones que permitan una elección planificada y sistematizada) y modificar algunos espacios para incorporar los recursos que se tienen en aula e incorporar otros recursos desafiantes y que inviten a la exploración.</i> <i>Para favorecer lenguaje escrito incorporación de biblioteca de aula, utilizando los textos que ya tiene el centro educacional y gestionando la incorporación de otros tipos de textos, y otros recursos que le permitan a los niños y niñas realizar producción de textos.</i>	
<u>Evaluación formativa</u> Aprendizaje esperado 1 ciclo Establecer relaciones cada vez más complejas de	En el extracto del plan nº2, se evidencia que las preguntas que formula la estudiante para guiar la evaluación de la

semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno Aprendizaje esperado 2 ciclo Emplear los números para identificar, contar, clasificar, sumar, restar, informarse y ordenar elementos de la realidad. Registro, focos: ¿Qué criterio genera para clasificar?, ¿Cómo las organiza? ¿Cómo utiliza el número para contar? ¿A que le atribuye cuantificadores muchos pocos?	situación educativa, se desvinculan de la construcción de focos de observación siendo incoherente con los aprendizajes seleccionados para la experiencia.
<u>Informe final</u> <i>El propósito de la línea de acción se refiere a Conocer los progresos y logros en los aprendizajes de los niños y niñas del nivel heterogéneo desarrollados durante la implementación de la propuesta educativa.</i> Núcleo seres vivos TD: Propiciar instancias de observación de nuevos animales en el aula; es importante que el equipo pedagógico realice preguntas para mantener la observación	El propósito es coherente con esta etapa de la evaluación final ya que apunta a conocer la progresión de los aprendizajes adquiridos por los párvulos del nivel. La estudiante no explicita toma de decisiones en relación a los aprendizajes evaluados, sino que enuncia sugerencias para aplicar por núcleo, aunque no integra todos los núcleos

en los seres vivos para poder caracterizarlo tanto morfológicamente, como sus características de desplazamiento, alimentación, forma de vida. Ampliar el conocimiento que entrega la observación posterior a la presencia del ser vivo. Mantener el registro favoreciendo descripciones de este con preguntas como ¿Qué dibujaste?, ¿Dónde esta... que observamos?, ¿Qué mas tiene tu registro?, ¿Qué otra cosa te llamo la atención de lo que observamos?, ¿lo podremos registrar? Mantener experiencias de tipo indagativo.	que aparecen en las BCEP.
<u>Entrevista</u> ¿Cómo llevaste a cabo tu proceso evaluativo, que estrategias utilizaste? <i>“ah ocupe registros, bueno de primera igual se me hacía difícil registrar, tonces era, era pa mi prácticamente imposible, tonces pucha estuve viendo ahí de qué forma, ya después opte por grabar y se me quedaba encendido el pendrive en el bolsillo y ya grababa toda la jornada, ya tonces después como que me ponía a escuchar,</i>	Al realizar un contraste entre el discurso y las evidencias de la estudiantes 8 se detecta que existe coherencia entre las tres etapas de evaluación que concretó durante su proceso de práctica profesional final y el extracto de la entrevista, donde alude al proceso diagnóstico, formativo y sumativo. Con respecto a la estudiante 8 se refleja coherencia entre las interpretaciones que se presentan y lo que menciona en

<i>adelantaba, retrocedía, hasta llegar a los elementos que me importaban registrar, eheh grabe otras veces y las menos fue que escribí registros con lápiz... como que tuvieron la posibilidad de hacer algunas anotaciones y después los procedimientos que uno realiza habitualmente para la evaluación, o sea ves la información, la contrastas con la rúbrica que tienes, igual evalué los aprendizajes con rubricas y los que no podían evaluarse con rubrica no, los que tenían que ver con componentes actitudinales, o sea ponte tu los que tenían que ver con algunos elementos de ciencia, no es tan solo la habilidad, sino también el contenido que estábamos viendo, tonces la habilidad la podías tonces como hacer una progresión dentro del desempeño de la rúbrica, pero no estaba asociada a los papeles... y por escrito finalmente lo que hice fueron los informes que tenían ahí ya la emisión de juicio, toma de decisiones y las sugerencias en el segundo periodo del informe”.</i> ¿Cuáles eran tus objetivos al realizar esta evaluación? <i>“Es que yo tenía varios objetivos, el fin de la evaluación</i>	la entrevista, ya que en su discurso plantea que recoge información y la contrasta con los niveles de desempeño de las rubricas, para luego emitir juicios, tomar decisiones en el informe inicial y plantear sugerencias en el informe final. Se evidencia en el extracto que la estudiante plantea la evaluación como un proceso para conocer la realidad y mejorarla, lo que guarda coherencia con la evaluación auténtica. Esta mejora se refleja en la toma de decisiones y sugerencias planteadas en los informes inicial y final realizados durante su práctica profesional final.
---	---

finalmente tiene que ver con darte cuenta de en qué situación estas realmente para poder ver cómo mejorarla, porque la evaluación significa mejora”.

Competencia	Inicial	Básico	Intermedio	Competente	Destacado
-------------	---------	--------	------------	------------	-----------

Desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.	Reflexiona y documenta en al menos una parte del portafolio, e identificando algunos nudos críticos en la práctica pedagógica de los otros, sin lograr cuestionar sus marcos de referencia, impidiéndole la toma de decisiones pertinente para mejorar su desempeño y generar conocimiento práctico	Reflexiona ocasionalmente respecto a su práctica pedagógica, documentándolo e identificando nudos críticos centrado en la práctica pedagógica de los otros, sin lograr cuestionar su marco de referencia, lo que dificulta la toma de decisiones para la toma de desempeño y generar	Reflexiona permanentemente respecto a su práctica pedagógica documentando las partes del portafolio, identificando nudos críticos centrado en los otros, y solo en algunas ocasiones sobre su propia práctica pedagógica, cuestionando para ello sus marcos de referencia, considerando varias tomas de decisiones para mejorar su desempeño y generar	Reflexiona permanentemente respecto a su práctica pedagógica documentando las partes del portafolio y cuestionando las didácticas, identificando nudos críticos centrado en su propia práctica pedagógica, cuestionando sus propios marcos de referencia. Tomando así, decisiones para mejorar su desempeño y generar conocimiento práctico según su propio marco	Reflexiona permanentemente respecto a su práctica pedagógica documentando las partes del portafolio y cuestionando las didácticas, contrastando ideas y diversas alternativas, identificando nudos críticos sobre su propio quehacer respecto a su rol como educadora de párvulos, cuestionando sus propios marcos de referencia. Tomando así decisiones para mejorar su desempeño y generar conocimiento práctico
--	---	--	--	---	--

--

		conocimiento práctico	conocimiento práctico según su propio marco de referencia	de referencia.	según su propio marco de referencia
--	--	--------------------------	--	----------------	--

Estudiante 1 Punto de partida Dónde estoy, Diarios reflexivos 1, 2 y 3 Nivel de desempeño inicial Extractos D.E: “me he enfrentado a realidades impactantes, a situaciones que muchas veces sobrepasan mi cosmovisión de la educación formal y no formal, pero que sin embargo me han hecho crecer y desarrollar tolerancia, empatía, altruismo, compasión, entre otras cosas” DR.1: “se definió la palabra abuso, puesto, que el educando efectivamente había sido abusado, a pesar de que no se sabía con exactitud qué tipo de abuso era” “Hoy como pronta educadora de la educación, hay que considerar que éste tipo de situaciones van a suceder sí o sí en el lugar donde se trabaje” DR.2: “éste tipo de experiencias, para mantener en equilibrio la mentalidad, emocionalidad y cognición de los adultos para enfrentar las situaciones que ocurran en el mundo laboral, de manera positiva	Interpretación Se logra evidenciar que la estudiante documenta en el portafolio su marco de referencia enfocado en la cosmovisión del ser humano, cuestionando el quehacer en terceras personas y no el propio, identificado en los incidentes críticos, los cuales se vinculan a lo cotidiano. Si bien plantea sus ideales, intereses y anhelos en lo que ella espera en su labor profesional, no cuestiona sus marcos de referencia y por ende no reflexiona sobre su acción educativa. La estudiante se predispone a lo que pueda suceder, sin considerar que toda realidad es distinta y no por un hecho aislado se puede estigmatizar a todo centro educativo. Al realizar su diario reflexivo, incorpora teoría pero no cuestiona sobre su quehacer, lo que provoca que no exista una toma decisión ni sugerencias con respecto a
--	--

y energética, puesto que, los niños y niñas son los que deben estar siempre con adultos que les entreguen energía y vibran positivas tal como ellos lo hacen” DR.4: “la labor pedagógica que recae en la tarea de enseñar va más allá de compartir conocimientos, tiene que ver con formar lazos de unión y amor con todo ser que se trabaje”	sus incidentes críticos. Existe una ausencia en analizar los problemas que se le plantean en la acción diaria sin lograr la búsqueda de las posibles soluciones para contrastarlas con la realidad de su práctica profesional
Estudiante 2 Punto de partida Quién soy, Diarios reflexivos 1, 2 Nivel de desempeño: intermedio Extractos Q.S “Jesús y su Espíritu Santo ...creo que a partir de esta creencia se desprenden las demás, puesto que esta idea es el centro de todo lo que hago y de todo lo que puedo llegar a hacer y ser” DR.1 “la implementación me hizo sentir muy bien, ya que, sentí el apoyo total del equipo de trabajo, algo que no había visto en otros	Interpretación Se logra evidenciar que la estudiante documenta en el portafolio práctico reflexivo su marco de referencia enfocado en creencias religiosas, fundamentando estos valores en su quehacer pedagógico. De estos valores se desprende el trabajo basado en el compañerismo, amistad y el amor, reflexionando sobre conocimientos cotidianos, el cual puede provenir de terceras personas que no necesariamente sean profesionales de la educación. Si bien, cuestiona sus marcos de referencia no lo realiza

jardines infantiles, donde la educadora y técnicos no participaban en actividades que las estudiantes en práctica realizaban” DR.1 “Este incidente crítico definitivamente marco un antes y un después en mi percepción de la educadora de párvulos egresada con la estudiante en práctica, ahora pienso y creo sobre la vital importancia de la relación de compañerismo” DR.1 “se debe fomentar la integración de las estudiantes en prácticas desde primer año por parte del equipo de trabajo, para que así el día que tengan que implementar no estén aterradas y sientan plena confianza de lo que van a realizar” DR.1 “cuando sea educadora a cargo de un nivel integraré a las estudiantes y siempre las apoyaré para así sacar provecho de la actividad que realicen o las acciones que lleven a cabo, para así además brindar un ambiente grato a los niños y niñas que están siendo los protagonistas de estas experiencias” DR.2 “la técnico le avisa a la educadora que la niña se encontraba con Conjuntivitis. La educadora inmediatamente dice que no puede ser posible que la niña este en el jardín en esas condiciones” “Este incidente me hizo recordar un principio que se encuentran en las B.C.E.P, el cual es el Principio de Bienestar”	permanentemente, ya que solo se evidencia este cuestionamiento en uno de sus diarios reflexivos. En el primero de estos, se puede evidenciar un nudo crítico centrado en ella misma en donde reconoce y evidencia qué y cómo puede mejorar su propia práctica en el futuro, dando a la vez sugerencias prácticas de cómo solucionar una problemática, planteando tomas de decisiones basado en sus objetivos personales. A pesar de que se plantean tomas de decisiones, éstas no son concretas sino mas bien idealizadas, no dejando en claro como y que es lo que se quiere realizar. En el segundo diario reflexivo, se logra evidenciar que su reflexión se centra en el quehacer de una tercera persona, cuestiona sus marcos de referencia pero no de su propio incidente o quehacer. La decisión que se plantea sigue manteniendo una postura idealista del deber ser, en vez de manifestarse en una idea concreta que permita reflexionar y generar nuevos conocimientos que le ayuden a mejorar su práctica pedagógica.
---	---

