

UNIVERSIDAD DEL BIOBIO
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAGISTER PEDAGOGIA PARA LA EDUCACION SUPERIOR



TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN PEDAGOGIA
PARA LA EDUCACION SUPERIOR

Desarrollo de la profesionalidad docente en Educadoras
de Párvulos de establecimientos Subvencionados y
Particulares subvencionados de las comunas de Chillán y
Chillán Viejo

Investigación Diagnóstica y Propuesta de Innovación para optimizar la Formación Profesional
Docente

Director: Dr. Francisco Cisterna.

Tesista: Georgina Andrea Mora Alarcón

Marzo de 2015

CONTENIDO

CAPÍTULO 1.	PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO.....	4
1.1.	Definición del Ámbito Temático de la investigación.....	4
1.2.	Formulación del Problema de Investigación.....	5
1.2.1.	Antecedentes del problema.....	5
1.2.2.	Explicitación del problema.....	6
1.2.3.	Fundamentación del problema.....	7
1.3.	Pregunta Central.....	11
1.4.	Supuestos.....	11
1.5.	Objetivos de la investigación.....	12
1.5.1.	Objetivo General.....	12
1.5.2.	Objetivos Específicos.....	12
1.6.	Categorías y Sub- Categorías.....	12
1.6.1.	Definiciones Categorías.....	12
1.6.2.	Definiciones Sub- Categorías.....	13
CAPÍTULO 2.	MARCO TEÓRICO.....	17
2.1	Antecedentes generales.....	17
2.2	El camino de la profesionalización docente.....	18
2.3	Profesionalización, otra mirada nacional.....	20
2.4	Marco Político Social y de la Política Educativa presente en nuestro País..	22
2.5	Autonomía y Profesionalismo Docente.....	28
2.6	La Didáctica en los Docentes y los Procesos de Enseñanza Aprendizaje.....	48
2.7	Síntesis.....	52
CAPÍTULO 3.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	54
3.1	Explicitación Paradigmática y del Tipo de Investigación.....	54
3.2	Unidad de Estudio.....	54
3.3	Sujetos de Estudio.....	55
3.4	Definición de los Instrumentos de Recolección de la Información.....	55

CAPÍTULO 4.	DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	59
CAPÍTULO 5.	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS VÍA TRIANGULACIÓN HERMENEÚTICA.....	102
5.1	Triangulación entre los Resultados de la Investigación y el Marco Teórico	102
5.2	Interpretación a partir de la Investigación.....	108
5.3	Conclusiones para la Pregunta de Investigación.....	117
CAPÍTULO 6.	PROPUESTA PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	125
6.1	Introducción.....	125
6.2	Objetivos de la Propuesta.....	126
6.2.1	Objetivo General.....	126
6.2.2	Objetivos Específicos.....	126
6.3	Fundamento o Justificación de la Propuesta.....	127
6.4	Planificación Curricular.....	137
6.5	Planificación Didáctica.....	144
6.6	Criterios de Evaluación.....	162
6.7	Plan de acciones ideado para validar la Propuesta pedagógica.....	171
ANEXOS	177
	Instrumentos de Recolección de la información.....	177
	Tabla de Observación de clases en los Centros educativos.....	184
	Modelos de Formato de Planificación Curricular.....	191
	Texto 1: Provocar el aprendizaje (Sesión 2).....	194
	Texto 2: Condiciones científicas y exigencias educativas de la Didáctica (Sesión 3).....	196
	Extracto de Texto 3: El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción (Sesión 4).....	201
	Extracto de Texto 4: El arte de la Dirección (Sesión 8).....	203
	Cuestionario grupal (Sesión 12).....	205
	Extracto de Texto 5: El confucionismo de lo reflexivo (Sesión 13).....	206
	Texto 6 para Disertación: La obligación moral (Sesión 10).....	210
	Pauta Evaluación asignatura (Sesión 18).....	213
	BIBLIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
	BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA.....	217

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO

1.1 Definición del Ámbito temático de la Investigación

La presente investigación estará enfocada en el campo de las ciencias pedagógicas, en el aspecto que hace referencia a la praxis en el campo curricular, específicamente en el desarrollo de las prácticas docentes de las Educadoras de Párvulos, puesto que en nuestro país al igual como ocurrió en otros, el currículum delineado por el Ministerio de Educación, no ha significado o no ha permitido gran innovación en las prácticas de enseñanza.

Hoy en día, la educación debe cumplir un rol más dinámico, de acuerdo al cambio permanente que está surgiendo en el mundo, el contexto cultural entre otros, situación que tal vez, no se aprecia al interior de las aulas, ya que se ha perdido autonomía en el trabajo docente movilizando además este estado pedagógico, a una manipulación por así decirlo, del concepto “Profesionalismo docente”.

En nuestro país, los últimos años el tema del profesionalismo docente ha adquirido gran connotación entre la gama de profesionales, y con especial énfasis entre los educadores, que han sido cuestionados por diversas entidades públicas respecto a la labor que ejercen como tales, basándose estos cuestionamientos en los diversos resultados logrados en los procesos educativos, como también en evaluaciones tanto de carácter nacional como internacional, que han develado un desmedro en relación a otros países que cumplen con similares condiciones a las del nuestro.

Esta situación la podemos revertir, si pensamos que es algo totalmente manejable desde el punto de vista personal, el hecho de mejorar las prácticas de enseñanza, por parte de los docentes si se piensa en contribuir para una educación de calidad, orientación a la cual nadie se puede negar si se formó como un “profesional de la educación”.

1.2 Formulación del Problema de Investigación

1.2.1. Antecedentes del Problema

La carrera de Educación Parvularia, conforma un factor importante dentro de las pedagogías, al formar profesionales que trabajen en la educación inicial de los niños y niñas de nuestro país, sector de la población educativa que requiere de enseñanzas significativas que contribuyan a posteriores aprendizajes, por lo tanto, estos niveles de Educación Parvularia, requieren y demandan las mismas exigencias educativas que los otros niveles de enseñanza. Pero, haciendo un paréntesis en esta percepción, por las características de la educación impartida por las Educadoras de Párvulos, generalmente suele considerarse no por todos, pero si por muchos, quizás por ignorancia, como una labor poco relevante dentro de la educación, hecho que se ve respaldado hasta por el propio gobierno, desde el momento que no la determina como un nivel obligatorio en la educación chilena, sólo la Ley de Educación la releva (Educación Parvularia) como nivel del sistema, teniendo respaldo jurídico, pero no carácter obligatorio. Entonces, este solo hecho hace que no se le otorgue la importancia que requiere, además fomentado, por algunas educadoras que no se han remitido a realizar una labor que destaque aún más esta posición.

En nuestro país los profesores de cualquier nivel educativo, para ejercer como tal deberían presentar ciertos atributos que involucren el buen desempeño y la cualificación de su labor, que determine la profesionalidad docente de estos, ya sea por la autonomía profesional como también por factores relevantes involucrados tales como la identidad y reflexión profesional entre otros.

Entre las docentes, el tema del profesionalismo parece bastante instalado en el discurso teórico, como también en las expresiones de las mismas sobre su trabajo, pero estas afirmaciones deben ser consecuentes con las cualidades de sus oficios, con el desempeño docente dentro del aula. Las prácticas educativas de las educadoras, no siempre constituyen una valorización de su profesión, sus funciones en los distintos establecimientos son un devenir de prácticas pedagógicas que se escapan a las expectativas que se tienen de ellas.

Ser un profesional en la docencia implica transformarse en un referente para la sociedad, que exige dominar una serie de capacidades y habilidades específicas permitiéndole ser competente en su trabajo, productor de conocimiento en los centros educativos, en sus aulas, dentro del contexto de la democracia, autonomía, legitimando la profesión en cualquier escenario social en el que se desarrolle.

De lo que precede, estamos frente a un escenario muy complejo respecto a las maneras de enfocar las prácticas educativas de los distintos docentes presentes en nuestras aulas, sin embargo, cada uno de estos profesionales tiene un rol fundamental y que es común a todos, el ser un profesional íntegro que actúe con autonomía docente, capaz de entregar valores educativos, manteniendo un compromiso moral, contextualizado socialmente con la realidad que nos rodea, demostrando competencia profesional, investigando y reflexionando sobre la práctica.

1.2.2 Explicitación del Problema

La carrera de Educación Parvularia, en la mayoría de las universidades tradicionales tiene una duración similar a las de otras pedagogías, y que a diferencia de éstas, la práctica profesional se extiende por un período de un año en algunas universidades otorgándole en cierta medida una experiencia más enriquecedora para las estudiantes, al entregar herramientas que contribuyan a desarrollar un mejor desempeño profesional en el futuro, ya que adquieren un mayor manejo del grupo curso, iniciando y finalizando un proceso educativo con los niños y niñas del nivel. Las estudiantes, egresan de la carrera con grandes expectativas profesionales que podrán llevar a cabo en el transcurso de su desempeño docente, siguiendo algunas de ellas una secuencia en sus vidas, respecto a la formación constante, a través de estudios que las capacite para ejercer con mayor propiedad y profesionalismo, acentuando así su vocación y también ligado a aspirar a una mejor posición frente a sus pares. Pero en este escenario, también nos encontramos con educadoras que gradualmente van perdiendo ese interés por educar, provocando un desajuste en los fines que realmente busca la educación, y es aquí donde sí nos detenemos a pensar y reflexionar acerca de esta situación errática y tan dañina para nuestras aulas, en que visualizamos que una práctica de mala calidad, con falta de profesionalismo docente, nos conduce a sentir frustración por lo que no se está logrando en la educación de niños y niñas en nuestra sociedad, en la cual adquiere gran

connotación el ser que estamos formando, con una estructura más o menos similar para todos, respecto a la igualdad, transformación e inclusión de los individuos.

A partir de estos cuestionamientos, debemos abocarnos en un docente que eligió esta profesión como formación personal y vocación, en cómo debería ejercer, poniendo a disposición de los estudiantes el saber y el hacer en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pensando siempre en el aporte que esto implica para la sociedad.

En nuestras aulas, suele ser frecuente encontrarse con docentes de muy bajo profesionalismo académico, por ende es necesario, inculcar a todos aquellos estudiantes futuros profesionales de la educación, la importancia y relevancia de la docencia desde los inicios de su formación inicial en todos los ámbitos, ya que es un aspecto transversal a su carrera profesional y por supuesto al desempeño permanente como docente.

