

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**



**ANÁLISIS DE SABERES DOCENTES DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS,  
EN RELACIÓN A LOS LINEAMIENTOS TÉCNICOS DEL REFERENTE  
CURRICULAR DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES Y  
LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ESTUDIO DE CASOS**

**POR MARIA EUGENIA ARRIAGADA BRAVO**

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la  
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Ciencias  
de la Educación, mención Evaluación Curricular.**

**DIRECTOR DE TESIS DR. FERNANDO GARCIA GAJARDO**

**COMISIÓN INFORMANTE SRA. CLEMENCIA CARRERA ARAYA**

**DR. GONZALO FONSECA GRANDÓN**

**Concepción, marzo 2018**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quiero agradecer a mi familia y amigos/as por apoyarme en todo momento, por su comprensión y fortaleza para seguir adelante pese a las dificultades que muchas veces se me presentaron.

A mi hijo Bastián e hija Sophia por ser parte importante de mi vida, por su paciencia y apoyo incondicional.

Agradecer de manera especial a mi profesor guía Fernando García Gajardo por entregarme aprendizajes que han sido fundamentales tanto para el ámbito académico y profesional, agradezco su paciencia y empatía presentes durante todo el proceso.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1. TEMA	3
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2.1. Interrogantes específicas	8
1.2.2. Justificación	8
1.3. OBJETIVO	11
1.3.1. Objetivo general	11
1.3. 2. Objetivos específicos	11
1.4. SUPUESTOS	11
1.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	12
1.5.1. Categorías	12
1.5.2. Categorías apriorísticas	13
1.5.2.1. Definición categorías	13
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. PRIMER CONOCIMIENTO DESARROLLADOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA	16
2.2. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE	17

2.2.1. Conocimiento Práctico	19
2.2.2. Conocimiento Didáctico del Contenido	21
2.3. SABERES DOCENTES	23
2.4. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	26
2.5. SABERES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA	33
2.6. MARCO EMPÍRICO	36
2.7. SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE	39
<b>CAPÍTULO 3: MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS</b>	
3.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.2. ENFOQUE INVESTIGATIVO	51
3.3. CONTEXTO	55
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN	58
A. Cuestionario	58
A.1. Construcción del Instrumento Cuestionario del Tipo Pregunta Abierta	60
B. Entrevista Estructurada	64
C. Análisis Documental	65
3.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	66
3.6. ANÁLISIS CONTEXTUAL	67
3.7. ESTUDIO DE CAMPO	67
3.8. ESTRATEGIAS Y CURSO DE ACCIÓN	68

3.9. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	69
3.9.1. Triangulación: Discurso Educadoras de Párvulos, Referente Curricular JUNJI y Fundamentos Teóricos	70
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</b>	
4. RESULTADOS	111
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b>	
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	118
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b>	
6. CONCLUSIONES	122
6.1. PROYECCIONES	123
6.2. LIMITACIONES	124
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
BIBLIOGRAFÍA	125
WEBGRAFÍA	130
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN EDUCATIVA	135
ANEXO 2. CUESTIONARIO DE PREGUNTA ABIERTA DESTINADO A CONOCER LOS SABERES PROFESIONALES DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS	136

ANEXO 3. PAUTA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO	140
ANEXO 4. ANÁLISIS VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO	148
ANEXO 5. RESPUESTAS APLICACIÓN CUESTIONARIO PILOTAJE	152
ANEXO 6. BATERÍA DE PREGUNTAS PILOTAJE	157
ANEXO 7. HALLAZGOS RESPUESTAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS	159

### **ÍNDICE DE ESQUEMAS**

ESQUEMA N° 1. SABERES DOCENTES	25
ESQUEMA N° 2. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA PRÁCTICA DEL DESARROLLO PROFESIONAL	32
ESQUEMA N° 3. RESUMEN DE ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	35
ESQUEMA N° 4. PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	42
ESQUEMA N° 5. RESUMEN HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	50

## RESUMEN

En el contexto educativo chileno, la educación parvularia ha ido adquiriendo relevancia y legitimidad en diversos ámbitos, tales como: neurociencias, psicológico y sociocultural. Desde esta perspectiva, las profesionales de la primera infancia, deben poseer conocimientos y competencias propias para la tarea de educar a los niños y niñas de nuestro país. En base a lo señalado se desarrolló un estudio de tipo cualitativo, acerca de los saberes docentes de las educadoras de párvulos en ejercicio, de la provincia de Concepción, en relación con los fundamentos teóricos y el referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. El enfoque investigativo utilizado es el estudio de casos, dado que el interés se centra en la comprensión e interpretación del discurso escrito de las profesionales. Los hallazgos del estudio evidencian que las educadoras de párvulos, en su discurso escrito, denotan predominancia en el dominio del conocimiento curricular, existiendo una concordancia entre el saber curricular con respecto a los lineamientos del referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos. No obstante, se evidencia divergencia en relación a los saberes pedagógicos y disciplinares.

## INTRODUCCIÓN

La educación parvularia en Chile, ha ido adquiriendo un creciente protagonismo en diversos ámbitos (social, político, pedagógico y cultural), lo que ha contribuido a una mayor legitimidad y reconocimiento de dicho nivel educacional en el sistema escolar. Por consiguiente, las profesionales de este nivel requieren, poseer saberes docentes que propicien las nuevas y desafiantes directrices institucionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Por su parte, la evidencia internacional señala que las profesionales de la educación parvularia deben dominar diferentes habilidades y conocimientos profesionales específicos de la educación en la primera infancia. En esta perspectiva, los estudios realizados en Chile evidencian que los conocimientos técnicos y pedagógicos de las educadoras de párvulos son deficientes. Por tanto se requieren profesionales con una base sólida de saberes docentes, para la promoción de aprendizajes pertinentes y significativos hacia los niños y las niñas de nuestro país.

En este contexto surgió el interés por realizar un estudio del tipo cualitativo, desarrollado a través del diseño estudio de casos, acerca de los saberes docentes de las educadoras de párvulos en ejercicio, en relación con los fundamentos teóricos y el Referente Curricular de la JUNJI.

En el marco de esta investigación se concibe, como primera instancia, determinar los saberes docentes, a objeto de establecer los grados de convergencia y divergencia entre las fuentes de información a contrastar.

El informe de investigación, se ha organizado en torno a los siguientes apartados:

Capítulo 1. Planteamiento del problema: abarca la exposición general del problema y a su vez da a conocer la estructura que se le otorgó a la investigación.

Capítulo 2. Marco teórico de la investigación: Corresponde a las bases teóricas de la investigación, en las que se incluyen la construcción de conocimiento profesional

docente, se definen los saberes docentes, el concepto y principios del desarrollo profesional docente.

Capítulo 3. Métodos y procedimientos: Se establece el enfoque del estudio, describiendo el tipo y diseño de este, la población, instrumentos utilizados y procedimientos de aplicación, asimismo indica las técnicas de procesamiento y análisis de la información obtenida.

Capítulo 4. Resultados alcanzados: Se presentan los resultados conforme al estudio, organizados en función de los objetivos de la investigación.

Capítulo 5. Análisis y discusión: Corresponde al análisis de los resultados y su comparación con otros planteamientos teóricos o resultados de investigaciones recientes, en el campo sobre saberes docentes.

Capítulo 6: Conclusiones y proyecciones: Se presenta la respuesta a los supuestos planteados, en función a los resultados obtenidos, además de mencionar las proyecciones del estudio, seguido por las limitaciones del mismo.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. TEMA**

La temática abordada en la investigación corresponde a un análisis de saberes docentes de educadoras de párvulos, en relación a los lineamientos técnicos del Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y los fundamentos teóricos; el cual se desarrolla mediante un Estudio de Casos.

### **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Actualmente, existe consenso a nivel mundial de la trascendencia de la Educación Inicial, lo cual ha sido respaldado a través del aporte de la psicología, las neurociencias y la economía, las que “han demostrado la importancia de los primeros años de vida, como el período más significativo para el desarrollo, la formación y los aprendizajes futuros de niños y niñas” (JUNJI, 2015, p. 4). Dicho de otro modo, las habilidades cognitivas y socio/afectivas que se adquieren durante los primeros años, serán primordiales para aprendizajes futuros, los que determinan la vida del infante.

En Chile, en los últimos años se han realizado investigaciones de corte longitudinal, las que demuestran evidencia sobre el impacto de asistir a centros que imparten educación parvularia en Chile. A partir de datos de los años 2010 y 2012 de una muestra representativa a nivel nacional de la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI), se concluye que la “asistencia a Educación Parvularia potencia tanto el desarrollo y aprendizaje infantil en general (TADI) y lenguaje (TVIP) como el desarrollo socioemocional (CBCL)” (MINEDUC, 2014, p.5). De igual relevancia son

los aportes de las investigaciones de Zapata y Ceballos (2010), Galvis (2007) y Falabella y Rojas (2008), quienes enfatizan que las profesionales de la Educación Parvularia deben poseer un nivel de experticia, para brindar experiencias desafiantes a niños y niñas con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje, coherente con las demandas del medio y las tendencias mundiales.

En consecuencia, los estudios internacionales en los que destacan Bowman, Donovan y Burns, (2000), Spodek y Saracho (2012), citado en Pardo (2012) en su conjunto evidencian que el “adecuado ejercicio de esta profesión no requiere ‘sentido común’ ni ‘experiencia maternal’ (como se declarara alguna vez), sino un extenso conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades profesionales especializados en la educación de la primera infancia” (p.91). Por otra parte en Chile ha surgido la necesidad de precisar los conocimientos de las educadoras, construyéndose la base de saberes de la educación parvularia, denominado los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, los que se definen como un “conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades con los que se espera cuenten las egresadas de estas carreras.

De este modo, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), declara en su misión,

otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad, y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años (...)

desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos

de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertenencia a sus aprendizajes (JUNJI, 2017).

Además el Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI (citado en Ponce y Barriga, 2016) se ha propuesto, entre otros desafíos “fortalecer los procesos reflexivos y la construcción de conocimientos para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad” (p.6). Igualmente existe un eje estratégico de gestión, el que hace referencia al liderazgo técnico pedagógico, cuyo propósito es “potenciar el liderazgo educativo de los equipos directivos y pedagógicos, a partir de la experiencia y saber institucional acumulados, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inicial pública y de calidad, generando estudios, publicaciones, conocimientos y capacitaciones a terceros” (JUNJI, 2017). Por el contrario, existen estudios que evidencian que el “colectivo de educadoras de párvulos de Chile no sólo muestra tener un nivel de conocimientos disciplinares y pedagógicos extremadamente bajo, sino que además no son conscientes de ello” (Moreno y De la Herrán, 2017, p. 247).

Por consiguiente, las profesionales de la educación requieren, contar con saberes docentes que propicien las nuevas y desafiantes directrices de la nueva institucionalidad de la JUNJI, en donde esta adquiere un rol de “modelo referencial de la educación parvularia, apoyando la gestión y el desarrollo técnico y pedagógico de los jardines infantiles” (Bachelet, 2014). Desde esta perspectiva, el Referente

Curricular JUNJI aporta una estructura que ofrece “fundamentos, principios, propósitos, contenidos, apoyos metodológicos, contextos y organización de los aprendizajes esperados, considerando las distinciones entre el primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia” (JUNJI, 2010a, p. 7).

Por otra parte Tardif (2009), define los saberes docentes como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinar, curriculares y experienciales” (p.29); por lo tanto las Educadoras de Párvulos, requieren de una base sólida de saberes docentes, para promover al máximo el desarrollo integral de la primera infancia.

La Agencia de Calidad de la Educación (2015), llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo en donde evaluó y orientó a diversas comunidades escolares, entre ellas destacan la Fundación Integra y la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Se entrevistaron a diferentes actores pertenecientes a las comunidades en educación parvularia (sostenedores, equipos directivos, educadoras, técnicos, apoderados y niños y niñas, académicos, expertos y representantes del Ministerio de Educación), en ella los análisis evidenciaron que

la formación docente y profesional se considera un aspecto de primera prioridad a mejorar. [Además] los actores principalmente los expertos señalan que profundizarían en la carrera los conocimientos

disciplinares, los conocimientos de psicología del desarrollo, la formación en conocimiento para estimular el aprendizaje, e incorporarían un mayor número de prácticas, con el fin de obtener mayores herramientas para su posterior desempeño laboral (pp. 12-13).

En contraste en el mismo informe se indica que el 80% de los centros de las instituciones JUNJI e Integra, se autoevalúan en los niveles más altos de calidad. Cabe destacar que la JUNJI utiliza la guía de autoevaluación, este es un instrumento denominado Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, el cual se aplica cada dos años y tiene por objetivo evaluar de manera integral los niveles de calidad de las prácticas que se desarrollan al interior de la unidad educativa.

A partir de lo anterior, existen diferencias concernientes a los hallazgos, entre las investigaciones que evidencian un escaso dominio de algunos saberes por parte de las educadoras de párvulos, y la sobrevaloración en términos de la evaluación que hacen estas con respecto a su desempeño.

En síntesis, la evidencia internacional señala que las profesionales de la educación parvularia deben contar con un “conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades profesionales especializados en la educación de la primera infancia” (Pardo, 2012, p.91). En contraste con el caso chileno los estudios realizados evidencian que los conocimientos disciplinares y pedagógicos de las educadoras de

párvulos son “extremadamente bajo (...)” (Moreno y De la Herrán, 2017, 247). En consecuencia se requieren profesionales con una base sólida de saberes docentes, para la promoción de aprendizajes pertinentes y significativos hacia los niños y las niñas de nuestro país.

### **1.2.1. Interrogantes específicas**

- a.** ¿Cuáles son los saberes docentes que manejan las educadoras de párvulos de la provincia de Concepción, perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles?
- b.** ¿Los saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares señalados por las profesionales de la educación, están en coherencia con la propuesta curricular (Referente Curricular) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y los fundamentos teóricos?

### **1.2.2. Justificación**

La Reforma a la Educación Parvularia chilena que se vive hoy ha tenido un revuelo “(...) social, pedagógico, político y cultural inédito” (Adlerstein, Reveco, Pardo, Rayo y Simonstein, 2014, p. 77) que solo se compara con la gestación de la JUNJI, a fines de la década de los setenta.

Ante el nuevo ordenamiento institucional, mediante la creación de la Subsecretaría de la Educación Parvularia, dependiente del Ministerio de Educación, se busca “fortalecer y empoderar a la JUNJI como entidad pública con un rol protagónico en la provisión directa del servicio, quitándole la histórica función de supervigilar, que

hasta el momento ostentaba” (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la UC, 2015, p.4). En este sentido, a la Junta Nacional de Jardines Infantiles le corresponderá ser un modelo referencial de la Educación Parvularia chilena, cuyo fin será la gestión y el desarrollo técnico y pedagógico de los jardines infantiles.

Spodek y Saracho (citado en Pardo, 2012) señalan que la educación parvularia es una profesión de alta complejidad, dado que “educar niños pequeños, en contextos institucionales, requiere de una sólida base de saberes profesionales especializados” (91). Además los estudios de Shonkoff y Phillips (2000), citado en Adlerstein et al., (2014) han documentado que la educación parvularia de “baja calidad puede tener impacto negativo sobre el desarrollo en la primera infancia” (p. 87). Por esta razón las profesionales de la educación deben tener un “constante desafío por adquirir mejores herramientas pedagógicas para su propia superación y la mejora permanente de su quehacer en el aula” (Ibid, p. 88).

Desde esta perspectiva, las educadoras de párvulos contribuyen a la “formación de mejores ciudadanos/as, más plenos/as y por ende a una mejor sociedad” (JUNJI, 2015, p. 8). Dicho de otro modo, se pretende construir una educación para la vida colocando al centro a la niña y el niño, dentro de su contexto social. Por lo tanto, es necesario la existencia de procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en las aulas, requiriéndose educadoras de párvulos con conocimientos y competencias propias para

la tarea de educar, por lo tanto a partir del año 2020 la JUNJI se regirá por la Ley docente, es decir al “Sistema Profesional de Desarrollo Docente para el Nivel Parvulario” (MINEDUC, 2016, Ley N° 20.903).

Resulta imperioso que las profesionales tengan una sólida base de sus conocimientos ligados al referente curricular de la JUNJI, a través de la presente investigación se podrá puntualizar el dominio de conocimientos pedagógicos, disciplinarios y curriculares, contrastado con la propuesta curricular institucional y así apuntar al perfeccionamiento del docente para su óptimo ejercicio profesional, favoreciendo una educación de “calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas” (MINEDUC, 2001a, p. 22).

### **1.3. OBJETIVO**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Analizar los saberes docentes de las educadoras de párvulos en ejercicio, en relación a los fundamentos teóricos y el Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- a.** Identificar los saberes docentes de las Educadoras de Párvulos en ejercicio, pertenecientes a la JUNJI.
- b.** Contrastar la coherencia entre los saberes docentes de las profesionales, el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos.

### **1.4. SUPUESTOS**

Considerando las interrogantes iniciales: ¿Cuáles son los saberes docentes que manejan las educadoras de párvulos de la provincia de Concepción, perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles?, y ¿Los saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares señalados por las profesionales de la educación, están en coherencia con la propuesta curricular (Referente Curricular) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y los fundamentos teóricos sobre los ámbitos pedagógicos, disciplinares y curriculares?

## **1.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

En este apartado, se distinguen las categorías de análisis, cuyo fin es definir los temas propiamente tales de la investigación.

### **1.5.1. Categorías:**

#### **a. Conocimientos declarados por las Educadoras respecto del referente curricular JUNJI y fundamentos teóricos:**

Se refiere a la base de conocimientos que las profesionales de la educación adquieren durante el proceso de aprendizaje desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional, por tanto

(...) esta base de saberes debiese estar integrada por una amplia gama de áreas del conocimiento: desarrollo infantil temprano; familia y comunidad; curriculum y pedagogía; historia y filosofía de la educación parvularia; y disciplinas académicas (lenguaje y alfabetización; artes; matemáticas; ciencias sociales y naturales; educación física, salud y seguridad (Pardo, 2012, p. 93).

#### **b. Referente Curricular JUNJI:**

Es un constructo colectivo que otorga identidad institucional al trabajo educativo porque “integra y articula los énfasis técnicos enunciados en las políticas y modelos, y genera una educación inclusiva como identidad central” (JUNJI, 2010a, p.6).

**a. Fundamentos Teóricos:**

Corresponde a las diversas fuentes que sustentan los fundamentos propios de la educación parvularia, entre ellos destacan la teoría Humanista, Teorías Conductuales y Cognitivas del Aprendizaje (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008), Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001) y lo referido a los saberes específicos (disciplinares) de las áreas del desarrollo del lenguaje verbal; arte visuales y música; desarrollo y el aprendizaje de la convivencia; nociones fundamentales de las matemáticas, ciencias naturales y sociales (MINEDUC, 2012).

**1.5.2. Categorías apriorísticas**

Conforme a la investigación se establecen las categorías y sub-categorías apriorísticas, es decir aquellas originadas a partir de los objetivos específicos propuestos en la investigación.

A objeto de realizar un análisis en profundidad acerca del objeto de estudio, se ha establecido una categoría y tres sub-categorías, las que se agrupan de la siguiente forma:

**1.5.2.1. Definición de categorías.**

Las categorías y sub-categorías se definen conceptualmente de la siguiente forma:

**Categoría: Saberes docentes**

Tardif (2009) define los saberes docentes como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29).

**Subcategorías:****a. Saberes Pedagógicos**

Se refiere “(...) a los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza (...)” (MINEDUC, 2012, p. 21).

Tardif (2009) define que los saberes pedagógicos se “presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representaciones y de orientación de la actividad educativa” (p. 29).

### **b. Saberes Disciplinarios**

Se refiere “(...) 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, 2012, p.43).

Tardif (2009) señala que los saberes disciplinarios corresponden a los “saberes que dispone nuestra sociedad que corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. (...) surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes” (p. 30).

### **c. Saberes Curriculares**

Está constituido por “(...) criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la Educación Parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de las niñas y niños, con interacciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el curriculum” (MINEDUC, 2001, p. 10).

Tardif (2009) considera que los saberes curriculares son los

(...) que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura (p.30).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. PRIMEROS CONOCIMIENTOS DESARROLLADOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA**

Para comprender los inicios de los conocimientos de las profesionales de la educación parvularia, es necesario tener en consideración la preocupación hacia la educación del niño y la niña de principios del siglo XX. Cabe destacar que durante este período, surgen una serie de acontecimientos que dan valor a la enseñanza durante los primeros años de vida, las que tienen relación con la formación inicial y desarrollo profesional de las educadoras de párvulos. Los hechos que se han suscitado en el ámbito educativo fueron relevantes para la educación parvularia en Chile, destacándose, entre ellos, la apertura del primer Curso Normal de Kindergarten, anexo a la Escuela Normal N°1, por tanto el proceso de formación de estas profesionales se inicia en 1906 (Peralta, 2006), creándose la primera formación estable y especializada de maestras kindergarterinas.

Los saberes que manejaban las educadoras de párvulos de la época, estaban centrados en los siguientes tópicos (Maluschka, (s.f), citado en Peralta, 2010):

- Anatomía, fisiología, higiene en general y conocimiento especiales referentes al niño pre-escolar.
- Ciencias Naturales y Jardinería.
- Metodología de danzas y juegos.

- Teoría musical, piano y canto.
- Psicología.
- Pedagogía. (Historia de la pedagogía)
- Metodología especial de la educación pre-escolar,
- El idioma materno y otro idioma (inglés, alemán o italiano)
- Trabajos manuales de kindergarten (pp. 97-98).

Sin lugar a duda los saberes propiciados, suplieron las necesidades de una sociedad con sentido de progreso en el ámbito educativo y social, y a su vez aportó a la adquisición de conocimientos, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos.

## **2.2. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE**

En primera instancia se debe comprender que el conocimiento profesional de los docentes se va construyendo desde la formación inicial y práctica profesional, por tanto aprender a enseñar

es un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias, afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier

profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que este tiene lugar (Montero, 2001, p. 153).

En este mismo contexto Ball y Cohen (1999), citado en Marcelo y Vaillant (2009) afirman que los profesores no solo deben

conocer en profundidad los contenidos, sino también la forma en que estos se conectan con la vida cotidiana para resolver problemas. Además de conocer la materia que enseñan, los profesores deben conocer mucho acerca de los estudiantes, cómo son, y qué les interesa. No se trata sólo de conocer a los estudiantes individualmente, sino conocer también sus diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, la clase social, la familia y la comunidad. Finalmente (...) los profesores necesitan igualmente conocer sobre la didáctica, modelos de enseñanza, y sobre la cultura del aula (p. 84).

En consecuencia, los autores mencionados anteriormente hacen alusión al conocimiento formal y práctico que los profesores deberían poseer a lo largo de su trayectoria, como resultado de su formación y experiencia profesional.

Por otra parte, Montero (2001) señala que en la construcción del conocimiento docente, se consideran dos constructos: “conocimiento práctico y conocimiento

didáctico del contenido” (p. 157). De allí entonces que teniendo una comprensión de estas dos construcciones teóricas, se puede comprender el qué conocen los profesores y cómo se adquiere ese conocimiento durante el ejercicio profesional.

### **2.2.1. Conocimiento Práctico**

Existen diversas corrientes que investigan el conocimiento práctico, entre las cuales Montero (2001) destaca los trabajos de Fenstermacher (1994), Elbaz (1983), Connelly y Clandinin (1984), Schön (1983, 1991, 1992), Shulman y colaboradores (1987), en términos generales para el conjunto de autores el conocimiento práctico, “es aquel que los profesores extraen de las situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (p. 159). Por consiguiente, específicamente lo relacionado con las investigaciones de Elbaz, Connelly y Clandinin y Shön, (citado en Montero, 2001) señalan que el conocimiento práctico no se relaciona con la teoría sino más bien con procedimientos de indagación de esta, los cuales proceden de la participación y la reflexión sobre la acción y la experiencia en el aula.

A su vez Grossman (1994), citado en Montero (2001), propone seis componentes del conocimiento de los profesores:

1. Conocimiento del contenido. Abarca conocimiento del contenido propiamente dicho y más explícitamente conocimiento didáctico del contenido.

2. Conocimiento pedagógico de los alumnos y del aprendizaje. Incluye conocimiento de las teorías del aprendizaje; del desarrollo físico, social, psicológico cognitivo de los alumnos; teoría y práctica de la motivación; de la diversidad étnica, socioeconómica y de género existente entre los estudiantes.
3. Conocimiento pedagógico general. Incluye el conocimiento de la organización y gestión del aula y los métodos de enseñanza.
4. Conocimiento del curriculum, de los procesos de desarrollo del curriculum y del curriculum escolar de los distintos niveles.
5. Conocimiento del contexto. Incluye el conocimiento de las múltiples situaciones y contextos anidados en los que se desarrolla el trabajo profesional de los profesores (Estado, comunidad autónoma, localidad, centro, aula).
6. Conocimiento de sí mismo. Incluye conocimiento de los valores, disposiciones, fortalezas y debilidades, filosofía educativa, metas para los estudiantes y propósitos para la enseñanza (p. 175).

Cabe destacar que los seis componentes descritos anteriormente se encuentran estrechamente relacionados entre sí, siendo importantes para el desempeño de la actividad profesional de los profesores.

### **2.2.2. Conocimiento Didáctico del Contenido**

El concepto de conocimiento didáctico del contenido hace referencia a la unión entre contenido y pedagogía, es decir consiste en una transformación de lo que conocen los profesores sobre su materia y como trasladan ese conocimiento a los estudiantes. (Montero, 2001).

De igual relevancia son los aportes de Marcelo y Vaillant (2009), los cuales proponen que

el conocimiento del contenido que se enseña es un factor importante en relación con la calidad de la enseñanza. Si los profesores no dominan el contenido que enseñan, resulta difícil que lo hagan comprensible a los estudiantes (...), [asimismo] el Conocimiento Didáctico del Contenido aparece como un elemento central de los saberes del docente. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar, y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla (p. 87).

Así en este contexto, las investigaciones de Shulman y Sykes (1986); Doyle (1990); Hernández y Sancho (1993) y Fenstermacher (1994), citado en Montero (2001) proponen que los docentes deben poseer un dominio de la materia (conocimiento del contenido), relacionado con el saber del contenido, pero a la vez los profesores/as deben conocer cómo transformar ese contenido para ser entregado a los alumnos/as,

por tanto ambas contribuyen a la organización de la enseñanza y el desarrollo del curriculum.

Por otra parte, Carter (1990) citado en Montero (2001) señala que el

conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido son dos categorías diferentes pero interrelacionadas en la consideración de la problemática del aprender a enseñar. [Considera que] el conocimiento didáctico del contenido es una categoría más extensa en función de sus bases disciplinarias y curriculares, forma parte más claramente del conocimiento profesional compartido y es más formal que la categoría “conocimiento práctico”, que es más personal y situacional (p. 181).

En definitiva el conocimiento didáctico del contenido corresponde al saber disciplinar y formal, el cual debe ser intencionado por los/as educadores/as al momento de enseñar los contenidos a los estudiantes. Sin embargo, es necesario identificar una serie de conocimientos que poseen los docentes para su práctica educativa, por tanto en el siguiente apartado abordaremos la temática de saberes docentes.

### **2.3. SABERES DOCENTES**

A partir de la década de los 80 comenzó el interés por conocer lo que saben exactamente los profesores/as, originando una serie de investigaciones relacionadas con los saberes docentes, entre los cuales destacan los trabajos de: Bourdoncle, 1994; Gauthier, 1997; Martín, 1993; Paquay, 1994; Raymond, 1993; Shulman, 1986 (citado en Tardif, 2009), los autores mencionados anteriormente proponen diferentes criterios de análisis, en relación a los saberes docentes, los cuales cambian según las características del estudio que se realice.

Por otra parte para poder analizar y comprender los conocimientos de las educadoras de párvulos es necesario delimitar que la investigación solo se centrará en el conocimiento, por tanto no se abordará la conducta del hacer del docente.

En consecuencia, es imprescindible precisar el concepto de saber docente, el cual se define como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2009, p. 29). Es decir, este concepto de saber docente está conformado por diversos saberes originados desde las instituciones de formación inicial, formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana.

El mismo autor plantea la siguiente perspectiva teórica relacionada con los saberes docentes, definiendo cada uno de los componentes de dichos saberes en:

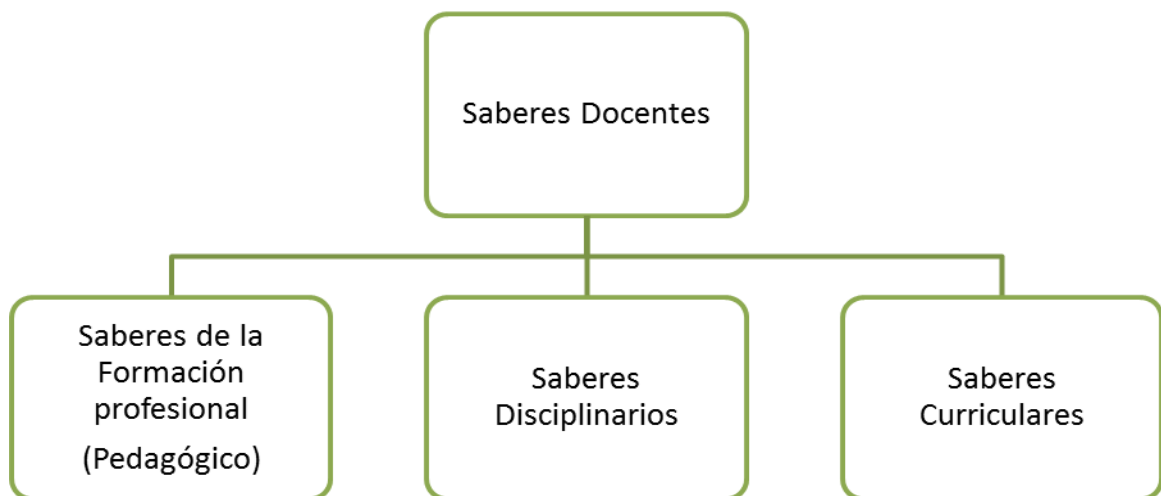
- Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica). Podemos llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación).

... Pero la práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos. Saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

- Saberes disciplinarios. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la Universidad. Podemos llamarlos 'saberes disciplinarios'. Son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.
- Saberes curriculares. A lo largo de sus estudios, los educadores deben apropiarse también de unos saberes que podemos llamar

‘curriculares’ que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar (pp. 29-30).

### Esquema N°1. Saberes Docentes



Fuente: Elaboración propia

Los saberes docentes se forman a través de diversas fuentes de las que dispone una sociedad y el sistema educacional, que va desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional docente, este último concepto es necesario para mejorar las prácticas educativas en las aulas.

#### **2.4. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

El concepto de desarrollo profesional docente (formación permanente o formación continua) abarca variados significados según el ámbito donde se utilice, Kelchtermans (2004) citado en Marcelo y Vaillant (2009) define el

desarrollo profesional docente como un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica (p. 77).

De esta manera el término desarrollo profesional sitúa al profesor como profesional de la enseñanza, en donde organiza su accionar para que sea más eficiente en cuanto a las prácticas de enseñanza y en el pensamiento del cómo y por qué de ese accionar.

De igual forma Imbernón (1998) señala que

el desarrollo profesional del profesorado [se destacan] tres grandes líneas o ejes de actuación que la diferencian de la otra profesionalización (la formación inicial):

1. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencia, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación (p. 57).

En definitiva la educación actual plantea nuevos y profundos cambios, necesarios de analizar e implementar, referidos principalmente a la práctica reflexiva por parte de los docentes, Perrenoud (2010) sostiene que

la práctica reflexiva no es una práctica específica, ni un componente autónomo del oficio de enseñante, como planificar una secuencia didáctica, moderar las reuniones trimestrales, trabajar a partir de los errores de los aprendices o llevar a cabo propuestas de proyecto con los alumnos y alumnas. La práctica reflexiva no se puede separar de la totalidad de la práctica profesional (p. 70).

Por otra parte, Sanjurjo (2002) define el proceso reflexivo

como aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestra propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos (p. 25).

La práctica reflexiva constituye un punto de análisis crítico entre la teoría y práctica, la que se podría relacionar con los tres ámbitos de saberes docentes, desglosándose en saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares.

A su vez, desde el punto de vista de Hawley y Valli (1998) citado en Marcelo y Vaillant (2009) proponen nueve principios que orientan la práctica del desarrollo profesional:

### **1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia**

El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces.

## **2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes**

Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación docente.

## **3. Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender**

Cuando los profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares.

## **4. La escuela es el telón de fondo**

El desarrollo profesional debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los profesores aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. El desarrollo del currículum, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

## **5. La resolución colaborativa de problemas es un pilar**

El desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin resolución de problemas de forma colaborativa, es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los docentes trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos.

#### **6. El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo**

Adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

#### **7. Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información**

El desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. El desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando a tales efectos diferentes recursos: portafolios, observaciones de

profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes, etc.

### **8. Es necesario tener en cuenta las creencias**

El desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes. Además, cuando los profesores poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

### **9. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio**

Las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los profesores sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente (pp. 111-113).

## Esquema N° 2. Principios que orientan la práctica del desarrollo profesional



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los principios que guían la práctica del desarrollo profesional destacan los siguientes aspectos: los profesores son los elementos principales para el aprendizaje de los niños y las niñas, el trabajo colaborativo entre adultos educadores adquiere importancia al momento de reflexionar activamente acerca de sus prácticas y recibir una retroalimentación de sus pares, lo cual incide en mejorar así el conocimiento pedagógico y el contenido que poseen los profesores (Marcelo y Vaillant, 2009).