DR.2 “como educadoras y mediadoras realizar todo tipo de acciones que permitan que el educando sea tratado”	
Estudiante 3 Plan 3: nivel de desempeño: intermedio Extracto Q.S “Los valores que son más importantes para mí son la felicidad, el respeto, el cariño, la bondad, la solidaridad, la justicia y la libertad. Creo que más que poseerlos todos, me veo capaz de enseñárselos a los niños y niñas para que ellos puedan comprenderlos y llevarlos a la vida cotidiana” Q.S “Para mí no existe una pauta en donde diga que los niños deben ser y actuar de determinada forma. Lo único que hay que tener claro es que los niños son seres activos, que tienen ganas de aprender y que quieren construir aprendizajes y lo más importante es que cada niño es un ser individual y único por lo que se deduce que no todos aprenden de la misma forma y al mismo ritmo” DR.1 “Sinceramente no pensé que me pasaría eso, de hecho creía	Interpretación Se logra evidenciar que la estudiante documenta en el portafolio práctico reflexivo su marco de referencia enfocado en diversos valores, los cuales utiliza al momento de reflexionar sobre su propio quehacer como educadora de párvulos. La estudiante reflexiona sobre su propio marco de referencia, si bien dentro de su incidente crítico menciona la didáctica que realiza no se cuestiona esta misma, sino que solo su manera de actuar. Se refleja en ambos incidentes una reflexión permanente de cómo debe ser su manera de ser, planteando para mejorar esto mismo tomas de decisiones concretas que pueden ir siendo aplicadas día a día durante su proceso de práctica profesional.

que en una de las cosas que más me destacaría sería en transmitirle a los niños afecto mientras mediaba la experiencia educativa, pero fue todo lo contrario, me faltó afectividad y comprensión. Y como bien sabemos al implementar una experiencia educativa es indispensable que la afectividad por parte de la Educadora para con los párvulos este presente.” DR.1“Lo que yo haría para mejorar esta situación sería el tratar de llegar tranquila al aula a la hora de implementar, no tener como meta que la experiencia se desarrolle al pie de la letra, porque esto yo lo relacionaba con el éxito y no es así, siento que lo más importante a la hora de implementar es entregar de cierta forma el ser de uno a los niños y niñas, ser mediadora ante todas las cosas, y que esta mediación del aprendizaje sea afectiva, porque solo así los niños construyen sus aprendizajes, en un ambiente grato y afectivo.” DR.2 Los niños y niñas muy animadamente respondieron todas las preguntas contando acerca de los personajes, de lo que había ocurrido en la historia, del por qué se llamaba la semillita dormida, respondiendo inclusive el proceso que nos mostraba el cuento (en el cual se representaba el crecimiento de una planta) además de pedir	En el primer incidente crítico se logra evidenciar que ella reflexiona sobre su quehacer pedagógico y en los factores que influyeron durante su experiencia, en pro del bienestar para así lograr aprendizajes significativos en los niños y niñas. Se evidencia en este incidente que las decisiones que se toman son concretas y coherentes en su quehacer pedagógico. En el segundo diario reflexivo, su incidente refleja que se enfoca netamente en una problemática personal, elaborando para ello una toma de decisión la cual no corresponde a una reflexión pedagógica, y esto le impide generar un conocimiento práctico, es decir, un conocimiento que le sea útil para mejorar su didáctica (la cual es mencionada en la primera parte del incidente), sin lograr reflexionar sobre este mismo.
--	---

que se contara el cuento nuevamente. DR.2 así como poco a poco me voy dando cuenta que en mi existe un gran potencial que aún no ha sido explotado, con los comentarios de la profesora me di cuenta de que soy capaz de hacer cosas que no pensé nunca podría realizar como por ejemplo contar con una mediación apropiada para los párvulos DR.2 Como futura Educadora creo que lo primero que haré en momentos en que me invada el miedo e inseguridad será primeramente reflexionar acerca de este miedo ¿Por qué lo estoy sintiendo? ¿Cuál es la causa? ¿Qué puedo hacer para borrarlo? No basta con decir “siento miedo, por ende trataré de no sentirlo” es un proceso mucho más interno y profundo, tiene que ver con la relación que uno tiene consigo mismo, con cuánto te conoces, cuánto sabes sobre tus capacidades, de tus logros, etc.	
Estudiante 4 Plan 1: nivel de desempeño: inicial	Interpretación En este caso, se evidencia que no se presenta un portafolio practico reflexivo que dé cuenta del proceso de

Extractos V.G“Por otro lado los cambios que han surgido tanto en mí en lo íntimo, como a nivel de actuación en mi trabajo en aula, si bien no se cuanto constatable puede ser, creo que esto no se pudo evidenciar debido al corto tiempo que tuvimos en los centros educativos” V.G “La reflexión como factor central de esta práctica a sido determinante, el interiorizar las sensaciones, para luego exteriorizarlas de manera rica para construir aprendizajes ha sido realmente provechoso y significativo a la vez, ya que, he tenido la suerte de compartir tanto mi desarrollo, mi construcción y mis experiencias con otras personas, como también he podido ser testigo del proceso de mis compañeras de universidad a través de conversaciones en los talleres, sintiendo que estas dificultades y logros no los he vivido sola si no que se comparten, hermoso proceso y práctica finalizada.” DR1: “la profesora eleva la voz y comienza a castigar a los párvulos, sacándolos de la cuadrícula con su silla y sentándolos fuera de ella y dejando al párvulo sin participar de la clase.” DR1: “La profesora de inglés, durante toda la clase utilizó los gritos	reflexión en forma permanente y sistemática, por ende solo se evidencian algunas partes del portafolio como lo es objetivos, visión global y diarios reflexivos. De lo que se evidenció en estos extractos recopilados de la visión global, se puede decir que los marcos de referencia no se encuentran explícitos, aunque hay una intención de querer mencionar sus marcos de referencia pero aun así no lo explicita. A lo largo de lo evidenciado, solo realiza una descripción de lo que le ha sucedido en los diversos diarios reflexivos, sin realizar una reflexión que permita el cuestionamiento de sus prácticas pedagógicas. En el primer diario reflexivo, se evidencia que la estudiante se enfoca en lo que realiza otra persona, cuestionando el accionar de la misma y el cómo debería llegar a ser. Plantea en ambos diarios reflexivos sugerencias, sin considerar una toma de decisión concreta
--	--

para amenazar a los párvulos, el castigo también fue protagonista a lo largo del periodo, los niños y niñas solo repetían lo que la profesora indicaba, jamás hubo una participación espontánea de parte de ellos” DR1: “recordar lo sucedido, creo debimos haber hablado con la educadora sobre lo que ocurrió en el aula pero ¿Cómo abordar el tema de los chantajes, hacia los niños y niñas?, me da un poco de temor enfrentar este tipo de situaciones, ya que se la relación tan armoniosa hasta el momento lograda con la educadora y por el equipo en general enfrentando esta situación se podría romper ya que he sido testigo de la buena relación entre las adultas” DR2: “En el momento en que llego mi supervisora de práctica profesional, el estomago me quedo en la garganta, la seguridad que había logrado obtener en las dos primeras semanas en el centro educativo, se convirtió solo en inseguridad” DR2: “Fuera del centro con mi supervisora, retome todo lo que sucedió, y lo visualice desde otro enfoque, ya no con el afán de mostrar quizás algo perfecto, si no que me propuse ser yo misma y hacer lo que hago todos los días en aula, con los niños y niñas sin	desenfocándose de la reflexión del ámbito pedagógico. En el segundo diario reflexivo, la estudiante describe un hecho que no es pedagógico, sino que es en cuanto a su emocionalidad ante un momento de tensión. Utilizando al momento de describir un lenguaje informal, lo que se desvía de labor de un profesional de la educación. Se evidencia en los extractos seleccionados una ausencia de reflexión de la práctica pedagógica tanto en su quehacer como en las acciones de terceros en el aula educativa.
---	---

preparar cosas especiales y evitando pensar en la calificación, por lo tanto me propongo trabajar a full, este aspecto y plantearlo como un objetivo a desarrollar y a alcanzar a lo largo de la práctica profesional, ya que si erro será mucho mejor que fingir una perfección falsa de la real y del error podre aprender y retroalimentar este aprendizaje.”	
Estudiante 5 Plan 2: nivel de desempeño: Inicial Extractos DR1“...La educadora del nivel muestra a la educadora en práctica los cuadernos de los niños/as a medida en que se dirigen a recibir la escritura. Los dibujos parecen ser sacados de historietas, comenta, muestran cada detalle de cómo están hechos, las formas que utilizan, los colores que escogen. Sin embargo cuando un niño utilizó color negro para pintar, le dijo que ese color no debía ocuparlo porque los niños no pintan con color negro...” DR1“...Es por esto que se hace necesario reflexionar acerca del qué produce este rechazo por parte de la educadora y en qué cambia la	Interpretación En este caso se evidencia que aunque la estudiante no presenta un portafolio práctico reflexivo que dé cuenta de su reflexión permanente y sistemática, si presenta evidencias que dan cuenta de una reflexión de su proceso de práctica profesional final en tres ocasiones (tres diarios reflexivos), Se evidencia que la estudiante basa su reflexión sobre el quehacer pedagógico de terceros, sin lograr cuestionar sus propios marcos de referencia. Se evidencia que la estudiante detecta algunos nudos críticos, aunque no se presenta una continuidad de éste