1.2.3 Fundamentación del Problema

La profesión docente de los distintos niveles educativos está sujeta a marcos de nuevos modelos de profesionalismo en nuestro país, apoyado en el discurso de que la educación es el peldaño que lleva al mejor desarrollo de una sociedad. En los últimos años el nivel educativo que conforma la Educación Parvularia, ha estado en la palestra, debido a los cambios que se pretende realizar en ella, no tan sólo en el aspecto curricular, sino que también en el concepto profesional de las educadoras. Éstas al igual que los docentes de Enseñanza general básica y enseñanza media tienen una gran responsabilidad profesional que en muchas ocasiones van desconociendo en el ejercicio de su profesión.

Primero que nada, una amplia mayoría de ellas, está inserta en un sistema a través del cual su labor se ve relegada a la coordinación de docentes que no poseen la experticia y el conocimiento del trabajo que se realiza en el nivel parvulario, por lo tanto, las funciones de las docentes se someten a disposiciones que, les va restando la autonomía profesional, lo que conlleva de manera implícita a una subestimación social del trabajo que realizan las educadoras, generalmente hasta sus pares docentes tienden a desclasificar las acciones laborales de ellas, aludiendo a hechos como, que cantan lindo, todo lo decoran con monitos, son tan lúdicas etc. y en situaciones muy contadas se

expresan resaltando la importancia de la intervención educativa de éstas en la formación inicial de los niños y niñas.

Cabe destacar que la formación docente de las educadoras, se enmarca dentro de estándares de desempeño relevantes, los cuales se centran en aprendizajes esenciales de la profesión, como así lo señala el documento Estándares orientadores para la carrera de Educación parvularia del año 2012, elaborados por el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. En este documento queda claramente establecido, qué deben saber y qué deben saber hacer las educadoras de párvulos, respecto a la actitud profesional y la obligación moral que le compete.

Entonces el desempeño profesional, es parte de cada uno de los docentes formados en las carreras de pedagogía, sin exclusión, considerando el nivel inicial hasta el universitario, y es aquí en donde debemos detenernos a pensar sobre la situación en la que se encuentran insertos los docentes en Chile, si analizamos el concepto de profesionalismo docente.

Algunos autores han prestado su atención a explicitar y aclarar el concepto “profesionalismo docente”, que hoy en día forma parte del discurso pedagógico de muchos profesores, que se han sentido vulnerables frente a las facetas evaluativas a las cuales se han visto expuestos en los distintos sectores educacionales, para determinar el grado de experticia y profesionalismo, ya sea, en municipales, particulares y particulares subvencionados. Pero el concepto de acuerdo a sus definiciones, adquiere muchas connotaciones que es necesario revisar, así lo trabaja José Contreras Domingo en su libro “La autonomía del profesorado”, en donde aborda la conceptualización desde un punto de vista muy personal, pero que no deja de ser fundamental para definirlo, así también reflexiona el profesor y escritor Paulo Freire, quien ha manifestado una preocupación permanente en las problemáticas de la educación, tanto en Brasil como en América latina, siendo un referente para muchos maestros que abogan por una educación de calidad hecha con el corazón, comprometida con cada uno de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Si nos remontamos al pasado, en el transcurso de los años el estado de profesional de la educación, ha sufrido muchos cambios respecto a su valoración, en el gobierno de Frei Montalva, como ejemplo en nuestro país, el concepto de profesor superaba incluso a

otras profesiones, eran considerados profesionales primordiales como parte de la sociedad, tratados con respeto y bien remunerados, a través del transcurso de los años la calificación hacia estos ha ido en desmedro, provocando subestimación de la profesión.

Aludiendo a José Contreras Domingo, éste plantea la situación que enfrenta el profesorado respecto a su condición de profesional, tema bastante complejo si pensamos en la discusión que ha generado la concepción de proletarización del profesorado, esto emerge a partir de la comparación del trabajo docente con el del obrero, en que ambos a pesar de realizar una labor tan diferente, se asemejan respecto a la pérdida de cualidades que han conducido a éstos a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo. Esta premisa, puede causar resquemor y rechazo por parte de los profesores, ya que esta declaración suena un tanto fuerte, sin embargo, está fundamentada en el hecho de que la manera en que el profesor ha perdido su autonomía en las aulas, se debe a la tecnificación de la enseñanza, desde el punto de vista que se está estableciendo un control sobre su trabajo sufriendo transformaciones importantes tanto en las condiciones laborales como en las tareas que realizan, acercándose cada vez más a las condiciones e intereses de la clase obrera. Para hacer más textual el ejemplo un tanto polémico, me remitiré a citar a Jiménez Jaén (1988) quién tiene como base teórica el análisis marxista de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista y el desarrollo y aplicación que hizo de estos planteamientos Braverman (1974), éste analizó la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general. Para hacer un contraste, los obreros antaño eran especialistas en varias áreas, pudiendo realizar cualquier actividad de manera eficiente, pero a medida que pasaron los años, las empresas como un modo de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste fue subdividido en procesos cada vez más simples los obreros se fueron especializando en aspectos cada vez más reducidos de esta cadena productiva, por lo tanto fueron perdiendo así la perspectiva de conjunto, como también las habilidades y destrezas que antes requerían para su trabajo, todo este proceso provocó la descualificación del obrero que vio su trabajo reducido a la ejecución de tareas aisladas y rutinizadas, pasando a depender de la racionalización y control de la gestión administrativa de la empresa, como también del conocimiento científico y tecnológico de los expertos, entonces, de lo que precede se explica el fenómeno de racionalización del trabajo, primero por la separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo en el cual el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de las tareas sobre las que no decide; en segundo lugar por la descualificación, entendida como pérdida de los conocimientos y habilidades para

planificar, comprender y actuar sobre la producción; y por último, la pérdida de control sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital.

En el caso de la educación, la situación no dista mucho de lo expuesto anteriormente, debido al control que se ha producido gradualmente en el trabajo del profesorado, desde el momento en que el currículum también comenzó a concebirse como un proceso de producción organizado bajo los mismos parámetros de descomposición en elementos mínimos de realización. Fue así como la racionalización progresiva de la enseñanza introducía un sistema de gestión del trabajo del profesorado que favorecía su control, al hacerlo dependiente de decisiones que pasaban al ámbito de los especialistas y de la Administración. Al contrastar esta información con lo explicitado con los obreros, observamos que la tecnologización de la enseñanza ha significado precisamente esta situación de separación de las fases de concepción de la ejecución, a través del cual, a los docentes se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares. Si analizamos lo anterior, al igual que el obrero, el profesor reduce su función al cumplimiento de las prescripciones determinadas de manera externa, perdiendo de vista el conjunto como también el control sobre su tarea.

La fundamentación es amplia y nos asombra con tanta similitud entre dos oficios totalmente distintos, pero con procesos parecidos que han causado en los docentes permanentes cuestionamientos y reflexiones sobre su condición y calificación en su formación profesional, derivando esto incertidumbres en su discurso teórico que actualmente no están entregando las respuestas esperadas ni adecuadas de su quehacer docente.

1.3 Pregunta Central

La pregunta central que orienta esta investigación se plantea así:

¿Cuál es el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados de Chillán y Chillán Viejo?

1.4 Supuestos

- ❖ La profesionalidad de las educadoras , junto a la propia idea de su autonomía en el quehacer educativo, es un tema recurrente en los últimos tiempos en los discursos pedagógicos.

- ❖ La valoración del nivel parvulario está a la palestra, acaparando las miradas de las autoridades de gobierno para la aplicación de reformas educativas que contribuyan a la calidad en la educación.

- ❖ Profesionalización y autonomía del profesorado forman parte de los eslóganes pedagógicos que predominan en los distintos actores del escenario educacional.

- ❖ Autonomía docente, una discusión pedagógica que predomina en las educadoras de párvulos como una manera de enfatizar el equilibrio profesional.

1.5 Objetivos de la Investigación

Para esta investigación se define el siguiente objetivo general:

1.5.1 Objetivo General

Describir el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos de establecimientos municipales y particulares subvencionados de Chillán y Chillán Viejo.

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Develar el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos a través de la descripción de su praxis pedagógica de aula.
2. Caracterizar la percepción y sentido que la Educadoras de Párvulos le dan a su trabajo pedagógico desde los conceptos de autonomía profesional y reflexión sobre su praxis.

1.6 Categorías y Sub-Categorías apriorísticas de la investigación

1.6.1. Categoría A : Desarrollo de la praxis pedagógica

Definición conceptual: Se refiere a la praxis que realiza un docente desde el punto de vista pedagógico fundamentado en los tres ámbitos primordiales que consideran el proceso enseñanza aprendizaje como la aplicación del currículo, la didáctica y la evaluación.(Cisterna, 2006)

1.6.1.1. Sub Categoría A.1: Praxis Curricular

Definición conceptual: Se refiere a la praxis docente en el ámbito del qué enseñar, expresado en el nivel de Educación Parvularia en los, Aprendizajes esperados y contenidos mínimos y sus correspondientes programas educativos de Educación parvularia y Bases curriculares de Educación parvularia (BCEP).

1.6.1.2. Sub Categoría A.2: Praxis Didáctica

Definición conceptual: Se refiere a la praxis docente en el ámbito didáctico entendido éste como el espacio de la transmisión de los contenidos escolares, en donde elemento central es la acción de la “transposición didáctica”. (Cisterna, 2006)

1.6.1.3. Sub Categoría A.3: Praxis Evaluativa

Definición conceptual: Se refiere a la praxis docente que tiene por finalidad la validación de los aprendizajes y su expresión en resultados de acuerdo a una escala de apreciación o lista de cotejo. (Cisterna, 2006)

1.6.2 Categoría B: Percepción y Sentido de su trabajo pedagógico

Definición conceptual: Concepción que establece un docente a través de la reflexión personal respecto a su rol pedagógico y las proyecciones de éste en los aprendizajes de sus alumnos para generar aprendizajes de calidad.

1.6.2.1 Sub Categoría B.1: Autonomía Profesional

Definición conceptual: Responsabilidad social y profesional que genera procesos de reflexión educativa y capacidad para tomar decisiones curriculares.