Finalmente, las educadoras de párvulos y profesores/as en general serán reconocidas/os social y profesionalmente

cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada (Gimeno y Pérez, 1998, p. 14).

## **2.5. SABERES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

Es conveniente especificar que en Chile existe preocupación por la calidad de profesionales egresados de la carrera de educación parvularia, considerando los conocimientos que dichas profesionales deben poseer para desenvolver en la tarea de educar.

Por esta razón el Ministerio de Educación (2012), encomendó a las instituciones responsables de la formación de educadoras de párvulos precisar el tipo de contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe dominar todo educador y educadora al finalizar su formación inicial. Para ello se elaboró un conjunto de Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia.

Esencialmente el concepto de estándar se refiere al “núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera cuenten los profesionales de la educación” (MINEDUC, 2012, p. 7).

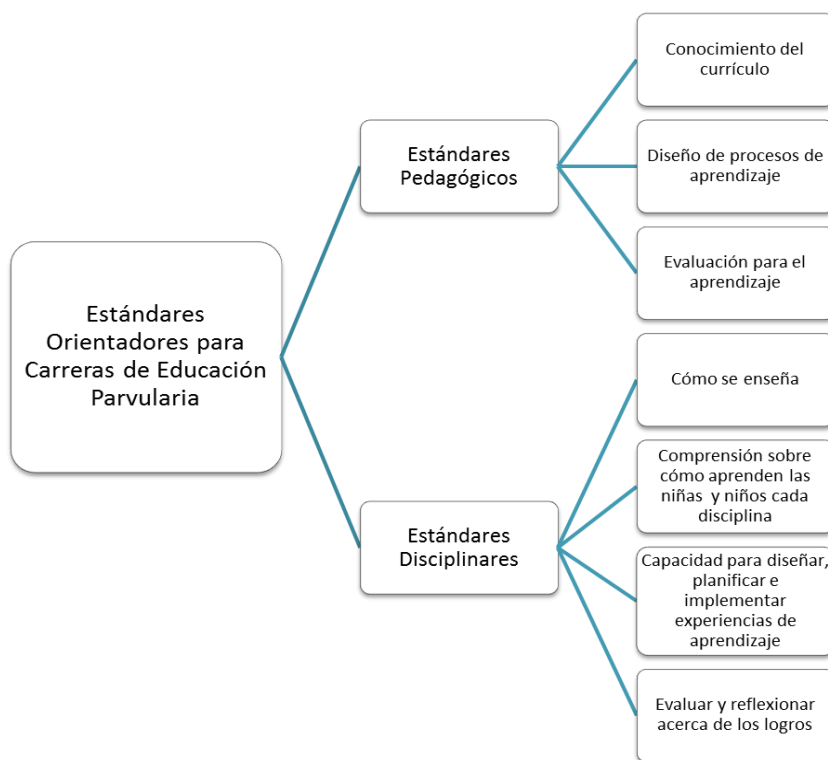
En consecuencia los estándares dan cuenta de todo aquello que dichos profesionales deben saber y emplear para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de su profesión.

Los estándares han sido organizados por el MINEDUC (2012) en torno a dos grandes categorías, de la siguiente manera:

1. Estándares Pedagógicos: Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje.  
  
Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que las futuras educadoras de párvulos estén comprometidas con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes.
2. Estándares Disciplinarios para la enseñanza: Definen competencias propias de la enseñanza en áreas específicas de aprendizaje. En cada

caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar las futuras educadoras de párvulos en cada ámbito y cómo éste se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden las niñas y niños cada disciplina, y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros (p. 12).

### Esquema N° 3. Resumen de Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia



Fuente: Elaboración propia

En consecuencia se abordarán tres de los cuatro saberes docentes, propuestos por Tardif (2004) los cuales están referidos con el ámbito pedagógico, disciplinar y curricular. En lo que respecta al saber curricular será considerado el Referente Curricular de la JUNJI, por el motivo de efectuarse el estudio en dicha Institución; a su vez el referente curricular cumple simultáneamente con dos funciones específicas, la primera es otorgar una mayor identidad a la institución y la segunda no menos importante referida a la entrega de “(...) una estructura que ofrece fundamentos, principios, propósito, contenidos, apoyos metodológicos, contextos y organización de los aprendizajes esperados (...)” (JUNJI, 2010a, p. 7).

En definitiva, el formato de los dos estándares enunciados anteriormente y el Referente Curricular JUNJI, ayudarán en visualizar qué indicadores se considerarán para la elaboración de un instrumento que permita conocer los saberes de las educadoras de párvulos.

## **2.6. MARCO EMPÍRICO**

Existe consenso latinoamericano sobre la importancia y pertinencia de la educación inicial, destacan en este contexto las investigaciones de Peralta, Fujimoto, Sarlé, Siverio, Acosta y Myers, (citado en Zapata y Ceballos, 2010) los que han concluido que el “papel que han de cumplir los educadores y educadoras, dado que su acción pedagógica es un factor determinante no sólo del desarrollo de los niños y las niñas, sino además de la calidad de la educación” (p. 1071). No obstante por el hecho de

existir una gran dispersión de conocimiento que se encuentran al interior de la educación parvularia, la calidad se ha visto disminuida en lo que respecta a la formación y desarrollo docente.

Pardo (2012) señala “que en las dos últimas décadas, [ha sido un tema de preocupación, debido a las] implicancias sobre el profesionalismo de las educadoras de párvulos y su estatus profesional” (p. 93). La misma autora sostiene que numerosos estudios, entre los que destacan los realizados por: Spodek y Saracho, (2012); Fromberg (2003); Bowman, Donovan y Burns (2000), han evidenciado que el “adecuado ejercicio de esta profesión no requiere ‘sentido común’ ni ‘experiencia maternal’ (como se declarara alguna vez), sino un extenso conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades profesionales especializados en la educación de la primera infancia” (p. 91). Por consiguiente, las investigaciones establecen que la profesión de educadora de párvulo constituye una complejidad en cuanto poder especificar los saberes involucrados en el rol de educar a niños y niñas, pertenecientes al nivel de educación parvularia.

En consecuencia las educadoras de párvulos son las que acompañan y promueven aprendizajes significativos en la primera infancia y no es posible que ellas desconozcan las “bases conceptuales del desarrollo infantil y las particularidades de los niños y las niñas a quienes acompañan” (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1072). De este modo, los aportes de Shonkoff y Phillips (2002), citado en Adlertein et al.,

(2014), revelan que la baja calidad [en la educación parvularia] puede tener impacto negativo sobre el desarrollo en la primera infancia” (p.87).

En esta materia Chile tiene resultados poco favorables como lo es, el estudio (aplicado a educadoras de párvulos en ejercicio, abarcó las siguientes regiones: Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana, Bío Bío y Los Lagos) encabezado por Moreno y De la Herrán, (2017) el cual señala que las educadoras de párvulos poseen un nivel de conocimientos disciplinares y pedagógicos extremadamente bajo. Los resultados de los conocimientos evaluados son los siguientes:

- En las áreas disciplinares conformado por los ámbitos de aprendizaje, se evidencia que: **Formación Personal y Social, Comunicación, y Relación con el Medio Natural y Cultural**, los resultados muestran que en promedio las profesionales obtienen entre un 38% y un 50% de respuestas correctas, lo que evidentemente no es un excelente nivel de dominio, ubicándose en la categoría de un nivel de conocimientos escasos.
- En relación a los conocimientos correspondientes a la **Teoría Curricular**, se abordaron los contenidos pedagógicos de planificación y evaluación y el promedio de respuestas correctas fue de un 50%, situándose bajo el nivel suficiente de dominio.

- En el área de conocimientos sobre las **Teorías del Desarrollo y el Aprendizaje**, las profesionales obtienen sólo un 37% de respuestas correctas, ubicándose nuevamente en el nivel de conocimientos bajos.

En definitiva, los resultados generales obtenidos inquietan, dado que el grupo de profesionales no es capaz de generar una reflexión crítica, en cuanto a su nivel de conocimiento declarado.

## **2.7. SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE**

La Agencia de Calidad de la Educación (2017) señala que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se crea a partir de la Ley N° 20.903/ 2016, de 01 de abril, cuyo objetivo es

reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. Aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Se sustenta, considerando nueve principios que promueve el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a saber:

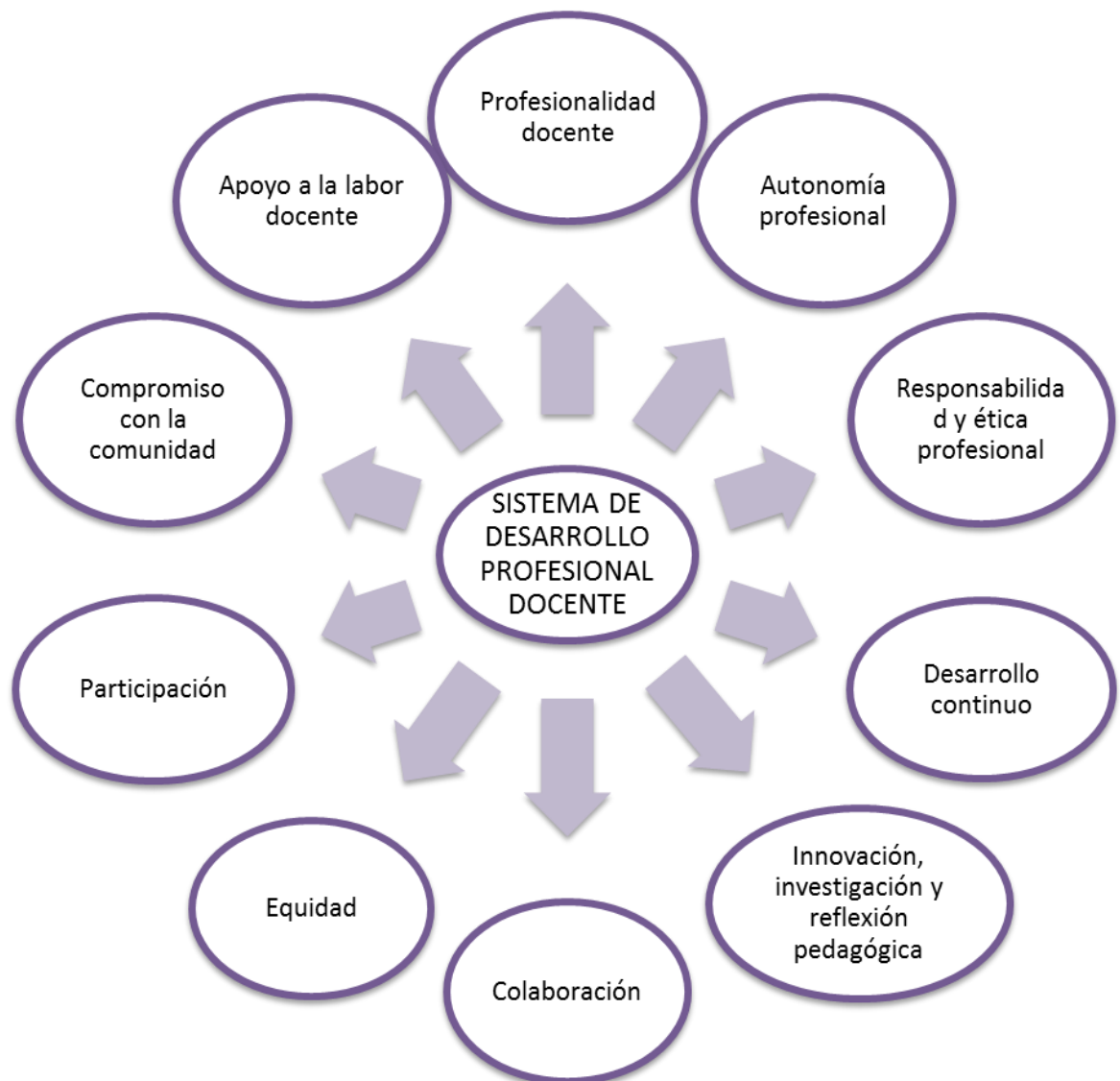
- Profesionalidad docente: el sistema promoverá la formación y desarrollo de profesionales que cumplen una misión decisiva en la educación integral de sus estudiantes.
- Autonomía profesional: el sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación.
- Responsabilidad y ética profesional: el sistema promoverá el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y aprendizaje de todos los estudiantes, y cautelará el cultivo de valores y conductas éticas propios de un profesional de la educación.
- Desarrollo continuo: el sistema promoverá la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo al contexto escolar en que se desempeñan.
- Innovación, investigación y reflexión pedagógica: el sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculada a

la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido.

- **Colaboración:** se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Equidad:** el sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos vulnerables, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes.
- **Participación:** el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas.
- **Compromiso con la comunidad:** el sistema promoverá el compromiso del profesional de la educación con su comunidad escolar, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.
- **Apoyo a la labor docente:** el Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de

apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación.

#### Esquema N°4. Principios del Sistema de Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la Junta Nacional de Jardines Infantiles comenzará a participar del proceso de reconocimiento desde el 2010 al 2025.

### **3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS**

#### **3.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación corresponde al paradigma interpretativo, dado que el interés se centra en “la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, interacciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 42). Por esta razón el objeto básico es “la comprensión del significado de los fenómenos sociales” (Sandin, 2010, p. 56), mediante la comprensión e interpretación de un fenómeno educativo, relacionado con los saberes docentes de las educadoras de párvulos, perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, provincia de Concepción, en relación con los lineamientos técnicos del referente curricular de dicha institución. Por consiguiente los datos producidos en este paradigma, corresponden a las “palabras de los entrevistados, ya sea habladas o escritas, y/o la conducta observable; el análisis es no matemático; se interesa captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado (...)” (Vasilachis, 2006, p. 68).

Para explicar cómo analizaremos los saberes docentes de las profesionales en una determinada realidad y a la vez como se efectuarán las interpretaciones que realizaremos y las comprensiones que alcanzaremos, es preciso considerar el término enfoque interpretativo desde la búsqueda de la “subjetividad, y explicar y comprender

las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41). A su vez la “(...) realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás” (Pérez, 2008, p. 27). De manera que se favorecerán interacciones por medio de una entrevista las que permitirán conocer y comprender los saberes docentes de las participantes de la investigación.

A través de estas interpretaciones obtendremos un determinado conocimiento de la realidad, considerándose tres premisas básicas del interaccionismo simbólico propuestas por Blumer (citado en Taylor y Bogdan, 1996):

La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales.

La segunda premisa dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata. Una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

La tercera premisa fundamental del interaccionismo simbólico, es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación (p. 24).

Básicamente lo que aquí interesa es comprender qué saberes docentes las educadoras de párvulos poseen en relación con los lineamientos técnicos del Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. A su vez, se obtendrá una valoración por parte de las participantes de la investigación (educadoras de párvulos), que al estar en interacción con la transcripción de una experiencia educativa concebirán un cúmulo de significados, y estos a su vez serán comprendidos e interpretados en una realidad educativa dada, considerando los significados de las participantes en dicha investigación.

La investigación que se desea llevar a cabo y que a su vez presenta coherencia con el paradigma interpretativo, conduce al hecho de emprender este estudio desde un enfoque cualitativo, dado que

(...) busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los

participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández et al., 2010, p. 364).

A su vez Morse (citado en Vasilachis et al., 2006) propone que el enfoque cualitativo permite:

(...) comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (p. 27).

Para garantizar la calidad de la investigación Guba y Lincoln (citado en Vasilachis et al., 2006), han redefinido los criterios de calidad del siguiente modo: credibilidad, transferibilidad, seguridad/auditabilidad, y confirmabilidad (p. 92), en el siguiente apartado se explicarán cada uno de ellos:

De acuerdo a lo anterior, y para sustentar el criterio de credibilidad, Flick (citado en Vasilachis et al., 2006), lo define como el

(...) vínculo adecuado entre la interpretación de los hallazgos obtenidos y los datos provenientes ya sea de las diversas perspectivas documentadas en múltiples testimonios, o de las observaciones; en

suma, si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los sujetos que estudia (p. 92).

En consecuencia, la interpretación de los hallazgos se llevó a cabo de la siguiente forma: como primera medida se efectuó una transcripción de las respuestas de las educadoras, para ello se confeccionó previamente un cuestionario, en donde se pretende conocer qué tipo de saberes docentes poseen las profesionales en estudio. Cabe enfatizar que las respuestas que se generaron fueron inducidas a través de una experiencia educativa, (la cual fue validada por expertos) en la que las educadoras debían argumentar, desde sus saberes docentes. Posteriormente se realiza un análisis de las respuestas emitidas por las profesionales, materializándose en un discurso escrito.

Finalmente se analizan los hallazgos en función de la categoría propuesta previamente, llevándose a cabo una triangulación a partir de las evidencias, es decir: respuestas de las participantes, referente curricular JUNJI y fundamentos teóricos.

Con lo que respecta al criterio de transferibilidad, Vasilachis et al. (2006) hace referencia a que

(...) los estudios corresponden a ámbitos acotados, en profundidad y respetando los diferentes contextos que modelan cada situación, la

validez externa –generalidad estadística- no es posible ni es un objetivo de este estilo de investigación; sí se ha planteado la posibilidad de transferir los resultados de un estudio de un contexto determinado, a otro contexto similar para comprenderlo, tarea que recae en los lectores (p. 95).

Por lo tanto, la presente investigación debido a las características del enfoque cualitativo, no es posible transferir los datos obtenidos a otra realidad de estudio.

Por otra parte los datos obtenidos, es decir los hallazgos correspondiente al discurso de las entrevistadas, el referente curricular JUNJI y los fundamentos desde los antecedentes teóricos, dan respuesta al criterio de seguridad, dado que se siguen los “(...) procedimientos de algún modo pautados para obtener los datos, y que estos no son caprichosos” (Vasilachis, 2006, p. 96).

Posteriormente las respuestas de las profesionales, es decir los hallazgos se encuentran plasmados en un tipo de cuestionario de pregunta abierta. Marshall y Rossman (citado en Vasilachis, 2006), establecen que es posible señalar que el discurso elaborado por cada profesional, a partir de la experiencia educativa, se encuentra representado en el cuestionario que la educadora respondió de manera individual. Con esta evidencia se responde al criterio de confirmabilidad de los datos en tanto da “(...) la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos se

adecuan o surgieron de los datos, como así también que se consulte a los entrevistados” (p. 96). En definitiva existe evidencia tangible en relación a las respuestas emitidas por las profesionales encuestadas.

#### **Esquema N° 5. Resumen hallazgos de la investigación**



Fuente: Elaboración propia

### **3.2. ENFOQUE INVESTIGATIVO**

El interés central de la investigación es analizar los saberes docentes de las educadoras de párvulos, cuya modalidad corresponde a un Jardín Infantil de administración directa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de la provincia de Concepción. Analizar la relación entre los saberes docentes de las profesionales y los lineamientos técnicos del referente curricular de la JUNJI, se constituye en el centro de la investigación, por tanto el enfoque investigativo más apropiado es el estudio de casos.

Entre las razones tenidas en consideración para emplear el estudio de casos están:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 2010, p. 20).

Complementando lo anterior, Pérez (2008) define el estudio de casos como “(...) una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o

unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p. 85).

A objeto de comprender en profundidad la temática investigativa, el autor Martínez Bonafé (1988) citado en Pérez, (2008) señala que el estudio de casos en la investigación educativa puede abarcar la dimensión de la “(...) comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga” (91).

Por otra parte, la decisión de emplear el estudio de casos viene dada porque la investigación se ve favorecida al existir cuatro propiedades esenciales que Merriam (1988) citado en Latorre et al. (2003) señala:

Es particular en cuanto que el estudio de casos se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular; es descriptivo porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe; y es inductivo, puesto que llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos; se

caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas (p. 234).

En consecuencia se pretende comprender e interpretar los significados de las participantes, a través de una experiencia educativa, y así llegar a estudiar si los significados que ellas entregan, corresponden a nuevos significados o confirman lo que se sabe del objeto de estudio. Son las palabras escritas, las que el investigador interpreta y analiza a objeto de generar conocimiento de una realidad determinada.

Como se ha señalado anteriormente, el enfoque interpretativo permite comprender los significados de los participantes en un contexto determinado, y el estudio de casos permite el empleo de técnicas y metodologías distintas que conducen a una comprensión significativa de la recogida de datos, y así potenciar el proceso de análisis de estos.

Finalmente Merriam (1988) citado en Latorre et al. (2003) clasifica el estudio de casos según la naturaleza del informe final y a raíz de las características del estudio como el más propicio, en esta investigación el estudio de casos interpretativo, puesto que pretende “[reunir] información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del caso. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes” (p. 236).

El estudio de casos se centra en siete educadoras de párvulos, pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en concordancia con las características del enfoque cualitativo y por el objeto de estudio, es decir saberes docentes de las participantes. Este en particular corresponde a un caso interpretativo, dado que se pondrá énfasis en las interpretaciones de los significados entregados por las participantes.

Dicha investigación se centró en la totalidad de jardines de una de las comunas de la Octava Región del Biobío, correspondiente al Programa Educativo Jardín Infantil Tradicional, cuya modalidad es de administración directa de la JUNJI.

En la selección de la muestra se consideraron los siguientes criterios:

- La aplicación corresponderá a la totalidad de Jardines Infantiles perteneciente a una comuna de la provincia de Concepción, la que está conformada por un total de 7 educadoras de párvulos.
- Las educadoras de párvulos deberán estar dispuestas a participar del estudio.
- Serán estudiados los jardines sin contingencia de infraestructura.
- Los jardines infantiles que estuviesen siendo intervenidos por la Unidad de Protección de Ambientes Bientratantes (UPAB) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, no serán considerados para este estudio.

La muestra para la investigación es de carácter “no probabilísticas o dirigida, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 396). El tipo de muestra es homogénea, dado que las “unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien rasgos similares” (Ibid. p. 398). En consecuencia el rasgo similar es que todas ellas sean educadoras de párvulos de aula con a lo menos un año de experiencia laboral en dicha institución.

### **3.3. CONTEXTO**

El estudio se realizó en la provincia de Concepción, perteneciente a la Región del Biobío, participando jardines infantiles de Administración Directa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Dicha institución pertenece al estado de Chile y fue creada en 1970 por la Ley N° 17.301, “como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país” (JUNJI, 2017).

El programa educativo abordado en la investigación corresponde a lo que generalmente se denomina Jardín Infantil Clásico, su organización cuenta con tres niveles de atención de acuerdo a la edad de los niños y niñas y dispone de una dotación de personal compuesto por una educadora directora, educadoras pedagógicas, técnicas pedagógicas y auxiliares de servicio.

Las educadoras de párvulos cumplen las siguientes funciones en cada una de las unidades educativas, según las Orientaciones para el Proceso de Contratación en la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Procedimiento de Selección de Suplencias y Reemplazos (2013), a continuación se detallan las siguientes actividades:

1. Comprender y aplicar marcos conceptuales vigentes para la planificación educativa.
2. Desarrollar la planificación educativa.
3. Diseña y aplica instrumentos de evaluación pedagógica de acuerdo a las características y criterios establecidos para el nivel.
4. Crear experiencias desafiantes y significativas de orden individual, pequeños y grandes grupos, orientadas al despliegue de todo el potencial de aprendizaje, bienestar y desarrollo de los párvulos.
5. Evaluar los contextos de aprendizaje, en función del logro de aprendizajes en coherencia con los ciclos y características particulares de los niños y niñas.
6. Generar ambientes acogedores, seguros e inclusivos, realizando las adecuaciones curriculares correspondientes, en el marco de la atención a la diversidad de niños y niñas.
7. Aplicar principios pedagógicos y criterios de mediación de aprendizajes a fin de optimizar las oportunidades de aprender en cualquier espacio educativo.

8. Aplicar criterios de mediación de mayor relevancia durante las distintas instancias educativas.
9. Muestra referencias positivas de relaciones e interacciones con los niños/as, promoviendo la integración y valoración de la diversidad como un valor.
10. Promover el aprendizaje autónomo y manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los niños y niñas.
11. Generar instancias de encuentro entre el equipo de aula y los apoderados.
12. Construir comunidades de aprendizaje basadas en relaciones colaborativas y de trabajo en equipo.
13. Construir relaciones de alianza con la familia, integrándola activamente al proceso educativo de su hijo o hija.
14. Recopilar información de los aprendizajes de niñas y niños, del trabajo con familia y con el personal de aula.
15. Entregar la información para el Proyecto Educativo Institucional (pp. 14-16).

Además deben poseer conocimientos específicos en las siguientes áreas: Bases Curriculares Educación Parvularia, Referente Curricular, Políticas de Trabajo con Familias, Políticas de Buen Trato, Planificación y Evaluación

Educativa y Lineamientos Institucionales en relación a la salud de los párvulos.

### **3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Las técnicas seleccionadas para la recopilación de la información, atendiendo el propósito del enfoque cualitativo y los objetivos de la investigación, serán los siguientes:

- Cuestionario abierto
- Entrevista estructurada
- Análisis documental

#### **A. Cuestionario**

Debido a las características de la investigación y considerando el objeto de estudio, es decir los saberes docentes de las educadoras de párvulos, se llevó a cabo una grabación de una experiencia educativa real en un jardín infantil de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, cuyo tiempo de duración fue de 21 minutos, a objeto de comprender qué tipo de saberes docentes poseen las profesionales. La experiencia corresponde a una síntesis de un trabajo desarrollado por una educadora pedagógica de aula. Cabe destacar que la transcripción fue revisada y validada por cinco expertos, a los cuales se les solicitó su opinión, cumpliendo los siguientes requisitos:

- Educadora de párvulos con experiencia en docencia universitaria y con grado académico de magíster
- Doctor en educación especialista en el área de lenguaje
- Psicólogo, con grado de magíster educación y especialista en diseños curriculares
- Educadora de párvulos con experiencia en aula y con grado académico de magíster
- Educadora de párvulos con experiencia en supervisión en los jardines infantiles JUNJI y con grado académico de magíster

El relato transcrito corresponde a un grupo de 24 niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los dos a cuatro años; atendido por una educadora de párvulos y con la colaboración de dos técnicos en educación parvularia.

A partir de dicho registro (experiencia educativa) las profesionales entrevistadas, debían identificar, desde el relato transcrito, conocimientos específicos de los ámbitos pedagógicos, disciplinar y curricular, puesto que es “el instrumento más utilizado para recolectar los datos” (Hernández et al., 2010, p. 217), utilizándose uno del tipo de preguntas abiertas, ya que “sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de comportamiento” (Ibid. p. 221). Las respuestas emitidas por las profesionales corresponderán al significado que ellas

adjudican a la labor de la educadora de párvulos del relato, basándose en la transcripción de la experiencia educativa (Ver anexo 1. Transcripción educativa).

### **A.1. Construcción del Instrumento Cuestionario del Tipo Pregunta Abierta**

Para la obtención de información se diseñó un instrumento, el cual consta de diecisiete preguntas, (Ver anexo 2. Cuestionario de pregunta abierta destinado a conocer los saberes profesionales de las educadoras de párvulos) las que permitirán analizar los saberes docentes (Tardif, 2004) de las educadoras de párvulos, considerando preguntas para los tres tipos de saberes:

- Saberes pedagógicos constituido por tres subcategorías con un total de seis preguntas
- Saberes disciplinares conformado por dos subcategoría y cinco preguntas
- Saberes curriculares compuesto por dos subcategoría y con seis preguntas Para determinar la validez del estudio, es decir que el “(...) instrumento de medición [mida] la variable en cuestión, de acuerdo con expertos en el tema” (Hernández et al., 2010, p. 204), también fue sometido a revisión por los mismos cinco jueces de profesionales con vinculación en la temática educativa, metodología, lenguaje e investigación respectivamente, con el fin de constatar si las preguntas formuladas están en relación con las categorías y subcategorías planteadas en el instrumento, evaluándose los siguientes criterios:

- Congruencia: evalúa la relación entre cada categoría y subcategoría.
- Pertinencia: evalúa la coherencia entre el ítem y el tipo de informante al que se le solicita que responda.
- Claridad: evalúa que los ítems sean claros en su redacción y precisos respecto a lo que se desea analizar (Ver anexo 3. Pauta validación juicio de experto).

En consecuencia la reestructuración del instrumento consideró como criterio de validez mínima un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos, siendo los siguientes argumentos emitidos por ellos: el instrumento es claro y coherente respecto de los objetivos planteados, además los ítems se ajustan a las categorías y subcategorías, por lo tanto el cuestionario es aplicable atendiendo a las observaciones realizadas (Ver anexo 4. Análisis validación de cuestionario).

Posteriormente el instrumento se aplicó a dos educadoras de párvulos, es decir prueba de pilotaje, el cual consistió en “administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertenencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados” (Hernández et al., 2010, p. 210), considerando como criterio para determinar a quién aplicar: diferentes años de experiencia laboral y profesional (Ver anexo 5. Aplicación de cuestionario

pilotaje). Para ello se aplicó a cada una por separado la batería de preguntas en relación con aspectos de:

1. Lenguaje técnico y experticia requerida para contestar dicho cuestionario
2. Pertinencia del contenido
3. Extensión relacionada con el espacio para expresarse al responder
4. Cantidad de tiempo requerida para responder

Las dos educadoras de párvulos que participaron del pilotaje, manifestaron que las diecisiete preguntas eran claras y precisas, de fácil comprensión, salvo una educadora presenta confusión en la pregunta número doce. Complementariamente manifiestan que los conocimientos son básicos e institucionales, el lenguaje es claro, el espacio para responder las preguntas es adecuado, y respecto de la variable tiempo para la aplicación una de ellas considera que el cuestionario es extenso (Ver anexo 6. Batería preguntas pilotaje).

Posteriormente el instrumento se aplica en el mes de noviembre de 2016, previa visita con antelación a tres unidades educativas, en donde se dan a conocer los objetivos de la investigación y la modalidad de aplicación, finalmente se explica lo que se espera del encuestado. En definitiva fueron ocho educadoras a las que se les administró el cuestionario de manera individual, donde cada una respondía en el mismo lugar físico que lo hacían las restantes profesionales. No obstante al momento de tabular la

información obtenida por parte de las entrevistadas, se evidencia que sus respuestas fueron incompletas, no apuntan a la pregunta realizada y algunos casos aparecen preguntas sin respuesta.

La segunda aplicación se lleva a cabo en el mes de marzo de 2017, nuevamente se visitan las tres unidades educativas y se les explica lo que se espera del procedimiento, los objetivos de la investigación y la modalidad de aplicación. Al igual que la primera oportunidad la aplicación se realizó de manera individual, en atención a las características del espacio físico. La muestra definitiva quedó conformada por siete educadoras de párvulos, puesto que una de ellas se niega a responder el cuestionario.

Cabe destacar que en ambas aplicaciones se hizo hincapié en los siguientes aspectos:

- Se aplica cuestionario en momento único.
- Puede responder cualquier educadora que tenga más de un año de ejercicio profesional en JUNJI.
- Es un cuestionario de pregunta abierta.
- Es un cuestionario anónimo, dado que se resguarda el nombre de las personas que responden.
- No identifica al jardín infantil de la educadora.

- Se responde de manera individual y a un total de siete de ocho educadoras de jardines infantiles de la JUNJI, provincia de Concepción.
- El tiempo que demora su aplicación no supera los 30-45 minutos.
- No hay respuestas correctas ni incorrectas.

### **B. Entrevista Estructurada**

Con el objeto de conocer y comprender los saberes docentes que poseen las profesionales encuestadas, y así llevar a cabo un análisis del discurso escrito, se ha decidido trabajar con entrevista estructurada.

Debido a las características del enfoque cualitativo y el objeto de estudio, relacionado con los saberes docentes de las educadoras de párvulos, se requiere comprender los significados emitidos por ellas a través de una “(...) conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109). Al respecto Taylor y Bogdan (1996) señalan que la intención de las “entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (p. 114).

Para la realización de la entrevista se construyó un cuestionario con preguntas abiertas, en donde el “entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)” (Hernández et al., 2010, p. 418), en consecuencia la intención será profundizar e indagar en base a los saberes docentes que poseen las educadoras de párvulos.

### **C. Análisis Documental**

Para el estudio de la información se realizó un análisis en profundidad del Referente Curricular JUNJI y los fundamentos desde los antecedentes teóricos, principalmente en el ámbito pedagógico, disciplinar y curricular, Iglesias y Gómez (2004) señalan que

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas (p. 2).

Esta acción se llevó a cabo con el fin de poder comprender los saberes docentes de las profesionales encuestadas.

### 3.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez obtenidos los resultados de los procedimientos investigativos, se procedió al análisis de datos, consistiendo en “(...) reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez, 1998, p. 102). Los datos obtenidos “(...) se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 164).

Además y considerando que se encuentran presentes los insumos de diversas fuentes y métodos para recolectar los datos, como son el análisis de la información obtenida desde las entrevistas realizadas y el análisis documental se dará lugar a un proceso de triangulación, esta estrategia contribuirá aumentar la “(...) confianza en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o métodos, para comprender un tema social” (Vasilachis et al., 2006, p. 93).

De acuerdo a lo anterior en la triangulación de datos se utilizaron diferentes fuentes, compuestas por el análisis del discurso escrito efectuado por las profesionales encuestadas, el Referente Curricular JUNJI y los fundamentos desde los antecedentes teóricos.

### **3.6. ANÁLISIS CONTEXTUAL**

La investigación se llevó a cabo en tres jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, específicamente a la modalidad de programa clásico, pertenecientes a la provincia de Concepción.

La aplicación del cuestionario se dio en dos periodos, en los meses de noviembre 2016 y marzo 2017, en ambos momentos se administró de manera individual.