percepción que tiene el niño en cuanto a la utilización del color negro, siendo éste quizás un color que representa en su vida familiar/cotidiana algo distinto a lo que se suele asociar (muerte, sufrimiento, depresión, tristeza)..." DR2:"... Al realizar este planteamiento una de las niñas dice: "ahhhhhh..., no me gusta trabajar así a mí..." al preguntarle el por qué, ella plantea que no le gusta porque es difícil hacerlo. Frente a esto la educadora le plantea que lo importante es lograr un trabajo grupal donde todos/as tengan la posibilidad de expresar sus opiniones y de hacer sus aportes frente al trabajo que se solicita..." DR3:"... Algunos de los párvulos no logran comprender lo que deben realizar en la prueba y al solicitar la ayuda, la educadora les solicita se queden en silencio y que continúen realizándola como ella lo explicó..." DR1:" ...El otro planteamiento es referido a la elección del color que hace un niño merece atención ya que es una práctica que realizamos más seguido de lo que pensamos, en cuanto a la imposición de nuestros pensamientos y creencias por sobre las de los demás..." DR2"...Existe la consideración que el trabajo bajo una condición de	en relación al desarrollo y posible resolución de estos. Se evidencia que la estudiante detecta fortalezas y debilidades en otros en relación con el incidente crítico descrito, impidiendo la toma de decisiones que logren transformar la realidad en la que está inmersa. Se evidencia que la estudiante al desarrollar su reflexión no logra generar nuevo conocimiento práctico en base al nudo crítico descrito.
--	---

estrés puede transformarse en una posterior conducta que imposibilita los aprendizajes, por tanto, la organización y planificación anticipada de este tipo de situaciones es la materia que está en discusión. Ya que este episodio no se ha dado sólo en esta ocasión, sino que siempre se realizan conflictos que tienen relación con la organización del espacio educativo apto para emprender una situación de aprendizaje. ..”

DR3:“...La primera reacción fue de molestia, molestia interna claro y en relación al cómo se lleva a cabo en la escuela la “preparación” para el primero básico, cuando ya sabemos que existen fundamentaciones extensivas que promueven los procesos de aprendizaje de tal manera de respetar los ritmos de cada niño y niña en particular, con sus formas, estilos, contextos, vida familiar y todo lo que esto conlleva...”

DR1“...Como he mencionado anteriormente, y en cuanto al segundo planteamiento, no existe un trabajo de reconocimiento del otro, de buscar y profundizar en las intenciones y en el sentido que tienen la utilización de esos colores “poco comunes” por parte de los párvulos. De ahí la necesidad de evaluarnos a nosotras mismas en nuestra

mediación...” DR2”... “...Al enfrentarse a una situación de este tipo, en que los párvulos reaccionan de forma adversa en una situación determinada me causó un poco de complicación ya que en ese momento se realiza un cierre en sus posibilidades y no transan en primaria instancia entre las distintas opciones que surgirían para la conformación de grupos...” DR3:”... Sin embargo nuevamente está presente la perspectiva de la enseñanza transmisionista, donde lo verdaderamente importante es la labor del docente. Por otro lado la implementación de pruebas estandarizadas contrasta y hace un choque con la realidad del centro educativo, específicamente frente al nivel transición que incluso transgrede los principios educativos de la educadora y por sobre todo de los niños y niñas que son quienes reciben este doble discurso educacional, que ha sido una imposición por parte del director...” DR1”... donde esté presente realmente la conciencia por parte del educador/a, de que la interacción mediada permitirá al niño y a la niña una mayor flexibilidad y un aseguramiento con respecto a lo que los estímulos que se han seleccionado dejarán su huella y afectarán	
--	--

de una manera significativa tanto párvulo como al mediador...” DR2”... Para ello, quisimos generar instancia de trabajo en subgrupos, ya que se asignarían roles y responsabilidades, además de aunar criterios para la realización de la experiencia. Dado que el modelo colaborativo está basado en la teoría de la cooperación y la competencia, la cual sostiene que dependiendo de la manera en la que elijamos comportarnos, podemos promover el éxito de los demás (Independencia social), obstruir su desempeño (dependencia social) o no tener ningún efecto sobre su fracaso o su éxito (interdependencia social)...” DR3” Desde este enfoque, podemos decir que ante algún aprendizaje, se deben considerar los ritmos y sentidos cambiantes de la sociedad antes de la validación personal, pero además respetar las necesidades e interés de los educandos. En algunos textos se señala por ejemplo que la lectura y la escritura inicial, en <u>educación</u>, se, refiere a ese breve <u>período</u> donde los <u>niños/as</u> pequeños/as, entre 4 y 6 años de edad (<u>educación infantil</u>), acceden a <u>leer</u> y <u>escribir</u>...”	
Estudiante 6	Interpretación

Punto de partida ¿Dónde estoy?, Diarios reflexivos 1 y 2 Plan 3: nivel de desempeño: Inicial Extractos D.E: Me adscribo a una educación infantil que contemple al niño y la niña como sujetos derechos, que se reconozca su historia de vida y el contexto en el que se desenvuelve, a una educación infantil que favorezca por sobre todo los valores socialmente compartidos, como el respeto la justicia y el amor. En donde los niños y niñas puedan pensar y conectarse con sus emociones, para enriquecer su persona y compartir con los demás de manera armónica y con tranquilidad. En relación a mis logros durante mi proceso de formación profesional, puedo identificar en líneas generales que he logrado comprometerme de manera responsable con mi formación y carrera, siento que he aprendido mucho entorno la labor y el rol que cumple la educadora de párvulos junto con el impacto que produce en los primeros aprendizajes que son fundamentales en los niños y niñas de Educación Parvularia. Siento que tengo conocimientos y actitudes que me permitirán	Se evidencia que la estudiante mantiene un proceso de reflexión permanente y sistemática de su proceso de práctica profesional final. Se evidencia que la estudiante postula sus creencias en relación a la educación infantil, sin realizar una reflexión con respecto a sus propios marcos de referencia. Se evidencia que la estudiante hace referencia de los logros alcanzados, haciendo alusión a las creencias y marcos de referencia de una educadora de párvulos, sin profundizar en dichas concepciones. Se evidencia que la estudiante realiza una reflexión de sus conocimientos para su práctica docente sin desarrollar una reflexión en profundidad. Se evidencia que la estudiante menciona sus marcos de referencia, sin desarrollar y cuestionarse sus supuestos. Se evidencia que detecta nudos críticos, aunque no se presenta un desarrollo de éste, sin establecer estrategias para la toma de decisiones.
--	--

desenvolverme con seguridad en mis futuras prácticas pedagógicas, ya que son 4 años en los que trabajado de manera constante y permanente en mi formación continua dentro de la enseñanza superior, acompañada claramente de un cuerpo docente que facilita la reflexión en torno a uno mismo, con el fin de que existan cambios que permitan mejorar nuestra futura labor docente. Anteriormente había podido identificar en mis creencias que poseo una visión de docente como transmisor de conocimiento y de estudiante como receptor, por mis experiencias de educaciones vivenciadas durante mi enseñanza básica y media. D.R 1: Espero y quiero salir adelante, ya que quiero terminar ahora mi carrera profesional, pero mi objetivo siento que ha cambiado, quiero terminar este proceso lo antes posible por terminarlo, no como lo pensaba en un principio que era para aprender, quiero que el tiempo pase rápido. Otra de las posibles causas que explica que yo me cuestione mi profesión es el hecho de estar inserta en un contexto donde se me ha hecho difícil el trabajo con los niños y niñas, más que en las experiencias de aprendizaje en el trato hacia ellos/as, ya que algunos no obedecen cuando se les dice que por la sala no se corre, algunos	La estudiante detecta la causa del nudo crítico, sin derivar en estrategias para la toma de decisiones, por lo que le impide generar conocimiento práctico.
---	--

niños se escapan de la sala, algunos niños me han pegado y me han dicho groserías. Todo esto siento que quizás influye en mis emociones y me hace cuestionar mi rol como educadora. D.R 2: Después de haber conversado eso quedé mucho más tranquila y me sentí muy bien al darme cuenta que había tomado la decisión correcta del quedarme en el establecimiento, y lo que yo veía como imposible de superar, lo logré, porque me siento muy tranquila y con ganas de seguir adelante para aprender de todo lo que me rodea, en especial de las personas adultas que saben y tienen más experiencia que yo.	
Estudiante 7 Plan 1: nivel de desempeño: Inicial Extractos RF: "...me di cuenta que estaba equivocada respecto a algunas formas de enseñar los contenidos, teniendo que recurrir a la teoría y estudiar mucho para poder entregar experiencias de aprendizaje coherentes a las maneras de aprender y ritmos de aprendizaje de los	Interpretación No se presentan evidencias variadas que den cuenta de una reflexión permanente y sistemática de su proceso de práctica profesional final. Se evidencia que la estudiante realiza reflexión sobre su quehacer pedagógico, aunque ésta no logra esclarecer sus marcos de referencia. Se evidencia que detecta algunos nudos críticos, aunque

niños y las niñas...” “...Debo reconocer que me enfrenté a una situación compleja que no supe cómo resolver, que tuvo que ver con generar la reflexión en las técnicas de las decisiones estéticas tomadas para llevar a cabo el rincón de las artes. Sentí que no pude manifestarles que ese espacio/ambiente no estaba entregando posibilidades de contemplación y apreciación artística, que más bien, los materiales utilizados generaban distracción y contaminación visual. No me sentí capaz de decirles porque sentí que las decisiones que habían tomado respecto de la elección del material, correspondían también a la cultura implícita que existe en ese contexto, y vi tanta satisfacción de lo realizado, que no fui capaz de cuestionar su intervención. Sinceramente aún no sé cómo podría plantearlo sin pasar a llevar la apreciación positiva que tienen del trabajo realizado, siendo una pregunta que me dejó el proceso de práctica y que debo resolver...” “...Soy consciente también de mis fortalezas y sé que tengo variedad de recursos para encantar a los párvulos desde el juego lúdico, esto me ha permitido disfrutar cada momento en el aula y ser capaz de recurrir a estas herramientas cada vez que sea necesario. Atribuyo	no se presenta continuidad en relación al desarrollo y posible progreso en la resolución de estos. Se evidencia que la estudiante detecta en si misma fortalezas y debilidades, aunque éstas no derivan en una toma de decisiones que logren transformar la realidad en la que está inmersa.
--	--

estos aprendizajes principalmente a la formación que he tenido en otras instancias, ya sea, tomando clases de teatro, circo y expresión corporal, porque considero que la formación de las educadoras de la UMCE en este plano está muy débil y es una realidad compleja de la que no se debe hacer oídos sordos, principalmente porque es sumamente necesario contar con herramientas desde las artes y el juego lúdico para poder enseñar a los párvulos con elementos que les generan disfrute y una mayor disposición para el aprendizaje...”