1.6.2.2 Sub Categoría B.2: Reflexión sobre la Praxis

Definición conceptual: Responsabilidad social y profesional que genera procesos de reflexión educativa y capacidad para tomar decisiones curriculares.

Tabla del desarrollo del Planteamiento problemático de Investigación

Interrogantes centrales	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas	Sub-Categorías apriorísticas
¿Cuál es el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos pertenecientes a establecimientos educativos municipalizados y particulares subvencionados?	. Describir el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos de establecimientos municipales y particulares subvencionados.	Develar el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos a través de la descripción de su praxis pedagógica de aula.	Desarrollo de la praxis pedagógica	A. Praxis curricular
		B. Praxis didáctica		
		C. Praxis evaluativa		
		Caracterizar la percepción y sentido que la Educadoras de Párvulos le dan a su trabajo pedagógico desde los conceptos de autonomía profesional y reflexión sobre su praxis	Percepción y sentido de su trabajo pedagógico	D. Autonomía profesional
		E. Reflexión sobre la praxis		

Tabla de Definición conceptual de las Categorías y Sub-Categorías

Categorías apriorísticas	Definición conceptual	Sub-Categorías apriorísticas	Definición conceptual
Desarrollo de la praxis pedagógica	Se refiere a la praxis que realiza un docente desde el punto de vista pedagógico fundamentado en los tres ámbitos primordiales que consideran el proceso enseñanza aprendizaje como la aplicación del currículo, la didáctica y la evaluación	Praxis curricular	Se refiere a la praxis docente en el ámbito del qué enseñar, expresado en el nivel de Educación Parvularia en los, Aprendizajes esperados y contenidos mínimos y sus correspondientes programas educativos de Educación parvularia y Bases curriculares de Educación parvularia (BCEP)
		Praxis didáctica	Se refiere a la praxis docente en el ámbito didáctico entendido éste como el espacio de la transmisión de los contenidos escolares, en donde elemento central es la acción de la "transposición didáctica"
		Praxis evaluativa	Se refiere a la praxis docente que tiene por finalidad la validación de los aprendizajes y su expresión en resultados de acuerdo a una escala de apreciación o lista de cotejo.
Percepción y sentido de su trabajo pedagógico	Concepción que establece un docente a través de la reflexión personal respecto a su rol pedagógico y las proyecciones de éste en los aprendizajes de sus alumnos para generar aprendizajes de calidad	Autonomía profesional	Responsabilidad social y profesional que genera procesos de reflexión educativa y capacidad para tomar decisiones curriculares.
		Reflexión sobre la praxis	Elaboración de juicios que realiza el docente de acuerdo a qué debe hacerse y qué no debe hacerse guiando de esta

			manera su práctica educativa
--	--	--	------------------------------

CAPÍTULO 2. MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes Generales

En este capítulo se abordarán antecedentes teóricos, para respaldar la profesionalidad docente y sus aristas, relacionándolo con el discurso que caracteriza a un gran número de docentes en nuestro país, todo aquello en el marco de nuevas concepciones de identidad profesional. El empoderamiento de los docentes estos últimos años ha ido adquiriendo fuerza, producto de los cambios que ha traído consigo la educación en Chile, desde diferentes escenarios educativos que han provocado cuestionamientos al trabajo que están realizando y que han generado una concepción diferente del perfil de los distintos actores de la educación.

Hay muchos autores que se han enfocado en este tema desde hace ya varios años, visualizando los diferentes escenarios que han rodeado el que hacer docente, y las condiciones en que estos se encuentran. La preocupación es constante y hoy en día ha tomado mayor fuerza entre quienes trabajamos en educación, asumiendo una gran responsabilidad profesional como también tener que dar respuestas a las necesidades educativas de los alumnos, familias y sociedad en general.

Actualmente conceptos como profesionalidad docente, autonomía, cualificación de la profesión se manejan con más interés que antes, existe la necesidad de reivindicar la profesión, para lo cual el respaldo teórico es una gran base. Quizá en la mayoría de los escritos se habla de aquellos profesionales de niveles básicos y medios, sin embargo, como la inclusión al sistema educativo abarca al nivel inicial, se requiere ampliar el contenido de las distintas percepciones educativas y de los variados autores que abordan investigaciones en educación, predominando tendencias temáticas sobre docentes de primaria y secundaria.

2.2. El camino de la profesionalización docente

En las últimas décadas el tema de la profesionalización ha captado la atención y preocupación de diversos investigadores, quienes visualizan desde diferentes puntos de vista el mundo del profesorado. Para muchos docentes el concepto de profesionalización docente, parte desde el mundo laboral hacia adelante, ya que la asocian a la práctica docente remunerada, y como un estado de perfeccionamiento, esto revela una dicotomía en la percepción del concepto.

El desarrollo profesional docente, es mucho más que una concepción individualista del docente hacia su labor educativa, si pensamos que de él depende el éxito o fracaso en la formación de los niños y jóvenes.

En este camino de profesionalización docente, se aprecia una divergencia respecto a los procesos de formación inicial, con el de formación continua, así lo han manifestado estudios y autores (Avalos, 2012), quien devela los intentos de las autoridades por generar políticas públicas para articular la formación inicial y continua de los profesores.

Al abordar el tema de la profesionalización lo manifiesta como un proceso conducente a la construcción de una cierta profesionalidad, por lo tanto el término aparece casi como un proceso de permanente concientización. Desgagné (2005) se refiere al actuar de los profesores de tal manera que clarifica el rol desde la siguiente perspectiva, la identitaria, que nos habla acerca de la identidad docente, construyéndola en el tiempo, la ética alude a la capacidad de los docentes de dar cuenta de sus actos y de dar respuestas éticas y pertinentes de los mismos; y la reflexiva que enfrenta el desafío de aprender de la experiencia que interpela conocimientos, creencias y valores. Así por tanto, el ejercicio profesional docente se muestra asumiendo como la profesionalización que transcurre de acciones y rutinas a convertirse en una praxis intencionada generadora de sentidos y saberes docentes.

Por otra parte el concepto de conciencia profesional, Giddens (1987) la clasifica en conciencia práctica y conciencia discursiva de los enseñantes, manifestando que la primera es toda aquello que los profesores son capaces de hacer sin dar cuenta de ello, y la segunda es todo aquello que los docentes son capaces de decir respecto a su actuar, en nuestro país es habitual distinguir esta visión entre los profesores.

Si no abocamos a la dicotomía que se establece entre la formación inicial y la formación continua, encontramos que ambos procesos siempre están desarrollando la formación del

docente, bajo distintos escenarios. El proceso de desarrollo profesional se desarrolla a lo largo de toda la vida en un maestro como así lo describe Christopher Day (citado por Bolam, 2004, p. 34) en la siguiente frase:

" El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente".

De esta frase podemos interpretar que la profesionalidad docente involucra acciones permanentes que conducen el buen actuar de un docente, de cualquier nivel educativo, centrándose en la voluntad de querer aprender y el compromiso moral que debe tener con la enseñanza y con los alumnos o sea docente profesional.

El desarrollo personal debe estar basado en la autonomía que tenga el docente, esa intención personal de crecer como profesional, a través de la cual orienten y dirijan sus aprendizajes valorando sus necesidades y resultados obtenidos. En el campo de Educación Parvularia la Autonomía era mal entendida, simplificada a la idea de trabajar sola y aislada en el caso de los establecimientos educacionales, hasta hace muy poco tiempo fue un error conceptual, actualmente el discurso se fue renovando llevándolo hacia la verdadera definición de autonomía profesional, enfocada en la capacidad de tomar decisiones en el actuar profesional, por otra parte la autonomía entendida como el control sobre el propio trabajo con orientación ideológica y sentido ético (Contreras, 1999).

En nuestro país es imprescindible reformular las modalidades de la formación profesional docente, valorando a todos ellos de una manera en que sean escuchados sus discursos y argumentos profesionales, como también impregnar en ellos la confianza en sí mismos, la valoración personal, desarrollando la conciencia que les exige construir un saber profesional a través de la investigación, en donde puedan expresar el pensamiento del

ser, llevarlo de lo privado a lo público evidenciando la experiencia docente, basada en la autonomía de pensamiento y acción. Articular la acción desde la formación inicial a la formación continua, generando espacios de reflexión educativa que fortalezca las prácticas educativas.

2.3. Profesionalización, otra mirada nacional

Desde tiempos pasados los conceptos de profesionalización e identidad docente han ido evolucionando de acuerdo a los cambios en los modelos de educación en Chile que no han sido suficientes para mejorar la calidad de los procesos educativos y formativos en los docentes. Debemos considerar además, que no se han dado las circunstancias favorecedoras para fortalecer la identidad y autonomía docente, a pesar de todos los cambios a que han sido expuestos en su formación a través de los años.

Si nos situamos en las condiciones en que han sido formado los profesores en nuestro país, nos encontramos con un panorama familiar, ya tratado acerca de los conceptos de identidad, autonomía y profesionalización docente, Cox y Gysling (1990) señalan que la identidad profesional es el resultado de la formación, constituida por el conjunto de competencias adquiridas, como por el posicionamiento social de la profesión docente y sus instituciones de formación pedagógica.

La identidad profesional determina en gran mayoría el desenvolvimiento de los docentes en diferentes contextos, la autoconstrucción juega un papel relevante en el desempeño profesional, haciendo cobrar fuerza en ellos como profesionales de la docencia, este impulso también dirige a los profesores a someterse a ciertos requerimientos, tales como: demostrar capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de los instrumentos técnicos, comunicativos o intelectuales disponibles, ser capaz de atender los emergentes y la diversidad, a la par de poseer capacidades afectivas y relacionales. (Sanzana & Villalobos, 2010).

Respecto de la profesionalización docente, Imbernón (1998) establece que corresponde a las características y capacidades específicas de una profesión, que en la medida que

estas son fortalecidas, el profesor, en este caso, se comporta en relaciones democráticas, demuestra autonomía, control, responsabilidad y se siente identificado con su rol.

El profesionalismo desde el punto de vista de la docencia, involucra una referencia técnica a una determinada organización de trabajo dentro del sistema educativo, ; por tanto, ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades específicas que permiten ser competentes en un determinado trabajo, su ingreso laboral y su vinculación a un grupo de iguales. (Sanzana & Villalobos, 2010).