Cabe mencionar que las siete educadoras de párvulos, participaron de manera voluntaria en la entrevista.

### **3.7. ESTUDIO DE CAMPO**

Considerando que el objetivo de esta investigación es analizar el nivel de concreción de los Saberes Docentes de las Educadoras de Párvulos, en relación con los lineamientos técnicos del Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de la provincia de Concepción, se buscó conocer los saberes docentes de las profesionales a través de una experiencia educativa real (transcripción), en donde las educadoras entrevistadas debían identificar desde el relato transcrito conocimientos específicos de los ámbitos pedagógicos, disciplinar y curricular.

### **3.8. ESTRATEGIAS Y CURSO DE ACCIÓN**

En coherencia con el objetivo de investigación, en primera instancia se llevó a cabo una grabación de una experiencia educativa real en un jardín infantil y a la vez se diseñó un instrumento, el cual consta de diecisiete preguntas (cuestionario del tipo preguntas abiertas), las que permitirán analizar los saberes docentes de las educadoras de párvulos, ambos fueron revisados y validados por cinco expertos. Del mismo modo se utilizó una prueba de pilotaje a dos educadoras, cuyo fin fue probar su pertinencia, eficacia y condiciones de aplicación.

Posteriormente el instrumento se aplicó en dos oportunidades, en los meses de noviembre 2016 y marzo 2017, cabe resaltar que en ambas visitas se dan a conocer los objetivos de la investigación y la modalidad de aplicación, previa entrevista con antelación a las tres unidades educativas, quedando una muestra definitiva conformada por siete educadoras.

Finalmente se analizó la información desde el análisis del discurso escrito efectuado por las profesionales encuestadas, el referente Curricular JUNJI y los fundamentos de los antecedentes teóricos.

### **3.9. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

A continuación se presentan diecisiete tablas, con información correspondiente al análisis realizado de cada categoría y subcategorías. En dichas tablas se contrastara la información obtenida a través de diversas fuentes consultadas, análisis del discurso escrito de las siete educadoras de párvulos, el referente Curricular JUNJI y los fundamentos de los antecedentes teóricos.

Los pasos realizados para el análisis fueron los siguientes:

- 1°. Aplicación de cuestionario diecisiete preguntas abiertas. (Ver anexo 7. Hallazgos Respuestas Educadoras de Parvulos).
- 2°. Transcripción de la información obtenida del discurso escrito de las profesionales entrevistadas, (preguntas del cuestionario).
- 3°. Recogida de información desde el Referente Curricular JUNJI y fundamentos teóricos.
- 4°. Triangulación de la información obtenida
- 5°. Se determinan los hallazgos.

### 3.9.1. Triangulación: Discurso Educadoras de Párvulos, Referente Curricular JUNJI y Fundamentos Teóricos

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>		
<b>1.1.- Desarrollo Evolutivo de las niñas y niños.</b>		
1.- Usted considera que en la práctica educativa descrita, la educadora tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, al señalar que el adulto educador del relato no consideró las características cognitivas de los niños y niñas, ya que “solo se enfocó en los niños más grandes” (E<sub>1</sub>)*, sin valorar los diferentes niveles de edad de éstos. Igualmente dicen que no se visualizan interacciones del adulto con los niños/as y entre ellos.</p> <p>Falta, a juicio de ellas, el empleo de material en concreto y por último, “tendría que hacer una evaluación diagnóstica del nivel” (E<sub>2</sub>).</p>	<p>JUNJI fundamenta teóricamente su Referente Curricular con aportes de diferentes corrientes teóricas, las que contribuyen significativamente a la construcción curricular, destacándose el enfoque humanista en la educación en lo “referido al lugar que ocupa la persona, es decir la persona niño y la niña, en tanto individuo: único, integral, libre, autónomo, creativo y con capacidad de relación con otros; con iniciativa, necesidades personales, potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas” (JUNJI, 2010a, p.15), asimismo este enfoque sumado al curriculum personalizado, hacen importantes aportes al ámbito metodológico, es decir considera el “ritmo propio del niño y la niña, ambientes que promueven la autonomía y métodos con un fuerte énfasis en su creatividad” (Ibid), de igual se considera la teoría constructivista del aprendizaje apunta a las “experiencias de aprendizaje significativo y mediación social” (Ibid). En consecuencia para una adecuada práctica educativa es imprescindible considerar las características cognitivas de los niños y las niñas, como así también los aportes de las diferentes corrientes teóricas consideradas en el referente curricular JUNJI.</p>	<p>En educación parvularia se utiliza como referencia teórica válida, la teoría del desarrollo evolutivo del niño de Piaget, la que contribuye al conocimiento de las características cognitivas de estos/as y la graduación de las experiencias de aprendizaje. Asimismo, Cerda (2004), sugiere que dentro de los Fundamentos Psicológicos destacan los “aportes de Erikson, que se relacionan con el desarrollo social y emocional del niño, y los planteamientos de la psicología evolutiva de Jean Piaget que se fundamenta en el desarrollo cognitivo” (p. 12).</p> <p>De igual relevancia son los aportes de Arancibia, Herrera y Strasser (2008), al señalar que “cada etapa está marcada por la posesión de estructuras lógicas de diferente y creciente complejidad, en que cada una de ellas, permite la adquisición de habilidades para hacer ciertas cosas y no otras, y para tratar de diferentes formas con la experiencia” (p. 87).</p> <p>Por lo tanto, es relevante considerar las características cognitivas de los/as niños/as, dado que es fundamental el desarrollo de la inteligencia y de las estructuras cognoscitivas, desde una perspectiva constructivista.</p>
<b>HALLAZGO FINAL</b>	La experiencia educativa del relato corresponde a un nivel medio heterogéneo, por ende las edades de los niños/as fluctúan entre 2 a 4 años respectivamente, sin embargo la educadora del relato solo se enfocó en los niños/as de 3 a 4 años, según la experiencia realizada, en este sentido el referente	

	<p>curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, hacen alusión acerca de la importancia de considerar las características cognitivas de los niños y las niñas, haciendo hincapié a las “experiencias de aprendizaje significativo y mediación social” (JUNJI, 2010a, p. 15), sustentándose en la teoría constructivista del aprendizaje, destacándose en este contexto los aportes de Jean Piaget, dado que plantea una “importancia fundamental a la interacción del niño con el medio en su proceso de desarrollo y de aprendizaje” (Cerdeña, 2004, p. 13), contribuyen al conocimiento de las características cognitivas de estos/as y la graduación de las experiencias de aprendizaje.</p> <p>Por otra parte las educadoras entrevistadas hacen alusión al criterio de sistematización y flexibilidad (correspondiente a los criterios generales de planificación), el cual explica que se debe graduar diferenciadamente actividades y recursos para sub-grupos de niños/as, sin embargo no fueron capaces de fundamentar desde el conocimiento del desarrollo cognitivo de Piaget. En consecuencia sus respuestas están centradas desde los criterios generales de la planificación (criterio de selección y graduación de los aprendizajes, criterio de sistematización y flexibilidad, por último criterio de participación) y a uno de los componentes de ésta, referido al recurso material, por lo tanto ninguna de las profesionales se pronunció al señalar la importancia de considerar los planteamientos del desarrollo cognitivo de Piaget en la práctica descrita.</p>
--	--

(\*) Para facilitar lectura se indica con letra E y número para identificar a la educadora que emite una respuesta.

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>		
<b>1.2.- Promoción del desarrollo personal y social de los niños/as</b>		
2.-. En el registro de observación presentado, visualiza en la educadora la importancia de educar en valores? Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál o cuáles visualiza usted?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, al señalar que el adulto educador del relato fortaleció la educación en valores, dado que consideró las “Reglas de Oro” (E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>) cuyo propósito es fomentar valores, autoestima y autoimagen.</p> <p>No obstante, tres educadoras señalan que la profesional del relato no manifiesta una intención clara, respecto a educar en valores.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente Curricular considera la importancia de educar en valores implícitamente, a través del enfoque humanista, puesto que “promueve el anti-autoritarismo y pone en un lugar privilegiado los valores que la rigen” (JUNJI, 2010a, p.15).</p> <p>Por consiguiente, la educación en valores se incorpora de manera transversal a cada una de las prácticas educativas, siendo las propias comunidades educativas las que proponen sus proyectos en respuesta a sus realidades y características propias.</p>	<p>En educación parvularia se entrelazan diferentes fundamentos y uno de ellos corresponde al fundamento filosófico, el que tiene como base una postura humanista y como fin procurar que el niño/a aprenda a dar significado a las interacciones con otros/as para insertarse en la sociedad; es decir que se “desarrolle como un ser social” (Cerdea, 2004, p. 10).</p> <p>Por otra parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), sostienen como orientación valórica que todos/as los niños/as del país tienen el derecho de</p> <p>desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad (...). (p.12)</p> <p>De manera más específica en la educación parvularia, este fundamento nutre significativamente el fortalecimiento del respeto hacia sí mismo, promoviendo en ellos/as el conocimiento de sus fortalezas, debilidades poniendo de manifiesto la importancia de educar en valores.</p>
<b>HALLAZGO FINAL</b>	<p>La profesional del relato en su accionar educativo propició valores, dado que al principio de la experiencia en conjunto con los niños y niñas recuerda las reglas de oro. Este protocolo es utilizado</p>	

	<p>en JUNJI, el cual fortalece la educación en valores y a la vez se entrelaza con los fundamentos teóricos, desde el enfoque humanista, el que “promueve el anti-autoritarismo y pone en un lugar privilegiado los valores que la rigen” (JUNJI, 2010a, p. 15), sosteniendo la importancia de la orientación valórica en todos/as los/as niños/as del país tienen el derecho de “desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida” (MINEDUC, 2001a, p. 12)</p> <p>Al respecto, las educadoras entrevistadas, independiente si están a favor o contra del accionar de la profesional, señalan que esta fortaleció la educación en valores, dado que propició la autoestima y autoimagen en los niños y las niñas, a través de un protocolo denominado por las comunidades educativas (JUNJI), Reglas de Oro.</p> <p>En síntesis los argumentos entregados por las educadoras entrevistadas señalan que se propició el fortalecimiento de la autoestima y autoimagen de los niños/ correspondiente a la educación en valores, existiendo concordancia entre cinco de las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos.</p>
--	--

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>		
<b>1.3 Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.</b>		
3.- ¿Cuál es su opinión, respecto a la intencionalidad del proceso de enseñanza que realiza la Educadora de Párvulos?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe tendencia por parte de las educadoras al señalar que el adulto educador del relato no manifiesta una intencionalidad clara del proceso de enseñanza, dado que declaran que la intención pedagógica se “diluye a diferentes ramas” (E<sub>4</sub>), también dicen que se “pierde el foco y descontextualización del aprendizaje” (E<sub>6</sub>).</p> <p>Por otra parte una educadora indica que la profesional del relato, no visualiza “el protagonismo del niño/a, ya que se ve ocupado por ésta”(E<sub>3</sub>)</p> <p>En contraste, tres educadoras emiten idéntico pronunciamiento al identificar la intencionalidad pedagógica de la educadora del relato, dado que hacen alusión al fortalecimiento del “sonido inicial de las palabras” (E<sub>1</sub>, E<sub>5</sub> y E<sub>7</sub>).</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular hace alusión de manera implícita a uno de los criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado del educador Reuven Feuerstein, enunciando que el mediador o mediadora es la que “selecciona, enmarca, organiza y planifica la aparición del estímulo, acentúa algunos de ellos e ignora otros, contextualizado en la situación de aprendizaje” (JUNJI, 2010a, p. 19).</p> <p>El concepto de “intencionalidad expresa la determinación del mediador de llegar al niño o niña y de ayudarlo a comprender el contenido del aprendizaje esperado o mensaje que se le trasmite” (JUNJI, 2009, p. 10), es decir este criterio implica que “el niño o niña no sólo recibe estímulos, sino que también comprende lo que tiene que hacer, el por qué y para qué de la experiencia, se involucra y asume un desafío compartido en un proceso mutuo que lleva al conocimiento, al desarrollo y enriquecimiento tanto del que enseña como del que aprende” (Ibid, p. 10).</p> <p>Dicho de otro modo, el criterio mencionado en el apartado previo corresponde al de intencionalidad, dado que el profesional debe involucrarse afectiva y cognitivamente con el niño/a, para poder llegar a este y así ayudarlo a comprender el contenido que se está transmitiendo o desarrollando, en dicha interacción.</p>	<p>La teoría constructivista del aprendizaje destaca a uno de sus principales exponentes, el psicopedagogo Reuven Feuerstein, quien establece la importancia en la Experiencia del Aprendizaje Mediado, siendo uno de sus factores, la intencionalidad, en donde el mediador debe manifestar su intención consciente [con la que el educador] controla el acceso al estímulo. Produce una orientación en el niño hacia una meta perseguida por el mediador (...) creando un estado de vigilancia hacia los estímulos, lo que aumenta la agudeza y focalización de la percepción” (Arancibia et al., 2008, p. 151)</p> <p>Destaca en este contexto, que el educador decide orientar la interacción de su educando hacia la comprensión del contenido del aprendizaje esperado seleccionado, es decir el niño/a no solo recibe estímulos, sino que también comprende lo que tiene que hacer, el por qué y para qué de la experiencia.</p>
<b>HALLAZGO FINAL</b>	<p>La profesional del relato de la experiencia educativa presentada explícita intención educativa, dado que refuerza el sonido inicial, dando golpes rítmicos en el suelo con las manos, es decir en la experiencia se evidencia una “intención consciente [con la que el educador] controla el acceso al estímulo. Produce una orientación en el niño hacia una meta perseguida por el mediador (...)” (Arancibia et al. 2008, p. 151), tanto el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, hacen alusión al criterio de intencionalidad, puesto que “ expresa la determinación del mediador de llegar al niño o niña y de ayudarlo a comprender el contenido del aprendizaje esperado o mensaje que se le</p>	

	<p>trasmite” (JUNJI, 2009, p. 10), a través de la selección de contenidos, organización y planificación de estímulos.</p> <p>En contraposición, cuatro de las siete profesionales entrevistadas, fundamentan sus respuestas centrándose en los criterios generales de planificación.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren una tendencia entre cinco de las siete profesionales entrevistadas, ya que no logran visualizar la intencionalidad descrita en el relato presentado, de manera que las opiniones emitidas no tienen relación con el concepto de intencionalidad.</p> <p>No obstante, solo dos profesionales señalan que la intención pedagógica del relato fue el fortalecimiento del sonido inicial de las palabras, evidenciándose una clara selección del contenido a trabajar en el relato.</p>
--	---

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>		
<b>1.3 Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.</b>		
4.- A su juicio, en la experiencia educativa relatada, usted puede identificar cuál/es aprendizaje(s) esperado(s) fue (ron) trabajado(s) por la Educadora de Párvulos. ¿Puede enunciarlo(s)?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe divergencia por parte de las educadoras en señalar que el adulto educador del relato, utilizó el aprendizaje esperado concerniente a “reforzar y reconocer sonido inicial de las palabras” (E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>7</sub>). Por otra parte una educadora indica que la profesional trabajó la “conciencia fonológica” (E<sub>1</sub>).</p> <p>No obstante, dos educadoras establecen que la educadora del relato propicia que “los niños/as aprendan hablar un poco mejor” (E<sub>5</sub> y E<sub>6</sub>).</p> <p>A diferencia de una profesional con idéntico pronunciamiento señala que el aprendizaje esperado utilizado en el relato, corresponde al “lenguaje verbal” (E<sub>3</sub>).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que tres de las siete educadoras entrevistadas, señalan que el aprendizaje esperado utilizado por la profesional del relato, corresponde a reforzar y reconocer sonido inicial de las palabras, conciencia fonológica, y tres de ellas establecen que la profesional del relato trabajo el</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular utiliza el texto denominado Documento de Apoyo a la Implementación Curricular, este texto presenta 237 aprendizajes esperados, puesto que muestra ciertos “estándares de contenidos para la Educación Parvularia, es decir, lo que se espera que los niños/as aprendan antes de los seis años” (JUNJI, 2006b, p. 7), de igual forma se utiliza en los procesos de planificación pedagógica del primer y segundo ciclo respectivamente.</p> <p>En consecuencia, la educadora del relato consideró dos aprendizajes esperados para ser empleados en un nivel medio heterogéneo, siendo los siguientes:</p> <p><b>PRIMER CICLO:</b> Aprendizaje Esperado: (6) “Reconocer y nombrar objetos, personas, otros seres vivos y situaciones, en representaciones tales como: fotos, imágenes, modelos, mímica, señas y sonidos” (JUNJI, 2010b, p.10).</p> <p><b>SEGUNDO CICLO:</b> Aprendizaje Esperado: (11) “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica” (JUNJI, 2010b, p. 21)</p> <p>Cabe destacar que la selección de estos aprendizajes esperados deben responde a las necesidades de desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas de ambos ciclos.</p>	<p>Según las Bases Curriculares de la educación Parvularia del Ministerio de educación (MINEDUC, 2001a), constituyen el principal marco conceptual para su particular implementación, en consecuencia los aprendizajes esperados “están expresados en términos de definiciones de lo que deben saber o ser capaces de hacer los niños a mediano plazo; permiten diversas formas de manifestación de los aprendizajes acorde a sus posibilidades y singularidades (...). La presentación de ellos en cada ciclo es relativamente secuenciada” (p. 28), dado que responde a las características de desarrollo y aprendizaje de los niños/as.</p> <p>El criterio de sistematización y flexibilidad, (criterios generales de planificación) apunta que al formular experiencia educativa, estas deben ser “diversificadas para un mismo aprendizaje esperado, o graduar diferenciadamente actividades y recursos para sub-grupos de niños, o niña o niño en particular” (MINEDUC, 2001a, p. 90). Estos son para el primer y segundo ciclo:</p> <p><b>PRIMER CICLO:</b> Aprendizaje Esperado: (6) Reconocer y nombrar objetos, personas, otros seres vivos y situaciones, en representaciones tales como: fotos, imágenes, modelos, mímica, señas y sonidos. (MINEDUC, 2001a, p. 60)</p> <p><b>SEGUNDO CICLO:</b> (11) Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica (MINEDUC, 2001a, p. 62)</p>

que los/as niños/as aprendan hablar un poco mejor.		Por otra parte, para su selección inicial es fundamental el diagnóstico de cada niño, considerando sus aprendizajes previos.
<b>HALLAZGO FINAL</b>	<p>La experiencia educativa del relato hace alusión a un grupo heterogéneo, es decir las edades de los/as niños/as fluctúan entre dos a cuatro años, y en el relato descrito se trabaja con dos sub-grupos correspondiente a niños/as de dos a tres años y de tres a cuatro años, es decir nivel medio menor y mayor respectivamente, por lo tanto la profesional del relato trabajó con dos aprendizajes esperados, utilizando aprendizajes del primer y segundo ciclo. La profesional del relato primero les “cuenta que aprenderán a hablar un poco mejor”, luego continúa contándoles que verán láminas y “como deben pronunciar los nombres de las láminas y de las personas que aparecen en éstas láminas”, para luego reforzar el sonido inicial, dando golpes rítmicos en el suelo con las manos.</p> <p>El referente curricular JUNJI plantea los mismos aprendizajes esperados que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (fundamentos teóricos), dado que esta última constituye el referente mayor en educación parvularia. Por lo tanto en la experiencia educativa la profesional evidencia los siguientes aprendizajes.</p> <p><b>PRIMER CICLO:</b>  Aprendizaje Esperado: (6) “Reconocer y nombrar objetos, personas, otros seres vivos y situaciones, en representaciones tales como: fotos, imágenes, modelos, mímica, señas y sonidos” (JUNJI, 2010b, p. 10).</p> <p><b>SEGUNDO CICLO:</b>  Aprendizaje Esperado: (11) “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica” (JUNJI, 2010b, p. 21).</p> <p>En síntesis, las profesionales entrevistadas señalan que la educadora del relato dio hincapié al “incremento del vocabulario”, “al refuerzo y reconocimiento del sonido inicial de las palabras”, “a que los/as niños/as aprendan hablar un poco mejor” y al trabajo del “lenguaje verbal”, en consecuencia ninguna de ellas reconoce la presencia de dos aprendizajes esperados para el grupo heterogéneo, emiten sus argumentos enfocándose en un sub-grupo, correspondiente al grupo de edades de tres a cuatro años y no visualizan la doble intencionalidad pedagógica de la experiencia educativa en el relato.</p>	

1.- SABERES PEDAGÓGICOS		
1.3.- Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.		
5.- En el relato presentado y dada la existencia de tres ámbitos de aprendizaje. Señale cuál/es la Educadora de Párvulos, conforme al relato, dio especial énfasis. Fundamente su respuesta.		
HALLAZGO CUESTIONARIO	REFERENTE CURRICULAR JUNJI	FUNDAMENTOS TEÓRICOS
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato dio especial énfasis al ámbito de experiencias para el aprendizaje: Comunicación, dado que se usaron “palabras nuevas y pronunciación” (E<sub>1</sub>), centrándose en la repetición del sonido inicial de algunas palabras.</p> <p>Sin embargo, dos educadoras sostienen que el ámbito trabajado por la profesional del relato corresponde al núcleo de aprendizaje “lenguaje verbal” (E<sub>3</sub> y E<sub>5</sub>).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que seis de las siete educadoras entrevistadas, sostienen que el ámbito de experiencia para el aprendizaje trabajado corresponde a Comunicación.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular, señala que al momento de ejecutar experiencias de aprendizajes, estas “deben visualizarse en forma inclusiva y relacional” (JUNJI, 2010a, p.33), es decir los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje deben estar presente en las actividades en el aula, sin exclusión o predominio de ellos, de otro modo aplazaría el desarrollo integral del niño/a. Sin embargo, para que la profesional tenga una mayor claridad para evaluar, se enfatiza un ámbito por experiencia educativa.</p> <p>Asimismo, la experiencia educativa del relato abordó los tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje, los cuales se definen a continuación:</p> <p><b>Ámbito de experiencias para el aprendizaje: Formación personal y social.</b>  “Hace referencia a los procesos de desarrollo personal progresivo que involucra niveles de autonomía creciente, manifestada en un continuo que va desde la libre exploración a la autorregulación en la toma de decisiones en las distintas dimensiones de la vida” (Ibid, p. 34).</p> <p><b>Ámbito de experiencias para el aprendizaje: Comunicación.</b>  “Hace referencia a las distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones, interpretaciones, visualizaciones y otros asociados a su particular forma de ser y comprender la realidad en convivencia con otros” (Ibid, p. 35).</p> <p><b>Ámbito de experiencias para el aprendizaje: Relación con el medio natural y cultural.</b>  Hace referencia a las múltiples oportunidades de explorar, ampliar, diversificar, comprender y extender las capacidades de aprender en el medio natural y cultural al que puede acceder los niños y niñas.  El territorio como primer contexto de aprendizaje</p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, emanado del Ministerio de Educación (2001a), constituyen un documento curricular orientador para la educación parvularia, en consecuencia los “objetivos que se proponen en estas Bases Curriculares se organizan en tres grandes ámbitos de experiencias para el aprendizajes: formación personal y social, ámbito de la comunicación y ámbito de la relación con el medio natural y cultural” (p. 26)</p> <p>Se denominan “ámbitos porque permiten organizar y distinguir campos, esferas o entornos de acción donde se realizan procesos claves que ofrecen oportunidades de aprendizaje expresados a través de objetivos, donde el niño puede desarrollar sus experiencias de aprendizaje” (Cerde, 2004, p. 31).</p> <p>Los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje se consideran esenciales en cualquier tipo de planificación, “(...) aunque pueden haber énfasis mayores en alguno de ellos dependiendo del diagnóstico de las necesidades y fortalezas del grupo de niños en general y de cada uno en particular” (MINEDUC, 2001a, p. 91), a continuación se definen cada uno de estos:</p> <p><b>Ámbito de experiencias para el aprendizaje: La formación personal y social.</b>  Es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas</p>

	<p>familiar y entorno más cercano, genera múltiples y progresivas oportunidades, en tanto espacio de exploración y búsqueda del conocimiento e impregnación de la cultura como expresión viva de los avances y transformaciones que las sociedades van experimentando conforme a los acontecimientos que se desarrollan. (Ibíd., p. 36)</p> <p>Por consiguiente, la educadora del relato dio mayor énfasis al ámbito de experiencia para el aprendizaje, comunicación, dado que se hizo hincapié en el lenguaje.</p>	<p>comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica. (Ibíd, p. 36)</p> <p><b>Ámbito de experiencias para el aprendizaje:</b> La Comunicación</p> <p>constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros (...). La apropiación de las distintas formas de lenguaje, con especial énfasis en el lenguaje oral y escrito, dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias comunicativas que las niñas y niños tengan de su entorno, siendo ejemplo de ello las conversaciones, las lecturas de cuentos, jugar a leer, escuchar narraciones, reproducir rimas, interrogar textos con sentido para ellos y participar en ambientes letrados (Ibid, p. 56).</p> <p><b>Ámbito de experiencias para el aprendizaje:</b> Relación con el medio natural y cultural</p> <p>la relación que el niño establece con el medio natural y cultural, que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje.</p> <p>El medio es un todo integrado, en el que los elementos</p>
--	--	---

		<p>naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio. Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural. (Ibid, p. 70)</p> <p>En consecuencia, estos tres ámbitos organizan aprendizajes esperados primordiales que deben alcanzar los niños y niñas.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>La experiencia del relato incorporó a los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje, “estos tres ámbitos representan campos de acción que están vinculados, se establecen ciertas delimitaciones entre ellos con el propósito de hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento y sistematización del trabajo educativo” (MINEDUC, 2001a, p. 26), cabe destacar que la educadora del relato enfatizó en el ámbito de la comunicación, dado que la intencionalidad pedagógica y la dinámica de la experiencia educativa, apuntan a las “distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones (...) asociados a su particular forma de ser y comprender la realidad en convivencia con otros” (JUNJI, 2010a, p. 35), en consecuencia seis de las siete profesionales entrevistadas sostienen que la profesional del relato dio especial énfasis al ámbito de la comunicación, dado que se usaron “palabras nuevas”, además se enfatizó en la pronunciación y el aprendizaje se centró en la repetición del sonido inicial de algunas palabras. En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren concordancia entre seis de las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, dado que se dio mayor hincapié al ámbito de experiencia para el ámbito comunicación.</p>	

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>		
<b>1.3 Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.</b>		
6.- ¿Cuál es su opinión de la experiencia pedagógica, desde una perspectiva metodológica?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no consideró en su accionar metodológico aspectos, tales como: los diferentes niveles de edades de los niños/as (E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub> y E<sub>7</sub>), igualmente dicen que existe una limitada cantidad de material en concreto, indican que faltaron más estrategias para el aprendizaje, como así también señalan que el protagonismo está centrado en la educadora (E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub> y E<sub>6</sub>).</p> <p>En definitiva, las siete educadoras entrevistadas, señalan que la profesional del relato no trabajó adecuadamente la metodología, dado que no consideró las diferentes edades de los niños/as, la cantidad de material concreto fue limitado, las estrategias para el aprendizaje fueron escasas y el protagonismo estuvo centrado en el adulto educador.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular, menciona la existencia de diversos recursos metodológicos, los cuales pueden ser implementados en los diferentes niveles de atención. Es importante señalar que debido a la flexibilidad curricular, cada comunidad educativa trabajará de acuerdo a la identidad de su proyecto educativo, obviamente sin perder el sentido y propósito del Referente Curricular Institucional.</p> <p>Por consiguiente, los aportes metodológicos para el primer ciclo son variados así como también sus estrategias. Estas pueden ser “implementadas en las salas cunas y niveles medio menor que permiten enfatizar determinados aprendizajes, reforzando ciertos principios pedagógicos o relevar algún contenido o dimensión que dé identidad al trabajo que se realiza” (JUNJI, 2010a, p.23).</p> <p>Para el segundo ciclo se proponen “(...) apoyos metodológicos y otras propuestas filosóficas y pedagógicas más complejas. Que requieren de una implementación e innovación de mayor profundidad, implicando cambios en varios factores y elementos del currículo” (Ibid, p. 30).</p> <p>De este modo, tanto para el primer como segundo ciclo de aprendizaje se utilizan metodologías, según la identidad de la comunidad educativa, es así como puede recurrir a: la “metodología Montessori” (Ibid, p. 23), “proyecto de aula, método de proyecto, talleres integrales y pedagogía Reggiana” (Ibid, pp.30-31), entre otras, cada una de ellas determinará la forma en que se organizará el espacio, tiempo, principios, métodos, experiencias de aprendizaje, recursos y orientaciones pedagógicas.</p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, corresponde al referente mayor en educación inicial, y estas constituyen en sí un “marco referencial amplio y flexible” (MINEDUC, 2001a, p. 7), en consecuencia las bases curriculares no especifican el uso de una determinada metodología.</p> <p>Uno de los elementos básicos del currículo corresponde a la metodología, es decir al cómo enseñar, el cual se entiende como el “(...) proceso de aprendizaje y la manera de incidir sobre él mediante una acción intencional, sistemática y planificada” (Coll, 2012, p. 112), asimismo el educador cuenta con “diversas opciones metodológicas para organizar el trabajo con los niños y de esa manera generar su participación, es así como puede recurrir a: centros de interés, zonas o rincones, talleres, método de proyectos, unidades de aprendizaje, entre otras” (MINEDUC, 2001b, p. 31), cada uno de ellos establecerá el espacio, el tiempo, método, recursos y características de la comunidad educativa para su implementación. Cabe destacar que independiente de la metodología de trabajo seleccionada/o por la educadora/o, se deben “proponer actividades variadas a los niños en las que se cuide el equilibrio entre las que presenten un mayor énfasis en ciertos aprendizajes específicos y aquellas destinadas a fomentar propiamente lo lúdico y/o privilegien el trabajo personal y grupal” (MINEDUC, 2001b, p.31)</p>

		<p>Del mismo modo, las orientaciones generales para la planificación, enunciando a uno de sus componentes, señala que existen “ciertos criterios generales a cómo enseñar, correspondiéndole a cada educador definir sus procedimientos metodológicos y recursos más específicos según las características y necesidades de sus comunidad educativa, teniendo presente el sentido, pertinencia y variedad de los recursos que se empleen para los diversos aprendizajes esperados” (MINEDUC, 2001a, p. 91). Asimismo, se debe procurar establecer una relación directa entre los medios y el tipo de aprendizaje que se desea fortalecer, propiciando interacciones tanto afectivas como cognitivas entre la educadora y los/as niños/as.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>Desde una perspectiva metodológica la educadora del relato utilizó la modalidad curricular concerniente a su unidad educativa, la cual define el tipo de metodología y recursos a utilizar. Coll (2012), señala que la metodología consiste en un “(...) proceso de aprendizaje y la manera de incidir sobre él mediante una acción intencional, sistemática y planificada” (p. 112), por lo tanto la educadora del relato propició en su quehacer educativo una intencionalidad pedagógica, referida al “reconocer y nombrar objetos, personas, otros seres vivos y situaciones, en representaciones tales como: fotos, imágenes, modelos, mímica, señas y sonidos” (JUNJI, 2010b, p. 10), correspondiente al primer ciclo y de manera paralela se trabajó “diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica” (JUNJI, 2010b, p. 21), para el segundo ciclo. Después de definir su procedimiento metodológico, la profesional seleccionó recursos que le facilitaron el desarrollo de la experiencia, tales como: láminas, títere, uso de la voz, entre otros.</p> <p>En consecuencia, el referente curricular y los fundamentos teóricos hacen alusión a la flexibilidad curricular, concierne a cada unidad educativa definir el tipo de metodología y los recursos a utilizar, pero estas deben considerar los principios fundantes y los aprendizajes esperados para cada uno de los ciclos.</p>	

	<p>Por consiguiente, las siete educadoras entrevistadas, consideran que la profesional del relato no empleó una metodología acorde a los aprendizaje esperados propuestos, dado que omitió elementos claves de esta, tales como: los principios pedagógicos (actividad, singularidad, relación y significado), estrategias para el aprendizaje y una limitada cantidad materiales didácticos.</p> <p>No obstante, ninguna de las educadoras menciona las orientaciones pedagógicas, puesto que son estas las que entregan criterios de cómo enseñar, en conjunto con los elementos antes señalados.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren una discordancia entre las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, puesto que los argumentos no tienen relación con los elementos de la metodología.</p>
--	---