“...Me di cuenta que para que las cosas funcionen, es necesaria una completa entrega y perseverancia y que lo principal es la convicción de que se puede y se debe ser transformadora de realidades...”

“...El proceso vivenciado en la práctica profesional, me permitió descubrir las herramientas que poseía para el trabajo en una comunidad educativa, del mismo modo que me ayudó a descubrir mis temores, debilidades y fortalezas...”

“...Finalmente, fue un trabajo muy enriquecedor que me fue entregando herramientas para aprender cómo llevar a cabo la dinámica de aprendizaje- enseñanza en este contexto educativo...”

Estudiante 8 Plan 2: nivel de desempeño: Competente Extractos DR1:“asumir en las practicas pedagógicas un rol mediador desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la diversidad en todos los momentos de la jornada”. “Siguiendo la perspectiva de la inclusión a la diversidad y del rol mediador para ello, siento inseguridades en cuanto pueda realizar, sin embargo siento que si me quedo en el periodo de periodo de anticipar sin hacer, no me daré cuenta y se me pasará el tiempo sin hacer nada, por ello requiero mentalizar que significa para mi ser mediadora y que criterios sería importante para resguardar la inclusión y cuales para resguardar el rol mediador”. Q.S:“mis creencias como mis prácticas se adhieren mayormente a un paradigma constructivista, donde enseñanza y aprendizaje cobran un sentido de complementariedad cuando se asume desde la perspectiva de la construcción del aprendizaje desde la integralidad del sujeto que aprende, siendo este quien significa lo que aprende y el docente quien lo planifica conociendo sus intereses, ritmos y	Interpretación Se evidencia que la estudiante presenta las partes del portafolio práctico reflexivo. Se detectan nudos críticos en el diario reflexivo, aunque no se presenta un desarrollo de éstos, sin establecer estrategias para la toma de decisiones, lo que le impide generar conocimiento práctico. Se evidencia que la estudiante menciona sus marcos de referencia y los desarrolla, no obstante, no cuestiona sus supuestos pedagógicos. Se detecta que la estudiante mantiene un proceso de descripción permanente y sistemática de su proceso de práctica profesional final en lo que respecta al “deber ser” de una educadora de párvulos.
--	---

formas de aprendizaje entendiendo que este paradigma nos enmarca también en teorías (a las que me adscribo) que plantean el conocimiento se adquiere, además de la interacción de ambiente y sujeto, por el anclaje de los conocimientos adquiridos en la historia biográfica, con aquellos nuevos que forman parte de su entorno social, y con la comparación de esto construido, con los conocimientos que tienen sus pares, padres, docentes, etc. referido a aquellas personas que lo rodean, lo que infiere nuevamente la importancia de quien media para intencionar esta contrastación social de supuestos y conocimientos con referentes como los derechos, por ejemplo, no con una intención de imponer, es la intención justamente descrita con anterioridad, de problematizar, de orientar, de invitar a la reflexión”.

“mis creencias pedagógicas para mi enseñar, es contribuir a que las personas puedan en general mejorar sus vidas desde los aprendizajes de conocimiento, la acción y la reflexión, Por tanto, mi rol de educadora cobra sentido una vez que se encuentra con alguien que le otorgue sentido, lo que implica también un desafío constante que se genera en la relación con las personas. También creo que la enseñanza no excluye el aprendizaje, ya que desde la

mirada de la realidad que se construye y modifica con quienes se participa de ella, todos aprendemos a diario de los otros(as) y con otros(as)".

D.E: "los logros que he adquirido durante mi formación profesional, puedo mencionar el planificar acorde al marco curricular de manera pertinente y oportuna para favorecer aprendizajes, en donde he aprendido a construir intencionalidades para profundizar cada aprendizaje planificado, de manera de trabajarlo en función de lo que debería ser y de manera profunda, incluso criticando al marco curricular vigente y siguiendo mi postura pedagógica".

Competencia 1 siglas:

I: Inicio plan a corto plazo

D: Desarrollo plan a corto plazo

C: Cierre plan a corto plazo

Competencia 12 siglas:

DE: Donde estoy

DR: Diarios Reflexivos (DR1, DR2, DR3, DR4)

QS: Quien soy

VG: Visión global

RF: Reflexión final

Competencia 3 siglas:

TD: Toma de decisiones

TR: Trabajo realizado

A: Análisis

PR: Presentación de resultados.

Transcripción entrevista: Estudiante nº 1

Entrevistadora. Vamos a comenzar la entrevista, en donde la idea de esto, es responder con la mayor sinceridad sobre tu propio proceso que realizaste en tu práctica profesional final, ¿ya?

Entrevistada 1. Ajam (asintiendo con su cabeza)

Entrevistadora. emm ya, mira estas son las competencias del perfil de egreso de nuestra carrera, ¿las conocías?

Entrevistada 1. Eeee... si parece que sí

Entrevistadora. Bueno, entonces la primera competencia dice que: Diseña procesos educativos para promover aprendizajes de calidad en los párvulos, acordes al marco curricular vigente y al contexto sociocultural. Entonces, la pregunta que te hago es si al momento de construir los planes educativos ¿Qué aspectos del marco curricular vigente consideró?

Entrevistada 1. En primer lugar las planificaciones, eran en base a los aprendizajes esperados que salen en las bases curriculares, aunque había ciertos aprendizajes esperados que se tenían que modificar de alguna forma, entonces se acortaban o se escribían de otra manera, de acuerdo al contexto la situación que se estaba viviendo. Consideré la flexibilidad en ese sentido.

Entrevistadora. ok, pero ¿qué más ocupaste de las bases curriculares?

Entrevistada 1. Emm, nada más

Entrevistadora. ¿y usaste los principios pedagógicos?

Entrevistada 1. Emm, y ese cual es?

Entrevistadora. Como el principio de bienestar, de juego

Entrevistada 1. A claro! Los consideré pero no, emmm, como implícitamente, pero sí está presente en mis planes.

Entrevistadora. tú me hablaste hace un rato de los aprendizajes que seleccionaste, consideraste algunos criterios para escogerlos, mmm, mira te leeré la pregunta ¿Qué criterios de aprendizaje consideró para planificar?

Entrevistada 1. De acuerdo al diagnostico que hice, conocí un poco lo que era la situación que ocurría en el jardín, en la sala cuna, de acuerdo quizá también a lo que había aprendido acá, como que no un criterio tan definido, pero si ocupe aprendizajes esperados que tenia q ver con el contexto, tenían que ver con la situación.

Entrevistadora. Y otro aspecto como el de la familia:

Entrevistada 1. También se trabajo con la familia, se hizo talleres con el equipo de trabajo, talleres de relajación de yoga, pero eso no entra tanto en las bases curriculares, sino queeee es como más aparte, algo externo, porque se necesitaba allá.

Entrevistadora. Emm, ok, entonces pasando ya a otra competencia que debiese considerar es sobre la Mediación, entonces la pregunta dice ¿Qué estrategias utilizaba para mediar?

Entrevistada.1 Las planificaciones estaban la mediación que se tenía que utilizar, entonces el equipo de trabajo tenía que darse cuenta de lo que tenían que hacer cada persona, a veces cambiamos los roles, era la técnico la que realizaba la actividad, y yo era la que observaba más que nada. Y la mediación siempre estaba en todo momento, no solo en la experiencia de aprendizaje, en toda la jornada.

Entrevistadora. Y ¿Cómo se vinculaba con los párvulos?

Entrevistada 1. Trataba de ser muy empática, observaba de afuera la situación que pasaba y quizá al principio quizá me costó adentrarme a lo que era la mediación y construir un equipo de trabajo se logró afiatar harto y se lograron muchas cosas, al final del periodo, la mediación siempre estaba presente al ser empática, transparente con las personas, ser honesta honesta.. Mmmm y también al darme cuenta de mis errores y preguntarles a esas personas mis errores, quizá retroalimentarme de eso.

Entrevistadora. Y en alguna ocasión ¿te propusiste desafíos?, mira porque por ejemplo está esta pregunta: ¿Qué tipos de desafíos le presentaba a los párvulos en el momento de la mediación?, ¿qué me podrías contar sobre esto?

Entrevistada 1. De que me plantee desafíos en el sentido del respeto, de que cuando uno llega a un lugar, y tratar de cambiar del parecer del equipo educativo por decirlo así, me plantié ese desafío de como yo podía hacer eso, mas adelante cuando de verdad iba a ser educadora e iba estar a cargo como de un grupo de niños.

Entrevistadora. ya pasando a otra competencia, como crees tú que llevaste a cabo el proceso evaluativo, es decir, ¿De qué manera llevaste a cabo el proceso evaluativo?

Entrevistada 1. Mis evaluaciones siempre fueron basadas en rubricas, en rubricas de desempeño que yo iba caracterizando lo que hacia el niño siempre en forma positiva, y después los técnicos eran las encargadas de decir: si Juanito está en el nivel inicial o intermedio.

Entrevistadora. Entonces, ¿En qué momentos evaluaba?

Entrevistada 1. Había momentos en la jornada por ejemplo cuando no iban muchos niños porque estaban enfermos y ahí se daban los espacios como para realizar las evaluaciones correspondientes.

Entrevistadora. y ¿Cómo llevó a cabo la evaluación formativa? y ¿Con qué objetivo?

Entrevistada 1. ¿Cuál es la formación formativa?