Debe entenderse de manera transversal, en cualquier docente, ya sea de Educación Parvularia, Básicos o Medios, que las características son comunes a la profesión, independientemente al nivel en que se trabaje, las exigencias son las mismas, la formación es una sola para todos, es compartir la cultura profesional que permite mejorar las personas, los procesos y productos del trabajo.

La profesión como tal, es definida por los autores como el producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica social, además le suma a esta premisa la idea de que una profesión es legitimada de acuerdo al contexto social en el que se desarrolla. En nuestro país existe la tendencia a subestimar la profesión docente inicial, primaria y secundaria , ya sea porque algunos docentes se auto descalifican frente a sus pares o bien cuando tratan con otros profesionales de áreas totalmente distintas, muchas veces se ha escuchado la frase "soy profesor no más...". Es importante destacar, que entre todos los niveles, según apreciación personal y producto de la experiencia, la profesión de Educación parvularia, es la más subestimada de todas, y en muchos casos las mismas educadoras contribuyen a esta catalogación, por la manera en que enfrentan su rol educativo, como también la despreocupación de las mismas por capacitarse, aludiendo a la falta de tiempo, recursos, motivación entre otros.

2.4. Marco Político social y de Política Educativa presente en nuestro país

Desde los años 90 nuestro país entro en un período de transición a la democracia, después de un largo período dictatorial, esta época, sin embargo, no significó que se rompiera con las orientaciones, restricciones y regulaciones establecidas durante el régimen militar para el sistema educativo de ese momento, que además coincidió con el comienzo de la explosión de la revolución científico tecnológica.

De acuerdo a lo establecido por el Congreso curricular 2005, la Constitución de 1980 y la LOCE del 10 de Marzo de 1990, consolidaron sin consulta pública, el paso del estado garante en que se había fundamentado la organización de la República y de la escuela pública en Chile al Estado privatizador. Esto significó un paso desde el poder del Estado al de la sociedad civil.

La educación centralizada se efectuó de acuerdo a la concepción del “mercado educativo”, conjuntamente con esto se produjo la segmentación social del sistema escolar en sus canales de educación pública municipalizada, de educación privada subvencionada y privada.

También cabe destacar que, con todas estas modificaciones se reestructuró el sistema de financiamiento, a través de una subvención estatal para cada alumno asistente a clases, dicho financiamiento incluía tanto establecimientos municipales como también particulares subvencionados algunos de ellos con financiamiento compartido con aporte de la familia, a esto se agregó también la posibilidad otorgada para los distintos centros educacionales del sistema privado subvencionado y privados en el cual estos recibieron bienes materiales y también créditos blandos por parte del Estado.

A partir de los años 90, la inversión en educación aumentó cuantitativamente, destinándose aproximadamente un 63% a subvenciones que hoy en día su distribución es muy equitativa entre la educación municipal y la particular subvencionada, esto es justificado por la gran emigración de estudiantes que se ha ido produciendo desde el sector municipal al particular subvencionado, y por ende también se han creado muchos establecimientos con estas características para así aprovechar los beneficios existentes.

Se han hecho variadas mediciones respecto a los aprendizajes que reciben los alumnos en nuestro país y que cursan en los distintos establecimientos señalados, de lo cual es posible identificar una realidad que nos evidencia grandes desigualdades al presentar una brecha tan amplia entre los sectores que provienen de la modernidad y aquellos que vienen de la pobreza.

Muchos años atrás, durante el período militar se llevó a cabo una determinación respecto a la educación existente en nuestro país, y esta consistía en descentralizar la educación a través de un traspaso de ésta desde el Ministerio de Educación al sistema Municipal, como una forma de hacerla más autónoma. Se suponía en ese entonces que esta decisión daría posibilidades a los centros educativos de generar sus propios planes sin menoscabo de responder a objetivos fundamentales y contenidos mínimos, sin embargo esta supuesta autonomía municipal, trajo perjuicios limitando seriamente a los profesionales de la docencia.

De lo que precede, podemos destacar una frase que hace alusión a lo tratado.

...“Pues si bien los maestros pueden formular juicios autónomos en el curso de la actividad cotidiana de las clases, y en efecto lo hacen, poseen escasa participación y control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre dicha actividad. Los enseñantes actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente, por lo que resulta mínima su participación en la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política educativa en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los enseñantes, a diferencia de otros profesionales, tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo”. (Wilfred, Kemmis, 1988)

Actualmente se coloca un acento en educación, en cuanto a mercado, y la relación que hay entre inversión – producto, esto debido a las pruebas estandarizadas que se aplican a nuestros estudiantes, y también el empleo que de éstas se hacen, mucho más allá de sus reales competencias, sólo importan los propósitos económicos y nada de calidad y equidad.

Desde el modelo de la educación de mercado, se subentiende que: “el que tiene más recibe más y el que tiene menos, recibe menos”... y que la competitividad entre los establecimientos educacionales de todo tipo es incentivo para mejorar la calidad de la educación.

No debemos de olvidar que una consecuencia de estas diferencias y que las acentúa más aún, es que los establecimientos al llevar a cabo un proceso de selección inevitablemente

van dejando segregados a los más débiles y más pobres en los sectores municipalizados, con el consiguiente crecimiento de los establecimientos privados subvencionados.

Sin desconocer los esfuerzos y recursos aportados por los gobiernos de la Concertación en la perspectiva de realizar una reforma educacional que avance en equidad y calidad, lo concreto es que nuestro sistema educativo sigue desarrollándose en el marco de la privatización de la educación y la educación de mercado.

Las actuales políticas, lo que han hecho, es introducir, en este contexto, una serie de modificaciones dirigidas a compatibilizar el desarrollo económico con el desarrollo social fundamentalmente enfocado con discriminación positiva hacia los sectores de pobreza, mediante programas como el P 900, la Jornada Escolar Completa, entre otros, que se correlacionan con programas sociales como el Chile solidario.

Programas de éxito dudoso, a la hora de confrontarlos con los objetivos que los originaron. Por tanto, subsisten dos políticas, que surgen de fuentes diferentes, orientadoras y normativas de las decisiones curriculares. La primera, fundada en la competitividad, dirigida a nuestra inserción en la competencia en los mercados internacionales, que mueve hacia la implantación de un currículum por competencias, de corte hegemónico y universalista. La otra, tensionada por el desarrollo social y los principios de equidad, justicia social y solidaridad, que se mueve hacia un currículum reflexivo – crítico de carácter dialógico participativo, y dirigido a la atención de la diversidad.

Los enfoques suscitadamente presentados se reflejan en las políticas públicas vigentes en nuestro país con mayor o menor énfasis y son practicados en los diferentes niveles del sistema escolar incluyendo la formación y el perfeccionamiento de profesores.

La realidad que presenta nuestro país no está ajena a otros lugares, ya que siempre cuando tratamos un tema tan complejo como lo es educación desde el punto de vista reflexivo, nos encontramos con escenarios similares pero que se enmarcan en otras culturas, pero que no dejan de coincidir en aspectos fundamentales del cuestionamiento educativo, es así que mencionaré el contenido de un artículo realizado por José F. Lukas Mujika, Karlos Santiago Etxeberria, Luis Lizasoain Hernández y Luis Joaristi Olariaga de la Universidad del País Vasco acerca de la Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales. Este artículo emana de una evaluación realizada ciudad de Vitoria-Gasteiz, ciudad que es capital de la provincia de Álava y en la que se

encuentra la sede del Gobierno de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y hace referencia a las acciones e intervenciones educativas del Ayuntamiento de esta ciudad y que se han centrado durante muchos años en el ámbito de las escuelas infantiles y en acciones puntuales y subvenciones. Estas acciones educativas han sido y son dirigidas por el Departamento Municipal de Educación (DME).

Al igual que en Chile entre los años 1989 y 1990 se producen cambios en el sistema educacional, quizás no tienen la misma orientación política pero al fin y al cabo son reestructuraciones que afectan la educación, en el caso de España, hace alusión a la propuesta educativa del DME al emprender una oferta más sistematizada mediante el diseño y puesta en marcha de un conjunto de programas educativos. De esta manera el DME se introduce claramente en el campo de la educación no formal, entendida como el ámbito de la integración formada por aquellas experiencias educativas intencionales y sistemáticas que quedan al margen de lo que se conoce como Sistema Educativo oficial o reglado. (Pastor, 2001)

En dicho curso comenzaron su andadura 13 programas educativos y a lo largo del tiempo la oferta ha ido modificándose atendiendo a criterios como la delimitación de los campos y ámbitos de competencia, la concentración de esfuerzos, la adaptación a la demanda y la vigencia y relevancia de los propios programas.

El marco legal del origen de estos programas se sitúa en la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE).

El origen de estos programas se enmarca en un intento del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz de lograr un mayor protagonismo en la vida de los centros escolares. Desde este punto de vista, a finales de la década de los ochenta se percibió que la intervención del ayuntamiento debería de darse en dos grandes ámbitos.

El primero de estos ámbitos básicamente se fundamentaba en la importancia que la LOGSE daba al conocimiento del medio, entendiendo por el medio más inmediato del alumno su entorno físico, social, cultural, ético, económico, etc., en definitiva: la ciudad. A partir de esta idea comenzaron a desarrollarse algunos materiales curriculares y aquí podemos situar el origen de los programas relacionados con el conocimiento del patrimonio histórico, artístico y cultural de la ciudad.

La segunda razón hay que enmarcarla en la creencia de que había ciertas lagunas en los currículos de los centros escolares, lagunas relacionadas con el área de expresión artística. Aquí debemos situar el origen de los programas relacionados con los programas de expresión musical y expresión dramática.

Se añade además una tercera razón apuntada por Amaro, Lorenzo y Sola (2003) y que se relaciona con el movimiento de Ciudades Educadoras del que forma parte el Ayuntamiento de Vitoria- Gasteiz. Según este argumento, las ofertas extraescolares y de la misma escuela están cada día más obligadas a la renovación y en consecuencia a ofrecer nuevas formas de conocimiento que lleguen a toda la ciudadanía, en este caso a la población escolar.

A comienzos del año 2005, en el DME se planteó la conveniencia y necesidad de realizar una evaluación *externa* de los programas educativos que desarrolla, y es en este contexto en el que se inserta esta evaluación. De esta forma se completarían las diversas evaluaciones *internas* llevadas a cabo anteriormente por el propio DME. El encargo de esta evaluación ha sido realizado a la Universidad del País Vasco. Un factor importante de esta evaluación lo constituye la incorporación de la ciudad de Vitoria-Gasteiz al movimiento de las ciudades educadoras.