<b>2.- SABERES DISCIPLINARIOS</b>		
<b>2.1. Desarrollo y aprendizaje de la Autonomía</b>		
7.- En relación a los ambientes de aprendizaje, ¿qué tipo de interacciones se dio en la práctica educativa efectuada por la Educadora de Párvulos?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato propicio interacciones sin la participación de los niños/as, se denota excesivo protagonismo por parte de la profesional del relato, además la mediación de esta no es clara, asimismo se visualiza una “interacción vertical” (E<sub>6</sub>).</p> <p>Por otra parte una educadora menciona que si “hubo interacción entre niños” (E<sub>5</sub>) y adulto, pero solo con un grupo determinado.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular, sitúa a las interacciones positivas dentro del enfoque técnico pedagógico, como así también a la política institucional de Buen Trato. La que fomenta que los niños y niñas “aprendan y se desarrollen personal y socialmente, siendo condición básica que el entorno educativo exista un soporte de interacciones que dispongan y motiven a los niños y niñas al aprendizaje” (JUNJI, 2010a, p. 18)</p> <p>En suma las interacciones en el “proceso educativo cobran tanta relevancia, porque determinan un conjunto de variables subjetivas relacionadas con el bienestar emocional que necesitan los niños y niñas para disponerse para el aprendizaje. Sentirse considerados por el adulto, que su presencia en el grupo no pasa inadvertida, que puede manifestar sus necesidades y sentimientos, que es escuchado, que al interactuar con el adulto y los demás niños, se siente seguro y libre de amenazas” (JUNJI, 2015, p. 10).</p> <p>Del mismo modo, para generar un clima de interacciones positivas se requiere de un “adulto que ejerce liderazgo y es un referente para los niños y niñas, asegura normas de convivencia, pone límites, genera ambientes bien tratantes, protege” (JUNJI, 2015, p. 10).</p> <p>En definitiva, los niños y niñas que conviven en un clima de interacciones positivas aprenden a convivir, incluir, respetar y resolver conflictos entre pares y medio ambiente.</p>	<p>Durante la primera infancia las interacciones educativas son importantes para el desarrollo cognitivo, en consecuencia diversos autores han demostrado que las interacciones educativas son trascendentales, destacándose en este contexto los aportes de los precursores de la educación parvularia y la teoría cognitiva a la educación.</p> <p>Según Vygostky (citado en Arancibia et al., 2008), señala que “el cómo se enseña explica lo que los alumnos aprenden. Distingue que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, son únicas y específicas del ser humano, y que estas requieren de la interacción positiva entre el niño y adultos para que esto ocurra” (p.91).</p> <p>Asimismo, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2001a) en sus Bases Curriculares de la Educación Parvularia, hace alusión al principio de relación, manifestando que “las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como una forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizajes, e inicio de su contribución social” (p. 17).</p> <p>De modo que, el entorno educativo debe proporcionar interacciones cálidas y muy afectivas para así generar aprendizajes en los niños y las niñas.</p>

<b>HALLAZGO FINAL</b>	<p>La educadora del relato propició interacciones positivas, dado que en primera instancia la profesional les cuenta a los/as niños/as en que consiste lo que aprenderán el día de hoy, luego en conjunto con los/as niños/as recuerdan las reglas de oro, produciéndose interacciones verbales y gestuales entre el adulto educador y los niños/as, posteriormente se lleva a cabo la experiencia educativa conforme al logro del aprendizaje propuesto por ella y finalmente se realizan preguntas movilizadoras con aquellos niños/as con dificultades en el lenguaje y conductas tímidas y vuelven a repetirse interacciones verbales y gestuales entre los niños/as y adulto educador. En consecuencia para generar un clima de interacciones positivas se requiere de un “adulto que ejerce liderazgo y es un referente para los niños y niñas, asegura normas de convivencia, pone límites, genera ambientes bien tratantes, protege” (JUNJI, 2015, p. 10), tanto el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, hacen alusión a las interacciones positivas y significativas con otros niños/as y adultos, las cuales generan aprendizajes significativos y lazos afectivos entre ambos.</p> <p>Sin embargo, las siete educadoras entrevistadas critican la práctica efectuada por la profesional del relato, desde el protagonismo del niño/a y no desde el clima de interacciones positivas, entre adulto y niño/a. El principio de relación, manifiesta que “las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como una forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizajes, e inicio de su contribución social” (Ibid, p. 17).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren discordancia entre las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI como los fundamentos teóricos, dado que sus argumentos entregados no señalan el tipo de interacción llevado a cabo por la educadora del relato.</p>
-----------------------	--

<b>2.- SABERES DISCIPLINARIOS</b>		
<b>2.2.- Desarrollo del lenguaje Verbal</b>		
8.- Considera que la Educadora de Párvulos efectúa un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas. ¿Qué sugiere Ud. para un mejor desarrollo de éste?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato efectuó un limitado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas, ya que no hubo “trabajo corporal e incorporación de instrumentos para que los niños/as sientan la diferenciación de sílabas” (E<sub>4</sub> y E<sub>5</sub>), igualmente dicen que fue escasa la “utilización y repetición de palabras con sonido inicial, para luego ver las diferencias de estas” (E<sub>1</sub> y E<sub>7</sub>).</p> <p>No obstante, las profesionales emiten idéntico pronunciamiento, al señalar que no se consideraron los diferentes niveles de edades de los niños/as, además tampoco se proporcionó a estos/as diferentes elementos en concreto y critican el escaso protagonismo de los niños/as.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles, en su referente curricular, presenta una propuesta denominada Programa Integrado de Desarrollo de Competencias Lingüísticas y Comunicativas de los niños y niñas, cuya función es colocar en práctica una serie de estrategias metodológicas, destinadas al logro de aprendizajes en el área de lenguaje.</p> <p>De este modo, la diferenciación del sonido de sílabas corresponde a la estrategia de conciencia fonológica, la que hace alusión a la “toma de conciencia, por parte de los niños y niñas, de las unidades que componen el habla; por ejemplo, las palabras, las sílabas, los sonidos y también los signos que las representan. Así los niños descubren que ‘computador’ termina igual que ‘refrigerador’, que ‘Camila’ empieza como ‘casa’; que ‘mesa’, tiene el mismo número de sílabas que ‘limón’; que el verso ‘caballito blanco llévame de aquí’ tiene cinco palabras; que la palabra ‘escritorio’ viene de ‘escribir’, etc.” (JUNJI, 2006c, p. 19).</p> <p>Por consiguiente, es primordial realizar esta práctica diaria y sistemáticamente para lograr que los niños y las niñas aprendan a diferenciar el sonido de las sílabas.</p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), proponen diversos juegos “como la búsqueda de palabras que empiecen con un mismo sonido, o separar los sonidos de una palabra diciéndolos en voz alta y acompañándolos con percusión o movimientos gestuales” (p. 63).</p> <p>De igual relevancia son aportes de Cerda (2004), al proporcionar experiencias de aprendizaje para trabajar la diferenciación del sonido de las sílabas, tales como: “realizar juegos bucales, grabar sonidos, utilizar sonidos de instrumentos para llevar el ritmo, preparar rimas y aliteraciones, organizar competencias de rimas, asociar dibujos que riman, jugar a separar sílabas, identificar palabras conocidas con sonido inicial y final, nombrar los sonidos de las palabras, jugar a alargar los sonidos, etc.” (pp. 176-184).</p> <p>En definitiva, las diferentes estrategias para el aprendizaje propuestas contribuyen a la diferenciación del sonido de sílabas.</p>
<b>HALLAZGO FINAL</b>	<p>Tanto el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, hacen alusión a la diferenciación del sonido de las sílabas, a través de diversos juegos “como la búsqueda de palabras que empiecen con un mismo sonido, o separar los sonidos de una palabra diciéndolos en voz alta y acompañándolos con percusión o movimientos gestuales” (MINEDUC, 2001a, p. 63). Del mismo modo la profesional del relato trabajó el sonido inicial de las palabras, reforzando este con golpes rítmicos en el suelo con las</p>	

	<p>manos, de manera que la diferenciación del sonido de sílabas corresponde a la estrategia de conciencia fonológica; por ejemplo “(...) así los niños descubren que ‘computador’ termina igual que ‘refrigerador’, que ‘Camila’ empieza como ‘casa’; que ‘mesa’, tiene el mismo número de sílabas que ‘limón’; que el verso ‘caballito blanco llévame de aquí’ tiene cinco palabras; que la palabra ‘escritorio’ viene de ‘escribir’, etc.” (JUNJI, 2006b, p. 19).</p> <p>En consecuencia, cinco de las siete educadoras entrevistadas critican el accionar de la profesional del relato, fundamentando que no existieron canciones, juegos verbales y retahílas, faltó trabajo corporal con apoyo de instrumentos, además la repetición de palabras fue escasa. En suma, todas las experiencias de aprendizaje propuestas por las educadoras entrevistadas, propician un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas, existiendo una variedad de experiencias educativas que apuntan a la diferenciación del sonido de sílabas.</p> <p>No obstante, tres educadoras critican el accionar metodológico de la profesional del relato, y no a su manejo disciplinar en cuanto a la diferenciación del sonido inicial.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren concordancia entre las cinco profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, puesto que los argumentos entregados por las profesionales corresponden al manejo disciplinar, en cuanto a la diferenciación del sonido de sílabas.</p>
--	---

<b>2.- SABERES DISCIPLINARIOS</b>		
<b>2.2.- Desarrollo del lenguaje Verbal</b>		
9.- ¿En el relato la Educadora de Párvulos incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo? Si es así señálelos.		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, al señalar que el adulto educador del relato, no incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo, puesto que faltan “actividades lúdicas” (E<sub>2</sub>), se denota poco protagonismo de los niños/as y una excesiva participación de la educadora y por último falta “aprovechar las preguntas y respuestas movilizadoras de ambos” (E<sub>7</sub> y E<sub>8</sub>).</p> <p>No obstante tres de las siete educadoras, consideran que la educadora del relato incorpora elementos, tales como; “láminas” (E<sub>1</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>8</sub>), “títeres” (E<sub>1</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>) y el “uso de voz” (E<sub>1</sub> y E<sub>7</sub>), los cuales enriquecen el lenguaje expresivo.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular, de manera implícita alude al desarrollo del lenguaje expresivo, ya que en el Ámbito de Experiencia para el Aprendizaje Comunicación, se hace hincapié “a las distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones, interpretaciones, visualizaciones y otras asociadas a su particular forma de ser y comprender la realidad en convivencia con otros” (2010a, p.39).</p> <p>En definitiva, el lenguaje expresivo se desarrolla desde que nace el niño/ y poco a poco se va tornando en un lenguaje expresivo verbal del que se requiere de interacciones sociales con otros/as.</p>	<p>Según las Bases Curriculares de la educación Parvularia del Ministerio de educación (MINEDUC, 2001a), señala que la comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros (...). Dentro de la dimensión comunicativa el lenguaje no verbal y el lenguaje verbal adquieren un rol protagónico en los aprendizajes. (p. 56)</p> <p>Asimismo, el lenguaje expresivo se define como la “capacidad activa que le permite al niño o niña expresarse y luego comunicarse por medio de gestos, señas y palabras” (MINEDUC, 2007, p. 10), esta área constituye en sí, uno de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.</p> <p>Por otra parte, Beuchat, Buzada, Iriarte, Lavanchy y Pregnan, (2004), propone diversas formas de adquirir la expresión oral en los niños/as, así como “repetir con distinto tono un mismo término, el invertir y descomponer, el pronunciar en forma lenta y acelerada produce placer en ellos, a la vez que les permite descubrir nuevas combinaciones, rimas, aliteraciones, reiteraciones y onomatopeyas” (p. 40).</p>
<b>HALLAZGO FINAL</b>	La experiencia educativa expuesta en el relato evidencia explícitamente que la profesional realizó interacciones gestuales y verbales entre adulto y niños/as, dando importancia al lenguaje expresivo,	

desde el rol de niño y niña, es decir ellos/as se expresaron a través de gestos, señas y palabras con el adulto educador del relato, en ese sentido el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, concuerdan al indicar que es un “proceso que surge a partir de los primeros años de vida (...)” (MINEDUC, 2001a, p. 56), el cual facilita las “distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones, interpretaciones (...)” (JUNJI, 2010a, p. 39), por lo tanto resulta imprescindible brindar experiencias comunicativas a través de diferentes expresiones lingüísticas.

Sin embargo, cinco de las siete profesionales entrevistadas no fueron capaces de señalar en el relato las interacciones verbales y gestuales que se produjeron entre el adulto educador del relato y los/as niños/as, además de las aliteraciones que realizó con la palabra zanahoria, todas en su conjunto contribuyen al desarrollo del lenguaje expresivo. Ellas solo fundamentan sus respuestas desde los criterios generales de la planificación, y no con argumentos que evidencien dominio del término lenguaje expresivo. En contraste tres de las profesionales entrevistadas consideran los recursos materiales (títere, láminas y uso de la voz) como elementos que enriquecen el lenguaje expresivo de los niños y las niñas.

<b>2.- SABERES DISCIPLINARIOS</b>		
<b>2.2.- Desarrollo del Lenguaje Verbal</b>		
10.- Teniendo en consideración, el aprendizaje esperado N°11, el cual hace referencia a “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, la experiencia descrita en el relato ¿Considera que el actuar de la educadora es pertinente y coherente para alcanzar dicho aprendizaje esperado?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe tendencia por parte de las educadoras al señalar que el adulto educador del relato, no fue pertinente ni coherente en su accionar para el logro del aprendizaje esperado, dado que no consideró al “grupo heterogéneo” (E<sub>3</sub>, E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>); es decir los diferentes niveles de edades de los niños/as, además se dio una escasa participación de estos/as (E<sub>3</sub> y E<sub>4</sub>), como así también sugieren utilizar otras estrategias para el aprendizaje, tales como: “observar láminas a través de pistas que da el adulto” (E<sub>2</sub>), incorporar la “danza e instrumentos” (E<sub>3</sub>) a la experiencia de aprendizaje y realizar “golpes en el piso, con las manos o con algún implemento” (E<sub>7</sub>).</p> <p>En definitiva, es posible señalar que cuatro de las siete educadoras entrevistadas, no están de acuerdo con el accionar de la profesional del relato, en relación a cómo enseñar el aprendizaje esperado número once, criticando la metodología</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular, de manera explícita no manifiesta las etapas del desarrollo de la conciencia fonológica, en consecuencia define la categoría lenguaje oral, como la “expresión verbal y comprensiva que amplía y enriquece gradualmente los procesos comunicativos” (JUNJI, 2010a, p. 21).</p> <p>Sin embargo se infieren estrategias para el aprendizaje al trabajar la diferenciación del sonido de las sílabas que conforman las palabras, en el texto Guía de Apoyo a la Planificación Curricular, se entregan sugerencias de planificación pedagógica, indicándose en orden consecutivo las actividades, como es el caso de “componer y descomponer palabras en sílabas, luego se marca el ritmo de la sílaba, posteriormente se cuentan palabras contenidas en un texto y por último se cuentan sílabas contenidas en una palabra” (JUNJI, 2006b, p.52).</p> <p>En definitiva, el aprendizaje esperado seleccionado por la profesional del relato, se considera adecuado y acorde a su actuar, dado que gradúo el aprendizaje para los/as niños/as de las edades de entre tres a cuatro años, ya que primero les señaló el sonido inicial, descomponiendo la palabra en sílabas, luego lo reforzó marcando el sonido en el suelo, finalizando con golpes rítmicos de las manos.</p>	<p>Bloom y Lahey (citado en Owens (2003), señalan que el “lenguaje constituye un sistema complejo, por lo que para poder comprenderlo mejor es necesario descomponerlo en sus constituyentes funcionales. O podemos dividir el lenguaje en tres componentes principales (...), forma, contenido y uso” (p. 16). En consecuencia el lenguaje está constituido por cinco componentes, siendo los siguientes: “sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática, constituyen el sistema fundamental de reglas del uso del lenguaje” (Ibid).</p> <p>En el siguiente apartado se examinará más detenidamente, la fonología. Se le define como “la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y la configuración de las sílabas” (Ibid, p. 21).</p> <p>Asimismo, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2007), considera que el “lenguaje es un sistema complejo integrado por distintos componentes que se pueden agrupar en: Formales: Sintaxis, Morfología, Fonología; De contenido: Semántica; De Uso: Pragmática; Prosodia: Entonación” (p. 11).</p> <p>Por otra parte, debe ser parte de la rutina de trabajo en las aulas el abordar el componente fonológico, dado que este “se relaciona con la producción de los sonidos que componen la lengua y se desarrolla desde que el bebé nace, pasando por diferentes etapas: llanto, grito, vocalizaciones, balbuceo, imitación del lenguaje, constitución de las primeras palabras” (Ibid., p. 11). Por consiguiente, en las Bases</p>

<p>utilizada, correspondiente a la utilización del material didáctico y la estrategia para el aprendizaje. Por otra parte, a juicio de ellas critican la falta de graduación del aprendizaje esperado y la escasa participación de los niños/as (rol protagónico).</p>		<p>Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), específicamente en las Orientaciones Pedagógicas se hace referencia al desarrollo de la conciencia fonológica, la cual permite “identificar y reconocer los que se producen al segmentar y combinar letras y sílabas habladas (...)” (p.63). En último término, se consideró solo la conciencia fonológica, pero en la práctica cada uno de los componentes del lenguaje funcionan de manera “interdependiente” (MINEDUC, 2007, p.11), es decir estos componentes se relacionan recíprocamente, cuyo fin último será la adquisición y desarrollo del lenguaje.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>El accionar de la educadora del relato fue pertinente y coherente, según el aprendizaje esperado, dado que consideró en su actuar, graduación del aprendizaje para los/as niños/as de las edades de entre tres a cuatro años, ya que primero les señaló el sonido inicial, descomponiendo la palabra en sílabas, luego lo reforzó marcando el sonido en el suelo, finalizando con golpes rítmicos de las manos. En consecuencia la profesional de dicho relato siguió “(...) las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y la configuración de las sílabas” (Owens, 2003, p. 21). En la Guía de Apoyo a la Planificación Curricular se entregan sugerencias pedagógica, en relación al trabajo del desarrollo de la conciencia fonológica, las que deben ser impulsadas en orden consecutivo, destacándose el “componer y descomponer palabras en sílabas, luego se marca el ritmo de la sílaba, posteriormente se cuentan palabras contenidas en un texto y por último se cuentan sílabas contenidas en una palabra” (JUNJI, 2006b, p. 52). Tanto el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, hacen alusión a la conciencia fonológica, desde una mirada del cómo enseñar (metodología), en el sentido de componer y descomponer palabras en sílabas, para finalmente producir los sonidos que componen el lenguaje. Por otra parte, las siete educadoras entrevistadas, manifiestan pronunciamiento sobre el accionar de la profesional del relato, con respecto a la falta de pertinencia y coherencia para el logro del aprendizaje esperado número once, correspondiente al segundo ciclo, sin embargo sus fundamentos estuvieron enfocados desde la perspectiva de los principios pedagógicos, los criterios generales y componentes de planificación respectivamente, pero ninguna de ellas emite juicios relacionados a la pertinencia y coherencia del aprendizaje esperado, concerniente a “diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, llevado a cabo por la profesional del relato.</p>	

	<p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren una discordancia entre las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, señalando que el actuar de la educadora del relato no fue pertinente ni coherente para alcanzar el aprendizaje esperado propuesto, ya que sus argumentos se enfocaron principalmente en los principios pedagógicos, los criterios generales y componentes de planificación respectivamente, y no desde el desarrollo de la conciencia fonológica.</p>
--	---

<b>2. SABERES DISCIPLINARIOS</b>		
<b>2.2. Desarrollo Lenguaje Verbal</b>		
11.- Ud. considera que la educadora, acorde al relato, tiene en consideración las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal? Fundamente su respuesta.		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no consideró las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, dado que las profesionales declaran que faltó realizar “preguntas de inicio y término de sílabas” (E<sub>1</sub>), de igual forma no se estimó la “madurez cognitiva y el desarrollo del lenguaje” (E<sub>2</sub>) en un grupo heterogéneo (E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>), es decir faltó planificar para los diferentes niveles de edades de los niños y niñas, por otra parte se critica la metodología empleada (E<sub>5</sub>).</p> <p>En contraste, una educadora manifiesta concordar con la educadora del relato, en relación al considerar las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, dado que “muestra láminas y señala sonido inicial para que los niños/as reproduzcan las palabras” (E<sub>2</sub>).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que las siete educadoras no están de acuerdo con el accionar de la</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular no explícita las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, sin embargo en uno de los textos denominado Documento de Apoyo para la Implementación Curricular, específicamente en el aprendizaje esperado número once (segundo ciclo) se hace referencia a “diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica” (JUNJI, 2010b, p. 21), este aprendizaje corresponde a la categoría de Lenguaje Oral la que se define como la “expresión verbal y comprensiva que amplía y enriquece gradualmente los procesos comunicativos, haciéndolos más claros, fluidos, abiertos y dialógicos a fin de establecer relaciones de entendimiento, discusión e intercambio de puntos de vista con otros individual y culturalmente distintos” (Ibid).</p> <p>De este modo, se deben idear estrategias pedagógicas que apunten a la “toma de conciencia, por parte de los niños y niñas, de las unidades que componen el habla; por ejemplo, las palabras, las sílabas, los sonidos y también de los sonidos que las representan” (JUNJI, 2006c, p. 19).</p>	<p>Bravo (2006), define a la conciencia fonológica como “la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral (segmentación fonémica, aislamiento del fonema inicial, aislamiento del fonema final, secuencias fonémicas) y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral” (p. 53).</p> <p>A su vez Woodrow, Newman, Stoples y Arthur (2015), proponen que la conciencia fonológica “incluye el conocimiento de que las palabras pueden rimar. También contiene el conocimiento de la aliteración, es decir, que dos palabras puedan comenzar con los mismos sonidos. Los niños con conciencia fonológica son capaces de dividir las palabras en sílabas. Por ejemplo, pueden ser capaces de aplaudir las sílabas de su nombre, participar o inventar patrones de rima (...)” (pp. 24-25).</p> <p>Destacan en este contexto, que antes que los niños/as puedan comprender las relaciones letra-sonido (fonética) necesitan tener la conciencia fonológica y fonémica. Cuando los adultos comparten rimas, poemas, canciones e historias, y también mantienen conversaciones con los niños, estos empiezan a escuchar y responder a los sonidos del y los lenguajes que les rodean, desarrollando lo que se llama conciencia fonológica”. (Woodrow et al., 2015, p.24).</p>

<p>profesional del relato en relación a las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, dado que hacen alusión al criterio de sistematización y flexibilidad, además se critica la metodología empleada por esta.</p>		<p>En definitiva, para desarrollar la conciencia fonológica, se requiere de una enseñanza intencionada, y de educandos que comienzan a entender las palabras habladas y que estas a su vez se componen de sonidos individuales o fonemas.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>Tanto el referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, hacen alusión al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir a la “toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral” (Bravo, 2006, p. 53). Woodrow et al. (2015), propone que el desarrollo se logra a través del “conocimiento de que las palabras puedan rimar. También contiene el conocimiento de la aliteración, es decir, que dos palabras puedan comenzar con los mismos sonidos. Los niños con conciencia fonológica son capaces de dividir las palabras en sílabas. Por ejemplo, pueden ser capaces de aplaudir las sílabas de su nombre, participar o inventar patrones de rima (...)” (pp. 24-25). En consecuencia la educadora del relato consideró las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, puesto que la intencionalidad pedagógica fue que los/as niños/as diferenciarán el sonido inicial de la palabras, dando golpes rítmicos en el suelo con las manos.</p> <p>Al respecto las siete educadoras entrevistadas, indican no estar de acuerdo con la profesional del relato, dado que no consideró las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, debido a que centran sus argumentos en un criterio general de planificación, correspondiente al de selección y graduación de los aprendizajes, si bien es cierto que el relato, se consideran dos sub-grupos, es decir nivel heterogéneo, la pregunta en si se centra en el accionar de la profesional del relato, sí ella consideró las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, en consecuencia las educadoras entrevistadas argumentan sus respuestas enfocándose en la falta de graduación de los aprendizajes para los diferentes sub-grupos de edades y en aspectos metodológicos.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren discordancia entre las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, ellas basan sus argumentos desde aspectos metodológicos y criterios generales de planificación, y no desde al accionar disciplinar de la dimensión fonológica del lenguaje verbal.</p>	

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>		
<b>3.1.- Referente Curricular</b>		
12.- ¿Señale y fundamente, cuál de los ocho énfasis pedagógicos enunciados en el Referente Curricular JUNJI, se percibe(n) en el relato de observación educativa?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe divergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato empleó los siguientes énfasis pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sujeto de derecho” (E<sub>1</sub>).</li> <li>• “Género” (E<sub>2</sub> y E<sub>3</sub>).</li> <li>• “Buen trato” (E<sub>2</sub> y E<sub>3</sub>).</li> <li>• “Juego” (E<sub>4</sub> y E<sub>5</sub>).</li> <li>• “Inclusión” (E<sub>7</sub>).</li> </ul> <p>Por otra parte, dos educadoras indican que el adulto educador del relato centró el énfasis en el “juego” (E<sub>4</sub> y E<sub>5</sub>), correspondiente a uno de los énfasis pedagógicos emanados por la institución.</p> <p>Sin embargo, cinco profesionales señalan que la educadora del relato dio énfasis al “género, buen trato, sujeto de derecho e inclusión”. Todas estas son consideradas como temáticas transversales de la educación.</p> <p>No obstante, una educadora no visualiza ningún énfasis pedagógico de manera clara en el relato (E<sub>7</sub>).</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles, en su referente curricular, señala los énfasis pedagógicos, los que se sustenta tanto de las orientaciones propuestas por la teoría pedagógica como los principios de la educación parvularia y las políticas de estado, siendo estos los siguientes:</p> <p><b>1.- Educadoras y técnicos garantes de derechos:</b> El adulto y adulta debe estar “consciente que al ejercer un rol de educar están resguardando que se cumplan los derechos establecidos en la Convención Internacional de los Derechos de los niños y niñas. (JUNJI, 2015a, p. 9)</p> <p><b>2.- Juego y creatividad ejes del proceso educativo:</b> deben constituirse en el pilar fundamental de las prácticas pedagógicas en los Jardines Infantiles, lo que debería expresarse en ambientes lúdicos, diversidad de elementos que desencadenen el juego y espacios que –en su diseño y disposición- dan cuenta que el juego es el que rige la vida y el aprendizaje de los niños y niñas. (Ibid., p. 9).</p> <p><b>3. Experiencias de aprendizaje – Rol Protagonístico del niño y la niña:</b> Se relacionan con garantizar un rol activo y participante de los niños en el establecimiento y de manera específica en las prácticas pedagógicas: que tenga las posibilidades de explorar, manipular, relacionarse, elegir, preguntar y hacerse preguntas equivocarse, sorprenderse, expresar lo que siente. (Ibid., p. 9).</p> <p><b>4. Interacciones Positivas:</b> (...) promueve la planificación de experiencias pedagógicas con los niños y niñas, en torno a los aprendizajes esperados</p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), plantean los principios pedagógicos, estos se originan de los “paradigmas fundantes de la educación parvularia, como de las construcciones teóricas que han surgido” (p. 16).</p> <p>De este modo, surgen los ocho principios pedagógicos, siendo estos los siguientes:</p> <p><b>1.- Principio de bienestar:</b> hace referencia a toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales.</p> <p><b>2.- Principio de actividad:</b> hace referencia a que “el niño y la niña deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación.</p> <p><b>3.- Principio de singularidad:</b> hace referencia a que cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar efectivamente en toda situación de aprendizaje.</p>

	<p>referidos a la convivencia, autoestima, identidad expresión de sentimientos, sentido d pertenencia a una familia y a una comunidad. (JUNJI, 2010a, p. 18).</p> <p><b>5. Ambientes de Aprendizaje:</b> Las interacciones de los adultos con los niños y niñas y entre ellos y ellas, son el sustento de toda acción educativa, es ahí donde se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizaje. (JUNJI, 2015a, p. 10).</p> <p><b>6. Lugaridad, el Apego Espacial:</b> se trata de un concepto que revela la relación, el vínculo afectivo que desarrollan los niños y niñas con el espacio en que viven extendiendo el concepto de apego, a esta relación de seguridad, confianza, pertenencia, cobijo, que desarrolla el niño y la niña con los lugares que habita. (Ibid, p. 11)</p> <p><b>7. Planificación Integrada:</b> La planificación en sus diferentes niveles, como elemento constitutivo de un proceso educativo requiere ser intencionada e integrada, coherente con los énfasis institucionales y respetando las características y particularidades de cada unidad educativa. Debe diseñarse en concordancia con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Referente Curricular. (Ibid, p. 12)</p> <p><b>8. Evaluación Pedagógica:</b> Comprende la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas y la calidad de las oportunidades que estamos ofreciéndoles en los distintos contextos., otorga información que permite analizar el proceso educativo y tomar decisiones relevantes para mejorar las practicas pedagógicas (Ibid, p. 14).</p> <p>En definitiva, ocho son los énfasis pedagógicos propuestos en el marco curricular institucional, el que debe ser utilizado transversalmente en todas las propuestas educativas de cada comunidad educacional.</p>	<p><b>4.- Principio de potenciación:</b> hace referencia al “proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente.</p> <p><b>5.- Principio de relación:</b> hace referencia a las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental.</p> <p><b>6.- Principio de unidad:</b> hace referencia al niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece</p> <p><b>7.- Principio del significado:</b> hace referencia a que una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos.</p>
--	---	---

		<p><b>8.- Principio del juego:</b> “enfatisa el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño...” (p.17).</p> <p>En suma, los principios pedagógicos deben ser aplicados integral y permanentemente en las prácticas pedagógicas de cada comunidad educacional.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>El referente curricular JUNJI, sustenta sus principios pedagógicos desde los cimientos teóricos y así como de los principios de la educación parvularia propuestos por las Bases Curriculares emanadas del Ministerio de Educación (fundamentos teóricos). A continuación se presentan los énfasis pedagógicos trabajados en JUNJI:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educadoras y técnicos garantes de derechos.</li> <li>2. Juego y creatividad ejes del proceso educativo.</li> <li>3. Experiencias de aprendizaje – Rol Protagonico del niño y la niña.</li> <li>4. Interacciones Positivas.</li> <li>5. Ambientes de Aprendizaje.</li> <li>6. Lugaridad, el Apego Espacial.</li> <li>7. Planificación Integrada.</li> <li>8. Evaluación Pedagógica.</li> </ol> <p>El relato de manera implícita estaba abocado al enfoque pedagógico del juego e interacciones positivas, no obstante las educadoras entrevistadas podrían haber propuesto otros enfoques pedagógicos, según la perspectiva con que se mire la experiencia descrita justificando la elección de dichos énfasis pedagógicos provenientes de las orientaciones técnicas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.</p> <p>Sin embargo, seis de las siete educadoras entrevistadas no logran visualizar los énfasis pedagógicos propuestos por la institución, argumentando sus respuestas desde las temáticas transversales trabajados en dicha institución.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren discordancia en seis de las siete profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, en lo concerniente a los énfasis pedagógicos establecidos en el referente curricular.</p>	

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>		
<b>3.1 Referente Curricular</b>		
13.- ¿Usted considera que la experiencia educativa relatada genera una educación inclusiva? Fundamente su respuesta.		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no propicio una educación inclusiva, dado que las preguntas movilizadoras solo las realizó a niños/as con problemas de lenguaje (E<sub>2</sub> y E<sub>4</sub>), además no consideró los intereses y desarrollo cognitivo del grupo heterogéneo.</p> <p>En cambio, tres educadoras consideran que la experiencia propicio una educación inclusiva, ya que la educadora del relato realizó preguntas movilizadoras, trabajo con todo el “grupo completo” (E<sub>1</sub>) y finalmente apoyó a los niños/as con necesidades, asimismo enfatizan en señalar que se debió utilizar “material concreto” (E<sub>7</sub>).</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles, en su referente curricular, establece que una educación inclusiva provoca un “sentimiento de comunidad, de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que tienen derecho todos los niños y niñas, y además se comprende, con igual fuerza, que las decisiones son para que todos ellos y ellas accedan a un aprendizaje con significado y sentido” (JUNJI, 2010a, p. 13) Además, la educación inclusiva “se relaciona con la presencia, la participación y los logros en el aprendizaje de todos los niños y niñas, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (JUNJI, 2010c, p. 13).</p> <p>Asimismo, JUNJI (2010c), señala la existencia de cinco factores efectivos para la educación inclusiva destacándose las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñanza cooperativa, las educadoras y técnicos necesitan recibir y dar apoyo técnico y afectivo. (p. 16)</li> <li>2. Aprendizaje cooperativo (...) los niños que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento heterogéneo, flexible y bien organizado se benefician del aprendizaje mutuo. (p. 16)</li> <li>3. Resolución cooperativa de problemas, particularmente para las educadoras y técnicos que necesitan refuerzo ante la presencia de niños y niñas con problemas sociales y/o conductuales, establecer normas de conducta de común acuerdo con los propios niños y niñas (...). (p. 17)</li> <li>4.- El agrupamiento heterogéneo (distintas edades, por ejemplo) y un enfoque más personalizado son necesarios y eficaces cuando</li> </ol>	<p>La Educación Inclusiva es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), como “un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (pp.3-4).</p> <p>Por otra parte el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016), señala que la inclusión en educación es una construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad. (p. 15)</p> <p>En conclusión, el proceso transformacional del sistema educativo chileno, constituirá cambios significativos tanto a las prácticas educativas como a la aceptación de la diversidad de niños y niñas existentes en las comunidades educacionales.</p>

	<p>se trata con diversidad de niños y niñas en el aula. (p. 17)</p> <p>5.- Enseñanza efectiva, (...) la educadora o agente educativo [realiza] una selección y articulación de los diferentes aportes que considere relevantes de incluir en su práctica diaria en la unidad o programa educativo, para así favorecer un ambiente que refleje prácticas pedagógicas flexibles, globalizadoras y ecológicas (...), innovadoras, creativas y contextualizadas, que reconoce a los niños y niñas como sujetos que poseen características y necesidades diferentes y diversas. (p. 18)</p> <p>En definitiva, todos estos factores en su conjunto favorecen las prácticas educativas inclusivas en el aula.</p> <p>En conclusión, la educación debe estar centrada en desarrollar al máximo sus potencialidades y aprendizajes, reconociendo al otro u otra como alguien diferente pero en igualdad de derecho.</p>	
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>El Ministerio de Educación (2016), señala que la inclusión en educación es una “construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad” (p. 15). Asimismo, JUNJI (2010c), señala la existencia de cinco factores efectivos que en su conjunto favorecen las prácticas educativas inclusivas en el aula. A continuación se relacionarán con el accionar de la profesional del relato, cabe destacar que los dos primeros se manifiestan de manera implícita; primer factor la “Enseñanza cooperativa (...) las comunidades de aprendizaje son, en la práctica, instancias privilegiadas para reflexionar [sobre este factor]” (p. 16). El segundo factor “Aprendizaje cooperativo (...) [hace referencia a los/as niños/as] que se ayudan entre sí” (p. 16). Los últimos tres factores se manifiestan explícitamente en el relato, correspondiente a la “Resolución cooperativa de problemas (...) [consiste en] establecer normas de conducta de común acuerdo” (p. 17), en el relato se señala como las reglas de oro. El cuarto se considera a los “Agrupamiento heterogéneos (...) distintas edades” (p. 17), el relato especifica que se trabajó con niños/as, cuyas edades fluctúan entre los 2 a 4 años. Finalmente, el quinto factor la “Enseñanza efectiva (...) [la que] reconoce a los niños y niñas como sujetos que poseen características y necesidades diferentes” (p. 18), la educadora del relato considera a los/as niños/as con dificultades en el lenguaje y conductas tímidas.</p> <p>En definitiva, cuatro de las siete educadoras entrevistadas, señalan que la profesional del relato solo se</p>	