Entrevistadora. la evaluación formativa, yo la entiendo, como el proceso que debe ser evaluado de forma permanente, para así poder ir tomando decisiones según las necesidades que se van presentando

Entrevistada 1. aaaaah siiii po, después de la evaluación diagnóstica empecé a planificar en cuanto a los aprendizajes que había visto

Entrevistadora. Eeee, ya, entonces otra competencia habla de liderazgo, por lo que la pregunta dice: ¿Qué opina respecto al liderazgo que debe establecer la Educadora de párvulos en su rol profesional?

Entrevistada 1. Creo que debe ser una persona capaz de darse cuenta que los niños ante que nada son sujetos de derechos y que tienen la capacidad tanto como un adulto de aprender, de decidir, de explicar y de dar a conocer una idea, y si esa persona profesional que trabaja con los niños no tiene claro eso, siento que su nivel de enseñanza y aprendizaje hacia los niños va a ser muy bajo, entonces es necesario primero interiorizar al niño como un sujeto de derecho, como sujeto político como sujeto histórico, y desde ahí trabajar, desde esa mirada.

Entrevistadora. y ¿lograste realizar estrategias para favorecer el trabajo en equipo?

Entrevistada 1. Si, hicimos una vez al mes talleres, talleres de relajación para todo el equipo educativo, sin discriminar a nadie y esos talleres daban la oportunidad de que las personas se expresaran de cierta forma en cuanto a las cosas que no les gustaba , las cosas que le gustaban y que les gustaría cambiar, dando toda una visión sobre eso se llegaba a algo a un acuerdo

Entrevistadora. ¿Qué rol tuvo cada uno de los miembros del equipo de trabajo?

Entrevistada 1. No, no se veían con un rol específico, porque tanto la educadora y como la técnico se mantenían en el mismo nivel, por así decir. Tanto la educadora como la técnico se encargaban de las evaluaciones que se realizaban dentro del aula.

-Por problemas técnicos el resto de la entrevista no está grabada-.

Transcripción entrevista: Estudiante nº 5

Entrevistadora: -“Bueno para comenzar nuestra entrevista, vamos a presentar a la Licenciada en Educación y aspirante a Educadora de Párvulos de la Universidad Metropolitana.

Para comenzar...ehh...la primera pregunta que vamos a realizar es... emm... ¿Tú cómo lo hiciste al momento de construir tus planes educativos? ¿Qué aspectos del marco curricular vigente consideraste? por ejemplo ¿De qué manera consideraste en los planes educativos los resultados diagnóstico y las evaluaciones formativas que....para planificar?”-

Entrevistada: -“Bueno primero que todo para poder formular el plan diagnóstico que fue como lo principal...la principal herramienta para poder desarrollar los planes...ehh... educativos en los diferentes ámbitos emm...tomé en consideración diversos criterios...diversos criterios que me ayudarán a...que me ayudarían a...”

Entrevistadora: -“Los principios...los principios curri...ehm...los principios pedagógicos de las bases curriculares ¿Cómo los consideraste en las planificaciones? ¿Cómo crees tú que están incorporados?”-

Entrevistadora: -“ Ya. Y por ejemplo respecto a tu rol mediador... ¿Qué fortalezas y debilidades encuentras en tu rol mediador?”-

Entrevistada: “A ver... fortalezas creo que emm... dar el espacio a que cada niño y niña pudiera dar su respuesta, en su tiempo... cada uno en su tiempo personal... ¿ya?... el poder escucharlos, el poder brindarle espacio a otros que no son escuchados también... emm... en relación por ejemplo a las debilidades creo que el plantearme en las implementaciones así como un hecho... implementarlo... porque había una vez específica para implementarlo... entonces al hacerlo así... creo que ahí... yo me ponía muy nerviosa... entonces... emm... como que se me olvidaban que cosas podía ofrecer... que cosas podía hacer... entonces creo que ahí como que me reprimía yo misma las preguntas... y eran ellos quienes mas opinaban en relación a lo que...-(ríe)-... a lo que yo hacía... en que yo pudiera hacer muchas preguntas por ejemplo que fueran asertivas.”-

Entrevistadora: “¿Y qué desafíos te propones a partir de eso? ¿Te propones algún desafío?”

Entrevistada: “Si, por supuesto... o sea... los desafíos que me propongo ahora... bueno... primero que todo es poder realizar los planes a corto plazo... con un tiempo... con un tiempo... con anterioridad... porque al hacerlos inmediato... uno después de otro, otro, otro... ehh, como que en un momento me nublé... entonces lo que yo espero ahora es hacerlos y desde fuera poder mirarlos a ver como... cuales son los componentes que llevan estos planes y si en realidad están bien enfocados... es lo que yo quiero... es con lo que yo quiero trabajar... lo que quiero que aprendan, lo que quiero llevar a cabo.”-

Entrevistadora: -“Perfecto...y...hablando...ehh...respecto del proceso evaluativo ¿Cómo llevaste a cabo el proceso, por ejemplo...¿Qué estrategias utilizaste para evaluar?”-

Entrevistada: -“A ver...en principio las estrategias que yo utilizaba para evaluar...ehh....fue comenzar a hacer rúbricas...de desempeño...resulta que no pude seguir trabajando con las rúbricas por un tema de...por un tema técnico...pero trabajé en base a escalas de apreciación, y estas escalas tenían criterios que estaban contruidos en base a los desempeños de los párvulos, entonces ahí también mezclaba la parte cuantitativa y cualitativa.”-

Entrevistadora: -“Ya perfecto... ¿Y en qué momento aplicabas esas evaluaciones?... ¿De proceso?”-

Entrevistada: -“A ver, en los planes, en los planes a corto plazo estaban estipulados cual era el foco de observación de cada una de estas escalas...y habían ocasiones en que se hacía inmediatamente después de la jornada...y también estaba el tiempo de...de... llevarlo a cabo cuando llegaba otro profesor a hacer clase a la sala...nosotros teníamos tiempo para hacer este trabajo de evaluación.”-

Entrevistadora: -“Bueno...pasando al tema del ambiente saludable ¿Qué entiendes como calidad de vida para los educandos?”-

Entrevistada: -“Bueno...la calidad de vida...creo que se relaciona más bien con el bienestar de cada uno... ¿Ya?...Porque en ese sentido se consideran los contextos de cada...de cada párvulo...ya que, por ejemplo en el caso del grupo en el que estaba...emm...los niños y niñas tenían ambientes muy saludables...entonces...emm...trabajaban la alimentación sana, trabajaban con tipos de dieta de alimentación, trabajaban...ehh....bueno en el colegio se trabajaba con base al respeto al medio ambiente...ehh...se reciclaba...entonces ellos ya tenían una base...ya tenían una base...de...de lo que era el respeto...el del...el del cuidar al medio ambiente porque el medio ambiente también nos cuida a nosotros...entonces...emm...desde ahí había que partir con otra mirada al...al a lo que era la... a lo que era el ambiente saludable...”-

Entrevistadora: -“Claro, perfecto”-

Entrevistada: -“¿Ya? Había que complejizar un poco más...un poco más... todas las cosas que...”-

Entrevistadora: -“Porque los aprendizajes previos que tenían ya estaban en base al trabajo con los ambientes saludables...y...con respecto al...al... espacio dentro del aula ¿Cómo cautelabas tú el bienestar, la calidad de vida de los párvulos?” –

Entrevistada: -“Ehhh...con respecto a los espacios...creo que...ehhh...por lo menos en...en lo que aporté...ehhh...se relacionaba con el...con el sacarlos del lugar en que estaban siempre, porque estaban siempre sentados de una forma...cuando tú movías una mesa, una silla, ellos así como que se...se abrían con otra disposición a trabajar...y...y además que les gustaba siempre...les gustaba el desordenar y luego ordenar...porque era el orden que establecía la educadora el que tenían que hacer ellos...entonces...emmm...eee, potenciando esos espacios y además...y además...favoreciendo por...que pudieran relacionarse por ejemplo uno que nunca se juntaba con otro, uno que era un poquito más callado con uno que le podía enseñar otras cosas y así.”-

Entrevistadora: -“Perfecto. Y eso va dentro de las metodologías que tú utilizaste para favorecer la calidad de vida de ellos”-

Entrevistada: -“Exacto”-

Entrevistadora: -“Con...con respecto al liderazgo...emm... ¿Qué opinas respecto al liderazgo que debe establecer la educadora de párvulos respecto a su rol profesional?”-

Entrevistada: -“Creo que...creo que...es una...una de las principales funciones dentro de los que es el trabajo con los párvulos y el trabajo con las familias...además es un posicionamiento que debe realizarse en los centros educativos, ya que la Educadora de Párvulos siem...por ejemplo en el caso del colegio...siempre estaba en un rincón...así en la sala...si bien participaba dentro de las...”-

Entrevistadora: -“¿La Educadora de Párvulos?”-

Entrevistada: -“Sí, si bien participaba dentro de las reuniones...de...de Educación Básica...emm...por ejemplo en todas las actividades que tenían que hacer ellos, Educación Parvularia no participaba...porque...porque era como de Básica”-

Entrevistadora: -“En base a las decisiones que la Educadora a cargo tomaba...la Educadora permanente.”-

Entrevistada: -“No. No solo...no solo en base a eso, sino que el equipo de básica también...lo...como era de profesores...y Educación Parvularia siempre quedaba ahí, siempre quedaba atrás...entonces no se mezclaban...no se articulaban mucho en torno a eso...entonces...”-

Entrevistadora: -“Postergada”-

Entrevistada: -“Claro. En ese sentido creo que es necesario...poder...poder llevar a cabo propuestas, poder implementar cosas que los demás vean también que tú estas trabajando y que hay un aprendizaje de por medio y que están activos, muy activos.”-

Entrevistadora: -“Concretamente...tú en tu proceso de práctica profesional... ¿Cómo has tocado este proceso de liderazgo?”-

Entrevistada: -“La verdad me costó muchísimo...ehh...porque llegué y se empezaron a presentar las resistencias obviamente...emm...ya había habido una experiencia anterior con otra Educadora en práctica que dejó el nivel botado a la mitad del camino...entonces también...bueno...tanto la Educadora con el colegio como los niños y las niñas y las familias estaban todos como en ese sentido desanimados, entonces poder llegar, presentar cosas, llevarlas a cabo y que en verdad se comprometieran...eee...en cumplirlas, viendo que yo también las estaba haciendo fue lo que más costó. Porque no creían en el trabajo que ya había hecho la Educadora anterior en práctica. Porque claro ellos se habían motivado, habían participado todo eso, pero cuando tenían que empezar a realizar actividades la Educadora se fue, entonces ellos quedaron súper desmotivados y desde allí, fue súper, súper complejo poder hacerlos participar”-

Entrevistadora: -“¿Y tú qué estrategias desarrollaste para favorecer...el equipo...el trabajo en equipo por ejemplo?