De los programas educativos que desarrolla el DME del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (DME, 2004), los programas evaluados durante el curso académico 2004-2005 han sido los siguientes:

1. Programa de Itinerarios histórico- artísticos.
2. Programa Informativo Gasteiztxo.
3. Programa de Expresión musical.
4. Programa de Expresión dramática.

En los programas evaluados participan anualmente 30.000 estudiantes de la gran mayoría de los centros escolares de la ciudad. Además en algunos de los casos habría que añadir la participación de colectivos de personas adultas provenientes de las aulas de la denominada "Educación Permanente de Adultos".

La razón fundamental por la que se ha realizado esta evaluación es la necesidad sentida por el DME de ver hasta qué punto los programas educativos que promueve han impactado en los centros escolares y junto a ello hacer una reflexión acerca de la pertinencia o no de los mismos.

Cuando se habla de impacto, básicamente se está haciendo referencia a, si tomar parte en los programas educativos tiene un efecto en el ámbito de los conocimientos, actitudes y valores del alumnado.

Paralelamente a ello también se plantearon otras cuestiones como las siguientes:

- - ¿Tienen efecto en la metodología del profesorado?
- _ ¿Se integran en el currículo y organización del centro?
- _ ¿Se consideran interesantes, útiles, necesarios por los centros?
- _ ¿Está satisfecho el profesorado con los programas?

Una segunda razón de la evaluación está relacionada con los cambios que se han dado y se están dando en los últimos años en la sociedad en general y en la ciudad de Vitoria-Gasteiz en particular.

Estos cambios llegan acompañados de nuevas necesidades que quizás deberían ser atendidas por el DME. En esta misma línea se puede plantear que alguno de los programas ha podido quedar obsoleto y ya no responder a los tiempos actuales. Un objetivo de esta evaluación fue detectar estos aspectos para que se tomaran las decisiones oportunas y en su caso se priorizaran las necesidades que debían ser atendidas.

Para esta evaluación el rol del profesorado es fundamental, considerándolo un agente importante dentro de este proceso, ya que es quien debe llevar a cabo las acciones de enseñanza aprendizaje, es así entonces que, en una de las interrogantes es fundamental el grado de satisfacción de los docentes con los programas educativos. En nuestro país debería ocurrir algo similar con la función de un maestro, y no solo considerarlo como un ejecutante de programas, sino que también debería tener participación activa en la creación de estos, otorgándole la posibilidad de aportar con ideas y sobre todo con la realidad a la cual pertenecen sus estudiantes, contextualizando cada aspecto de acuerdo a la pertinencia cultural de aquellos, no debemos olvidar que nuestro país con sus características geográficas, nos presenta distintos escenarios que es necesario intervenirlos pedagógicamente pero en función de su entorno, entonces si así se hicieran las cosas emitiendo juicios valorativos desde los propios gestores de aprendizajes, tal vez seríamos un modelo ejemplar de educación.

“Además de ser una definición del aprendizaje de los alumnos, ‘el currículum’ es también una definición del trabajo de los profesores. El modo en que se organiza, y las prácticas sociales que lo rodean, tienen profundas consecuencias para los profesores.” (Contreras, 1985).

2.5. Autonomía y Profesionalismo docente

El profesorado y su autonomía como también la idea de profesionalidad, en los últimos tiempos es un tema que no deja de estar presente en los distintos discursos pedagógicos. Primero, lo que interesa abordar es el tema de la autonomía profesional como una cualidad del oficio docente, que como característica esta labor, es que se ve afectado ideológicamente por la discusión que se produce por la presencia o no, de la conveniencia de determinadas cualidades, entre ellas, la de la propia autonomía y lo que por ella se pueda entender. La enseñanza como un oficio, no se puede definir sólo descriptivamente, esto es, por lo que visualizamos como practica reales de los enseñantes en aula, ya que la docencia, como todo en educación, se define también por su aspiración, y no sólo por su materialidad. Es así que, si queremos entender las características y cualidades del oficio de enseñar, tenemos que plantearnos qué es lo que se dice, que es o lo que se desea que sea, así como también, qué es lo que no es y debería ser, o qué es lo que se propone.

De esta manera, si se pretende abordar el tema de autonomía profesional, es necesario plantearse los aspectos contradictorios y ambiguos que encierra, en especial aquellos relacionados con la propia idea de profesional y la retórica del profesionalismo en la enseñanza, con la que inevitablemente se encuentra asociada la aspiración a autonomía. De esta manera, podemos entender ya se a las trampas o lo valioso que nos pueda revelar, manteniendo así un debate entre lo que es y lo que no es, y lo que se gana o se pierde en esta confrontación tanto ideológica como práctica. Tal vez, lo mejor sea rescatar el ámbito valioso de este tema.

El principal planteamiento comienza con las cualidades profesionales de la enseñanza a partir de su negación, esto es, a partir de lo que como ocupación laboral se supone ausente o perdido. Esto apunta a tratar el asunto de la proletarización del profesorado como primer punto, este término responde a que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de cualidades que han conducido a los profesores a la pérdida de

control y sentido sobre el propio trabajo, es decir, pérdida de autonomía. Esta denominación se sostiene en argumentos que entrega José Contreras Domingo, primero plantea su postura acerca del debate sobre la proletarización del profesorado, señalando que:

“Desde la misma forma que el del `profesionalismo, ya sea como descripción o como expresión de deseo, constituye un debate vivo en el seno de la comunidad educativa, otro de los temas controvertidos es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían de ellos unos profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho status. Es éste el fenómeno que se ha dado en llamar proceso de proletarización”. (Contreras, 1999).

De lo que precede, existen tal vez, distintas apreciaciones respecto al tema, por parte de otros autores, en cuanto a lograr una unanimidad de ideas, pero el autor mencionado se refiere a que los docentes como colectividad, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las de tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y los intereses de la clase obrera. Este tipo de perspectiva, según uno de los autores que coinciden con su pensamiento, (Jiménez Jaén 1988), presenta como base teórica el análisis marxista de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista y el desarrollo y aplicación que hizo de estos planteamientos Braverman (1974). Del trabajo de este autor sobre todo, se ha analizado la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general. La historia comienza así, con objeto de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste era subdividido en procesos cada vez más simples, de modo que los obreros se especializaban en aspectos cada vez más reducidos de la cadena productiva, perdiendo de este modo la perspectiva de conjunto, así también, como las habilidades y destrezas que antes necesitaban para su trabajo. Este sistema de trabajo, significaba por consiguiente, la pérdida de cualificación del obrero, ya que vio reducido su trabajo al desempeño de tareas aisladas y rutinizadas, no comprendiendo el significado del proceso, sin capacidad para tomar decisiones sobre esa etapa de la producción y que en

consecuencia implicaría una pérdida de destrezas y habilidades que anteriormente poseía, por lo tanto, su trabajo desde este punto de vista era más parcelizado, haciendo explícitamente lo que se le indicaba. Es así entonces, que el trabajador – obrero, pasa a depender de enteramente de los procesos racionalizadores y control de gestión administrativa de la empresa y por supuesto del conocimiento científico y tecnológico de los expertos. De esta forma, los conceptos clave que explican el fenómeno de racionalización del trabajo son: Primero, que se produce una separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide, en segundo lugar, la descualificación como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción y como tercer punto la pérdida de control sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital, perdiendo capacidad de resistencia.

Esta lógica racionalizadora, ha trascendido el ámbito de la empresa, como ámbito privado y de la producción, en el sentido de proceso de acumulación de capital, para invadir la esfera del Estado. El Estado es cómplice en este sistema, ya que presenta la necesidad de mantener esta acumulación de capital, por lo tanto, establece políticas de apoyo a la producción y políticas de reproducción que cumplan con la doble misión de reproducir la mano de obra de acuerdo a las necesidades de la producción, como también recrear la justificación racionalizadora del mundo de la producción mediante la ideología de la eficacia y de la neutralidad tecnológica.

Si nos enfocamos en la enseñanza, la situación es similar, ya que la atención a dichas necesidades se realizó históricamente mediante la introducción del mismo espíritu de gestión científica, tanto en lo que concierne al contenido de la práctica educativa como al modo de organización y control del trabajo del profesorado. Es entonces que, el currículum también se comenzó a considerar como un proceso de producción organizado bajo los mismos parámetros de descomposición en elementos mínimos de realización. Fue así como las escuelas se convirtieron en una organización más amplia en donde se empezaron a introducir criterios de secuencia y jerarquía, apareciendo entonces la organización graduada, que permitía homogeneizar las tareas docentes sobre el supuesto de homogeneización del alumnado al que éstas se dirigían, aparece además, la jerarquización de funciones dentro de la institución escolar, mediante la figura del director. La progresiva y graduada racionalización de la enseñanza fue introduciendo un sistema de gestión del trabajo del profesorado que favorecía su control y lo hacía dependiente de decisiones que pasaban al ámbito de los especialistas y de la administración. Esta

tecnologización de la enseñanza ha significado un proceso de separación de las fases de concepción de la ejecución, a través de la cual a los profesores se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza, en lo que se refiere al ámbito más directo de su competencia, la práctica en aula, quedando por tanto reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares, generalmente entregados por el gobierno.

El currículum que debemos entregar en las escuelas, los tipos de técnicas de diagnóstico y evaluación del alumnado en cuanto a su extensión, la transformación y cambios de los procesos de enseñanza en microtécnicas para conseguir aprendizajes concretos planificados con anticipación, las técnicas de modificación de conducta como generadoras de un control en la disciplina del alumnado, proyectos curriculares en los que se establece lo que debe realizar el profesor, paso a paso y las guías o libros didácticos que ordenan las actividades que deben hacer profesores y alumnos. Lo anteriormente expuesto, refleja el espíritu de racionalización tecnológica de la enseñanza, en la que al docente le queda reducida su función al cumplimiento de las prescripciones externamente determinadas, perdiendo de vista el todo, como conjunto además del control sobre su tarea. Si logramos asociar esta situación a lo originado con los obreros de la fábrica, nos damos cuenta que el profesor ha entrado a un proceso de descualificación, acompañado de nuevas formas de recualificación, de acuerdo a las nuevas habilidades que deben desarrollar, acordes con este proceso de racionalización, como por ejemplo aprender nuevas técnicas para programar o evaluar, o quizás desprenderse de especializaciones que eran de su exclusiva responsabilidad como es el caso de la orientación.