	<p>preocupó de los niños/as con problemas de lenguaje, no consideró en su totalidad al grupo heterogéneo, se realizaron preguntas movilizadoras solo con los/as niños/as con dificultades, además no se consideraron los intereses y desarrollo cognitivo del grupo heterogéneo. Por el contrario tres de las profesionales entrevistadas señalan que la educadora del relato sí propicio una educación inclusiva, ya que ella realizó preguntas movilizadoras, trabajo con todo el grupo completo y finalmente apoyó a los/as niños/as con necesidades.</p> <p>En síntesis, los argumentos entregados por las siete educadoras entrevistadas ya sea a favor o en contra del accionar de la profesional del relato, evidencia una discordancia entre el referente curricular y los fundamentos teóricos, con respecto a las prácticas en el aula desde el concepto de educación inclusiva, ya que sus respuestas solo se enfocan en el factor de “Agrupamiento Heterogéneo”, excluyendo los cuatro restantes factores efectivos para la educación inclusiva.</p>
--	--

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>		
<b>3.2.- Énfasis Pedagógicos</b>		
14.- ¿La Educadora de Párvulos considera en su accionar pedagógico la utilización del apego espacial, es decir: permite que los niños y las niñas adquieran distintas posturas?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no permitió la adquisición de distintas posturas, ya que los niños/as “siempre estuvieron sentados en el suelo” (E<sub>1</sub>), sin adquirir una postura distinta, la profesional al trabajar en semicírculo no permite que el niño/a tome decisiones en cuanto al cambio de postura, además en todo momento estos deben imitar lo que la educadora realiza, asimismo la actividad fue “dirigida y rígida por parte de la educadora” (E<sub>7</sub>).</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en su referente curricular, define el concepto de apego espacial como el “vínculo afectivo que desarrollan los niños y niñas con el espacio en que viven extendiendo el concepto de Apego, a esa relación de seguridad, confianza, pertenencia, cobijo, que desarrolla el niño y la niña con los lugares que habita” (JUNJI, 2015a, p. 11).</p> <p>En consecuencia, los espacios de aula deben centrarse en el niño y la niña para así facilitar el juego y la creatividad. Estos constituirán el motor principal para el crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Además el ambiente educativo debe contar con ciertos criterios, en donde el adulto educador juega un papel primordial para el fortalecimiento del apego espacial, a continuación se destacan los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios despejados que permitan la circulación autónoma de los niños y niñas.</li> <li>• Seleccionar con sentido educativo la calidad y cantidad de elementos visuales en los muros, de modo de generar espacios de armonía y tranquilidad, que permitan focalizar el accionar de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje.</li> <li>• Tender a reorientar el concepto de decoración al de una estética que otorgue sentido de pertenencia.</li> <li>• Asegurar que la organización del espacio permita que los niños y niñas puedan permanecer en distintas posturas, de pie,</li> </ul>	<p>Pilowsky (2014), sostiene que el apego espacial “no solo es un asunto de belleza, también podrá traer beneficios futuros a niñas y niños... [sin embargo, se debe poner especial atención] en las proporciones, en las texturas, en la armonía de los colores y muchas otras características que conforman el espacio” (p.46).</p> <p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), señalan que dentro de los contextos para el aprendizaje, la organización del espacio educativo constituye una “pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados” (p. 100). A continuación se enuncian los criterios a considerar para el diseño y organización del espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niñas.</li> <li>• Implementar un ambiente que favorezca; el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.</li> <li>• Generar un ambiente físico de aprendizaje: grato, afectivamente significativo y estéticamente</li> </ul>

	<p>sentados en sillas como en el suelo, trabajar sobre el piso, leer sobre colchonetas u otro equipamiento que ofrezca comodidad, propendiendo a reducir los tiempos en que los niños permanezcan sentados en su ‘puestos. (JUNJI, 2015, p. 11)</p> <p>En resumen, es importante brindar un espacio educativo que no pierda la armonía con el espacio exterior, este debe permitir la capacidad de asombro y de descubrimiento para los/as niños/as.</p>	<p>agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos. (MINEDUC, 2001a, pp. 101-102)</p> <p>En síntesis, el apego espacial se debería manifestar en las diversas comunidades educativas, dando la posibilidad a los niños y niñas de crear, imaginar, explorar y desarrollar sus capacidades al máximo, de ahí que el adulto educador es el responsable de preparar un ambiente enriquecedor, acogedor, armonioso y sobrio para promover mejores aprendizajes.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), señalan que dentro de los contextos para el aprendizaje, la organización del espacio educativo constituye una “pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados” (p. 100), asimismo la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en su referente curricular define el concepto de apego espacial como el “vínculo afectivo que desarrollan los niños y niñas con el espacio en que viven extendiendo el concepto de Apego, a esa relación de seguridad, confianza, pertenencia, cobijo, que desarrolla el niño y la niña con los lugares que habita” (JUNJI, 2015, p. 11), en consecuencia ambos hacen alusión al concepto de apego espacial centrándose en el niño y niña, para que este a través del movimiento pueda conectarse con su espacio, y así favorecer futuros aprendizajes.</p> <p>El relato educativo no explicita el accionar de la profesional en cuanto a favorecer que los/as niños/as adquieran distintas posturas, solo hace alusión en el primer párrafo que los/as niños/as se encuentran en semi-círculo, sentados en el suelo, y luego en el último párrafo se vuelven a sentar en el suelo.</p> <p>En definitiva, las siete profesionales entrevistadas, independiente si están a favor o en contra del accionar pedagógico de la educadora del relato en relación a la utilización del apego espacial, todas ellas manifestaron a modo general que la organización del espacio debe permitir que ellos/as puedan cambiar sus posturas para estar más cómodos y cercanos a su entorno.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren concordancia entre las profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, de manera que los argumentos planteados tienen relación con el criterio de organización del espacio, el cual permite que los niños y niñas puedan permanecer en distintas posturas.</p>	

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>		
<b>3.2.- Énfasis Pedagógicos</b>		
15.- ¿Usted está de acuerdo en que la Educadora de Párvulos ejerce un rol mediador en la práctica educativa descrita en el relato?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no ejerció un rol mediador, dado que los/as niños/as no “pudo realizar su propio aprendizaje” (E<sub>1</sub>), además en todo momento la protagonista es la educadora, por otro lado la profesional “desconoce si los niños van comprendiendo o adquiriendo un aprendizaje”(E<sub>4</sub>), también esta “no consideró aprendizajes previos” (E<sub>4</sub>), como así también la educadora “solo da instrucciones y los niños/as replican”, por ende no se generan “aprendizajes por medio de la curiosidad” (E<sub>6</sub>), en consecuencia la profesional no realiza “preguntas movilizadoras”(E<sub>7</sub>).</p> <p>No obstante una educadora señala que la profesional del relato generó instancias de “diálogo e intercambio de ideas e intereses” (E<sub>5</sub>) de estos/as.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (2010a), en su referente curricular, establece que el “mediador o mediadora selecciona, enmarca, organiza y planifica la aparición del estímulo, acentúa algunos de ellos e ignora otros, contextualizando en las situaciones de aprendizaje. A través de la mediación los niños y niñas irán adquiriendo los prerequisites cognitivos necesarios para aprender a beneficiarse de la experiencia y llegar a modificar sus estructuras cognitivas y afectivas” (p. 19).</p> <p>Por lo tanto, JUNJI establece la importancia del rol mediador en cada una de las prácticas educativas, basándose Feuerstein (citado en JUNJI, 2010a), este propone dos “formas básicas de aprender y modificarse a través de la interacción con el medio: a través de exposición directa al estímulo, es decir, los niños y niñas aprenden por sí mismos, mediante la relación con las personas, objetos y acontecimientos que forman su medio ambiente” (p. 19)</p> <p>De los once criterios definidos por Feuerstein (citado en JUNJI, 2009) solo se consideran seis criterios, los cuales son relevantes en el nivel de educación parvularia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Intencionalidad y reciprocidad: (...) se expresa [como] la determinación del mediador de llegar al niño o niña y de ayudarlo a comprender el contenido del aprendizaje esperado o mensaje que se le trasmite (...). [Además] el mediador plantea una ‘intención intencionada’ que supone objetivos o aprendizajes previos que deben ser muy claros y orientadores de la selección y organización de la información, como también del material necesario para alcanzar los logros propuestos.</li> <li>2.- Trascendencia: se refiere a que la mediación</li> </ol>	<p>Feuerstein (citado en Arancibia et al., 2008), “plantea que las habilidades de pensamiento son ganadas a través de la Experiencia de aprendizaje mediado...” (p. 149), por otra parte uno de sus conceptos más importantes corresponde al de mediación, el autor señala que esta “produce estructuras mentales en un interjuego entre crianza, cultura, condiciones sociales e historia del niño. No es un bombardeo de estímulos, sino que los mediadores seleccionan, ordenan, enfatizan y explican algunos estímulos a expensas de otros” (p. 150).</p> <p>De igual relevancia son los aportes de Cerda (2004), al proponer que la concepción constructivista del aprendizaje, “concibe la mediación como la acción educativa que incide en la actividad mental del niño” (p. 21). Es de crucial importancia el papel que desempeña la educadora, esta debe conocer la realidad de los niños/as que atiende, asimismo es fundamental que la profesional ayude a los niños/as a desarrollar sus capacidades diariamente, como así también es importante que los niños/as cuestionen, “problematen y aprendan a encontrar solución a sus cuestionamientos” (Cerda, 2004, p. 22), de igual forma el mediador debe permitir la interacciones con sus pares, y su medio ambiente cercano, finalmente la educadora debe comprender que los niños/as, son seres “creativos, curiosos y con una gran capacidad</p>

	<p>debe extenderse más allá de la necesidad inmediata que la originó, es decir, debe llevar a relacionar una serie de actividades del pasado o del presente con el futuro, logrando alcanzar un nivel de generalización de la información.</p> <p>3.- Mediación del significado se traduce en la práctica en un fortalecimiento del lazo afectivo con el mediador y con el grado de motivación ante el contenido del aprendizaje. Es decir mediar la apertura a la recepción, elaboración e integración de la nueva experiencia de aprendizaje.</p> <p>4. Mediación del sentimiento de competencia, la mediación de competencia está orientada a despertar el sentimiento de seguridad en sí mismo y la confianza de ‘ser capaz’, potenciando las capacidades de los niños y niñas y fortaleciendo una autoimagen positiva de ellos.</p> <p>5.-Mediación de la regulación y control del comportamiento, en la base de este criterio, existe un principio básico que consiste en ‘pensar antes de actuar’. El mediador debe llevar al niño o niña a regular su comportamiento.</p> <p>6.- Mediación de la individualización y diferenciación psicológica, este criterio está orientado a considerar las diferencias individuales y la singularidad de cada uno. Se ayuda al niño o niña a analizar, a justificar sus respuestas y a expresar sus pensamientos e ideas.</p> <p>Cabe resaltar que los tres primeros criterios son “asumidos como universales y deben estar presentes en toda interacción mediada. (pp.10-17)</p>	<p>para desarrollar su pensamiento crítico” (Ibid). En consecuencia, la educadora de párvulos debe asumir un rol dinámico reflexivo y crítico de la práctica educativa que realiza diariamente considerando los conocimientos previos, necesidades, características e intereses de los niños y niñas.</p>
--	---	---

	<p>En consecuencia, la educadora se constituye como mediadora de aprendizaje, en el momento que se genera una relación entre el niño-adulto y la situación-problema, cabe destacar que la intervención no se produce de manera inmediata, sino hasta que el niño/a se detiene en su proceso de aprendizaje, dando la posibilidad de buscar otro camino para llegar al objetivo propuesto.</p>	
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>Tanto el referente curricular JUNJI como los fundamentos teóricos, hacen alusión a que es el mediador quien selecciona, ordena y modifica el medio educativo, para generar aprendizajes significativos. Con relación a la experiencia educativa del relato, la profesional ejerció un rol mediador desde el criterio de “intencionalidad y reciprocidad, el cual es definido por Feuerstein (citado en JUNJI, 2009) como “la determinación del mediador de llegar al niño o niña y de ayudarlo a comprender el contenido del aprendizaje esperado o mensaje que se trasmite” (p.10), existiendo otros cinco criterio que debido a las características del relato resulta difícil de visualizar.</p> <p>En definida, seis de las siete educadoras entrevistadas, manifiestan que los/as niños/as no pudieron realizar su propio aprendizaje, además la protagonista es la educadora y se desconoce si los niños/as van aprendiendo. La educadora no consideró los aprendizajes previos y no se generan aprendizajes por medio de la curiosidad. Por otra parte dos educadoras sostienen que la profesional del relato ejerció un rol mediador, dado que motivo la participación de los niños/as, generando instancias de diálogo e intercambio de ideas e intereses. De manera que lo expuesto anteriormente corresponde al criterio de intencionalidad y reciprocidad, dado que el mediador, según Feuerstein (citado en JUNJI, 2009) plantea una ‘intención intencionada’ que supone objetivos o aprendizajes previos que deben ser muy claros y orientadores de la selección y organización de la información, como también del material necesario para alcanzar los logros propuestos” (p. 10). Además cabe resaltar que los criterios definidos por Feuerstein para la mediación pedagógica, correspondiente a la Intencionalidad y reciprocidad, la trascendencia y la mediación del significado son “asumidos como universales y deben estar presentes en toda interacción mediada” (JUNJI, 2009, p. 10).</p> <p>En síntesis, las educadoras entrevistadas independientes si están a favor o en contra del accionar pedagógico de la profesional del relato, sus respuestas se encuentran en relación a algunos de los criterios para la mediación, sin embargo carecen de dominio teórico al exponer sus respuestas, puesto que no las relacionan con los criterios para la mediación. En consecuencia es posible señalar que los resultados sugieren concordancia entre las profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, no obstante sus argumentos planteados carecen de soporte teórico al fundamentar sus respuestas, con respecto al rol mediador y sus criterios para la mediación, ya que estos criterios le dan consistencia y efectividad a la experiencia de aprendizaje.</p>	

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>		
<b>3.2.- Énfasis Pedagógicos</b>		
16.- ¿En el relato, se evidencia que la Educadora de Párvulos promueve el ejercicio de las diferencias individuales en sus acciones educativas?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato, no promovió las diferencias individuales, ya que no consideró los diferentes niveles de edades de los niños/as, menos aún toma en cuenta la maduración cognitiva y emocional de los niños/as, tampoco existe una graduación diferenciada de las actividades. No obstante dos educadoras declaran la presencia de las diferencias individuales en el relato, dado que la profesional utilizó “preguntas movilizadoras” (E<sub>1</sub>), por otro lado se denota la preocupación por los niños /as tímidos y con problemas de lenguaje.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles (2010a), en su referente curricular, promueve las diferencias individuales “entre niños y niñas, como un recurso de participación y apoyo para el juego, el aprendizaje, la relación, el desarrollo, el despliegue de valores y potenciales, que se contraponen con la mirada de un problema a resolver” (p. 13). Asimismo, el principio de singularidad hace alusión a que la profesional de educación debe “considerar como base para desarrollar, diseñar e implementar, permanentemente, procedimientos evaluativos que retroalimenten y faciliten las decisiones para favorecer el aprendizaje del niño y la niña” (JUNJI, 2010c, p.11), a su vez estos procedimientos deben adecuarse a los intereses, actitudes y sentimientos que manifiesta cada niño y niña.</p> <p>En definitiva, uno de los aspectos más característicos de la educación inclusiva se denota en la “atención a la diversidad siendo una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere, necesariamente, avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades” (JUNJI, 2010c, p. 14), por consiguiente es imprescindible generar cambios transformacionales en las aulas para propiciar ambientes educativos que respeten las diferencias individuales.</p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), consideran las diferencias individuales desde el principio de singularidad, dado que “cada niña y niño, interdependientemente de la etapa y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se deben tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios” (p. 17).</p> <p>Por su parte, Booth y Ainscow (citado en MINEDUC, 2016), señalan que el “enfoque inclusivo propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos” (p.13).</p> <p>En suma, los componentes involucrados en los procesos de transformación, siguen manteniendo grupos homogéneos en las aulas y no dando paso a la diversidad educativa.</p>
<b>HALLAZGO FINAL</b>	<p>El relato educativo manifiesta explícitamente que la educadora realizó preguntas movilizadoras a aquellos niños y niñas con dificultades en el lenguaje y conductas tímidas (hablar bajo y/o solo observan, es decir; no participan verbalmente), por lo tanto se promovió el ejercicio de las diferencias individuales “entre niños y niñas, como un recurso de participación y apoyo para el juego, el aprendizaje, la relación, el desarrollo, el despliegue de valores y potenciales, que se contraponen con la mirada de un problema a resolver” (JUNJI, 2010a, p. 13). Asimismo las Bases Curriculares de la</p>	

	<p>Educación Parvularia consideran las diferencias individuales desde el principio de singularidad, considerando a cada niño y niña como un “(...) ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se deben tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios” (MINEDUC, 2001a, p. 17).</p> <p>Respeto a las respuestas de las siete educadoras entrevistadas, independiente si están a favor o en contra del accionar pedagógico de la educadora del relato en relación a la promoción de las diferencias individuales, manifestaron que no se consideraron los diferentes niveles de edades de los niños/as, su maduración cognitiva y emocional de estos/as, tampoco existió una graduación del aprendizaje seleccionado, pero si se expresa una preocupación por los niños/as tímidos/as y con problemas de lenguaje.</p> <p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren concordancia entre las profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, de manera que los argumentos planteados aluden a las características, necesidades e intereses de un grupo heterogéneo, además se debe tener en cuenta que la diversidad genera estilos y ritmos de aprendizajes distintos, asimismo el adulto educador debe procurar la participación de todos/as en las experiencias educativas.</p>
--	--

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>		
<b>3.2.- Énfasis Pedagógicos</b>		
17.- En relación a los temas transversales planteados por JUNJI ¿Cuál/es de ellos se ve reflejado en la experiencia educativa descrita?		
<b>HALLAZGO CUESTIONARIO</b>	<b>REFERENTE CURRICULAR JUNJI</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>
<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato fomenta la temática transversal del “Buen Trato” (E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>), dado que hace hincapié al fortalecimiento de la autoestima y a las “reglas de oro” (E<sub>6</sub>).</p> <p>Asimismo tres educadoras indican que la educadora del relato propicia la “inclusión” (E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub> y E<sub>6</sub>), “estilos de vida saludable” (E<sub>1</sub>, E<sub>5</sub> y E<sub>7</sub>) y “género” (E<sub>2</sub>).</p> <p>En definitiva, las educadoras entrevistadas, mencionan a lo menos una temática transversal planteada por JUNJI.</p>	<p>La Junta Nacional de Jardines Infantiles, en su referente curricular, resignifica a la transversalidad educativa, originado de los énfasis curriculares, establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, cuyo fin es facilitar la práctica pedagógica, a través de la incorporación de temas transversales, estos hacen referencia a</p> <p style="text-align: center;">contenidos o énfasis emergentes e integradores que buscan enriquecer el proceso educativo de niños y niñas, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva y actualizada para dar respuesta a las necesidades de nuevos aprendizajes en una realidad natural, social y cultural siempre cambiante. (JUNJI, 2015a, pp. 17-18).</p> <p>Cabe destacar, que los énfasis institucionales tienen “coherencia con los fundamentos teóricos, políticas y énfasis institucionales, [a su vez] los ámbitos para el aprendizaje, han sido reconceptualizados con el propósito de transversalizar en la práctica pedagógica, los aspectos esenciales que particularizan la gestión educativa” (JUNJI, 2010a, p. 33) de la institución.</p> <p>A continuación, se enuncian los temas transversales trabajados en las comunidades educativas: “Estilos de Vida Saludable, Buen trato, Interculturalidad, Necesidades Educativas Especiales, Cuidado del Medio Ambiente y género” (JUNJI, 2015a, p. 18)</p> <p>En resumen, las temáticas enunciadas tienen como fin dar cumplimiento a la misión institucional, generando así calidad</p>	<p>Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001a), acentúan la importancia de desarrollar las potencialidades del niño y niña, lo que implica un nuevo “concepto de párvulo” (p. 18), destacándose como principal énfasis curricular.</p> <p>En consecuencia, este énfasis curricular y considerando los contextos culturales, sociales, económicos y emocionales en los que se desenvuelven los niños y las niñas, se han incorporado con “mayor relevancia algunas temáticas y ejes de validez permanente de la educación parvularia, e incluir otros emergentes” (MINEDUC, 2001a, p.19).</p> <p>Por tanto, los ejes de validez permanente, corresponde al “fortalecimiento de la familia en su rol de educadora, la formación valórica, el rol activo de los niños en sus aprendizajes, la Importancia de la afectividad, de la comunicación, de la creatividad y del juego” (Ibid, p. 19).</p> <p>Asimismo, los ejes emergentes denotan el</p> <p style="text-align: center;">favorecer que las niñas y los niños sean activos participantes del tiempo y el espacio que les ha tocado vivir, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje que las personas y los ambientes generan actualmente; ello, unido al</p>

	<p>educativa e inclusión en cada una de las comunidades educativas.</p>	<p>respeto a las distintas dimensiones de la diversidad, incluyendo la educación intercultural y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. (Ibíd., p. 19)</p> <p>Al mismo tiempo, los ejes centrales curriculares fundan la</p> <p>importancia del buen trato entre y para los niños, el respeto a sus derechos y la consideración de las dimensiones de género y de ciudadanía, al igual que la conservación del medio ambiente y el desarrollo de estilos de vida saludable (...). (Ibíd., p. 19)</p> <p>En síntesis, los tres ejes enunciados anteriormente deben ser incluidos de manera transversal en cada contexto y comunidad educativa.</p>
<p><b>HALLAZGO FINAL</b></p>	<p>La educadora del relato propició en su accionar pedagógico, la temática transversal del buen trato, dado que hace hincapié al fortalecimiento de la autoestima, ya que en conjunto con los/as niños/as repiten “somos los mejores”, además a través de las reglas de oro, da importancia al buen trato entre y para los niños/as. La Junta Nacional de Jardines Infantiles, en su referente curricular, resignifica a la transversalidad educativa, originado de los énfasis curriculares, establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (fundamentos teóricos), cuyo fin es facilitar la práctica pedagógica, a través de la incorporación de temas transversales, estos hacen referencia a “contenidos o énfasis emergentes e integradores que buscan enriquecer el proceso educativo de niños y niñas, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva y actualizada para dar respuesta a las necesidades de nuevos aprendizajes en una realidad natural, social y cultural siempre cambiante” (JUNJI, 2015, pp. 17-18). Asimismo, seis de las siete educadoras entrevistadas, hacen alusión a la temática transversal establecida en el referente curricular, correspondiendo a la temática de buen trato, dado que se hace hincapié al fortalecimiento de la autoestima y al uso de un protocolo de buen trato, denominado reglas de oro.</p>	

	<p>En síntesis, es posible señalar que los resultados sugieren concordancia entre las profesionales entrevistadas, con respecto al referente curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, de manera que los argumentos planteados aluden asertivamente a la temática transversal de buen trato, cuyo fin es brindar “coherencia con los fundamentos teóricos, políticas y énfasis institucionales (...)” (JUNJI, 2010a, p. 33), entregando identidad institucional y procurar calidad en los diferentes procesos educativos.</p>
--	--

#### 4. RESULTADOS

El trabajo investigativo desarrollado se centró en estudiar los saberes docentes de educadoras de párvulos en ejercicio, cuya modalidad corresponde a un jardín infantil de administración directa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de la provincia de Concepción.

A este respecto y teniendo como nexo los objetivos que dieron orientación al trabajo desarrollado, se analizan los resultados obtenidos a través de la triangulación de fuentes de información desde el discurso escrito de las encuestadas, Referente Curricular JUNJI y fundamentación teórica.

Respecto del objetivo específico N°1 del trabajo de investigación, este es “Identificar los saberes docentes de las Educadoras de Párvulos en ejercicio pertenecientes a la JUNJI”, es dable señalar lo siguiente:

- Los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario del tipo pregunta abierta, devela que las profesionales poseen conocimiento (discurso escrito) del dominio de saberes curriculares por sobre los pedagógicos y disciplinares, demostrado a partir de la aplicación del cuestionario.

En este sentido las educadoras encuestadas conocen los objetivos, contenidos, métodos y propósitos de la educación impartida en JUNJI, a través del Referente Curricular institucional, lo que demuestra que las profesionales dominan qué enseñar a los/as niños/as y que manejan las políticas de desarrollo del país en el proceso de educación formal, no obstante al momento de declarar en su discurso escrito el cómo y por qué de su accionar, las profesionales de la enseñanza limitan sus respuestas.

Respecto del objetivo específico N°2, “Contrastar la coherencia entre los saberes docentes de las profesionales, el Referente Curricular JUNJI y los fundamentos teóricos”, es factible señalar lo siguiente:

a) Que concluido el proceso de triangulación efectuado en relación al saber docente y teniendo como elemento referencial el discurso escrito de las educadoras de párvulos, el Referente Curricular JUNJI y los aportes de los fundamentos teóricos, existe convergencia en las tres fuentes en relación con los saberes curriculares, además el discurso de las profesionales es coincidente con lo planteado con las otras fuentes en los siguientes aspectos:

- Respecto al tópico educar en valores. Los argumentos entregados por las profesionales señalan que es propicio el fortalecimiento de la autoestima y autoimagen de los niños/as, a través de un protocolo denominado por las comunidades educativas JUNJI, “reglas de oro”.

- En relación con diferenciar ámbitos de experiencias para el aprendizaje. Los profesionales sostienen que en el relato se dio mayor relevancia al ámbito de experiencia para el aprendizaje comunicación, puesto que la intencionalidad pedagógica enfatizó a las “distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones (...) asociados a su particular forma de ser y comprender la realidad en convivencia con otros” (JUNJI, 2010a, p.35).

- En cuanto a la diferenciación del sonido inicial. Las encuestadas argumentan sus respuestas proponiendo experiencias que hacen alusión a la diferenciación del sonido de sílabas.

- Respecto del apego espacial. Las profesionales encuestadas aducen que la organización del espacio debe permitir que los niños/as puedan cambiar sus posturas para estar más cómodos y cercanos a su entorno, haciendo alusión al “criterio de organización del espacio” (JUNJI, 2015, p.11).

- En lo que a diferencias individuales respecta. Los argumentos de las educadoras de párvulos aluden a las características, necesidades e intereses

de un grupo heterogéneo, correspondiente al “principio de singularidad” (MINEDUC, 2001a, p. 17).

- En cuanto a las temáticas transversales. Las encuestadas hacen alusión al buen trato implícitamente establecida en el Referente Curricular JUNJI, dado que se resalta el fortalecimiento de la autoestima y el uso de un protocolo de buen trato, denominado “reglas de oro”.

- Respecto del rol mediador. Las educadoras de párvulos entrevistadas evidencian conocimientos con algunos de los criterios para la mediación. No obstante los argumentos planteados denotan el empleo de un lenguaje con escasa fundamentación de los conceptos definidos por Feuerstein (citado en Arancibia et al., 2008).

b) Por otra parte se presenta divergencia entre el discurso de las educadoras y las otras fuentes de información (Referente JUNJI y fundamentos teóricos), dado que no son capaces de identificar, desde del relato transcrito (experiencia educativa), conocimientos específicos del saber pedagógico y disciplinar, presentándose en los siguientes aspectos dichas carencias:

- En relación con las características cognitivas según grupo etáreo. Las respuestas de las profesionales están centradas en los criterios generales de la planificación (criterio de selección y graduación de los aprendizajes, criterio de sistematización y flexibilidad, y criterio de participación) y a un componente de esta, recurso material. Sin embargo, las educadoras no fundamentaron desde el conocimiento del desarrollo cognitivo de Piaget (citado en Arancibia et al., 2008).

- Respecto del concepto de intencionalidad pedagógica, en el proceso de enseñanza aprendizaje las profesionales fundamentan sus respuestas centrándose en los criterios generales de la planificación y no consideran el

factor de intencionalidad, propuesto por Feuerstein (Experiencia del Aprendizaje Mediado, citado en JUNJI, 2009).

- En cuanto al contexto que favorece el aprendizaje, particularmente en lo relacionado con los criterios de planificación, criterios de selección y graduación de los aprendizajes (aprendizajes esperados), en el relato educativo se extraen dos aprendizajes esperados, pero en el discurso escrito por las educadoras encuestadas solo enfatizan el aprendizaje esperado de los niños de tres a cuatro años y no visualizan la doble intencionalidad pedagógica de la experiencia educativa (JUNJI, 2010b; MINEDUC, 2001a).

- Respecto de los elementos de metodologías de enseñanza presentados en el relato, las profesionales en sus argumentos no señalan las orientaciones pedagógicas, y solo se limitan a entregar criterios de cómo enseñar.

- En cuanto a las interacciones positivas y significativas entre niños/as y adultos. Las educadoras entrevistadas critican la práctica efectuada por la profesional del relato, desde el protagonismo del niño/a y no hacen alusión a las interacciones positivas y significativas con otros niños/ y adultos, propuestas por Vygostky (citado en Arancibia et al., 2008).

- En relación con los elementos del lenguaje expresivo, las educadoras encuestadas no declaran en su discurso escrito las interacciones verbales, gestuales y aliteraciones que realizó la educadora del relato, por ejemplo con la palabra zanahoria. Fundamentan sus respuestas desde los criterios generales de la planificación y no con argumentos desde el concepto de lenguaje expresivo.

- En cuanto a pertinencia y coherencia en relación a la utilización del aprendizaje esperado, los argumentos de las profesionales se basan principalmente en los principios pedagógicos, los criterios generales y componentes de planificación respectivamente y no desde el desarrollo de la

conciencia fonológica, la cual permite a los/as niños/as identificar y reconocer la combinación de letras, sonidos del habla y sílabas (JUNJI, 2006b; MINEDUC, 2001a; Owens, 2003).

- Respecto del desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje verbal, las educadoras centran su discurso escrito desde los criterios generales de la planificación, correspondiente al de selección y graduación de los aprendizajes, en aspectos metodológicos y no desde el accionar disciplinar de la dimensión fonológica del lenguaje verbal, lo cual permite a los/as niños/as desarrollar la conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral, a través de rimas, aliteraciones y dividir las palabras en sílabas (Bravo, 2006; JUNJI, 2006c; JUNJI, 2010b; Woodrow et al., 2015).

- En relación con los énfasis pedagógicos del Referente Curricular JUNJI, las profesionales no visualizan al menos uno de los ocho énfasis pedagógicos propuestos por la institución, estos son importantes dado que se originan desde los paradigmas fundantes de la educación parvularia y las políticas de estado, siendo significativos para la formación y desarrollo de los niños y niñas, los profesionales encuestadas argumentan sus respuestas desde las temáticas transversales, es decir, se evidencia que existe confusión al respecto (JUNJI, 2010a; JUNJI, 2015; MINEDUC, 2001b).

- En lo que respecta al componentes de la educación inclusiva, las respuestas de las encuestadas se enfocan solo en el factor de agrupamiento heterogéneo sin considerar los otros factores efectivos para la educación inclusiva, tales como: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, enseñanza efectiva y resolución cooperativa de problemas, incluyendo además que las respuestas escritas son pocas claras y carecen de argumento en el discurso escrito (JUNJI, 2010c; MINEDUC, 2016b).

En correspondencia al objetivo general de la investigación, esto es “Analizar los saberes docentes de las educadoras de párvulos en ejercicio, en relación a los fundamentos teóricos y el Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles” y teniendo como base los objetivos específicos, es posible sintetizar que en cuanto a los saberes docentes de las profesionales encuestadas, los hallazgos apuntan a un mayor dominio de los conocimientos curriculares por sobre los pedagógicos y disciplinares, además existen grados de convergencia entre el discurso de las profesionales siendo coincidente con lo planeado con las otras fuentes del estudio, por otra parte se presenta divergencia entre lo declarado por las educadoras y el referente curricular JUNJI y fundamentos teóricos, dado que se denota en sus discursos escritos un escaso, al menos desde lo declarativo, de los conocimientos específicos propuestos para el nivel educacional, siendo estos un factor determinante en la formación y desarrollo de los niños y niñas.