Entrevistada: -“¿Emm...en relación con la Técnico y la Educadora?”-

Entrevistadora: -“Sí. Con las personas...que...con las adultas a cargo del nivel”-

Entrevistada: -“ En el colegio estaba la Educadora y la Técnico...eee...en el caso de la Educadora por ejemplo ella tenía un tiempo...ella tenía un tiempo mientras llegaban los profesores, ella tenía un tiempo para salir a planificar y evaluar en la sala de profesores, pero resulta que la Técnico no...la Técnico tenía que estar en la sala todo el día, entonces no se realizaban reuniones técnicas, no se hacían las planificaciones en conjunto, la Educadora era la que decidía y la Técnico era la que aplicaba no más. Entonces buscar algunas formas de...de...poder concretizar, así experiencias entre las tres...eee...fue un poco difícil porque no estaban los espacios ni los tiempos. Y lo otro, es que yo presentaba una temática por ejemplo...eee...buscábamos alguna forma de hacerlo con la Técnico, luego de hacerlo con la Educadora y de ahí nos poníamos de acuerdo para poder llevar algo más concreto entre las tres.

Entrevistadora: -“Y tú, en tu opinión ¿Qué nivel de participación promoviste en el equipo de trabajo?”-

Entrevistada: -“Yo creo que ellos estaban en el nivel informativo...y pasaron...primero trabajaron en el participativo, o sea, perdón en el informativo y luego llegaron a uno colaborativo, colaborativo, ya que también...a ver...hay otros temas ahí que son del colegio, el colegio hace muy poco tiempo comenzó a tener, a tener Centro de padres, por un tema que era particular y hace poco tiempo tiene la subvención, entonces, eso centraba toda la información también, las decisiones que es todo lo que pasa por el Director, y en ese sentido los padres claro, pueden ser un aporte claro, pueden formar asambleas y todo, pero las decisiones pasan por el Director, entonces es un trabajo que tiene que ser con más tiempo el que ellos puedan llegar a hacer...no sé... una toma de decisiones por ejemplo.

Entrevistadora: -“Tú mencionaste hace un momento que era la Educadora de Párvulos quién determinaba el rol que asumía el equipo de trabajo, por ejemplo la Técnico.”-

Entrevistada: -“Claro”-

Entrevistadora: -“Con respecto... por ejemplo... al trabajo en aula... ¿Quién tomaba las decisiones con respecto a los aprendizajes seleccionados, a las experiencias, a los recursos?”-

Entrevistada: -“¿A los que ya estaban cuando yo llegué, por ejemplo?

Entrevistadora: -“Mientras tú desarrollaste tu práctica pedagógica”-

Entrevistada: -“Ah, mientras... bueno... los aprendizajes los seleccioné para realizar el plan de trabajo en base al diagnóstico...eee...si bien habían algunos con los que trabajaba la Educadora paralelamente, habían unos que eran muy distintos, ya que yo traía el enfoque de las artes integradas también, entonces no sé si no calzaban...pero...pero por lo menos lo que yo seleccioné yo trabajé con eso y en base a eso...en base a eso también ella, la Educadora también hizo algunas implementaciones, ahora ella tenía temáticas y en base a estas temáticas yo también tenía que ir trabajando, pero en el tema de aprendizaje...no...no, yo hice la decisión, yo las presenté, trabajamos en base a eso en conjunto y también con la Técnico...que fue...que fue la persona con la que nos reuníamos para ver el tema de planificación.”-

Entrevistadora: -“¿Y qué fortalezas y debilidades identificaste respecto al liderazgo en tu práctica pedagógica?”-

Entrevistada: -“Con respecto al liderazgo creo que... fortalezas... bueno el tratar de buscar de una u otra forma la participación de los papás ¿ya? No que solo fuera información que recibiera y después no la firmara, que recibiera un afiche y lo devolvieran si no qué...no se...me quedaba más tiempo, trataba de...trataba de buscarlos en otras instancias, habían apoderados que tenían hijos en otros cursos, entonces también había que salir a buscarlos...emm...trataba de...de darles información externa que era relacionada con todas las festividades del mundo Andino...de los carnavales que habían en las calles...de la...no sé de actos culturales, cosa... que como está relacionado con eso...muchos

apoderados están relacionados con eso, entonces trataba de buscar estas otras herramienta que yo también traía anexas...aaa...así como tratar de que de alguna forma pudiéramos hacer un nexo, entonces ahí ellos también pudieron darse cuenta, o quizá identificaron, que sí había un interés, que sí había una forma distinta de trabajar, que sí estaba presente la inquietud de que ellos estuvieran presentes en el aula”-.

Entrevistadora: “¿Y con respecto a las debilidades?”-

Entrevistada: “Con respecto a las debilidades...creo que el tema de... el tema de organizar experiencias o quizá alguna actividad en conjunto con los profesores de Básica, porque si bien participaba de las reuniones...emm...los tiempos eran acotados, entonces ellos veían el tema de evaluación, de las actividades que iban a hacer, de lo que iban a presentar al Director y todo eso, pero...pero...quizá el plantearme con un...con un trabajo específico que pudieran ellos hacer aparte también desde la práctica profesional y con este liderazgo...eee...creo que no...no fue muy bien llevado a cabo”-.

Entrevistadora: “¿Y cómo podrías mejorar eso? ¿Cómo consideras tú que lo podrías mejorar?”-

Entrevistada: “Eee...creo que...bueno teniendo claridad primero en lo que se pretende lograr...en...en este caso con el curso, por ejemplo, qué es lo que esperamos que aprendan los párvulos...si esperamos que se relacionen con los

otros...que se identifiquen en su escuela...que estén...que sean participativos...que colaboren en todas las actividades...yo creo que desde ahí se pueden generar propuestas y también se puede presentar la inquietud al grupo con el que se está trabajando, porque si no presentas la inquietud ellos no saben lo que tu quieres lograr.”-

Entrevistadora: -“Perfecto...y pasando al proceso de reflexión de tu práctica pedagógica ¿De qué manera llevaste a cabo el proceso reflexivo?”-

Entrevistada: -“A ver creo que en principio tuve que hacer una... retrospección, en cuanto al diagnóstico, en como fue pasando ese proceso...como llegue...cuales eran mis inquietudes en ese momento, cuales eran mis preocupaciones, las fortalezas que tenía, todas las debilidades, y en base a eso...emm...bueno...en la construcción que se hizo de los criterios ir viendo cómo se desarrollaron, cómo se fueron cumpliendo durante la práctica.”-

Entrevistadora: -“Y esos resultados que tú obtuviste...las conclusiones que sacaste de esos análisis que se hacían ¿los sistematizaste alguna vez? ¿Los registraste?”-

Entrevistada: -“Sí, por supuesto, haciendo evaluaciones semanales...si semanales yo diría, pero íbamos evaluando...bueno...cuando se hacía la reunión técnica, te daban el tiempo para planificar, evaluábamos con la

Educadora...bueno...yo me hacía la autoevaluación y ella me hacía su evaluación también...la coevaluación, entonces desde ahí...en por ejemplo, en cómo iba implementando, en cómo...en cuanto a la mediación, en cuanto a las debilidades que yo creía que estaban en ese momento, fuimos haciendo las evaluaciones,,y bueno yo me hice un registro propio sí, yo fui ...creando la reflexión para llegar después a verlo finalmente, en los resultados, en los aprendizajes, en todo lo que aprendí y en lo que no aprendí también.”-

Entrevistadora: “¿Y en cuánto a tu portafolio práctico reflexivo?... ¿Cómo lo desarrollaste?”-

Entrevistada: “Bueno... en primera instancia yo comencé a hacerlo desde el principio de la práctica...a diferencia de otras prácticas yo lo hice desde el principio, tenía el punto de partida...traté hasta de plantearme los objetivos que yo pretendía lograr durante el proceso de práctica, y desde ahí comenzar las reflexiones. Fijarme en todo lo que se basaban los objetivos de lo que yo quería cumplir”-

Entrevistadora: “¿Y qué valor le otorgas tú al portafolio práctico reflexivo?”-

Entrevistada: “Creo que si está bien hecho es algo muy útil. Pero si se hace por hacer, por finalizar, porque nos entreguen una nota que sea como resultado yo creo que no tiene mucho sentido.”-

Entrevistadora: -“Es activismo”-

Entrevistada: -“Hacer por hacer nada más...por cumplir”

Entrevistadora: -“Y en relación al mismo proceso reflexivo del que estamos hablando ¿Qué aspectos pudiste cuestionar respecto a tu practica pedagógica?”

Entrevistada: -“Emm...respecto a la práctica pedagógica, creo que...por una parte, la parte técnica, las planificaciones todos los planes a corto plazo por ejemplo... emm....quizá no estaban bien logrados, por eso también tenía deficiencias al momento de implementar, en cuanto a la utilización de metodologías creo que también...emm...me asustaba al implementar, entonces había algo que estaba fallando.”-

Entrevistadora: -“¿Y de qué manera crees tú que te ayudó la reflexión para mejorar tu práctica pedagógica?”-

Entrevistada: -“Bueno, primero creo que la reflexión constante, porque no solo la final, la reflexión constante me ayudó a aclararme en cuanto a lo que yo estaba haciendo, porque...si bien me desmotivé muchísimo en un momento, que creía

que no iba a lograr hacer la práctica...emm....reflexionar sobre esto que estaba haciendo, sobre todas las cosas que estaban sucediendo, los problemas familiares también, que intervienen en el proceso...emm...creo que eso me ayudó a aclararme...bueno que es una parte de toda la vida, que es una parte de un proceso que uno está terminando, que tiene que ser feliz, que tiene que vivir estos momentos porque si no...si no eres capaz de sobreponerte a estas dificultades, entonces después que puedes esperar.”-

Entrevistadora: “Y con respecto a las problemáticas que se dieron durante la práctica ¿Tuviste oportunidad de investigar... de reflexionar con respecto a eso?”-

Entrevistada: “¿Problemáticas propias?”-

Entrevistadora: “No. Problemáticas de la práctica en sí misma...como por ejemplo incidentes críticos negativos que te hayan llamado la atención”-

Entrevistada: “A ver creo que...las problemáticas mayores que se dieron fueron con párvulos específicos, porque en general el grupo de...el grupo que hay del curso no... era, era súper aplicado - (ríe) - “-