Esta modalidad o bien reestructuración, está vinculada a la forma en que el estado ha desarrollado sus procesos de racionalización y que se relaciona directamente a formas burocráticas de control sobre el trabajador y sus tareas, esta burocracia en aumento da lugar a otro fenómeno en el proceso de proletarización: la intensificación del trabajo, éste al no ser autogobernado, aumentando los controles y la burocratización y también planificado de manera externa convierte a la enseñanza en un trabajo completamente regulado y lleno de tareas, teniendo diversos efectos sobre los profesores, por una parte favorece la rutinización de sus labores, impidiendo la acción reflexiva de éstos, y también los espacios compartidos con compañeros, puesto que no cuentan con el tiempo y el espacio para generar diálogos de intercambio de experiencias profesionales, fomentándose de esta manera el individualismo. Esta intensificación de trabajo, contribuye en cierta medida a la descualificación intelectual, degradación de las

habilidades y competencias profesionales de los docentes, reduciendo su oficio a una supervivencia diaria, rutinaria dando cuenta de las múltiples tareas que realicen.

“La intensificación hace que la gente ‘tome atajos’, economice esfuerzos, de manera que sólo termina lo que es ‘esencial’ para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente a apoyarse cada vez más en los ‘especialistas’, a esperar que ellos le digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El ‘trabajo hecho’ se convierte en el sustituto del ‘trabajo bien hecho’”. (Apple y Jungck, 1990)

Los profesores han ido perdiendo gradualmente destrezas y capacidades, además de conocimientos que habían ido acumulando, producto de una degradación del oficio, al ser privado de sus capacidades intelectuales, de sus posibilidades que ya no son producto de decisiones meditadas y discutidas colectivamente. Esta pérdida de competencias profesionales, a la que se alude, se justifica por un conocimiento técnico que ha permitido y justificado la racionalización y tecnologización de la enseñanza, esto a su vez, somete a los docentes a las estructuras de racionalización de su trabajo, haciéndose cada vez más dependiente del conocimiento especializado.

Es así como llegamos a determinar la pérdida de autonomía del profesor en la realización de su labor profesional, aceptando de este modo pérdida de control sobre su trabajo y la supervisión externa sobre el mismo. Los docentes al igual que otros trabajadores han generado resistencia frente a este contexto, en función de intereses individuales y colectivos, motivando una nueva dinámica continua de nuevos mecanismos de control más eficaces, esta dinámica de resistencia asimila al profesorado a la clase obrera respecto a su reivindicación y sus luchas permanentes.

Entre los profesores ha ocurrido un hecho común a la mayoría, que es sentir la pérdida de status de profesional, a raíz de todo lo expuesto anteriormente, ya que pretenden escapar de esta asimilación progresiva con la clase obrera, producto de la degradación de las condiciones de trabajo como también de la consecuente composición social de los aspirantes a esta ocupación, justificado también como una creciente constitución colectiva del profesorado cercano a estratos sociales inferiores con una alta presencia femenina.

Los docentes necesitan pertenecer a un status, ser reconocidos y adquirir un prestigio social, considerando el profesionalismo como representación de habilidades especializadas, responsabilidad y compromiso y cumplir así con las necesidades de diferenciación y reconocimiento sociales.

El profesionalismo no puede dejar de explicarse o entenderse como ideología de defensa de los profesores ante la descualificación, sin comprender la forma cómo evoluciona el sentido de responsabilidad entre ellos. Mediante el aumento del proceso de control, la tecnificación y la intensificación, los maestros han tendido a interpretar ese incremento de responsabilidades técnicas como un aumento de sus competencias profesionales. Así, aunque haya crecido su dependencia de expertos y administradores en la fijación del currículum, han debido dominar una gama más amplia de habilidades técnicas, las cuales proporcionan una legitimidad especial a su labor por estar fundamentadas en conocimiento científico o en procedimientos racionales, concentrando su responsabilidad en tales tareas y aceptando que ello exija una mayor dedicación.

La construcción ideológica del profesionalismo, abordada anteriormente significa por consiguiente una respuesta defensiva de los profesores, ante un trabajo cada vez más alienante, esta reacción defensiva además se basa en la creencia de la existencia de una autonomía profesional que, solo funciona como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en el trabajo de los docentes, en fin la ideología del profesionalismo acaba convirtiéndose en una forma de control y también como apariencia de autonomía convirtiéndose en una especie de estrategia de la cual se vale el Estado para contrarrestar posibles movimientos de oposición y también con la intención de provocar la colaboración de los docentes ante reformas educativas.

Existe por parte de los profesores una resistencia natural a las tendencias racionalizadoras, sin embargo, aunque resulte contradictorio surge entre otros un movimiento que defiende imágenes positivas agrupando al profesorado en torno a reivindicaciones y luchas que tenían no sólo un beneficio para el colectivo de enseñantes y sus condiciones sino que una consecuencia para la comunidad.

“Entre los enseñantes, el profesionalismo puede considerarse una expresión del servicio a la comunidad, igual que en otros tipos de trabajo...También puede considerarse una fuerza creada externamente, que los une en una visión particular de su trabajo...El

profesionalismo es, en parte, un intento social de construir una 'cualificación'; la autonomía era, en parte, la creación por parte de los enseñantes de un espacio defensivo en torno a dicha 'cualificación'". (Lawn y Ozga, 1989)

Debemos considerar entre lo que se ha evidenciado que la proletarización del profesorado es muy distinta que la ocurrida con los trabajadores en la fábricas o en las oficinas, puesto que, la diferencia es claramente apreciable, desde el punto de vista en los trabajos que tienen un componente intelectual, nos encontramos entonces, frente a dos tipos de proceso de proletarización: la técnica, según la cual, se produce una pérdida de control sobre las formas de realización del trabajo, sobre las decisiones técnicas acerca del mismo; y la ideológica, relacionada con la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo. Mientras estos tipos de proletarización han sido comunes a los trabajadores industriales, no ha sido el caso de los profesionales, ya que no todos ellos han sido víctimas de este proceso como menoscabo de su trabajo, ya sea que estos últimos si bien han perdido sus valores o el sentido de sus pretensiones, no obstante sus habilidades técnicas las han mantenido pudiendo de esta forma legitimar una diferencia de prestigio y reconocimiento. Esto explica el hecho que normalmente los procesos de proletarización ideológica no llevan a la resistencia sino que a respuestas acomodaticias.

La proletarización se comprende como un fenómeno complejo más allá de una simple pérdida de cualificación técnica, pudiendo interpretarse las pérdidas profesionales en el aspecto ideológico y moral del trabajo. Es así que en ocasiones lo profesores se comprometen con las políticas de legitimación del Estado a través de sus sistemas educativos, convencidos de su valor, lo cual tiene efectos sobre ellos convirtiéndolos en víctimas de los procesos de proletarización que estas políticas ponen en marcha.

2.5.1. Algunas concepciones acerca del Profesionalismo

El debate que se ha puesto en marcha del profesionalismo entre los docentes, se ve influenciado por distintas ambigüedades que lo afectan, arrastrando la propia definición de lo 'profesional', a veces se enfoca del lado conflictivo y contradictorio este término cuando se trata de usarlo por los docentes para huir de la proletarización, su carácter de ambigüedad lo otorgan los docentes al huir enfrentando esto como una resistencia a

perder, o a no obtener un prestigio, un status o bien una remuneración que se asimila con la que poseen los profesionales.

Para los profesores el profesionalismo tiene una gran importancia y significancia, relacionándolo a la autonomía de estos mismos, reflexionando de este modo sobre algunas de las imágenes de autonomía que suelen venir asociadas con el status de profesional y sobre su adecuación descriptiva, su conveniencia o deseabilidad.

Los profesores requieren una reivindicación del profesionalismo o el sentimiento de profesionales, obedeciendo a una serie de características que ellos expresan como pertenecientes por derecho propio a su oficio, como por ejemplo, una de estas reivindicaciones corresponden a las remuneraciones como una condición laboral, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y reconocimiento de su formación permanente, todo de acuerdo con la importancia de la función social que cumplen. Pero principalmente exigen o piden un reconocimiento como profesionales que implique el digno respeto como también una denominación como expertos en su oficio, rechazando rotundamente la injerencia de extraños en la toma de decisiones y actuaciones. Esto significa, por lo tanto, un cierto sentido, de autonomía profesional, pero también dignificación y reconocimiento social de su trabajo, sobre todo en épocas en que sienten que son cuestionados por Padres y Apoderados en consejos escolares. Podríamos decir que, en el reconocimiento o aspiración como profesionales se activan imágenes o ideales culturales que recogen características que suelen identificarse como relacionadas con el hecho de ser un profesional.

Generalmente cuando abogamos por el término de 'profesión', aparecen una serie de características que tenemos en mente para calificarla, configurando así el concepto de ésta y quienes son los merecedores de tal denominación, respecto a esto emerge una de las referencias que más usualmente se maneja, y que es la imagen de aquellas ocupaciones sobre las que parece haber un acuerdo de que nos hallamos frente a "profesionales". Los casos más reconocidos son los del médico y el abogado, ya que son un referente, cuando se trata de entender el profesionalismo. De esta manera, se seleccionan aquellas características o rasgos que, supuestamente, reúnen este tipo de profesionales, componiéndose a partir de ellos un retrato del profesionalismo.

Hay una infinidad de cualidades o características que se han elaborado como para definir una profesión, como lo han hecho diferentes autores, por ejemplo, los aspectos que caracterizan a una profesión serían las siguientes:

- *Un saber sistemático y global (el saber profesional).*
- *Poder sobre el cliente (la disposición de este a acatar sus decisiones).*
- *Actitud de servicio ante sus clientes.*
- *Autonomía o control profesional independiente.*
- *Prestigio social y reconocimiento legal y público de sus status.*
- *Subcultura profesional especial.* (Contreras, 1999)

Fernández Enguita (1990) señaló como rasgos los de:

- Competencia (o cualificación en un campo de conocimientos).
- Vocación (o sentido de servicio a sus semejantes).
- Licencia (o exclusividad en su campo de ejercicio).
- Independencia (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes).
- Autorregulación (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional).