## RESUMEN HALLAZGOS DISCURSO ESCRITO EDUCADORAS DE PÁRVULOS

### EDUCACION PARVULARIA

“Constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para su desarrollo pleno y armónico”. (MINEDUC, 2001, p. 14)

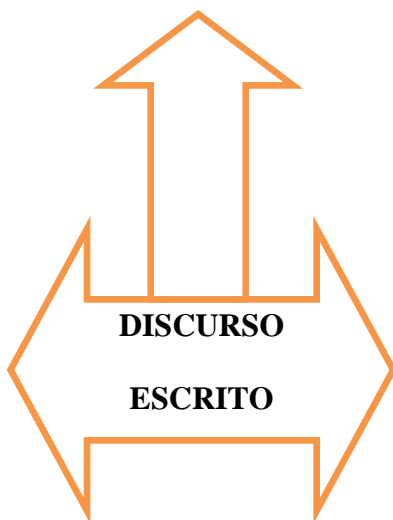


### ROL EDUCADORA DE PÁRVULOS

Las educadoras de párvulos requieren de un extenso conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades profesionales especializados en la educación de la primera infancia. (Bowman, Donovan y Burns, 2000; Spodek y Saracho 2012, citado en Pardo, 2012)

### CONVERGENCIAS

- Educar en valores.
- Diferenciación los ámbitos de experiencias para el aprendizaje.
- Manejo disciplinar en lo que respecta a la utilización del sonido inicial.
- Promoción de las diferencias individuales.
- Transversalidad de la temática de buen trato.
- Rol mediador.



### DIVERGENCIAS

- Características cognitivas según grupo etáreo.
- Concepto de intencionalidad pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Contextos que favorecen aprendizaje, particularmente lo relacionado con los criterios de planificación (criterios de selección y graduación de los aprendizajes).
- Ausencia de elementos metodológicos para la enseñanza.
- Exclusión desde el relato escrito Interacciones positivas y significativas entre niños/as y adultos.
- Importancia de los elementos del lenguaje expresivo.
- Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje verbal mirado solo desde los criterios generales de la planificación.
- Énfasis pedagógicos del Referente Curricular JUNJI v/s Temáticas Transversales.
- Escasa claridad de los Factores Efectivos para la educación inclusiva y baja argumentación escrita.

Fuente: Elaboración propia

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El estudio desarrollado se centró en comprender e interpretar los significados de las participantes (educadoras de párvulos JUNJI en ejercicio, perteneciente a la provincia de Concepción) a través de la transcripción de una experiencia educativa, en donde las profesionales entrevistadas debían identificar, desde el relato transcrito, saberes específicos de los ámbitos: pedagógico, disciplinar y curricular, lo que Tardif (2009) define como saberes docentes.

Posteriormente se estudian las diferentes fuentes de información, compuestas por el análisis del discurso escrito efectuado por las profesionales encuestadas, el referente curricular JUNJI y los fundamentos desde los antecedentes teóricos. Develando lo siguiente:

- De acuerdo a la teoría cognitiva del aprendizaje (Arancibia et al., (2008), el manejo disciplinar en el ámbito lenguaje verbal específicamente lo referido al desarrollo de la conciencia fonológica (JUNJI, 2006c, 2010a, 2010b, 2015; Arancibia et al., 2008; MINEDUC, 2001a, 2007; Beuchat et al., 2004; Owens, 2003; Bravo, 2006; Woodrow et al., 2015), el estudio permitió determinar que existe incongruencia en lo referido al discurso escrito de las profesionales encuestadas con respecto al Referente Curricular JUNJI y fundamentos teóricos, dado que al analizar las respuestas de las educadoras de párvulos se constata que los saberes pedagógicos y disciplinares son incoherentes entre dos de las fuentes estudiadas puesto que los resultados evidencian un escaso dominio en lo relacionado a la teoría cognitiva del aprendizaje y el manejo disciplinar en el ámbito lenguaje verbal.

Montero (2001) afirma que el conocimiento profesional docente es un “proceso que implica efectivamente la adquisición de conocimientos (...)” (p.153), como resultado de su formación y experiencia profesional. Por otra parte, el mismo autor sostiene que esta construcción del conocimiento docente, debe considerar dos constructos: “conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido” (p.157), puesto que

estas dos construcciones teóricas ayudarán a comprender el qué conocen los profesores y cómo se adquiere ese conocimiento durante el ejercicio profesional.

Grossman (2001) analiza, los componentes del conocimiento de los profesores, enfocándose en que estos deben poseer noción del contenido, conocimiento pedagógico de los alumnos y del aprendizaje, como también el conocimiento pedagógico general. Cada una de las categorías mencionadas son importantes para el desempeño de la actividad profesional de los docentes.

Asimismo, las investigaciones de Shulman y Sykes (1986); Doyle (1990); Hernández y Sancho (1993) y Fenstermacher (1994), citado en Montero (2001) proponen que los docentes deben poseer un dominio de la materia (conocimiento del contenido), relacionado con el saber del contenido pero a la vez los/as profesores/as deben saber cómo transformar este para ser desarrollado en los alumnos/as, contribuyendo así a la organización de la enseñanza y el desarrollo del curriculum.

Por su parte, los hallazgos encontrados en la investigación son coincidentes con los resultados de investigaciones nacionales (Zapata y Ceballos, 2010; Moreno y De la Herrán, 2017), en donde se señala que las educadoras de párvulos poseen un nivel de conocimiento disciplinar y pedagógico extremadamente bajo y a su vez desconocen las bases conceptuales del desarrollo infantil de los niños y las niñas. Por lo tanto, las profesionales encuestadas demuestran en sus relatos escritos bajo dominio en lo referido a los saberes pedagógicos y disciplinar, siendo estos relevantes para la enseñanza de la primera infancia.

Por otro lado, Spodek y Saracho (citado en Pardo, 2012) señalan que la educación parvularia es una profesión de alta complejidad, dado que “educar niños pequeños, en contextos institucionales, requiere de una sólida base de saberes profesionales especializados” (91). Asimismo Pardo (2012), enfatiza que estas deben contar con un “conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades especializados en la educación de la primera infancia” (p.91); y que además de acuerdo a los estudios de Shonkoff y Phillips (2000), citado en Adlerstein et al., (2014), han documentado que

la educación inicial de “baja calidad puede tener impacto negativo sobre el desarrollo en la primera infancia” (p.87). Por esta razón, los mismos autores señalan que las profesionales de la educación inicial deben tener un “constante desafío por adquirir mejores herramientas pedagógicas para su propia superación y la mejora permanente de su quehacer en el aula” (p.88).

En síntesis los resultados obtenidos podrían ir en desmedro de la promoción de aprendizajes pertinentes y significativos en la primera infancia, lo cual requiere una mayor preparación de las educadoras de párvulos, respecto de los conocimientos pedagógicos y disciplinares, propios para la tarea al educar.

Los anteriores argumentos respaldan el actuar de un profesional que domina el qué y cómo enseñar a los/as niños/as, sustentado en un marco teórico/conceptual, el que permita argumentar todo ello con una fundamentación desde la labor profesional docente desarrollada. Es decir las educadoras de párvulo serán reconocidas/os social y profesionalmente

cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la naturaleza institucionalizada (Gimeno y Pérez, 1998, p. 14).

Respecto de lo anterior, Kelchtermans (2004), citado en Marcelo y Vaillant, (2009) sitúa al profesor como profesional de la enseñanza, en donde organiza su accionar para que sea más eficiente en cuanto a las prácticas de enseñanza y en el pensamiento del cómo y por qué de ese accionar, es decir la reflexión sobre la propia práctica. Al respecto Perrenoud (2010) y Sanjurjo (2002), manifiestan que la práctica reflexiva

constituye un punto de análisis crítico entre la teoría y práctica, la que se relaciona con los tres ámbitos de saberes docentes: pedagógicos, disciplinar y curriculares.

- En lo que respecta a los saberes curriculares las profesionales encuestadas poseen dominio de estos, por sobre los saberes pedagógicos y disciplinares, dado que el Referente Curricular Institucional (JUNJI, 2009, 2010a, 2010c, 2015) centra su atención en los contextos de la planificación y los énfasis institucionales para alcanzar los aprendizajes esperados, dado que las profesionales conocen los objetivos, contenidos, métodos y propósitos de la educación formal propuesta por la institución.

Lo propuesto anteriormente cobra importancia cuando al analizar lo señalado por Hawley y Valli (1998), citado en Marcelo y Vaillant (2009) en relación a los nueve principios que orientan la práctica del desarrollo profesional destacan los siguientes aspectos: los/as profesores/as son la piedra angular para el aprendizaje de los niños y niñas, por tanto el desarrollo profesional debe ser continuo y evolutivo, además el trabajo colaborativo entre adultos adquiere importancia al momento de reflexionar acerca de la práctica, mejorando así el conocimiento pedagógico y disciplinar.

Finalmente, existe concordancia entre el Referente Curricular JUNJI y los Fundamentos Teóricos puesto que ambos son consistentes y coherentes al quehacer pedagógico para la educación inicial, ya que ambos respaldan los fundamentos propios de la Educación Parvularia y hacen que los profesionales no solo manejen el conocimiento curricular sino también el pedagógico y disciplinar en pro de los niños y niñas.

## 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La investigación del tipo cualitativo desarrollada, estudio de caso, se centró en “Analizar los saberes docentes de las educadoras de párvulos en ejercicio, en relación a los fundamentos teóricos y el Referente Curricular JUNJI”. Para ello, el Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI (citado en Ponce y Barriga, 2016) se ha propuesto, entre otros desafíos “fortalecer los procesos reflexivos y la construcción de conocimientos para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad” (p.6), lo cual requeriría profesionales con una base sólida de saberes docentes, para la promoción de aprendizajes pertinentes y significativos hacia los niños y las niñas de nuestro país.

De este modo, la educación parvularia chilena ha ido adquiriendo un creciente protagonismo en diversos ámbitos, los que han contribuido a una mayor legitimidad y reconocimiento en el sistema educativo desde lo político, social, pedagógico económico y cultural.

A su vez, la información recabada, a través del análisis de los resultados obtenidos mediante triangulación de fuentes de información entre discurso escrito de las encuestadas, Referente Curricular JUNJI y fundamentos teóricos, hace que sea dable considerar que el objetivo general como los específicos del trabajo investigativo presente las principales evidencias obtenidas, dando así respuesta a los siguientes supuestos planteados en la investigación:

- a. Las educadoras de párvulos de la provincia de Concepción, en su discurso escrito, denotan predominancia en el dominio del conocimiento curricular.
- b. Las educadoras de párvulos declaran en su discurso escrito concordancia entre el saber curricular con respecto a los lineamientos del referente curricular

JUNJI y los fundamentos teóricos. No obstante, se evidencia divergencia en relación a los saberes pedagógicos y disciplinares.

A modo de síntesis, no cabe ninguna duda acerca de la convergencia entre el Referente Curricular JUNJI y los fundamentos teóricos, en este sentido es evidente que ambos sustentos aportan a las bases del conocimiento de la educación en la primera infancia.

Estos resultados son importantes, ya que coinciden con lo analizado en otras investigaciones (Zapata y Ceballos, 2010; Moreno y De la Herrán, 2017), donde se considera que las educadoras de párvulos poseen un nivel de conocimiento disciplinar y pedagógico extremadamente bajo y a su vez desconocen las bases conceptuales del desarrollo infantil de los niños y las niñas siendo esto un factor determinante en el futuro de la primera infancia.

## **6.1. PROYECCIONES**

En base a los resultados obtenidos en esta investigación es posible explicitar un conjunto de propuestas que buscan la mejora, en cuanto a la práctica reflexiva desde un análisis crítico entre la teoría y la práctica, la que se podría relacionar con los tres ámbitos de saberes docentes: pedagógicos, disciplinares y curriculares. Entre ellas es posible señalar las siguientes:

- Incorporar temáticas relevantes que apoyen y fortalezcan el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del mismo, en cada una de las reuniones de comunidades de aprendizaje de cada unidad educativa.
- Diseñar y aplicar coevaluaciones y heteroevaluaciones con agentes externos, desde donde se analice y evalúe las prácticas pedagógicas y lo escrito

(planificaciones) por las educadoras en lo referido al trabajo colaborativo, identificación de problemas y posibles soluciones pedagógicas.

- Dado que el discurso escrito de las educadoras de párvulos carece de sustento teórico, sería una oportunidad considerar instancias de reflexiones dialógicas para fortalecer el discurso oral.

## **6.2. LIMITACIONES**

Finalmente, es posible consignar las siguientes limitaciones del estudio:

- Resistencia por parte de las educadoras encuestadas a responder el cuestionario, aduciendo falta de tiempo y recarga laboral.
- Dificultad para comprender las preguntas entregadas en el cuestionario, obstáculo que al momento de solicitar aclarar dudas no necesariamente facilitó la respuesta esperada.
- El empleo de un lenguaje coloquial de las educadoras de párvulos entrevistadas dificultó la tabulación de la información obtenida.
- El hecho de que la investigadora sea funcionaria JUNJI, las educadoras de párvulos encuestadas evidenciaron ciertas resistencias a participar de esta investigación.
- Se propone, además realizar estudios similares entre establecimientos con vía de transferencias de fondos y particulares pagados para encontrar puntos de correspondencia y de discrepancia.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bravo, L. (2006). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Beuchat, C., Buzada, C., Iriarte, F., Lavanchy, C. y Pregnan, C. (2004). *Desarrollo de la expresión integrada: Club Cli-Clo-Pips*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cerda, L. (2004). *Metodología de Trabajo con las niñas y niños Preescolares. Segundo Ciclo de Educación Parvularia (3 a 6 años)*. Curicó: Ediciones Mataquito.
- Coll, C. (2012). *Psicología y curriculum*. España: Paidós.
- Gimeno, J., Perez, Á. (1998). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1998). *La Formación y el desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles, (2006a). *Colección Currículo 1. Marco Curricular*. Santiago de Chile: LOM ediciones Ltda.

- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2006b). *Colección Currículo 2. Guía de apoyo a la planificación curricular*. Santiago: LOM ediciones Ltda.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2006c). *Colección Currículo 4. Leer y escribir desde la sala cuna*. Santiago: LOM ediciones Ltda.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2009). *La experiencia de Aprendizaje mediado: una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza. Módulo de auto capacitación para las comunidades de aprendizaje. Módulo 3*. Santiago de Chile: Rosario Ferrer.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2010a). *Colección Currículo II. Referente Curricular*. Santiago de Chile: Alvimpress S.A.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2010b). *Colección Currículo II. Documento de apoyo para la Implementación Curricular*. Santiago de Chile: Alvimpress S.A.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2010c). *Colección Currículo II. Material de apoyo en Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Alvimpress S.A.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2013). *Orientaciones para el Proceso de Contratación en la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Procedimiento de Selección de Suplencias y Reemplazos*. Dirección Administración y Recursos Humanos. Santiago de Chile.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015). *Lineamientos Técnicos: Marco Técnico Pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas Educativas. JUNJI en la Reforma Educacional*. Departamento Técnico Pedagógico.

- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. España: Ediciones Experiencia, S.L.
- Marcelo, C., Vaillant, D., (2009). *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea, S.A.
- Ministerio de Educación. (2001a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Salesianos S.A.
- Ministerio de Educación. (2001b). *Orientaciones pedagógicas para educadores de párvulos. Primer Nivel de Transición*. República de Chile: Speed Printer.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Editorial LOM Ediciones Ltda.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. España: Pearson.
- Pilowky, M. (2014). *Cuadernos de Educación Inicial. Apego Espacial. La Lugaridad en el Aprendizaje*. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Peralta, M. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el Sistema Público: El Primer Kindergarten Fiscal 1906-200*. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Peralta, M. (2007). *El Currículo en el Jardín Infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Peralta, M. (2010). *El Saber y Hacer pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un análisis desde el Bicentenario*. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Perrenoud, P, (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2008). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Método*. Madrid: La Muralla.
- Ponce, M., y Barriga, E. (2016). *Serie de hojas para el jardín. 5 La práctica reflexiva*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.
- Sandín, M. (2010). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw- Hill.
- Sanjurjo, L., (2002). *La Formación Práctica de los Docentes. Reflexión y Acción en el Aula*. Santa Fe, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid: Morata, S.L.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea S.A.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España. Paidós.

Quintana, H. (1998). *Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento*.

Puerto Rico: Ponencia Universidad Interamericana.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*.

Barcelona: Gedisa.

## WEBGRAFÍA

Adlerstein, C., Reveco, O., Pardo, M., Rayo, M., Simonstein, S., (2014). Panel:

Análisis crítico para una reforma a la educación parvularia. Revista *Docencia* 53, 75-96. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/An%C3%A1lisis%20cr%C3%ADticos%20para%20una%20reforma%20a%20la%20educacion%20parvularia%202014.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia.

Recuperado de:

[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Representaciones\\_Sociales\\_sobre\\_Calidad\\_Educacion\\_Parvularia.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Representaciones_Sociales_sobre_Calidad_Educacion_Parvularia.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Nueva Ley de Carrera Docente.

Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional.

Santiago. Universidad Católica de Chile. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Material%20para%20triangulaci%C3%B3n/Manual-de-Psicologia-Educacional%20Arancibia.pdf>

Behrman, J., Bravo, D., Urzúa, S. (2010). Encuesta Longitudinal de la Primera

Infancia: Aspectos Metodológicos y Primeros Resultados. *Centro Mico Datos*.

*Departamento de Economía de la Universidad de Chile, 1-200*. Recuperado de:

[http://www.elpi.cl/documentos/Documento\\_Metodologico.pdf](http://www.elpi.cl/documentos/Documento_Metodologico.pdf)

Bachelet, M., (2014). Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018.

Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Bachelet%20Reforma%20Educativa.pdf>

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la UC, (2015). Informe

Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile. Proyecto

Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO. Santiago. Recuperado de:

<http://www.ceppeuc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf>

Falabella, A, Rojas, M.T. (2008). Algunas Tendencias Curriculares en la Formación de Educadores de Párvulos. *Consejo Nacional de Educación: Calidad en la*

*Educación* 29. Recuperado de:

[http://www.cned.cl/public/secciones/seccionGeneral/cned\\_resultado\\_busqueda.aspx](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionGeneral/cned_resultado_busqueda.aspx)

x

Galvis, R. (2007). De un Perfil Tradicional a un Perfil Docente basado en

Competencias. *saber.ula.ve*, 16, 48 – 57. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>

Iglesias, D y Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos

componentes de un mismo proceso. *Revista Acimed*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-5.

Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2017). Quiénes somos. Recuperado de:

<http://www.junji.cl/quienes-somos/>

Ministerio de Educación. (2007). Guía de Apoyo Técnico Pedagógico: Necesidades

Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia. Lenguaje y

Aprendizaje. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Material%20para%20triangulaci%C3%B3n/GuiaLenguaje%20receptivo,%20expresivo%20y%20articulado,%20Mineduc%202007.pdf>

Ministerio de Educación. (2012). Estándares Orientadores para carreras de Educación

Parvularia. Santiago. LOM Ediciones Ltda. Recuperado de:

<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>

MINEDUC. (2013). Impacto de Asistir a Educación Parvularia. *Año*

*2, 19, 1-7*. Recuperado de:

[http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N19\\_Impacto\\_Kinder.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N19_Impacto_Kinder.pdf)

MINEDUC. (2014). Serie Evidencias: Nueva evidencia sobre el impacto de la

Educación Parvularia. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Bibliograf%C3%ADa%20Utilizada/Mineduc%20E-LPI%202014.pdf>

Ministerio de Educación. (2016a). LEY N° 20.903, de 01 de abril. Crea el Sistema de

Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Recuperado de:

<http://bcn.cl/1uzzn>

Ministerio de Educación. (2016b). Orientaciones para la Construcción de

Comunidades Educativas Inclusivas. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Material%20para%20triangulaci%C3%B3n/Inclusion%20MINEDUC,%202016.pdf>

Moreno, F., De la Herrán, A., (2017). Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos de

los Educadores de Párvulos en Chile. *Revista de Curriculum y Formación del*

*Profesorado*, vol. 21, 233- 251. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Bibliograf%C3%ADa%20Utilizada/Moreno%20y%20De%20la%20Herr%C3%A1n%20investigacion%20de%20educadoras%20de%20parvulo%20p.%2014....pdf>

Pardo, M. (2012). Hacia la Definición de los Saberes Propios de la Educación

Parvularia. Notas Sobre la contribución de los Estándares. *Revista Docencia*,

48, 90-97. Recuperado de:

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20121213215034.pdf>

UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro.

Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacion

al de Educación (CIE). Ginebra. Recuperado de:

<file:///C:/Users/maria/Desktop/Material%20para%20triangulaci%C3%B3n/definicion%20de%20educacion%20inclusiva%20Unesco.pdf>

Woodrow, Ch., Newman, L., Staples, K. y Arthur, L. (2015). Cuadernos de

Educación Inicial 4. Estrategias de Aprendizaje. Santiago. Ediciones de la Junji.

Recuperado de:

<https://junji.sharepoint.com/sites/intranet/CentroDocumentacion/Documentos%20Junji/Cuaderno-4.pdf>

Zapata, E., Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud* 8(2), 1069 – 1082. Recuperado de:

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/91/49>

## ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN EDUCATIVA

El siguiente relato corresponde a una síntesis de un trabajo desarrollado por una Educadora de Párvulos, perteneciente a un Jardín Infantil de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), el nivel abordado corresponde a un Medio Heterogéneo, con la participación de 24 niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 2 a 4 años; la experiencia educativa se llevó a cabo en un tiempo de 21 minutos.

### **Ámbito Pedagógico**

La experiencia es iniciada por la educadora, invitando a los niños y niñas, (estos se encuentran en semi-círculo, sentados en el suelo), la educadora les cuenta que aprenderán a hablar un poco mejor, los niños/as responden masivamente con un fuerte “ya”. Continúa la educadora contándoles que van a ver unas láminas y “como deben pronunciar los nombres de las láminas y de las personas que aparecen en éstas láminas”. Antes de continuar con la experiencia planificada, la educadora en conjunto con los niños/as recuerda las reglas de oro, comienzan interacciones verbales y gestuales, entre el adulto educador y los niños/as, al enunciar las reglas.

Para retomar la atención de los niños/as, les muestra un títere denominado “Hipolín”, cuyo nombre fue previamente consensuado con los niños/as. Educadora prosigue con la experiencia, extrayendo láminas desde abajo del delantal rojo de paño lenci. Primero le entrega pistas en relación a las características de las frutas o verduras, según su forma y color; “es de color anaranjado, es una verdura...” y les pregunta. Al responder los niños/as correctamente la educadora les señala el sonido inicial de la palabra de manera melódica, “za, za, za, zanahoria”, reforzando el sonido inicial, dando golpes rítmicos en el suelo con las manos. Los niños y niñas imitan al adulto educador y finalmente va pegando en su delantal las figuras que ha mostrado a los infantes. Repitiéndose la experiencia con cinco (5) láminas diferentes de frutas y verduras.

### **Ámbito Disciplinar**

La educadora realiza preguntas movilizadoras a aquellos niños y niñas con dificultades en el lenguaje y conductas tímidas, (hablar bajo y/o solo observan, es decir; no participan verbalmente).

Para finalizar les dice a los niños/as “hemos terminado con las láminas, hablamos de frutas y verduras y repetimos las primeras sílabas de ellas, así que ahora para terminar le vamos a decir chao a todas las frutas y verduras, se guardar aquí adentro del señor Hipolín” (títere de mano).

### **Ámbito Curricular**

Para concluir le pide a los niños/as repetir despacio “somos los mejores” varias veces, luego se sientan en el suelo y repiten la palabra “alegría”, cierran los ojos, mueven los brazos de manera paralela repiten vibraciones del sonido ommm, ommm, ommm. “Hemos aprendido la palabra alegría y colorín colorado esto ha terminado pasó un zapatito roto, para que mañana hagamos otro”.

**ANEXO 2. CUESTIONARIO DE PREGUNTA ABIERTA DESTINADO A  
CONOCER LOS SABERES PROFESIONALES DE LAS  
EDUCADORAS DE PÁRVULOS**

Las siguientes preguntas de este Cuestionario buscan reflexionar sobre una experiencia educativa llevada a cabo por una Educadora de Párvulos del nivel Medio Heterogéneo.

***Instrucciones:***

- a) Se requiere que identifique y argumente en relación al desempeño desarrollado por la profesional, acorde al texto escrito entregado.
- b) Responda desde su expertiz como Educadora de Párvulos las siguientes preguntas.

**I Parte**

<b>1. SABERES PEDAGÓGICOS</b>
<b>1.1. Desarrollo Evolutivo de las niñas y niños.</b>
1. Usted considera que la práctica educativa descrita, la educadora tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?
<b>1.2. Promoción del desarrollo personal y social de los niños/as</b>
2. En el registro de observación presentado, visualiza en la Educadora de Párvulos la importancia de educar en valores. Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál/es visualiza usted?
<b>1.3. Promoción del desarrollo personal y social de los estudiantes.</b>
3. ¿Cuál es su opinión, respecto a la intencionalidad del proceso de enseñanza que realiza la Educadora de Párvulos?
4. A su juicio, en la experiencia educativa relatada, usted puede identificar cuál/es aprendizaje(s) esperado(s) fue (ron) trabajado(s) por la Educadora de Párvulos. ¿Puede enunciarlo(s)?
5. En el relato presentado y dada la existencia de tres Ámbitos de Aprendizaje. Señale cuál/es la Educadora de Párvulos, conforme al relato, dio especial énfasis. Fundamente su respuesta.
6. ¿Usted considera que en la práctica educativa descrita, la Educadora de Párvulos tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?

## II PARTE

<b>2. SABERES DISCIPLINARIOS</b>
<b>2.1. Desarrollo y aprendizaje de la autonomía.</b>
7. En relación a los ambientes de aprendizaje, ¿qué tipo de interacciones se dio en la práctica educativa efectuada por la Educadora de Párvulos?
8. Considera que la Educadora de Párvulos efectúa un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas. ¿Qué sugiere Ud. para un mejor desarrollo de este?
<b>2.2. Desarrollo lenguaje verbal.</b>
9. ¿En el relato la Educadora de Párvulos incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo? Si es así señálelos.
10. Teniendo en consideración, el aprendizaje esperado N°11, el cual hace referencia a “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, la experiencia descrita en el relato ¿Considera que el actuar de la educadora es pertinente y coherente para alcanzar dicho aprendizaje esperado?
11. ¿Usted considera que la Educadora de Párvulos, acorde al relato, tiene en consideración las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal? Fundamente su respuesta.

### III PARTE

<b>3. SABERES CURRICULARES</b>	
<b>3.1. Referente Curricular.</b>	
12.	¿Señale y fundamente, cuál de los ocho énfasis pedagógicos enunciados en el Referente Curricular JUNJI, se percibe(n) en el relato de observación educativa?
13.	¿Usted considera que la experiencia educativa relatada genera una educación inclusiva? Fundamente su respuesta.
<b>3.2. Énfasis Pedagógicos.</b>	
14.	¿La Educadora de Párvulos considera en su accionar pedagógico la utilización del apego espacial, es decir: permite que los niños y las niñas adquieran distintas posturas?
15.	¿Usted está de acuerdo en que la Educadora de Párvulos ejerce un rol mediador en la práctica educativa descrita en el relato?
16.	¿En el relato, se evidencia que la Educadora de Párvulos promueve el ejercicio de las diferencias individuales en sus acciones educativas?
17.	En relación a los temas transversales planteados por JUNJI ¿Cuál/es de ellos se ve reflejado en la experiencia educativa descrita?

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

### ANEXO 3. PAUTA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

A continuación se presenta un cuestionario destinado a conocer los Saberes Profesionales de las Educadoras de Párvulos, en relación a los lineamientos técnicos del Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

El trabajo investigativo tiene como objetivos específicos los siguientes:

#### Objetivos Específicos:

1. Identificar en el primer nivel de concreción curricular, los indicadores concernientes a los lineamientos técnicos propuestos en el Referente Curricular JUNJI.
2. Conocer los saberes profesionales declarados por las Educadoras de Párvulos de la Región del Biobío, pertenecientes a la JUNJI.
3. Identificar la coherencia existente entre los saberes profesionales declaradas por las profesionales de la Educación Parvularia y el Referente Curricular JUNJI.

Para velar por la calidad y validez del instrumento, le solicitamos a usted tener a bien evaluar, acorde con los siguientes criterios:

**a) Pertinencia:** Valore la coherencia entre el ítem y el tipo de informante al que se le solicita que responda.

**b) Claridad:** Valore que los ítems sean claros en su redacción y precisos respecto a lo que se desea analizar. En este aspecto, le solicitamos que ante ítems poco claros, sugiera cambios para su mejora.

**c) Ajuste entre cada ítems y la subdimensiones correspondientes:** Valore la congruencia de cada ítem con la subcategoría que representa.

## CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Luego de la transcripción del proceso de observación (filmación de una experiencia educativa) efectuada a una Educadora de Párvulos del nivel Medio Heterogéneo, se presentará el relato de manera individual a un grupo de Educadoras de Párvulos, cuyo rol será identificar y argumentar respecto al desempeño desarrollado por la profesional, acorde al texto escrito (se adjunta transcripción a objeto de favorecer su contextualización respecto de la temática investigada).

EL objetivo es que usted en tanto evaluador experto, señale si la pregunta formulada está relacionada con la subcategoría adscrita a objeto de evaluar su pertinencia y claridad de la misma. Para facilitar la recogida y análisis de la información, a continuación se precisan las categorías y subcategorías de la investigación.

Para su adecuada corrección, se detallan y definen cada una de las categorías y subcategorías, disponiéndose de una matriz para el vaciamiento de su información, además de haber destinado un espacio para que pueda emitir su evaluación. Se consigna un apartado a objeto de que usted pueda entregar comentarios o sugerencias, los cual serán bien valorados.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
<b>1. Saberes Pedagógicos</b> Se refiere "...a los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza..." (MINEDUC, 2012, p. 21).	<b>1.1 Desarrollo Evolutivo de las niñas y niños.</b> "Sabe cómo se desarrollan y aprenden e identifica las características cognitivas, biológicas, sociales, afectivas y morales que pueden intervenir en el aprendizaje..." (MINEDUC, 2012, p.22).
	<b>1.2 Promoción del desarrollo personal y social de los estudiantes.</b> "Comprende la importancia de educar en valores y virtudes universales, y está preparado para formar niñas y niños responsables, íntegros, que cuidan de sí mismos, de su entorno y del medio ambiente..." (MINEDUC, 2012, p.23).
	<b>1.3 Diseño e implementación experiencias pedagógicas adecuada.</b> "planificar la enseñanza teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje relevantes para las niñas y niños de manera coherente con el currículo nacional" (MINEDUC, 2012, p.26)....."...conoce las estrategias didácticas propias de cada ámbito de aprendizaje y es capaz de transformar este conocimiento en enseñanza..." (MINEDUC, 2012, p.26).
<b>2. Saberes Disciplinarios</b> Se refieren "...a los	<b>2.1 Desarrollo y aprendizaje de la autonomía.</b> "...Comprende que la adquisición de la autorregulación resulta primordial en la primera infancia pues sienta las

<p>conocimientos sobre el contenido sustantivo de las experiencias pedagógicas propuestas para favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños...” (MINEDUC, 2012, p.43).</p>	<p>bases del dominio y la organización de las habilidades motoras, morales, socioemocionales y cognitivas...” (MINEDUC, 2012, p. 44)</p> <p><b>2.3. Desarrollo lenguaje verbal.</b>  “...Comprender los aspectos que lo componen y su evolución, así como las mejores estrategias para fomentar su adquisición y desarrollo” (MINEDUC, 2012, p. 52)</p>
<p><b>3. Saberes Curriculares</b></p> <p>Está constituida por “...criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la Educación Parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de las niñas y niños, con interacciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el curriculum” (BCEP, 2001, p. 10).</p>	<p><b>3.1 Referente Curricular.</b>  Es un constructo colectivo que otorga identidad institucional al trabajo educativo porque “integra y articula los énfasis técnicos enunciados en las políticas y modelos, y genera una educación inclusiva como identidad central (JUNJI, 2010, p.7).</p> <p><b>3.2 Énfasis Pedagógicos.</b>  Corresponde a la “integración y articulación de los énfasis técnicos enunciados en las políticas y modelos, y genera una educación inclusiva como identidad central” (JUNJI, 2010, p. 8), tales como: Educadoras y Técnicos garantes de derechos, Juego y creatividad ejes del proceso educativo, Experiencias de aprendizaje - Rol Protagonico del niño y la niña, Ambientes de aprendizaje (Interacciones de los adultos con los niños y niñas y entre ellos y ellas), <i>La lugaridad, el apego espacial</i>, Planificación Integrada y Evaluación pedagógica.</p>

**Pauta Validación Juicio de Experto Cuestionario Experiencia Educativa**

**Instrucciones:**

- a) Evalúe la congruencia de cada ítem con la subcategoría que la representa. Si está de acuerdo que el ítem pertenece a una determinada subcategoría marque con una X la alternativa SI, por el contrario marque con una X la alternativa NO.
- b) Evalúe la pertinencia y claridad de cada ítem señalando con una X la alternativa (SI o NO) según corresponda a su juicio.
- c) En las Sugerencias señale comentarios y/o mejoras que estime oportunas.

**I Parte**

Ítem	SUBCATEGORÍA 1.1 SABERES PEDAGÓGICOS	Relación ítem subcategoría		Pertinencia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Cuál es su opinión de la experiencia pedagógica, desde una perspectiva metodológica?							
2	¿En el relato la Educadora de Párvulos incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo? Si es así señálelos.							
3	¿Usted considera que en la práctica educativa descrita, la Educadora de Párvulos tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?							
Ítem	SUBCATEGORÍA 1.2 SABERES PEDAGÓGICOS							
4	En el registro de observación presentado, visualiza en la Educadora de Párvulos la importancia de educar en valores. Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál/es visualiza usted?							