Entrevistadora: -“Ya. Y con respecto a esas problemáticas ¿Tú lograste investigar algo, en el sentido de la teoría, en el sentido de lo que aportan...las...digamos las investigaciones actuales, o los aportes de...de...las personas que...emm...que están ligadas digamos al campo de la Educación?”-

Entrevistada: -“ Claro, bueno... primero que todo...creo que fue una investigación en base a la realidad que tienen, a su contexto familiar, al cómo se ha llevado a cabo el proceso desde el año anterior...sustentado en esas problemáticas también y a partir de eso investigar un poco, saber cómo poder ayudar y también hacer una conversación con las familias, para ver de qué formas yo podía ser un aporte, también hacerlo de la misma forma con el equipo de trabajo, con la Educadora y la Técnico,...ya que... ellas claro, ellas sabían la realidad con la que ellos venían, pero yo estaba interviniendo ahí...era una persona alejada de esa situación, entonces sí tuve que investigar...emm....por ejemplo en el caso de dos niños...problemas de aprendizaje que tenían, problemas de lenguaje también, entonces desde ahí poder hacer un trabajo separado con ellos.”-

Entrevistadora: -“Un trabajo, más bien...emm...singularizado, en base a las necesidades específicas”-

Entrevistada: -“Sí.”-

Entrevistadora: -“Perfecto...entonces...emm...así concluimos nuestra entrevista...nada más que agradecerte y desearte mucho éxito...en tu futuro quehacer profesional que comienzaaa..- (ríe) –“

Entrevistada: -“Hoy. -(ríe)- Gracias, igualmente te deseo lo mejor”-

Entrevistadora: -“Gracias”-.-

Transcripción entrevista: Estudiante nº 7

Entrevistadora: Vamos a dar inicio a la entrevista para la investigación de seminario evaluación del nivel de desempeño que alcanzan las estudiantes egresadas el año 2012 respecto de las competencias del perfil de egreso de la carrera de educación parvularia de la UMCE. Te asignaremos un número, este será el siete, de esta manera te reconoceremos sin mencionar tu nombre, para que tu identidad sea resguardado.

Entrevistada 7: ok... ya

.

Entrevistadora: Me gustaría comenzar preguntándote cuando al momento de construir los planes educativos ¿Qué aspectos del marco curricular vigente consideraste?

Entrevistada 7: primero, los principios pedagógicos, las orientaciones pedagógicas y revisé los objetivos generales y específicos de cada núcleo. Todo esto, fue considerado durante el proceso de selección de aprendizajes para el diagnóstico. Los principios más utilizados fueron el de singularidad, actividad, juego y significado. Los intereses de los párvulos, sus intereses y necesidades principalmente, y obvio al diagnóstico.

Entrevistadora. ¿De qué manera consideró en los planes educativos los resultados del diagnóstico y evaluaciones formativas realizadas para planificar?

Entrevistada 7: A ver..., el plan fue una guía, como posibles experiencias que fueron evaluadas, en niveles de complejidad distintos, grupo menor y mayor, que fue lo que me tocó, las planificaciones en relación a ese plan, como había experiencias sugeridas, específicas para ese contexto, osea por ejemplo planteo 5 experiencias para un solo aprendizaje, y luego seleccione las que fueran más pertinentes de cada grupo, onda mayor y menor y así también hacia diferenciada la evaluación.

Ahora... también para la realización de los planes educativos, consideré los resultados alcanzados por los niños en cada aprendizaje, además de sus preferencias y temáticas de interés para los planes educativos, consultándoles en algunos momentos qué quisieran aprender en momentos de conversación, como el patio o periodos de ingesta.

Esto mismo me permitió seleccionar recursos que ellos propusieron, pero también seleccionados de acuerdo a las edades e intereses del grupo menor y mayor, víse que al ser un grupo heterogéneo, en algunas ocasiones, hubo que seleccionar recursos diferentes y estos mismos recursos, fueron pedidos a las familias, o bien dependieron del trabajo de proyecto enviado con anticipación para su construcción o reflexión en el hogar.

Entrevistadora: Entonces ¿involucraste varios factores para construir tus planes?

Entrevistada 7: Sipo, de esa manera me parece más completa, como tratando de ser mas holística con respecto a como quería educar.

E: En cuanto a lo que me cuentas de tu proceso, ¿De qué manera llevaste a cabo el proceso evaluativo?

Entrevistada 7: Bueno, la evaluación del proceso en cada experiencia de aprendizaje, dependió principalmente de las posibilidades que brindaba el contexto, ya que hubo momentos en los que fue posible realizar cada parte de la experiencia realizando un cierre y metacognición, pero en algunos momentos sólo pude evaluar durante el inicio y desarrollo. Cuando esto ocurrió, el aprendizaje fue evaluado en otras experiencias o momentos estables de la jornada, que también aportaron evidencias, principalmente con el ámbito de formación personal y social. El instrumento utilizado fue una escala de apreciación para ambos grupos, que tenían indicadores de los aprendizajes, dependiendo de la intencionalidad y los contenidos que abordaba. Estos aprendizajes fueron graduados en niveles de complejidad, y también fueron creados nuevos aprendizajes para el grupo menor. El objetivo de la evaluación formativa fue principalmente identificar los logros, avances y retrocesos de los párvulos a partir de la propuesta educativa realizada a partir del diagnóstico, con el fin de promover sugerencias que permitieran potenciar un proceso educativo de calidad para los niños y las niñas del nivel.

Ahora en casos especiales como cuando, nose'po, una estrategia, por ejemplo para el grupo de los más chicos, no se por ejemplo la autorregulación del comportamiento, fue más complejo, entonces tuve que realizar trabajos en donde pude enfocarme en como manifestaban su lenguaje, osea que se dieran cuenta de que si ellos expresaban su lenguajes lo hicieran de una manera más completa, entonces yo ponía mucho más énfasis a que ellos expresaran lo que querían decir y no solo con gestos.

Entrevistadora: Y ¿cómo realizaste en el transcurso de proceso educativo de los párvulos? ¿Cómo llevaste a cabo la evaluación formativa?

Entrevistada 7: Fue complejo, porque los niños estaban condicionados a realizar un producto entonces terminaban, se paraban y se iban... entonces que paso con eso, tuve que buscar estrategias para realizar la reconstrucción de las experiencias en otros momentos y buscármelas, por ejemplo, realizábamos la experiencia hasta el desarrollo y en periodos de ingesta, o no sé en algún momento libre yo realizaba la metacognición, aunque igual hubo experiencias que pude finalizar'po y así hice la evaluación formativa.

Entrevistadora: ¿Con qué objetivo?

Entrevistada 7: Bueno...todos los aprendizajes seleccionados los evalué al menos dos veces, quizás en alguna experiencias tenia aspectos de varios aprendizajes así pude evaluar varios aprendizajes en diferentes momentos.

Igual uno entra a la practica con una visión muy sesgada con respecto al como evaluar, y en la práctica se te viene el mundo encima, por ejemplo el diagnostico me entrego información era muy vaga con respecto a los intereses, por ejemplo de los párvulos, después en el desarrollo como que uno aterrizo a la realidad, y a partir del error pude hacer cambios para que todo lo que yo hiciera fuera más pertinente.

Entrevistadora: Con respecto a la reflexión, ¿Qué valor le otorga le otorgas proceso reflexivo para el desarrollo de tú práctica pedagógica?

Durante todo este proceso, la reflexión práctica fue sumamente necesaria y esencial para poder formular mejores estrategias de enseñanza y evaluación.

Entrevistadora: Pero ¿De qué manera llevó a cabo el proceso reflexivo?

Entrevistada 7: Muchas veces realice experiencias que no necesariamente tenían que ver con las necesidades de los párvulos y fue necesario vivenciar el error y hacer autocrítica para darme cuenta cuáles fueron las verdaderas posibilidades de aprendizaje que estaba entregando a los párvulos, lo que me sirvió principalmente para tomar decisiones de cambio con el fin de brindar mayores oportunidades y desafíos a los niños y a las niñas.

Entrevistadora: ¿Sistematizó la reflexión que realizó de su práctica docente en el aula, si es así de qué manera?

Entrevistada 7: Sí, el proceso de reflexión fue guiado por algunas preguntas que realicé al inicio de mi práctica profesional, que tuvieron que ver principalmente con el conocimiento de mis capacidades, habilidades y herramientas, además de los objetivos personales y profesionales que guiaron el proceso. Luego, fui viendo cómo estaba llevando a cabo cada uno de estos elementos, identificando mis fortalezas, debilidades y desafíos por lograr. En acuerdo con mi supervisora de práctica, todas estas reflexiones fueron incluidas al momento de dar cuenta del proceso y la puesta en práctica de las propuestas educativas elaboradas, acompañado de la selección de muestras y evidencias del proceso. Lo que fue explicitado en el informe final y en un apartado que daba cuenta de la reflexión práctica de mi quehacer docente, enfatizando no tan sólo aspectos académicos y curriculares, sino más bien, las percepciones de mi trabajo, en relación a

los temores que aparecieron en la práctica profesional, cómo los superé y las inquietudes y necesidades para el futuro. Todo esto, fue definido como “portafolio práctico reflexivo”. Siento que esta metodología fue mucho más significativa para mí, a diferencia de los portafolios contruidos anteriormente que muchas veces rellené con información poco relevante. Finalmente esta forma de evaluar de mi profesora guía, consideró todos los aspectos que pedía el portafolio, pero sintetizado en lo que yo considere más relevante de presentar. Por ejemplo, cada reflexión de los logros y desempeño por cada línea de acción, tuvo implícito un “incidente crítico” que argumente desde la teoría y la opinión personal y que además acompañe de sugerencias para su mejora o potenciación. No fue necesario presentar una “biografía de mi vida”, ni menos hacer una carpeta enorme dando cuenta de cada una de las cosas que realicé. La evolución de los procesos y aprendizajes fue explicitado en los informes y además conversado recurrentemente con mi profesora guía, por lo que no fue necesario realizar más trabajo escrito y papeleo del que ya requiere todo el proceso de práctica profesional.

Entrevistadora: bueno te doy las gracias en nombre del equipo de seminario por participar de esta investigación, así que por ahora damos por finalizada la entrevista y posteriormente daremos inicio a la entrega de los resultados que arroje la investigación y así podrás saber cómo te fue.