Por lo general, se dan a conocer los rasgos de las profesiones de esta manera, o sea como aspectos o elementos diferenciados que dan como conjunto una caracterización de las mismas, es así que Hoyle los plantea para entenderlos como algo más homogéneo y no como una mera yuxtaposición de características:

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza.
- Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevos.
- Por consiguiente, aunque el conocimiento se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.

- Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
- Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
- Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación al Estado.
- La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración.

De estas definiciones y concepciones de profesionalismo, se determina si se pueden aplicar a las distintas ocupaciones para ver si corresponde o hay congruencia con dicha denominación. Así cuando relacionamos y comparamos a los profesores con estas características, la conclusión más frecuente a la que se llega es que éstos encajan en la denominación de semiprofesionales, ya que se les considera como personas faltas de autonomía respecto al Estado, que es quien fija su práctica, además de calificarlos como carentes de un conocimiento especializado propio y sin ninguna organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional. Por lo tanto, los rasgos de ideal de servicio (o vocación), y de autonomía respecto al cliente (considerando a éste como los alumnos) no son elementos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado una profesión.

Debido a este carácter de semiprofesional, las reivindicaciones profesionalizadoras de los docentes irían encaminadas a aquel tipo de características que definen a los profesionales y que ellos no poseen, con el objeto de mejorar su condición pública y los privilegios que esta consideración trae consigo. Esto permitiría aferrarse más claramente

en valores y status de las clases medias, cerrando así el círculo de reconocimiento, status, legitimación y privilegios.

2.5.2. Autonomía en el Profesionalismo

*“Frente a las declaraciones colectivas de estos grupos, la práctica profesional constituye el espacio **par excellence** donde se revelan sus mentiras. La discordancias entre la profesión y su práctica, entre el conocimiento y sus aplicaciones, entre lo que se dice y la realidad, convierten a la profesión en un terreno de especial interés para el ejercicio de la denuncia escéptica”.* (Contreras, 1999)

Larson realiza esta conclusión a raíz de las denominaciones hechas del profesionalismo expresando que los rasgos descritos constituyen una manera formal de plantear supuestos ideológicos que las propias profesiones sustentan con el objetivo de mantener la legitimidad de su status y sus privilegios y para mantener su diferenciación respecto de otras ocupaciones. De acuerdo a lo que este autor expresa en un análisis sociológico en el libro “El resurgimiento del profesionalismo: un análisis sociológico”, defiende la idea de que las profesiones deben ser entendidas y estudiadas como un mecanismo por el que ciertos grupos ocupacionales han desarrollado estrategias para controlar el ejercicio profesional impidiendo así el acceso a extraños, recurriendo para ello al Estado para que éste garantizara este monopolio. La forma primordial de legitimación que encontraron para ello era sobre todo la exclusividad de un conocimiento especializado, único legítimo para resolver los problemas relativos a ese campo de actuación y saber.

Según el mencionado autor este supuesto poder autónomo no responde a la realidad, ya que la necesidad de depender del poder del Estado, para la defensa de sus intereses, y el capitalismo monopolista han cambiado las condiciones de trabajo de los profesionales, integrando ahora al especialista remunerado en una gran organización empresarial o burocrática. Cabe mencionar la situación de Europa, en que el Estado cobro vital relevancia en la regulación del ejercicio profesional, de modo que un amplio sector del mundo profesional fueron empleados a su cargo, o bien, ejercían con total libertad, pero siempre bajo las condiciones que éste establecía. Esta intervención hace que el status tradicional de muchos profesionales, no sea más que el de trabajadores asalariados y

burocratizados, sujetos a un constante control administrativo y con cierto reconocimiento de sus capacidades técnicas y, en todo caso, con los privilegios que el conocimiento técnico les concede en la jerarquía laboral de la organización.

El profesionalismo no sólo debe considerarse como algo externo, sino que también como un proceso interno, en cuanto a las relaciones del grupo ocupacional con sus empleadores, en los trabajadores, el recurso a la profesionalidad es empleado como una forma de obtener mejores condiciones laborales, así también para los empleadores constituye un recurso ideológico para neutralizar conflictos, reorientar expectativas o establecer jerarquías de salarios.

2.5.3. Profesionalidad de los Docentes

Respecto a los valores del profesionalismo, éstos se defienden desde el punto de vista en que deben ser analizados desde dimensiones que son típicas del trabajo docente, estas dimensiones están conformadas por las siguientes premisas:

Cualidades del oficio educativo:

Podemos comprender el uso retórico que del profesionalismo hacen las administraciones para garantizar la colaboración y lealtad del profesorado en tiempos de reformas, entendiéndose que las imágenes asociadas a la idea de profesional y las aspiraciones que los docentes representan con ese término transportan valores ocupacionales que están en consonancia con características y necesidades de la realización de la función docente.

Los profesores por lo general, presentan distintas demandas, que no se alejan de las que hacen otros profesionales. Aspirar a un mayor control sobre el propio trabajo, no es una privación para los profesores, pero, a éstos si se les exige una consecuencia respecto a lo demandado con lo que ellos entregan, respecto a una dedicación a las tareas educativas. La reivindicación, no sólo se enmarca en una mejora de status, sino que, se reduce a un

deseo de mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por algunos énfasis educativos que no necesariamente vienen descritos en normativas, integridad personal, asumir responsabilidad en lo que se hace, actuar con sensibilidad en situaciones delicadas y compromiso con la comunidad en general. Estas exigencias que se les pide a los docentes, le otorgan un carácter muy especial al sentido que tiene la cualificación o la autonomía en los profesores, considerándolas necesarias para el buen desempeño del oficio educativo. La educación requiere responsabilidad, por consiguiente si un docente no tiene la capacidad de decidir, no puede ser responsable, ya sea que no pueda tomar decisiones tanto en el ámbito legal como por falta de capacidades intelectuales y morales. Es así como, no podemos desligar estos conceptos de la labor docente : Autonomía, responsabilidad y capacitación, porque son características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que debieran ser ineludibles en la profesión docente, por tanto, el profesionalismo debe ser así, como una manera de defender no sólo los derechos del profesorado, sino que de la educación. De esta misma forma, lo anteriormente dicho se plantea por algunos autores como Popkewitz en la premisa siguiente:

*“En el terreno de los principios generales, hay que estar de acuerdo con la retórica pública al uso: los docentes deben desempeñar su trabajo con autonomía, integridad y responsabilidad. En este plano, los lemas del profesionalismo pueden ser muy útiles con vistas a reestructurar la educación: es necesario que los docentes acrecienten sus destrezas de desarrollo e implantación del **currículum**; las sociedades modernas precisan prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, la flexibilidad y un cierto escepticismo ante las pautas sociales, necesidades todas ellas que se relacionan con el grado de autonomía y las atribuciones del profesorado”. (Contreras, 1999).*

El término profesionalismo, en algunos aspectos ha cambiado su denominación por el de profesionalidad, que es el que más define a los docentes, ya que profesionalismo mezcla una descripción ideológica en cuanto a status con privilegios sociales y laborales a los que se aspira, esta pretensión de diferenciarse de otras ocupaciones y de identificarse con aquellas profesiones liberales clásicas que han gozado de mayor reconocimiento y prestigio por parte de la sociedad, se presta a la perversión de aquellos valores, en

beneficio de intereses corporativistas. Se opta por profesionalidad, puesto que, rescata lo positivo de la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia.

Obligación moral:

La profesionalidad docente, supone un compromiso moral para quien la realiza, éste confiere a la actividad de la enseñanza un carácter que se sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. La obligación moral apunta a que la educación incorpora la noción de la persona humana libre, es así que, por encima de los logros académicos, el profesor está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas.

Tom en su libro “Teaching as a moral Craft”, justifica la enseñanza como un oficio moral, considerando sí el concepto ‘moral’ más allá que un comportamiento correcto, sino que más bien como una preocupación por lo que es importante o valioso, en la medida en que estas situaciones así valoradas están claramente vinculadas a fines deseables.

El aspecto moral de la enseñanza está ligado a lo emocional presente en toda relación educativa, ya que el cuidado y bienestar del alumnado como también las buenas relaciones con colegas y familias, obedece a un compromiso con la ética de la profesión que sólo puede resolverse en establecimiento de vínculos que implican la emotividad y las relaciones afectivas, de un signo u otro, estados emotivos que deben comprendidos y evaluados en su contexto y repercusiones. El deseo de una buena enseñanza, o sentirse comprometido con ciertos valores y aspiraciones educativas, como también la repulsión e indignación ante situaciones de enseñanza reprobables, es la demostración de que este compromiso moral es considerado un impulso emotivo, un sentimiento e incluso una pasión.

El docente se enfrenta a inevitablemente a su decisión propia sobre la práctica que realiza, debido que al ser éste quien personalmente se proyecta en su relación con los estudiantes, tratando de generar una influencia, decide o asume el grado de identificación o compromiso con las prácticas educativas que desarrolla. Esta conciencia moral sobre su labor, además lleva emparejada la autonomía como valor profesional. Sólo desde la asunción autónoma de sus valores educativos y de su forma de realizarlos en la práctica

puede entenderse la obligación moral. Este compromiso con la práctica de una ética, requiere del docente un juicio o juicios profesionales continuos sobre lo apropiado de las actuaciones a los casos concretos con los que se encuentra y que ha de resolver. Dichos juicios van cambiando de acuerdo a las situaciones y circunstancias, el tipo de alumnado entre otros, la autonomía del profesor se manifiesta aquí al no poder ser suplantado por nadie por estar buscando una manera para realizar el sentido de sus valores educativos en su propia práctica.

Compromiso con la comunidad:

La profesionalidad docente se debe relacionar con la comunidad social desde el momento en que los enseñantes realizan su práctica profesional. En este caso la moral, no se toma como un hecho aislado, sino como un fenómeno social, producto de la vida en comunidad que vivimos, en donde se resuelven los problemas que afectan la vida de las personas y también su desarrollo. La moralidad no puede plantearse como una cuestión personal, es además una cuestión política, por lo tanto, al reflexionar al respecto, se alude a la declaración de que la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, al contrario una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente.