<b>Ítem</b>	<b>SUBCATEGORÍA 1.3 SABERES PEDAGÓGICOS</b>							
<b>5</b>	¿Cuál es su opinión, respecto a la intencionalidad del proceso de enseñanza que realizó la Educadora de Párvulos?							
<b>6</b>	A su juicio, en la experiencia educativa relatada, usted puede identificar cuál/es aprendizaje(s) esperado(s) fue (ron) trabajado(s) por la Educadora de Párvulos. ¿Puede enunciarlo(s)?							
<b>7</b>	En el relato presentado y dada la existencia de tres Ámbitos de Aprendizaje. Señale cuál/es la Educadora de Párvulos, conforme al relato, dio especial énfasis. Fundamente su respuesta.							
<b>8</b>	Teniendo en consideración, el aprendizaje esperado N°11, el cual hace referencia a “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, la experiencia descrita en el relato ¿es pertinente y coherente para alcanzar dicho aprendizaje esperado?							

**II PARTE**

<b>Ítem</b>	<b>SUBCATEGORÍA 2.1 SABERES DISCIPLINARIOS</b>							
<b>9</b>	Considera que la Educadora de Párvulos efectúa un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas. ¿Qué sugiere Ud. para un mejor desarrollo de éste?							
<b>10</b>	En relación a los ambientes de aprendizaje, ¿qué tipo de interacciones se dio en la práctica educativa efectuada por la Educadora de Párvulos?							

<b>Ítem</b>	<b>SUBCATEGORÍA 2.2 SABERES DISCIPLINARIOS</b>							
<b>11</b>	¿Usted considera que la Educadora de Párvulos, acorde al relato, tiene en consideración las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal? Fundamente su respuesta.							
<b>12</b>	¿Señale y fundamente, cuál de los ocho énfasis pedagógicos enunciados en el Referente Curricular JUNJI, se percibe(n) en el relato de observación educativa?							
<b>13</b>	¿Usted considera que la experiencia educativa relatada genera una educación inclusiva? Fundamente su respuesta.							

**III PARTE**

<b>Ítem</b>	<b>SUBCATEGORÍA 3.2 SABERES CURRICULARES</b>							
<b>14</b>	¿La Educadora de Párvulos considera en su accionar pedagógico la utilización del apego espacial, es decir: permite que los niños y las niñas adquieran distintas posturas?							
<b>15</b>	¿Usted está de acuerdo en que la Educadora de Párvulos ejerce un rol mediador en la práctica educativa descrita en el relato?							
<b>16</b>	¿En el relato, se evidencia que la Educadora de Párvulos promueve el ejercicio de las diferencias individuales en sus acciones educativas?							
<b>17</b>	En relación a los temas transversales planteados por JUNJI ¿Cuál/es de ellos se ve reflejado en la experiencia educativa descrita?							



Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario.

<b>Validada por:</b>	<b>Lugar y fecha:</b>
<b>Institución:</b>	<b>Título académico:</b>
<b>Unidad a la que pertenece:</b>	<b>Grado Académico:</b>
<b>Firma:</b>	<b>Correo electrónico:</b>

<b>Aplicable</b>		<b>No aplicable</b>		<b>Aplicable atendiendo las observaciones dadas</b>	
------------------	--	---------------------	--	---	--

#### ANEXO 4. ANÁLISIS VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO

Preguntas Cuestionario	Relación Ítem y Subcategoría	Pertinencia	Claridad	Conclusiones
<b>Saberes Pedagógicos Subcategoría 1.1 Desarrollo evolutivo de las niñas y niños</b>				
1. ¿Cuál es su opinión de la experiencia pedagógica, desde una perspectiva metodológica?	1/5*	3/5	4/5	Se acepta, pero con modificaciones, considerando lo señalado por los evaluadores con lo que respecta a los criterios de relación ítem y subcategoría y Pertinencia respectivamente, los cuales sugieren cambiar de ubicación la pregunta a la subcategoría 1.3 (Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas), sin embargo el criterio de claridad fue validado con un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
2. ¿En el relato de educadoras de párvulos incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo?	3/5	4/5	4/5	Se acepta, pero con modificaciones en el criterio de relación ítem y subcategoría, por lo tanto se sitúa en la subcategoría 2.2 (Desarrollo del lenguaje verbal).
3. ¿Usted considera que en la práctica educativa descrita, la educadora de párvulos tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?	5/5	5/5	5/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se superó el 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
<b>Saberes Pedagógicos Subcategoría 1.2 Promoción del desarrollo personal y social de los niños/as</b>				
4. En el registro de observación presentado, visualiza en la educadora de párvulos la importancia de educar en valores. Si su respuesta es afirmativa. ¿Cuál/es visualiza usted?	4/5	4/5	2/5	Se acepta, los dos primeros criterios, puesto que la validez mínima es de un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos, sin embargo el criterio de claridad se modifica según las sugerencias entregadas por los expertos, reformulando la pregunta.

Observación: \*El primer indicador corresponde al número de jueces que evalúa el criterio, aceptando el criterio preguntado, y el segundo indicador corresponde al total de jueces que participaron en la evaluación.

Preguntas Cuestionario	Relación Ítem y Subcategoría	Pertinencia	Claridad	Conclusiones
<b>Saberes Pedagógicos Subcategoría 1.3 Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas</b>				
5. ¿Cuál es su opinión, respecto a la intencionalidad del proceso de enseñanza que realizó la educadora de párvulos?	4/5	4/5	3/5	Se acepta, los dos primeros criterios, puesto que la validez mínima es de un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos, sin embargo el criterio de claridad se modifica según las sugerencias entregadas por los expertos, reformulando la pregunta.
6. A su juicio, en la experiencia educativa relatada, usted puede identificar cuál/es aprendizaje(s) esperado (s) fue (ron) trabajado (s) por la educadora de párvulos. ¿Puede enunciarlo (s)?	5/5	5/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
7. En el relato presentado y dada la existencia de tres Ámbitos de Aprendizaje. Señale cuál/es la Educadora de Párvulos, conforme al relato, dio especial énfasis. Fundamente su respuesta.	5/5	5/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
8. Teniendo en consideración, el aprendizaje esperado N°11, el cual hace referencia a “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, la experiencia descrita en el relato ¿es pertinente y coherente para alcanzar dicho aprendizaje esperado?	4/5	4/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.

Preguntas Cuestionario	Relación Ítem y Subcategoría	Pertinencia	Claridad	Conclusiones
<b>Saberes Disciplinarios Subcategoría 2.1 Desarrollo y aprendizaje de la autonomía</b>				
9. Considera que la Educadora de Párvulos efectúa un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas. ¿Qué sugiere Ud. para un mejor desarrollo de este?	2/5	4/5	4/5	Se acepta, pero con modificación en el primer criterio, dado que se modifica de subcategoría, situándose en la subcategoría 2.2 (Desarrollo del lenguaje verbal), con respecto a los últimos criterios obtuvieron una validez mínima de un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
10. En relación a los ambientes de aprendizaje, ¿qué tipo de interacciones se dio en la práctica educativa efectuada por la Educadora de Párvulos?	4/5	4/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
<b>Saberes Disciplinarios Subcategoría 2.2 Desarrollo del lenguaje verbal</b>				
11. ¿Usted considera que la Educadora de Párvulos, acorde al relato, tiene en consideración las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal? Fundamente su respuesta.	4/5	5/5	5/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
<b>Saberes Curriculares Subcategoría 3.1 Referente Curricular</b>				
12. ¿Señale y fundamente, cuál de los ocho énfasis pedagógicos enunciados en el Referente Curricular JUNJI, se percibe(n) en el relato de observación educativa?	4/5	4/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
13. ¿Usted considera que la experiencia educativa relatada genera una educación inclusiva? Fundamente su respuesta.	4/5	4/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.

Preguntas Cuestionario	Relación Ítem y Subcategoría	Pertinencia	Claridad	Conclusiones
<b>Saberes Curriculares Subcategoría 3.2 Énfasis pedagógicos</b>				
14. ¿La Educadora de Párvulos considera en su accionar pedagógico la utilización del apego espacial, es decir: permite que los niños y las niñas adquieran distintas posturas?	4/5	4/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
15. ¿Usted está de acuerdo en que la Educadora de Párvulos ejerce un rol mediador en la práctica educativa descrita en el relato?	5/5	5/5	5/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se superó el 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos
16. ¿En el relato, se evidencia que la Educadora de Párvulos promueve el ejercicio de las diferencias individuales en sus acciones educativas?	5/5	5/5	4/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se obtuvo un 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos.
17. En relación a los temas transversales planteados por JUNJI ¿Cuál/es de ellos se ve reflejado en la experiencia educativa descrita?	5/5	5/5	5/5	Se acepta, dado que en los tres criterios se superó el 80% de concordancia en el juicio emitido por los expertos

**ANEXO 5. RESPUESTAS APLICACIÓN CUESTIONARIO PILOTAJE**  
**I PARTE**

**1. SABERES PEDAGÓGICOS.**

**1.1 Desarrollo Evolutivo de las niñas y niños.**

1. ¿En el relato la Educadora de Párvulos incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo? Si es así señálelos.

<b>RESPUESTA EDUCADORA 1</b>	<b>RESPUESTA EDUCADORA 2</b>
Se incorporan elementos enriquecedores para el lenguaje expresivo al verbalizar las reglas de oro y al hacer partícipe a los niños y niñas. Al realizar preguntas movilizadoras para que los niños/as sean partícipe de su aprendizaje.	Si, cuando recuerdan las reglas de oro, con lo gestual.
<b>Observación:</b> Sin registro	

2. ¿Usted considera que en la práctica educativa descrita, la Educadora de Párvulos tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?

<b>RESPUESTA EDUCADORA 1</b>	<b>RESPUESTA EDUCADORA 2</b>
A mi punto de vista la actividad realizada se puede trabajar con todo al grupo etéreo. En esta actividad está presente el reconocimiento de las frutas y verduras y ya pueden formar frases, a lo que también el repetir el sonido inicial agudiza su oído.	Creo que ella ya tiene un diagnóstico, ya que enuncia que les va ayudar a hablar un poco mejor.
<b>Observación:</b> Sin registro	

**1.2. Promoción del desarrollo personal y social de los estudiantes.**

3. En el registro de observación presentado, visualiza en la Educadora de Párvulos la importancia de educar en valores. Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál/es visualiza usted?

<b>RESPUESTA EDUCADORA 1</b>	<b>RESPUESTA EDUCADORA 2</b>
Si, desatacando las reglas de oro, donde niños y niñas pueden trabajar con normas de respeto y solidaridad hacia sus pares, adultos. Así también con el cuidado tanto de los materiales como el mobiliario.	No se especifican, pero sí creo en las reglas de oro, por el ejemplo al escuchar al otro.
<b>Observación:</b> Sin registro	

### 1.3. Diseño e implementación experiencias pedagógicas adecuada.

4. ¿Cuál es su opinión, respecto a la intencionalidad del proceso de enseñanza que realizó la Educadora de Párvulos?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
La intencionalidad es muy buena, ya que los niños /as a través de esta experiencia pueden ampliar su lenguaje.	La intencionalidad en buena de establecer en una experiencia ayudar a hablar mejor, pero la metodología o desarrollo de la experiencia No estoy de acuerdo, esto puede ser a través de un juego.
<b>Observación:</b> Sin registro	

5. A su juicio, en la experiencia educativa relatada, usted puede identificar cuál/es aprendizaje(s) esperado(s) fue (ron) trabajado(s) por la Educadora de Párvulos. ¿Puede enunciarlo(s)?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Creo que la actividad está relacionada con el sonido inicial.	-Solo puedo decir a que núcleo está referida. Lenguaje Verbal Relaciones lógico matemáticas y cuantificación (conceptos o caract) Ya que no me se todos los aprendizajes esperados.
<b>Observación:</b> <b>Educadora 1:</b> se podría pedir asociar a algún aprendizaje esperado, ya que la pregunta planteada (no tengo conocimiento de memoria de los aprendizajes esperados).	

6. En el relato presentado y dada la existencia de tres Ámbitos de Aprendizaje. Señale cuál/es la Educadora de Párvulos, conforme al relato, dio especial énfasis. Fundamente su respuesta.

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
El ámbito a trabajar tiene que ver con el de Comunicación.	En el ámbito Relación con el medio Natural y cultural y Comunicación.
<b>Observación:</b> Sin registro	

7. Teniendo en consideración, el aprendizaje esperado N°11, el cual hace referencia a “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, la experiencia descrita en el relato ¿es pertinente y coherente para alcanzar dicho aprendizaje esperado?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Totalmente, ya que niños y niñas deben conocer sonido de palabras, esto le ayuda más adelante con la escritura.	Creo que le da mayor énfasis a las características de las verduras y después a los sonidos de las sílabas.
<b>Observación:</b> Sin registro	

8. ¿Cuál es su opinión de la experiencia pedagógica, desde una perspectiva metodológica?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Es una experiencia lúdica, entretenida, en la cual aparte de frutas y verduras se pueden incorporar otros elementos para ampliar también su vocabulario.	Pienso que esta actividad se podría haber realizado en dos grupos y darle un poco mayor incorporación o participación de los niños/as (ej: ellos mostrar las láminas).
<b>Observación:</b> Sin registro	

## II PARTE

### 2. SABERES DISCIPLINARIOS

#### 2.1.Desarrollo y aprendizaje de la autonomía.

9. Considera que la Educadora de Párvulos efectúa un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas. ¿Qué sugiere Ud. para un mejor desarrollo de este?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Creo que la actividad tiene una buena metodología para trabajar los sonidos iniciales.	Como dije anteriormente haber dividido el grupo en 2 para que tengan todos la oportunidad de participar.
<b>Observación:</b> Sin registro	

10.En relación a los ambientes de aprendizaje, ¿qué tipo de interacciones se dio en la práctica educativa efectuada por la Educadora de Párvulos?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Interacción entre el adulto con niños y niñas entre niños y niñas.	La experiencia pienso que fue más bien dirigida.
<b>Observación:</b> Sin registro	

## 2.2. Desarrollo lenguaje verbal.

11. ¿Usted considera que la Educadora de Párvulos, acorde al relato, tiene en consideración las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal? Fundamente su respuesta.

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Si, ya que a través de la actividad realizada trabaja los sonidos del lenguaje. Una vez que pronuncien fonemas podrán producir morfemas.	Falta un poco más.
<b>Observación:</b> Sin registro	

## III PARTE

### 3. SABERES CURRICULARES

#### 3.1. Referente Curricular.

12. ¿Señale y fundamente, cuál de los ocho énfasis pedagógicos enunciados en el Referente Curricular JUNJI, se percibe(n) en el relato de observación educativa?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Juego y creatividad, interacciones positivas, rol protagónico del niño(a), Lugaridad espacial.	Pienso que solo se dan 4.
<b>Observación:</b> Sin registro	

13. ¿Usted considera que la experiencia educativa relatada genera una educación inclusiva? Fundamente su respuesta.

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Si, al incluir a todos los niños y niñas. Al realizar preguntas movilizadoras para aquellos con dificultades en lenguaje y conductas tímidas.	Si, ya que realiza preguntas movilizadoras a los niños/as con dificultades en el lenguaje y conductas tímidas, ósea le da una oportunidad.
<b>Observación:</b> Sin registro	

#### 3.2. Énfasis Pedagógicos

14. ¿La Educadora de Párvulos considera en su accionar pedagógico la utilización del apego espacial, es decir: permite que los niños y las niñas adquieran distintas posturas?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Las posturas se dan de acuerdo a la actividad.	Aquí sale que la educadora invita a los niños/as a realizar la experiencia, que ya

-Sentarse en el suelo. -Pasar a participar de la actividad (los niños y niñas se cambian de posición)	están ubicados, sentados en el suelo, pero no se observa que los niños den sugerencias.
<b>Observación:</b> <b>Educadora 1:</b> ...en el texto aparece que los niños se sientan en el suelo. Debería decir que la educadora da la opción donde desean trabajar.	

15. Usted está de acuerdo en que la Educadora de Párvulos ejerce un rol mediador en la práctica educativa descrita en el relato?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
Si, ya que a través del rol mediador, se permite que los niños y niñas desarrollen sus potencialidades, así también se generan actividades para potenciar sus habilidades, actitudes y valores.	En relación al objetivo de esta experiencia en diferenciar los sonidos iniciales, no hay mediación, ya que los niños imitan al adulto.
<b>Observación:</b> Sin registro	

16.¿En el relato, se evidencia que la Educadora de Párvulos promueve el ejercicio de las diferencias individuales en sus acciones educativas?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
No hay respuesta.	Si, pues consideran a todos los niños/as. Y a su vez los menores que no participan por su timidez.
<b>Observación:</b> Educadora 1: no entiendo el sentido de la pregunta.	

17.En relación a los temas transversales planteados por JUNJI ¿Cuál/es de ellos se ve reflejado en la experiencia educativa descrita?

RESPUESTA EDUCADORA 1	RESPUESTA EDUCADORA 2
-Interacciones positivas. -Alimentación saludable. -Inclusión.	-Vida Saludable, ya que se ven en las características de la fruta y verduras.
<b>Observación:</b> Sin registro	

## ANEXO 6. BATERÍA DE PREGUNTAS PILOTAJE

### Educadora N° 1

**Fecha: 18/ agosto/ 2016**

Objetivo: Identificar y corregir los posibles errores presentes en el cuestionario través de una conversación dirigida a las evaluadas en el pilotaje.

Sus observaciones serán de gran ayuda para validar el cuestionario.

### Preguntas:

<p>1. ¿Las preguntas formuladas son claras y precisas?</p> <p>R: Si, exceptuando lo que fue corregido, (no sé los aprendizajes esperados de memoria).</p>
<p>2. ¿Hubo alguna pregunta que no se entiende de que se trata. Indique cuál?</p> <p>R: Me confundí con la pregunta doce (12) una de las últimas, relacionado a la comprensión y conocimiento por parte de la educadora.</p>
<p>3. ¿Existen preguntas que son claras y precisas en la formulación pero que no cuenta en la actualidad con la información solicitada?</p> <p>R: No, toda la información que se pide se trabaja a diario y es de conocimiento básico e institucional.</p>
<p>4. En cuanto a: la extensión, lenguaje, espacio asignado para responder y ambiente para contestar. Refiérase a cada uno de ellos a partir de la experiencia vivida.</p> <p>R: Extensión: no es largo; el espacio: asignado es acorde a las preguntas; tiempo suficiente (una hora); ambiente: bien, tranquilo y sin distractores, fuera de la jornada con niños/as.</p>

**¡Muchas Gracias!**

## BATERÍA PREGUNTAS PILOTAJE

**Educadora N° 2**

**Fecha: 17/ agosto/ 2016**

Objetivo: Identificar y corregir los posibles errores presentes en el cuestionario través de una conversación dirigida a las evaluadas en el pilotaje.

Sus observaciones serán de gran ayuda para validar el cuestionario.

**Preguntas:**

<p>1. ¿Las preguntas formuladas son claras y precisas?</p> <p>R: Si, pero en dos preguntas presento confusión, casi similar.</p>
<p>2. ¿Hubo alguna pregunta que no se entiende de que se trata. Indique cuál?</p> <p>R: no.</p>
<p>3. ¿Existen preguntas que son claras y precisas en la formulación pero que no cuenta en la actualidad con la información solicitada?</p> <p>R: Si la aplica a una persona recién egresada yo creo que si se complica, depende de la universidad, manejo de dos años.</p>
<p>4. En cuanto a: la extensión, lenguaje, espacio asignado para responder y ambiente para contestar. Refiérase a cada uno de ellos a partir de la experiencia vivida.</p> <p>R: la extensión: es larga; lenguaje: fue claro; el espacio asignado: adecuado; tiempo: adecuado; el ambiente: no tuve problema.</p>

**¡Muchas Gracias!**

## ANEXO 7. HALLAZGOS RESPUESTAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>						
<b>1.1.- Desarrollo Evolutivo de las niñas y niños.</b>						
1. Usted considera que en la práctica educativa descrita, la educadora tuvo en consideración las características cognitivas de los niños y las niñas?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Sí, se enfoca en los niños más grandes, por ejemplo con los niños más pequeños no utiliza objetos concretos, faltan elementos en concreto.	Para realizar la actividad, tendría que hacer una evaluación diagnóstica del nivel, para haber elegido el aprendizaje esperado y aquí creo que no tomó en consideración estas características.	Realizó una misma experiencia para un grupo de niños/as que a su visión son iguales y comparten los mismos intereses y claramente no es así, ya que hay niños/as con otras conductas que quizás le acomodarían otras experiencias.	Sí, porque se enfoca a los párvulos con problemas de lenguaje y hace una actividad para todos igual sin considerar el rango etéreo.	Para mí la educadora en todo momento impuso a los párvulos lo que debían aprender, dejando claro el texto que no hubo interacción entre niño-niña, niño-adulto. Me llama la atención la frase "hablar un poco mejor". (vocabulario no adecuado).	De manera general creo que no. Si bien es un grupo heterogéneo debemos incluir adaptaciones dentro de nuestras prácticas y enfocarnos tanto en el desarrollo evolutivo como en las características individuales y necesidades. Ejemplo: Conteo silábico/vibraciones ommmm.	Sí, ya que hizo uso de un recurso como es el títere y si es bien utilizado para mucha expresión de parte de los niños, aprovecha las preguntas y respuestas de ambos.
<b>Hallazgo</b>	Existe convergencia por parte de las educadoras, al señalar que el adulto educador del relato no consideró las características cognitivas de los niños y niñas, ya que "solo se enfocó en los niños más grandes" (E <sub>1</sub> ), sin valorar los diferentes niveles de edad de estos. Igualmente dicen que no se visualizan interacciones del adulto con los niños/as y entre ellos. Falta, a juicio de ellas, el empleo de material en concreto y por último, "tendría que hacer una evaluación diagnóstica del nivel" (E <sub>2</sub> ).					

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>						
<b>1.2.- Promoción del desarrollo personal y social de los niños/as</b>						
2. En el registro de observación presentado, visualiza en la educadora del relato la importancia de educar en valores? Si su respuesta es afirmativa, ¿Cuál o cuáles visualiza usted?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Subir su autoestima al decir “somos los mejores”, no refuerza el compartir, repetir la palabra alegría no tiene sentido, valores no.	No, ya que en las etapas de la actividad no se ve reflejado la importancia de educar en valores, menos en la finalización cuando los hace repetir somos los mejores.	Ninguna, ya que el pedir a los niños/as que repitan lo que ella dice no está asegurando que los niños/as entiendan los conceptos.	Sí, al finalizar ella trabajo mucho la autoimagen o el positivismo y al finalizar, la educadora hace como una actividad reflexiva, repitiendo una especie de mantra “somos los mejores” “aprendimos la alegría”. Sin embargo, no logro comprender cuál es la relación de estos con la actividad desarrollada.	Sí, porque las reglas de oro tiene varios puntos en realidad, ahí es donde aparece lo que es respetar al compañero, silencio cuando un compañero habla, es el respeto a los adultos de sala, esos son reglas de oro importantes que uno las va aprendiendo y enseñando a los niños, puede ser algo visual o un constante diálogo con ellos, respeto entre sus compañeros, ella dijo antes de empezar la experiencia, repaso las reglas de oro, entonces para tener el grupo concentrado tienen que	Reglas de oro. (aunque no describen estas). Si bien refuerza las reglas de oro en los niños/as. Se observa como una actividad rutinaria y sin mayor énfasis. No retomando o realizando más durante el desarrollo de la actividad.	Sí, por el hecho de usar las reglas de oro (que fomentan valores) Ejemplo: respeto, colaboración.

				respetarse unos con otros.		
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, al señalar que el adulto educador del relato fortaleció la educación en valores, dado que consideró las “reglas de oro” (E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>) cuyo propósito es fomentar valores, autoestima y autoimagen.</p> <p>No obstante, tres educadoras señalan que la profesional del relato no manifiesta una intención clara, respecto a educar en valores.</p>					

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>						
<b>1.3.- Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.</b>						
3.- ¿Cuál es su opinión, respecto a la intencionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje que realiza la Educadora de Párvulos?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
La intencionalidad de la educadora es que el niño (a) a través de los láminas y el títere aprendan las características de las frutas y a su vez el sonido inicial.	No me queda claro.	Está lejos de ser intencionado ya que pienso que el protagonismo del niño/a se ve ocupado por esta educadora que muestra, que invita a repetir, pegando láminas etc.	Yo creo que no, tiene poca intención, les presenta algo y termina en otras cosas. Mucha intención pedagógica creo que se diluye a diferentes ramas.	Claramente la intención de la educadora es que el grupo de los niños aprendan nombres de fruta y verduras reforzando con estos sonidos iniciales de la palabra. Personalmente yo no trabajaría con un grupo heterogéneo, con edades diferentes e intereses diferentes para su desarrollo cognitivo. Buscaría experiencias que enriquezcan el vocabulario del niño(a) con diferentes actividades y grupos de trabajo.	Observo la intencionalidad un tanto ambigua, ya que incorpora demasiada información y elementos a los niños/as. Perdiendo el foco y descontextualizando el aprendizaje.	Hay una intencionalidad que en este caso es fortalecer, enseñar el sonido inicial, en el fondo es reforzar el sonido inicial de las palabras.

<b>Hallazgo</b>	<p>Existe tendencia por parte de las educadoras al señalar que el adulto educador del relato no manifiesta una intencionalidad clara del proceso de enseñanza, dado que manifiestan que la intención pedagógica se “diluye a diferentes ramas” (E<sub>4</sub>), también dicen que se “pierde el foco y descontextualización del aprendizaje” (E<sub>6</sub>).</p> <p>Por otra parte una educadora indica que la profesional del relato, no visualiza “el protagonismo del niño/a, ya que se ve ocupado por esta”(E<sub>3</sub>)</p> <p>En contraste, tres educadoras emiten idéntico pronunciamiento al identificar la intencionalidad pedagógica de la educadora del relato, dado que hacen alusión al fortalecimiento del “sonido inicial de las palabras” (E<sub>1</sub>, E<sub>5</sub> y E<sub>7</sub>).</p>
-----------------	--

1.- SABERES PEDAGÓGICOS						
1.3.- Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.						
4.- A su juicio, en la experiencia educativa relatada, usted puede identificar cuál/es aprendizaje(s) esperado(s) fue (ron) trabajado(s) por la Educadora de Párvulos. ¿Puede enunciarlo(s)?						
Respuestas Educadoras						
E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>
-Lenguaje verbal, conciencia fonológica. -Secuencia melódica (lenguaje artístico). -Imitar los movimientos que realiza el adulto. -Describir las características del medio. - Ampliar su vocabulario”.	“Lenguaje y Comunicación, el aprendizaje referente al sonido inicial.- (no lo recuerdo)”.	“Seres vivos, lenguaje verbal”.	“No lo recuerdo textualmente, pero algo así como reconocer sonidos de las palabras”.	“La colega se abocó al lenguaje verbal, porque ella, el objetivo principal de la experiencia fue que los niños aprendieran hablar un poco mejor, entonces yo creo que dentro de todos los aprendizajes es expresar continuamente o comunicarse a través de palabras en este caso, porque ellos ya verbalmente ya se expresan, se les entiende lo que quieren decir, yo pienso que este es un aprendizaje para un nivel medio mayor”.	“No identifico y hay una mezcla, me imagino que fue lenguaje verbal para que ellos describieran, que los niños hablen mejor”.	“Reforzar el sonido inicial, utilizando el cuerpo, reforzar el sonido inicial de las palabras a través de su cuerpo, a través de golpes, llevando el ritmo”.
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe divergencia por parte de las educadoras en señalar que el adulto educador del relato, utilizó el aprendizaje esperado concerniente a “reforzar y reconocer sonido inicial de las palabras” (E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>7</sub>). Por otra parte una educadora indica que la profesional trabajó la “conciencia fonológica” (E<sub>1</sub>).</p> <p>No obstante, dos educadoras establecen que la educadora del relato propicia que “los niños/as aprendan hablar un poco mejor” (E<sub>5</sub> y E<sub>6</sub>).</p> <p>A diferencia de una profesional con idéntico pronunciamiento señala que el aprendizaje esperado utilizado en el relato, corresponde al “lenguaje verbal” (E<sub>3</sub>).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que tres de las siete educadoras entrevistadas, señalan que el aprendizaje esperado utilizado por la profesional del relato, corresponde a reforzar y reconocer sonido inicial de las palabras, conciencia fonológica, y tres de ellas establecen que la profesional del relato trabajo el que los/as niños/as aprendan hablar un poco mejor.</p>					

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>						
<b>1.3.- Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.</b>						
5.- En el relato presentado y dada la existencia de tres ámbitos de aprendizaje. Señale cuál/es la Educadora de Párvulos, conforme al relato, dio especial énfasis. Fundamente su respuesta.						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Ámbito Comunicación, utiliza palabras nuevas y pronuncia-ción.	Al Ámbito de Comunicación, ya que hay interacción del adulto, niños y niñas; verbales y gestuales; sonido inicial de algunas palabras.	Lenguaje Verbal, ya que ella insiste en las aliteraciones, en la repetición y en nombrar objetos.	Comunica-ción, porque ese es el aprendizaje esperado que se observa, sonido inicial.	El primero es Comunicación, porque aquí ella netamente quiere que los niños aprendan hablar un poco mejor, yo lo tomaría como asociación de palabras para ayudar a un desarrollo del lenguaje más avanzado más expresivo pero ayudándolo, encaminando al grupo para que hablen un poco mejor, se puede hacer de muchas maneras no sentándolos en semicírculo, que eso es una manera de realizar una actividad y ampliar el lenguaje de los niños e igual puede ser de otra manera. El títere me pareció súper bien porque	Ámbito Comunicación, se puede observar que a través de las láminas su intención es expresión verbal, con la acción de repetir sonido, golpear repitiendo, pregunta movilizadora. Quiere favorecer este antes mencionado.	La comunica-ción y lenguaje verbal, porque está apuntando justamente a lo que tiene que ver con la expresión oral, con las palabras, sonidos iniciales.

				<p>igual interactúa con los títeres y eso sería netamente lenguaje artístico, porque los niños interactúan con él, ven otro color pueden cantar, jugar e incluso hacer otras cosas y también con el tema de las láminas, ella ocupó hartas láminas pero yo las asocié a esas dos.</p>		
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato dio especial énfasis al ámbito de experiencias para el aprendizaje: Comunicación, dado que se usaron “palabras nuevas y pronunciación” (E<sub>1</sub>), centrándose en la repetición del sonido inicial de algunas palabras.</p> <p>Sin embargo, dos educadoras sostienen que el ámbito trabajado por la profesional del relato corresponde al núcleo de aprendizaje “lenguaje verbal” (E<sub>3</sub> y E<sub>5</sub>).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que seis de las siete educadoras entrevistadas, sostienen que el ámbito de experiencia para el aprendizaje trabajado corresponde a Comunicación.</p>					

<b>1.- SABERES PEDAGÓGICOS</b>						
<b>1.3.- Diseño e implementación de experiencias pedagógicas adecuadas.</b>						
6.- ¿Cuál es su opinión de la experiencia pedagógica, desde una perspectiva metodológica?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Es una buena experiencia donde la educadora utilizó diferentes técnicas para el logro del aprendizaje, en lo cual al ser un nivel heterogéneo creo que se preocupó mayormente del grupo más avanzado en edad.	No da protagonismo al niño y realiza preguntas movilizadoras a niños/as con alguna dificultad en el lenguaje, no vemos incorporada inclusión.	No comparto la metodología a única dentro de una misma experiencia, tampoco una misma experiencia para el mismo grupo de niños y niñas poca interacción, poco descubrimiento y poca construcción de sus experiencias.	Yo encuentro que tiene mucho protagonismo, solo participa ella y no participan los otros agentes educativos y trabajo con todo el grupo, se debe subdividir y mayor participación de los niños/as.	Yo he hecho este tipo de actividades, entonces yo no puedo decir que ella lo hizo mal, a mí me gusto la actividad pero si vuelvo a insistir en lo mismo se pueden llegar a lograr más aprendizajes si puedes trabajar en grupos o buscar las otras estrategias para trabajar con los niños, que ellos demuestren lo que saben, obviamente como van a demostrar lo que saben, la profesional tiene que poner materiales para ellos, y poder evaluarlos. Si me gusto la actividad, uno	La metodología a usada es confusa, pensando en el tipo de grupo al cual está atendiendo, no realiza un buen aprovechamiento del material, debiera hacer partícipe a todos los niños con mayor cantidad de estrategias y en un único momento.	Metodológicamente si tiene un inicio, motivación, pero a lo mejor yo lo habría hecho como grupos heterogéneos los habría separado, si hay dos personas, dos técnicos más, pensando en un grupo medio, entonces haberlos dividido en subgrupos a lo mejor haber dado las indicaciones a todo el grupo más menos y haberlos invitado a lo mejor cada uno con y eso ya habría hecho distintos niveles de complejidad, a los que yo sé que tienen un lenguaje mejor le

				<p>generalment e usa esas estrategias para lograr la atención en los niños y cómo logra la atención? Con un títere, piensa en láminas pero de color grande o piensa en algo musical o que despierte la curiosidad del niño, a nosotros se nos hace fácil cuando estamos en un grupo más grande, porque el niño ya expresa lo que siente, hay niños que hablan mucho más que o dejan hablar, niños que son más retraídos, nosotros podemos buscar más estrategias para lograr el aprendizaje en el niño. Se pueden llegar a hacer más cosas.</p>		<p>habría puesto palabras más largas con más sílabas a los más pequeñitos de dos recién.</p>
--	--	--	--	---	--	--

<b>Hallazgo</b>	<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no consideró en su accionar metodológico aspectos, tales como: los diferentes niveles de edades de los niños/as (E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub> y E<sub>7</sub>), igualmente dicen que existe una limitada cantidad de material en concreto, indican que faltaron más estrategias para el aprendizaje, como así también señalan que el protagonismo está centrado en la educadora (E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub> y E<sub>6</sub>).</p> <p>En definitiva, las siete educadoras entrevistadas, señalan que la profesional del relato no trabajó adecuadamente la metodología, dado que no consideró las diferentes edades de los niños/as, la cantidad de material concreto fue limitado, las estrategias para el aprendizaje fueron escasas y el protagonismo estuvo centrado en el adulto educador.</p>
-----------------	---

<b>2. SABERES DISCIPLINARIOS</b>						
<b>2.1.- Desarrollo y aprendizaje de la Autonomía</b>						
7.- En relación a los ambientes de aprendizaje, ¿qué tipo de interacciones se dio en la práctica educativa efectuada por la Educadora de Párvulos?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
La interacción adulto niño es vaga, el niño solo repite y observa láminas, el niño estuvo sentado ni siquiera abre la boca, no interactúan los niños.	Sin respuesta.	Ninguno ya que siempre el protagonista lo tuvo ella.	La interacción parte desde el adulto no hay opción a que el niño haga modificaciones, el niño no propone, por lo tanto no le da la opción a fomentar la creatividad, se ve mucho respeto y los niños hacen todo lo que ella dice, mucha imitación.	Las interacciones aquí me da a entender este texto es que si hubo una interacción entre niños, porque para tomar la atención de los niños le muestra un títere, denominado Hipolín, entonces aquí me da la idea de que ella hace preguntas interactúa con los niños pero insisto en que ella en esta actividad se fijó mucho en interactuar con los niños que generalmente no participan de esto por su timidez o algún problema, eso destaco harto aquí porque a	Creo fue una interacción vertical, el protagonista no lo visualizo, tampoco como mediadora con una intención específica.	Se observa poca interacción de los niños(as), no se intuye ser ellos y ellas los protagonistas de sus aprendizajes, muy dirigida del adulto la actividad.