Entrevistada 7: Ya súper, muchas gracias

Transcripción entrevista: Estudiante nº 8

Entrevistadora: Cuando construías los planes que aspectos del marco curricular te fijabas o considerabas.

Entrevistada 8: yo creo que hay varios elementos que se consideran, primero uno, claro toma el aprendizaje, pero finalmente cuando hace la experiencia, toma los principios, toma la evaluación, que tienen que ver con igual una perspectiva filosófica técnico pedagógica, que uno coloco, como que coloca como en andamiaje cuando, cuando planifica, entonces yo creo que principalmente claro los aprendizajes, pero igual los aprendizajes con una intencionalidad, no tal cual como aparecen en las bases.

Entrevistadora Y dentro de los resultados que tu obtuviste en este proceso de diagnóstico, ¿de qué manera los utilizaste o de qué manera te sirvieron para realizar tus posteriores planificaciones?

Entrevistada 8: Los del diagnóstico, ahah los resultados del diagnóstico los utilicé para hacer el plan educativo, por ejemplo del de mediano plazo por el periodo en que iba a estar, en ese entonces fui viendo que resul., que aprendizajes se veían más favorecidos, que aprendizajes requerían favorecerse más con experiencias, que niños tenían los aprendizajes logrados, que niño le faltaba un poco, eheh ir viendo maomeno que estrategias se pueden realizar para que

finalmente todos vayan aprendiendo y avanzando, entonces en realidad el diagnóstico es fundamental dentro de la tarea educativa, porque si no tienes ese resultado como vas a seguir planificando, si la función es encontrar o sea si, la intención es encontrar finalmente eh el nivel actual en que están de acuerdo a los aprendizajes, de hecho igual hay como elementos que van surgiendo del mismo diagnóstico, o sea cosas que tu no tenías planificada porque tu en el diagnóstico tenías ciertos aprendizajes y cuando viste los resultados, viste que hay elementos que se necesitan favorecer además como al mejorar la construcción de normas eh para la convivencia o al mejorar elementos que ya estaban favorecidos y que necesitan tener otro énfasis, por ejemplo al mejorar los niños tenían buena motricidad gruesa por lo que no era necesario favorecer motricidad gruesa, pero si era necesario asociar que esto es un elemento que favorece la salud, calidad de vida, entonces en ese sentido tu vas viendo que dentro del diagnóstico hay elementos que son emergentes que no tenías considerado de primera, pero que te sirven para tu plan educativo.

Entrevistadora: Y dentro de los principios educativos ¿cuáles son los que consideraste dentro de las planificaciones?

Entrevistada 8: Yo creo que todos, porque o sea si bien hay elementos que porque tu no está como dentro de un contexto de juego, que tienen, que al mejorar el de juego podría no estarlo considerando siempre, porque hay ocasiones en las que uno planifica directamente juego y hay otras planificaciones lo que tú buscas es otro tipo de aprendizajes, como al mejorar la metacognición que no necesita un juego para implementarse, sino que necesita otros recursos y otras estrategias es que al mejorar esto no estaría dentro de todas las planificaciones, porque tu el de relación, o el de actividad, el de protagonismo, el de bienestar el de unidad, esos están siempre, entonces no recuerdo bien, cuáles

son siete, haber unidad ehh, bienestar, el de relación, singularidad, juego, eheh significado, y el otro es de potenciación, ya poh yo creo que están todos menos el de juego no siempre, porque como te digo depende de la actividad, pero los otros o sea uno siempre esta resguardando que siempre los niños estén bien, de que estén bien, de que estén contentos de lo que están haciendo, porque si estás haciendo una actividad y estás viendo de que no les gusto, de que no resulto, o sea es como un poco tirado de las mechas, pero es como un poco sí, ehe como contradictorio que tu sigas haciéndola, si ya viste que los niños no están bien con eso, entonces son elementos que aunque nose no estén memorizados, y asi como ah tiene que estar el principio de actividad y potenciación aqui, tú los tienes como tan integradas que siempre están presente si tu lo ves ves que los niños están aprendiendo, están ampliando sus conocimientos, cachay.

Entrevistadora: ¿Qué criterios consideraste para potenciar aprendizajes?

Entrevistada 8: Criterios para la mediación hay bastante, de hecho yo me hice una tablita, una tablita de criterios que la puse en el portafolio y que le dije al equipo educativo que la idea era trabajar en base a esos criterios, que son criterios de mediación, que son, bueno lo que tiene que ver con la mediación básica, en cuanto a la ampliación de aprendizajes significativos, del sentido de la metacognición, esos elementos que están centrales dentro de las planificaciones de las experiencias de aprendizaje y estaban los que son específicos de la didácticas.

Entrevistadora: ¿Qué estrategias utilizabas para mediar?

Entrevistada 8: Como te dije yo creo que las estrategias se utilizan en base a lo que estas intentando favorecer, ponte tu si estás trabajando con lenguaje escrito, las estrategias pa mediación son en primera instancia la interacción con distintos tipos de textos, la interrogación a los textos, las preguntas que tienen que ver con la temática del contenido, con los elementos que se trabajan , con la comprensión del texto escrito, matemática tiene que ver con las posibilidades que va teniendo, tonces ellos, ponte tu pueden hacer criterios para la clasificación, que vendrían siendo las variables didácticas, que ellos vuelvan a contabilizar, alomejor establecer relaciones, las operaciones básicas que le permiten solucionar problemas.

Entrevistadora: ¿Cómo llevaste a cabo tu proceso evaluativo, que estrategias utilizaste?

Entrevistada 8: ah ocupé registros, bueno de primera igual se me hacía difícil registrar, entonces era, era pa mi prácticamente imposible, tonces pusha estuve viendo ahí de qué forma, ya después opte por grabar y se me quedaba encendido el pendrive en el bolsillo y ya grababa toda la jornada, ya tonces después como que me ponía a escuchar, adelantaba, retrocedía, hasta llegar a los elementos que me importaban registrar, eheh grabe otras veces y las menos fue que escribí registros con lápiz, que o sea eran más bien la evaluación de las actividades de sicomotricidad, por que las evaluaba dentro del periodo de patio, o sea recogía información dentro del periodo de patio y recogía información en la actividad de motricidad permanente que tenían, tonces como que era ya más habitual, los niños estaban acostumbrado mas, como que tuvieron la posibilidad de hacer algunas anotaciones y después los procedimientos que uno realiza habitualmente para la evaluación, o sea ves la información, la contrastas con la rúbrica que tienes, igual evalué los

aprendizajes con rúbricas y los que no podían evaluarse con rúbrica no, los que tenían que ver con componentes actitudinales, osea ponte tu los que tenían que ver con algunos elementos de ciencia, no es tan solo la habilidad, sino también el contenido que estábamos viendo, tonces la habilidad la podías tonces como hacer una progresión dentro del desempeño de la rúbrica , pero no estaba asociada a los papeles, yyy después eheh habían ocasiones que no hacía por escrito el tema de evaluación completo, por que habían cosas que uno se iba dando cuenta al tiro, tonces para la otra uno hablaba con el equipo si se podía mejorar ahí mismo, se mejoraba ahí mismo, si no para la otra se mejoraba y no era un elemento que estaba por escrito cachay, y por escrito finalmente lo que hice fueron los informes que tenían ahí ya la emisión de juicio, toma de decisiones y las sugerencias en el segundo periodo del informe.

Entrevistadora: ¿Cuáles eran tus objetivos al realizar esta evaluación?

Entrevistada 8: Es que yo tenía varios objetivos, el fin de la evaluación finalmente tiene que ver con darte cuenta de en qué situación estas realmente para poder ver cómo mejorarla, porque la evaluación significa mejora, entonces ya por ejemplo alomejor si tienes buena relación con las técnicas, eheh a lo mejor el objetivo no estaría en la relación si no ampliar el conocimiento porque ya tienen una base de una buena relación que puedas hablar con las técnicas sobre ciertos elementos que son importantes para favorecer aprendizajes, cachay que tendrían que variar según el estado que este la realidad en la que estoy inserta.

Entrevistadora: ¿Qué valor le otorgas al proceso reflexivo y por qué?

Entrevistada 8: Yo creo que el proceso reflexivo es eminentemente importante por el hecho de que a veces te, si tú no lo tienes te limitas, te ensimismas en hacer lo que estás haciendo y terminar lo que estás haciendo y es eso no mas y se transforma como en un hacer, hacer, hacer de cosas, que si bien en un momento a lo mejor las pensaste, las delineaste, la cosa, te automatizan, entonces se supone que uno como docente tiene que estar como constantemente viendo cómo mejorar y a lo mejor esto automatización no te deja ver, como mejorar, tonces yo creo que ahí recae la importancia del proceso reflexivo, ahora yo creo que tampoco, por yo creo que también me ensimisme en un momento y me puse hacer, hacer y hacer cosas y me di cuenta cuando, cuando quise eheh evaluar como formalmente, antes de entregar el informe fue una evaluación que hice como a mitad de periodo, por que yo dije pucha que siento que no estoy haciendo muchas cosas y me cuenta que si estaba haciendo muchas cosas, pero no las estaba haciendo como tan, nose si tan bien, pero tan a conciencia tan como a favorecer esto, tan en profundidad, tonces igual yo creo que esto tiene que ver con el proceso reflexivo, cachay ahora igual estoy diciendo que tuve, pero podría haber sido mejor, pero yo creo que en todo orden de cosas uno siempre piensa que puede estar siempre mejor, siempre mejorarlo

Entrevistadora: ¿Y cómo realizaste tu portafolio?

Entrevistada 8: Yo me planteé objetivos que tenían que ver con las competencias profesionales y objetivos que tenían que ver con competencias personales, o sea ponte tu tampoco dudo que el liderazgo es una competencia profesional, pero como no se aborda tanto acá yo lo tome más bien como personal, además por elementos como de personalidad

cachay, porque a lo mejor no se la primera que llega a un grupo y toma el liderazgo, como que espera que pasen varios liderazgos para meterse ah organizar si está quedando la embarra cachay, entonces ehe como en ese aspecto yo sentí que era una elemento personal o como el elemento de conocer a cada párvulo a cada persona entonces en función de esos objetivos eheh fui haciendo estrategias que eran como para mí era muy fácil aplicar, cachay.

La visión global permite igual autoconocimiento entonces ahí va viendo que cosas hiso que elemento no hiso, cuales elementos están por mejorar. Me cuestioné el rol que estas tomando, la primera vista la tiene la práctica.