				<p>veces a uno se le olvida ese tema, pero hubo interacción porque aquí al decir de las reglas de oro, ella habla y da toda la impresión de que el niño responde.</p>		
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato propicio interacciones sin la participación de los niños/as, se denota excesivo protagonismo por parte de la profesional del relato, además la mediación de ésta no es clara, asimismo se visualiza una “interacción vertical” (E<sub>6</sub>).</p> <p>Por otra parte una educadora menciona que si “hubo interacción entre niños” (E<sub>5</sub>) y adulto, pero solo con un grupo determinado.</p>					

2.- SABERES DISCIPLINARIOS						
2.2.- Desarrollo del lenguaje verbal.						
8.- Considera que la Educadora de Párvulos efectúa un adecuado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas. ¿Qué sugiere Ud. para un mejor desarrollo de éste?						
Respuestas Educadoras						
E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>
No, porque la educadora no hace participar a todo el grupo por ejemplo: yo primero les colocaría música, para que los niños bailen y se muevan, sentarse en semi-círculo en el suelo, proporcionar un canasto de frutas y verduras comestibles y se las paso y les pediría que repitieran las palabras y ver las diferencias entre éstas.	Yo hubiera hecho una actividad que niños y niñas aprendan a través del juego, esta actividad está muy escolarizada.	Quizás dejar los propios niños/as descubran cual es el elemento y que ellos mismos sean los que den las características luego.	Es que sinceramente en una actividad, se puede evaluar tan tajantemente. Antes se debe hacer trabajo corporal y están sentados en el suelo y todo lo hace ella, para que sientan la diferenciación de sílabas.	No mira la verdad aquí en el texto no sale como tan explícito, para yo evaluar, lo que entiendo acá que la educadora hace el sonido inicial de la palabra de manera melódica por ejemplo el za, za, zanahoria y tiene que marcar obviamente porque así se empieza para que le quede y trabajarlos, las palabras empiezan así. Nosotros acá no trabajamos mucho así tan extenso en esto pero si está pensado de 2 a 4 años, está tomado de esa experiencia, desde esa edad,	Yo no lo llamaría así, si creo que es una buena estrategia a pesar de tener niños de distintas edades, en el manejo de las sílabas pienso que es una buena estrategia pero lo hace de una forma lúdica que va fomentando las bases. Creo que haría adecuaciones para las individualidades, no olvidar que tienen niños/as de 2 años.	No, a lo mejor utilizar variaciones en los elementos o incluso que ellos hubieran ubicado cosas que existente en el ambiente y empezar con cosas más sencillas y cercanas para los niños y a lo mejor que ellos mismos después fueran evaluando palabras que se parecen. Estos objetos un vaso, láminas y pronunciar la imagen que se les muestra, ese tipo de cosas también habría diferenciación, pero que metodológicamente

				<p>faltaría a lo mejor aquí lo dice como golpes rítmicos en el suelo con la manos podría no sé, también yo lo encuentro bueno pero podría apoyarse de otro instrumento o puede ser algún baile algo entretenido para los niños; bolsa mágica, puede ser, millones de cosas que se nos pueden ocurrir, pero no está mal, esta actividad no está mal pero si tú me preguntas que cosa se pueden incluir, más cosas y que se trabajen en grupos pequeños aprovechan de que nunca hay alguien sola en la sala, siempre hay personas que están apoyando la labor</p>		<p>creo que ayudan más, no ser tan estructurado. Utilizar más palabras con el sonido inicial, no solo de frutas y verduras que asocien a otras palabras por ejemplo: Zapato, zapatilla. Que los niños/as opinen. Llevarles otros elementos concretos c/el sonido inicial.</p>
--	--	--	--	---	--	---

				educativa y en este caso como es un grupo heterogéneo con mayor razón.		
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato efectuó un limitado manejo disciplinar para la diferenciación del sonido de sílabas, ya que no hubo “trabajo corporal e incorporación de instrumentos para que los niños/as sientan la diferenciación de sílabas” (E<sub>4</sub> y E<sub>5</sub>), igualmente dicen que fue escasa la “utilización y repetición de palabras con sonido inicial, para luego ver las diferencias de éstas” (E<sub>1</sub> y E<sub>7</sub>).</p> <p>No obstante, las profesionales emiten idéntico pronunciamiento, al señalar que no se consideraron los diferentes niveles de edades de los niños/as, además tampoco se proporcionó a estos/as diferentes elementos en concreto y critican el escaso protagonismo de los niños/as.</p>					

2.- SABERES DISCIPLINARIOS						
2.2.- Desarrollo del lenguaje verbal.						
9.- ¿En el relato la Educadora de Párvulos incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo? Si es así señálelos.						
Respuestas Educadoras						
E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>
Si hay elementos que incorporan el lenguaje expresivo como por ejemplo, láminas, títeres, el nivel de asombro cuando sacan las cosas, frutas del delantal y uso de voz.	No me parece ya que la actividad es simple podría haber incorporado más actividades lúdicas que enriquezcan el lenguaje expresivo.	Siempre la experiencia es guiada, los niños/as responden lo que ella quiere escuchar, no les permite comunicarse e ni mucho menos expresarse, ya que repetir o terminar una frase de otro no es expresión.	No, habla todo el rato ella, da todos los nombres, los niños no les hace muchas preguntas. Los niños podrían ir mostrando a los pares. Se rescata sonido inicial y hablan de muchas cosas, pregunta características de las verduras, no hay un foco.	Mira dentro de lo que leo aquí, si hay elementos por ejemplo: ella tiene un títere, tiene láminas, hay elementos que ella utiliza pero no hace participar mucho al grupo, veo que ella les enseña a los niños y los niños tienden a repetir lo que, para lograr aprender la palabra que en este caso asocia el color con la palabra que dice zanahoria, falta la participación de que los niños expresen la vivencia de la experiencia.	Yo pienso que no porque hay una mezcla de todo un poco, no tengo claro el objetivo, la persona trabaja con frutas y verduras, pregunta a niños específicos y no actúa con todos, aparecen láminas, voz repetición, preguntas movilizadoras, títere, no hay mayor protagonismo y los niños no participan, incorpora la parte valórica, fortalece su confianza en ellos, repite la palabra alegría que no tiene nada que ver, incorpora algunos mantras, refuerza lo	Sí, ya que hizo uso de un recurso como es el títere y si es bien utilizado da para mucha expresión de parte de los niños, aprovechar las preguntas y respuestas de ambos.

					verbal y no lo expresivo.	
Hallazgo	<p>Existe tendencia por parte de las educadoras, al señalar que el adulto educador del relato, no incorpora elementos que enriquecen el lenguaje expresivo, puesto que faltan “actividades lúdicas” (E<sub>2</sub>), se denota poco protagonismo de los niños/as y una excesiva participación de la educadora y por último falta “aprovechar las preguntas y respuestas movilizadoras de ambos” (E<sub>7</sub> y E<sub>8</sub>).</p> <p>No obstante tres de las siete educadoras, consideran que la educadora del relato incorpora elementos, tales como; “láminas” (E<sub>1</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>8</sub>), “títeres” (E<sub>1</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>) y el “uso de voz” (E<sub>1</sub> y E<sub>7</sub>), los cuales enriquecen el lenguaje expresivo.</p>					

2.- SABERES DISCIPLINARIOS						
2.2.- Desarrollo del lenguaje verbal.						
10.- Teniendo en consideración, el aprendizaje esperado N°11, el cual hace referencia a “Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, la experiencia descrita en el relato ¿Considera que el actuar de la educadora es pertinente y coherente para alcanzar dicho aprendizaje esperado?						
Respuestas Educadoras						
E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>
Si calza con lo que quiere alcanzar pero es pobre para la actividad, no porque hace nombrar cosas, cree que por ese solo hecho alcanzará el resultado del aprendizaje, el actuar no es coherente y cree que no lo alcanzará.	No porque solamente la actividad se refiere a observar láminas a través de pistas que da el adulto y niños/as contestan y solo refuerza el sonido inicial. Yo hubiera buscado otro más acorde.	Creo que pudiera ser más lúdico, dando más participación a los niños/as, quizás agregando danza e instrumentos y diferenciando ya que el grupo era heterogéneo, menos dirigido.	Muy poco, creo que pudo aprovechar mejor la instancia o situación de aprendizaje. Faltó riqueza a su experiencia. Mayor intervención de los párvulos.	No lo encuentro coherente dado que se realizó una sola experiencia para todo el nivel, siendo este heterogéneo y por lo tanto el nivel de madurez e intereses son diferentes. Dado que las edades fluctúan entre los 2 a 4 años de edad.	Si bien las actividades descritas en ese párrafo pueden llevarnos a favorecer el aprendizaje, es fundamental destacar que estamos trabajando con un grupo heterogéneo.	Yo no discrepo ya que aquí no hay diferencias lo mismo para todo el grupo, claro que si nosotros pensamos los niños aprenden a través de sus pares. Los grupos heterogéneos sino que participar con sala cuna no es malo unos están aprendiendo de los otros pero creo que por ejemplo utilizar una palabra que tiene cuatro sílabas para niños de dos años que apenas, zanahoria por ejemplo, a lo mejor incluso haber dicho

						<p>sopa, mano cosas más sencillas hubieran apuntado mejor a un grupo pequeño a parte que son de dos a cuatro, todavía su lenguaje es como en algunos niños muy insipiente muy básico encuentro que ahí en esa parte no es tan pertinente. Creo que se utilizarón palabras como muy rebuscadas, muy largas, muchas sílabas, ósea a lo mejor la estrategia si puedo haber sido más variada a lo mejor con golpes en el piso, las manos o con algún implemento , yo habría empezado con cosas más básicas.</p>
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe tendencia por parte de las educadoras al señalar que el adulto educador del relato, no fue pertinente ni coherente en su accionar para el logro del aprendizaje esperado, dado que no consideró al “grupo heterogéneo” (E<sub>3</sub>, E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>); es decir los diferentes niveles de edades de los niños/as, además se dio una escasa participación de</p>					

	<p>éstos/as (E<sub>3</sub> y E<sub>4</sub>), como así también sugieren utilizar otras estrategias para el aprendizaje, tales como: “observar láminas a través de pistas que da el adulto” (E<sub>2</sub>), incorporar la “danza e instrumentos” (E<sub>3</sub>) a la experiencia de aprendizaje y realizar “golpes en el piso, con las manos o con algún implemento” (E<sub>7</sub>).</p> <p>En definitiva, es posible señalar que cuatro de las siete educadoras entrevistadas, no están de acuerdo con el accionar de la profesional del relato, en relación a cómo enseñar el aprendizaje esperado número once, criticando la metodología utilizada, correspondiente a la utilización del material didáctico y la estrategia para el aprendizaje. Por otra parte, a juicio de ellas critican la falta de graduación del aprendizaje esperado y la escasa participación de los niños/as (rol protagónico).</p>
--	--

<b>2.- SABERES DISCIPLINARIOS</b>						
<b>2.1.- Desarrollo Lenguaje Verbal</b>						
11.- Ud. considera que la educadora, acorde al relato, tiene en consideración las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal? Fundamente su respuesta.						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
La dimensión fonológica sigue repitiéndose en sílabas; como canto, lo único que hizo fue repetir las sílabas, no les pregunta qué es esto? Con qué sílaba comienza?, no les pregunto inicio y término de sílabas.	Se podría decir que si, ya que en el inicio muestra láminas luego da pistas; señala el sonido inicial para que niños/as reproduzcan la palabra.	Creo que no porque no todos los niños/as tienen la misma madurez cognitiva ni el mismo nivel de desarrollo del lenguaje, está trabajando con diferentes edades.	No, en el relato se demuestra un pobre conocimiento o preparación al ejecutar la actividad, porque tiene niños de dos años que les pide que dividan sílabas y están recién hablando.	Yo lo haría con títeres o puede ser instrumento musicales o puede ser un sonido o un pito pero para eso es, para iniciar la actividad, después cuando muestra yo empezaría con el títere, después continuaría mostrándole las láminas y después reforzaría, las láminas tienen que venir con color puede haber una lámina con color y puede haber una fruta o cinco o si quiere reforzar o menos tres que no puedes hacer tanto de una vez, entonces de ahí después ellos peguen color y socializan. Ella se	Yo pienso que no, enfocándose en el grupo en el cual ella trabaja, yo lo veo por edad e individualidad hay niños gráficos, kinestésicos pero lo hace como si todos fueran iguales, creo que lo hace muy general.	No, porque no considera las etapas de desarrollo de los niños, no se ve claramente a lo mejor para el grupo de dos a tres o por último a los que tienen un manejo más acotado del lenguaje de las palabras iniciales de pronunciación fonológica, no hace diferencias con los que están más avanzados, se le dio para todos para iniciar para motivar pero ya después hacer en grupos pequeños el trabajo para mi forma.

				enfoca en la zanahoria y después que ellos sepan lo que es ahí puede ser lo que hizo ella za, za, za,... yo lo veo en ese orden, así lo haría yo.		
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no consideró las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, dado que las profesionales declaran que faltó realizar “preguntas de inicio y término de sílabas” (E<sub>1</sub>), de igual forma no se estimó la “madurez cognitiva y el desarrollo del lenguaje” (E<sub>2</sub>) en un grupo heterogéneo (E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>6</sub> y E<sub>7</sub>), es decir faltó planificar para los diferentes niveles de edades de los niños y niñas, por otra parte se critica la metodología empleada (E<sub>5</sub>).</p> <p>En contraste, una educadora manifiesta concordar con la educadora del relato, en relación al considerar las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, dado que “muestra láminas y señala sonido inicial para que los niños/as reproduzcan las palabras” (E<sub>2</sub>).</p> <p>En síntesis, es posible señalar que las siete educadoras no están de acuerdo con el accionar de la profesional del relato en relación a las dimensiones fonológicas del lenguaje verbal, dado que hacen alusión al criterio de sistematización y flexibilidad, además se critica la metodología empleada por esta.</p>					

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>						
<b>3.1.- Referente Curricular</b>						
12.- ¿Señale y fundamente, cuál de los ocho énfasis pedagógicos enunciados en el Referente Curricular JUNJI, se percibe(n) en el relato de observación educativa?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Al tratar de subir la autoestima como niño, sujeto de derecho, formando en valores, encuentra que es forzado lo que ella hace.	Género, buen trato.	Género, buen trato.	Una clase muy escolarizada, no hay anclaje con los aprendizajes previos, la protagonista es ella, los niños no participan en nada, no veo el juego.	El juego porque ella dentro de todo el niño igual está quieto pero ella todo lo transforma en el juego en la imaginación, porque le pasa un títere, le entrega láminas, le hace imaginar cosas, los impulsa a hacer mejores.	Ella expone y cree que es el niño sujeto de derecho y hace alusión para la planificación, es uno que involucra pero es confuso, no visualiza ninguno en forma clara de los ocho énfasis.	Se ve la inclusión por el hecho de que igual se le realizan preguntas movilizadoras, se observa que la educadora hace una diferenciación entre los niños a lo mejor en otros aspectos, mejor en el macro siempre van haber diferencias de etapas de desarrollo pero aquí se ve más específico a los que ya tienen problemas.
<b>Hallazgo</b>	<p>Existe divergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato empleó los siguientes énfasis pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•“Sujeto de derecho” (E<sub>1</sub>).</li> <li>•“Género” (E<sub>2</sub> y E<sub>3</sub>).</li> <li>•“Buen trato” (E<sub>2</sub> y E<sub>3</sub>).</li> <li>•“Juego” (E<sub>4</sub> y E<sub>5</sub>).</li> <li>•“Inclusión” (E<sub>7</sub>).</li> </ul> <p>Por otra parte, dos educadoras indican que el adulto educador del relato centró el énfasis en el “juego” (E<sub>4</sub> y E<sub>5</sub>), correspondiente a uno de los énfasis pedagógicos emanados por la institución.</p> <p>Sin embargo, cinco profesionales señalan que la educadora del relato dio énfasis al “género, buen trato, sujeto de derecho e inclusión”. Todas estas son consideradas como temáticas transversales de la educación.</p> <p>No obstante, una educadora no visualiza ningún énfasis pedagógico de manera clara en el relato (E<sub>7</sub>).</p>					

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>						
<b>3.1 Referente Curricular</b>						
13.- ¿Usted considera que la experiencia educativa relatada genera una educación inclusiva? Fundamente su respuesta.						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Ella dice que incorpora a todos lo hace y fundamental mente le pregunta a los tímidos, incorpora a todos de la sala, con necesidades educativas realiza preguntas movilizadoras, trabaja con todo el grupo completo y apoya a los niños con necesidades y evalúa diferencialmente, pero se utiliza la misma actividad.	No porque en el ámbito disciplinar realiza preguntas movilizadoras solamente a niños y niñas con dificultad y como dice la palabra no incluye a todos por igual.	No porque es una actividad para un mismo grupo de niños/as que claramente tienen diferentes intereses y desarrollo cognitivo (grupo heterogéneo).	No, porque las preguntas movilizadoras solo las hace a los niños con problemas de lenguaje, al resto no le hace las preguntas, solo a los niños con problemas.	Sí, se observa que en la actividad existe preocupación por incluir a niños que no siempre participan de las experiencias.	No, ya que solo existen actividades o expresiones educativas enfocadas mayormente a un grupo de niños/as. (Realizadas de manera masivas).	Sí, ya que hace diferenciación con los párvulos/as que tienen características tímidas o dificultad en el lenguaje, pero quizás habría sido más oportuno el uso de material concreto, dividir en grupos más pequeños, que ellos hubieran elegido el material.
<b>Hallazgo</b>	Existe tendencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no propicio una educación inclusiva, dado que las preguntas movilizadoras solo las realizó a niños/as con problemas de lenguaje (E <sub>2</sub> y E <sub>4</sub> ), además no consideró los intereses y desarrollo cognitivo del grupo heterogéneo. En cambio, cuatro educadoras consideran que la experiencia propicio una educación inclusiva, ya que la educadora del relato realizó preguntas movilizadoras, trabajo con todo el “grupo completo” (E <sub>1</sub> ) y finalmente apoyó a los niños/as con necesidades, asimismo enfatizan en señalar que se debió utilizar “material concreto” (E <sub>7</sub> ).					

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>						
<b>3.1.- Referente Curricular</b>						
14.- ¿La Educadora de Párvulos considera en su accionar pedagógico la utilización del apego espacial, es decir: permite que los niños y las niñas adquieran distintas posturas?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
No, siempre están sentados en el suelo y nada más que mirar.	En esta actividad niños/as no adquieren distintas posturas..	No, porque todo el tiempo deben imitarla o repetir lo que ella realiza y trabaja en semi-círculo.	No, pues en toda la actividad están sentados en el suelo, golpeando con las manos. Al concluir, siguen en el suelo... no hay cambios.	No se observa en el relato que los niños tomarán decisiones respecto al lugar donde deseaban realizar sus experiencias, ellos estaban sentados en semi-círculo. Todo el tiempo que dura la experiencias y tampoco se visualiza cambio de espacio o postura para el desarrollo o final de la actividad.	Creo que no, ya que los niños/as fueron meros participantes pasivos de la experiencia, sin la incorporación de movimientos en distintos lugares (solo un lugar).	Por lo que se observa, no. Se denota rigidez, muy dirigida la actividad por parte de la educadora.
<b>Hallazgo</b>	Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no permitió la adquisición de distintas posturas, ya que los niños/as “siempre estuvieron sentados en el suelo” (E <sub>1</sub> ), sin adquirir una postura distinta, la profesional al trabajar en semicírculo no permite que el niño/a tome decisiones en cuanto al cambio de postura, además en todo momento éstos deben imitar lo que la educadora realiza, asimismo la actividad fue “dirigida y rígida por parte de la educadora” (E <sub>7</sub> ).					

3.- SABERES CURRICULARES						
3.2.- Referente Curricular						
15.- ¿Usted está de acuerdo en que la Educadora de Párvulos ejerce un rol mediador en la práctica educativa descrita en el relato?						
Respuestas Educadoras						
E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>
Mediadora del aprendizaje del niño para que el niño aprenda de su propia experiencia, el niño pudo realizar su propio aprendizaje, no hay mediación.	No encuentro que ejerce un rol mediador, ya que ella es la que realiza la actividad y los niños y niñas no son protagonistas del aprendizaje.	No porque solo da instrucciones y cuando deja que los niños/as participen es para replicar lo que ella enuncia.	No, porque no consideró aprendizajes previos de los niños, pero no hay una conversación con ellos, los niños no preguntan nada, por lo tanto ella desconoce si los niños van comprendiendo o adquiriendo un aprendizaje.	Yo lo veo que sí, ella está mediando todo el rato con los niños, porque el relato está claro, ella presenta la actividad, los niños responden, aquí van a responder más los de cuatro que los de dos, insisto que tiene que ser grupal. Es por eso que el rol mediador es el éxito de todo aprendizaje, ya que es aquí donde se genera la instancia de diálogo e intercambio de ideas e interés de cada niño y niña; entregando herramientas al educador.	No de acuerdo, el mediador debe ser quien genere aprendizajes por medio de la curiosidad, adquirir conocimientos.	No, se realizan preguntas movilizadoras pero que aquí están con niños con dificultades en el lenguaje, entonces ahí encuentro que está muy dado, como muy pregunta respuesta, no como que al final a lo mejor hubiera sacado una sexta de frutas no más y sin láminas que ellos hubieran ido a buscar y que la hubieran tocado. Nos vamos en hacer cosas muy elaboradas.
<b>Hallazgo</b>	Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato no ejerció un rol mediador, dado que los/as niños/as no “pudo realizar su propio aprendizaje” (E <sub>1</sub> ), además en todo momento la protagonista es la educadora, por otro lado la profesional “desconoce si los niños van comprendiendo o adquiriendo un aprendizaje”(E <sub>4</sub> ), también esta					

	<p>“no consideró aprendizajes previos” (E<sub>4</sub>), como así también la educadora “solo da instrucciones y los niños/as replican”, por ende no se generan “aprendizajes por medio de la curiosidad” (E<sub>6</sub>), en consecuencia la profesional no realiza “preguntas movilizadoras”(E<sub>7</sub>). No obstante una educadora señala que la profesional del relato generó instancias de “diálogo e intercambio de ideas e intereses” (E<sub>5</sub>) de estos/as.</p>
--	--

3.-SABERES CURRICULARES						
3.1.- Referente Curricular						
16.- ¿En el relato, se evidencia que la Educadora de Párvulos promueve el ejercicio de las diferencias individuales en sus acciones educativas?						
Respuestas Educadoras						
E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>
Creo que hizo preguntas movilizadoras a los niños con dificultades y preguntas a los tímidos, no participan verbalmente.	No promueve las diferencias individuales.	No ella ve a los niños/as como a un todo esperando que todos se interesen por lo mismo. Donde los niños/as solo participan repitiendo lo que ella les pide.	Sí, al momento del cierre se preocupa de aquellos párvulos que son más tímidos y con problemas de lenguaje, dando oportunidad de expresión individualizada.	No, porque hay una diferencia de dos a cuatro, hay diferencias de edades e intereses, no tienen la misma maduración cognitiva y por lo tanto no manejan sus emociones, si el niño de dos va querer quitar y el de cuatro es más quieto, el egocentrismo juega ahí un poquito en contra.	No, ya que la actividad realizada con su acción e interacción fueron para todos iguales sin considerar sus individualidad personal ni educativa.	Sí, pero por el mismo hecho de no categorizar o haber especificado algunos elementos más para distintos grupos etéreos, no haber especificado distintos materiales obviamente por sílabas desde las más simples a las más complejas, ahí nos hubiéramos fijado más en las diferencias individuales eso a lo mejor faltó, esto está hecho para el grupo en general y ahí encuentro que no, por un lado si pero por otro lado no, no es totalitario.

<b>Hallazgo</b>	<p>Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato, no promovió las diferencias individuales, ya que no consideró los diferentes niveles de edades de los niños/as, menos aún toma en cuenta la maduración cognitiva y emocional de los niños/as, tampoco existe una graduación diferenciada de las actividades.</p> <p>No obstante dos educadoras declaran la presencia de las diferencias individuales en el relato, dado que la profesional utilizó “preguntas movilizadoras” (E<sub>1</sub>), por otro lado se denota la preocupación por los niños /as tímidos y con problemas de lenguaje.</p>
-----------------	--

<b>3.- SABERES CURRICULARES</b>						
<b>3.1.- Referente Curricular</b>						
17.- En relación a los temas transversales planteados por JUNJI ¿Cuál/es de ellos se ve reflejado en la experiencia educativa descrita?						
<b>Respuestas Educadoras</b>						
<b>E<sub>1</sub></b>	<b>E<sub>2</sub></b>	<b>E<sub>3</sub></b>	<b>E<sub>4</sub></b>	<b>E<sub>5</sub></b>	<b>E<sub>6</sub></b>	<b>E<sub>7</sub></b>
Estilos de vida saludable, género, buen trato, pedagogía del humor y la prevención de riesgos, apuntando, más bien a los estilos de vida saludable a través del aporte de las sílabas y al poner el nombre al títere cree que hay algo de consideración de estilos de vida saludable.	Buen trato, género.	Buen trato.	Inclusión pero no fue la mejor estrategia. Buen trato en el cierre porque fortaleció la autoestima.	Hay inclusión se podría decir que estilos de vida saludable. También tiene láminas de frutas e inclusión porque incorpora a todo el grupo y dio énfasis en otro grupo que yo destaco.	Veo un poco el Buen trato, las Reglas de Oro y al finalizar la actividad trata de retomar eso con la palabra alegría, no detecto otra, sin ninguna inclusión. Repite somos los mejores y la palabra alegría.	A lo mejor pudiéramos ver los estilos de vida saludable por la fruta, el buen trato porque estamos reforzando reglas de buen trato.
<b>Hallazgo</b>	Existe convergencia por parte de las educadoras, en señalar que el adulto educador del relato fomenta la temática transversal del “Buen Trato” (E <sub>2</sub> , E <sub>3</sub> , E <sub>4</sub> , E <sub>6</sub> y E <sub>7</sub> ), dado que hace hincapié al fortalecimiento de la autoestima y a las “reglas de oro” (E <sub>6</sub> ). Asimismo tres educadoras indican que la educadora del relato propicia la “inclusión” (E <sub>4</sub> , E <sub>5</sub> y E <sub>6</sub> ), “estilos de vida saludable” (E <sub>1</sub> , E <sub>5</sub> y E <sub>7</sub> ) y “género” (E <sub>2</sub> ). En definitiva, las educadoras entrevistadas, mencionan a lo menos una temática transversal planteada por JUNJI.					



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programa Magíster Ciencias de la Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	"ANÁLISIS DE SABERES DOCENTES DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS, EN RELACIÓN A LOS LINEAMIENTOS TÉCNICOS DEL REFERENTE CURRICULAR DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES Y LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ESTUDIO DE CASOS"		
ESTUDIANTE	María Eugenia Arriagada Bravo.		
INFORMANTE	Clemencia Carrera Araya	Fecha	8/abril/2018

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	
4. Ortografía	
5. Citas APA - referencias	
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Cabe destacar la pertinencia e importancia del tema en la Educación Parvularia por lo que convendría socializarlos con otras unidades. En relación a los aspectos formales, se observa una gran coherencia en cada uno de los puntos señalados.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	
4. Formulación de los objetivos de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
La revisión de la literatura es pertinente y corresponde a los aspectos teóricos y contextuales del tema.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
En general los antecedentes utilizados son pertinentes para fundamentar la investigación, Se observa que se consideró bibliografía pertinente, relevante y que corresponde a la temática en cuestión. Hay un uso de un lenguaje técnico en concordancia con la temática estudiada.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	
3. Contexto (participantes, muestra)	
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
En general el diseño metodológico del problema está bien planteado ,con algunos detalles Como falta de mayor precisión en la descripción de la población y específicamente la muestra.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
En relación a este punto se observa un buen análisis e interpretación de los hallazgos lo que	

discusión de los resultados.
------------------------------

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

#### VI. CONCLUSIONES (15%)

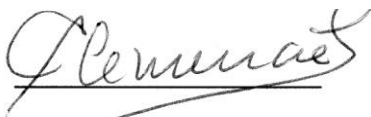
Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Las conclusiones se observan desde un análisis de los resultados hallados considerando la cantidad de información compilada, lo que responde a un trabajo exhaustivo de la información.	
Se sugiere remirar las limitaciones y proyecciones.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

#### CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	7.0	10%	0.7
Planteamiento del Problema	7.0	15%	1.05
MARCO TEÓRICO	7.0	20%	1.4
MARCO METODOLÓGICO	6.5	20%	1.3
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7.0	20%	1.4
CONCLUSIONES	6.8	15%	1.02
	Calificación final	6.87	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	6.87



**Firma informante**



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
Programa Magíster Ciencias de la Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Análisis de Saberes Docentes de Educadoras de Párvulos, en Relación a los Lineamientos Técnicos del Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y los Fundamentos Teóricos: Estudio de Casos.		
ESTUDIANTE	María Eugenia Arriagada Bravo		
INFORMANTE	Dr. Gonzalo Fonseca Grandón	Fecha	17 abril 2018

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	
4. Ortografía	
5. Citas APA - referencias	
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Los aspectos de forma se presentan en general de manera coherente a lo largo de la Tesis. Se sugiere revisar algunos mínimos comentarios de forma en el ejemplar escrito del trabajo.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	
4. Formulación de los objetivos de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Respecto del planteamiento del problema, se incluyen adecuados antecedentes de contexto, los que permiten describir adecuadamente la problemática. Se considera oportuno incorporar uno o dos párrafos previo a la formulación de la pregunta de investigación, en donde se tensiona verdaderamente la problemática abordada, lo que sin duda permitirá comprender de manera más coherente desde donde surge la pregunta.	
Al margen de lo anterior, los objetivos son claros.	
Se sugiere revisar la relación entre variables y categorías. Al respecto, se recomienda hacer mención solo a las categorías dada la naturaleza del estudio.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b>	
El Marco Teórico incluye antecedentes conceptuales relevantes asociados a la problemática de estudio. Aun así, una estructura más ordenada y concatenada, hubiese sido apropiada para comprender la postura del investigador, así como una mayor apropiación crítica del. Los antecedentes empíricos son actualizados y permiten comprender qué ha generado la investigación respecto a la problemática abordada.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	
3. Contexto (participantes, muestra)	
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b>	
La metodología adoptada es coherente con la problemática de estudio, aunque hubiese sido interesante evitar un lenguaje tan recursivo en ciertos pasajes del capítulo, restringiendo los antecedentes teóricos presentados y favoreciendo la explicitación de las decisiones tomadas por el investigador.	
Sugiero evitar mencionar los conceptos de universo y muestra, poniendo los esfuerzos en precisar las decisiones tomadas en cuanto a la selección de los participantes, si pertenecen a una o más instituciones y clarificar por qué se habla de la "provincia de Concepción", lo que permitirá clarificar dicho apartado.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b>	
Es altamente destacable la envergadura del trabajo de campo efectuado y evidentemente los análisis llevados a cabo por medio de la triangulación. Sin duda significó un gran trabajo de María Eugenia. Felicitaciones!!!	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Las conclusiones son coherentes aun cuando atendiendo a la envergadura del trabajo, hubiese sido oportuno considerar un mayor número de éstas.	

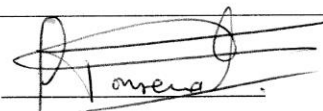
\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

Observación General: Evidentemente se recomienda modificar aquellos aspectos que son susceptibles y oportunos de mejorar.

## CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6.6	10%	0.66
Planteamiento del Problema	6.2	15%	0.93
MARCO TEÓRICO	6.2	20%	1.24
MARCO METODOLÓGICO	6.2	20%	1.24
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7.0	20%	1.4
CONCLUSIONES	6.2	15%	0.93
	Calificación final		6.4

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	

  
Firma informante