La prácticas profesionales, entonces, son compartidas no son actividades aisladas, sólo en contextos sociales públicos, puede alcanzar la obligación ética su dimensión adecuada, referida al contexto profesional en el que el grupo de docentes como colectivo desarrollan su profesionalidad, en la medida de compartir problemas, discuten principios, contrastan alternativas y soluciones, analizan los factores que condicionan su trabajo y organizan su acción.

La responsabilidad pública compromete a la comunidad en la participación en las decisiones sobre la enseñanza, surgiendo como problema, tal vez, que el profesorado solo puede asumir su compromiso moral desde la autonomía, no desde la obediencia, porque no es posible que pueda resolver los conflictos y dilemas sino desde la asunción autónoma de los mismos. Estos procesos de deliberación moral, no son algorítmicos como aplicación de reglas, son interpretaciones de lo que significan los valores y principios a la luz del caso, y el caso a la luz de los principios.

Esta doble conciencia que se tiene respecto a los docentes, en que deben ser necesariamente autónomos en sus responsabilidades profesionales y a la vez públicamente responsables es una fuente de contradicciones y tensiones entre los profesores y la comunidad, que suele presentarse como un conflicto entre la autoridad de los profesionales y la de la sociedad.

La manera de enfocar la participación de la sociedad en la educación, como ésta interviene en las decisiones sobre el contenido de la enseñanza y el control sobre la responsabilidad de los docentes, genera un problema. No debe entenderse que el compromiso con la sociedad queda garantizado por el hecho de que los poderes públicos u organismos dicten y administren una política. Desde el punto de vista de los aparatos administrativos, del currículum de las escuelas, se reduce la participación de la sociedad a procedimientos burocratizados, que fuerzan a los docentes a un rol de funcionario obediente y a la sociedad al de simples espectadores, nos damos cuenta que ésta tiene una participación directa reducida a través de los consejos escolares, y que se minimiza más aún cuando el profesorado intenta la exclusión de ésta bajo el supuesto de autonomía profesional. Kogan (1980) señala que:

*“la profesionalidad del profesorado ante el legítimo derecho de la comunidad a intervenir en la educación consiste en interpretar las expectativas sociales como parte de su trabajo en la determinación del **currículum**”.* (Contreras, 1999)

Competencia profesional:

La obligación moral de los profesores y el compromiso con la sociedad y comunidad, requiere de una competencia profesional coherente. Está clara que la realización de la enseñanza, necesita como cualquier otro oficio, de un cierto dominio de técnicas, habilidades, recursos para la acción didáctica, de la misma manera que debe conocer aquellos aspectos de la cultura y el conocimiento que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña. Una consecuencia que deriva de las dimensiones anteriores es que la competencia profesional trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Debemos hablar, por ende, de las competencias profesionales complejas, que combinan y

complementan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas.

Un profesor puede realizar un juicio y decisión profesional si tiene a su disposición un conocimiento profesional del cual extraer reflexiones, ideas y experiencias con los que poder elaborar dichas decisiones, por lo tanto, esto no implica un corpus único y establecido de conocimiento avalado por la investigación, ni compartido por los docentes, más bien, se asemeja a que deben pensar en un conocimiento que por un lado es individual, debido a las reelaboraciones sucesivas de los docentes desde que comienza su experiencia, y compartido por otra parte compartido, producto de los intercambios entre profesores y los procesos comunes de socialización, como también por otro lado diversificado producto de diferentes tradiciones y posiciones pedagógicas, lo que supone formas distintas de interpretar la realidad escolar, la acción docente y las aspiraciones educativas.

Se debe dejar en claro que, la competencia profesional se refiere no sólo al capital de conocimiento disponible, sino también a los recursos intelectuales de que se dispone con objeto de hacer posible una ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad, de esto deriva entonces que, el análisis y reflexión sobre la práctica profesional que se lleva a cabo, constituye un valor y un elemento básico para la profesionalidad de los enseñantes.

La enseñanza desde el momento que se considera como una práctica social, su realización no solo depende de las decisiones que toman los profesores en sus aulas, sino de contextos más amplios de influencia y determinación, debiendo la competencia profesional, ponerse en relación con la capacidad de comprensión de la forma en que estos contextos condicionan y median su ejercicio profesional, así como la capacidad de intervención en esos ámbitos, no debemos olvidar que las contradicciones de la enseñanza también lo son de los profesores.

2.5.4. Autonomía utópica: Los docentes como profesionales técnicos

Para entender la autonomía profesional de los docentes, aplicado en sus enseñanzas, va a depender de no sólo cómo se interpreten la profesionalidad docente y las cualidades del oficio educativo, la obligación moral y el compromiso con la comunidad, sino como se

combinen y se justifiquen éstos. Hay que tener en cuenta que lo que se pretende clarificar no es la autonomía en sí, como valor humano y ni siquiera como autonomía profesional en general, ya que el debate sobre profesionalismo se presta para que se generen discusiones de interés gremial que del ámbito educativo.

Los enfoques sobre las concepciones sobre las exigencias de la práctica docente, permite configurar las posibilidades de significación de la autonomía.

Schön(1983; 1992) ha señalado un modelo dominante que tradicionalmente ha existido en cuanto a cómo actúan los profesionales en la práctica, y sobre la relación entre investigación, conocimiento y práctica profesional, este modelo es conocido como Racionalidad Técnica. Sobre éste se ha establecido toda la ideología del profesionalismo, por lo que entender sus características de acuerdo a la forma en que, bajo esta perspectiva, se interpreta el actuar profesional, así como las dificultades, así como también las dificultades y limitaciones que dicho enfoque presenta, permite aproximarnos a características que la enseñanza tiene como profesión. El modelo de racionalidad técnica presenta como una idea básica la práctica profesional en el sentido de solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico, que procede de la investigación científica. Se habla de instrumental, desde el hecho de suponer aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados esperados. Así por tanto, se entiende que la práctica profesional es un caso particular de cualquier ocupación o acción racional, en cuanto a que pretende la aplicación de medios disponibles a fines definidos; lo que diferencia a las profesiones es que la manera en que se aborda la solución de conflictos y problemas, los medios de que se dispone para ello, son medios técnicos, basados en el conocimiento científico especializado (Schön, 1983, pag.22).

Los docentes debemos ser profesionales reflexivos en nuestro que hacer pedagógico, como una forma de tomar las decisiones correctas respecto a la manera en que aplicamos el currículum en el aula, ya que así debemos resolver y tratar todo lo que es imprevisible.

El docente como profesional reflexivo

Es esencial rescatar la base reflexiva de la actuación de los profesionales, con la finalidad de entender la forma en que realmente se abordan las situaciones problemáticas de la

práctica. Para describir esta concepción, hay que abordar la idea de Schön frente a los profesionales reflexivos, a través de lo cual hace una descripción de la forma en que diferentes profesionales realizan realmente su labor.

La idea de profesional reflexivo que ha desarrollado Schön (1983; 1992), trata de dar cuenta la manera en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos; aquel tipo de actividades que, como la enseñanza, se caracteriza por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. Para esto, Schön comienza planteando la forma en que habitualmente se realizan las actividades espontáneas de la vida diaria, distinguiendo entre “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción”.

Normalmente, la práctica cotidiana de los docentes está asentada en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no ejercemos un control específico. Hay muchas acciones que se realizan espontáneamente sin pararnos a pensar en ellas antes de ejecutarlas. Son comprensiones de las cosas o competencias que hemos interiorizado de tal forma que sería difícil describir el conocimiento que implícitamente revelan estas acciones. Gran parte del tiempo ni siquiera estamos conscientes de haberlas aprendido; simplemente nos descubrimos haciéndolas. En este tipo de situaciones, el conocimiento no precede la acción, sino que está en la acción. Según Schön, no hay nada que nos haga sospechar que nuestro “saber cómo” consista en un conjunto de reglas estructuradas previamente a la acción y las cuales ponemos en funcionamiento como aplicación de decisiones. Es así que en este sentido, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella, por eso se denomina Conocimiento en la acción.

En el otro aspecto, es también normal que en muchas acciones, provocadas por alguna sorpresa que nos saca de la situación habitual, pensemos en lo que hacemos, o incluso que pensemos mientras estamos haciendo algo, esto es lo que Schön define como Reflexión en la acción. Supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en esta ocasión emerge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reconducirla adecuadamente. (Schön, 1998)

La autonomía como responsabilidad social en los juicios profesionales

Desde la visión de Schön, como también la de Schwab, Stenhouse y Elliot, deriva que la deliberación o reflexión sobre la relación entre lo que exige una situación particular y lo que es adecuado para ella es algo que no puede venir decidido por ninguna instancia ajena a los prácticos implicados en la situación. Ser sensible a las características del caso y actuar en relación a lo apropiado para el mismo es algo que requiere procesos reflexivos, los cuales no pueden manejar elementos que no estén asimilados por sus protagonistas, ya sea a partir de su propia experiencia o de la asunción de una tradición.

Frente a este tema Schwab, opina respecto a los profesores, aludiendo que éstos no pueden convertirse en meros aplicadores de decisiones que ellos no toman.

“ Los profesores ni quieren ni pueden limitar su quehacer a lo que les digan. Los especialistas en distintas materias lo han intentado...Los administradores lo han intentado. Los legisladores lo han intentado. Sin embargo, los profesores no son operarios de una línea de montaje y no se comportarán así...Los profesores practican un arte. Los momentos de elección sobre qué hacer, cómo hacerlo, con quién y a qué ritmo surgen cientos de veces a lo largo de un día escolar, y surgen de forma diferente cada día y con cada grupo de estudiantes. Ninguna orden o instrucción puede formularse de modo que controle a esta clase de juicio y comportamiento artístico, dadas las demandas de frecuentes decisiones instantáneas sobre la forma de enfrentarse a una situación que continuamente está variando...Por tanto los profesores tienen que implicarse en el debate, deliberación y decisión sobre qué y cómo enseñar. Tal implicación constituye el único lenguaje en el que puede surgir un conocimiento adecuado a su arte, Sin un lenguaje así, los profesores no sólo vivirán las decisiones como imposiciones, sino que encontrarán que la inteligencia no puede cruzar la distancia entre las generalidades de instrucciones meramente expuestas y las particularidades de los momentos de enseñanza. Se requiere la participación en el debate, deliberación y elección tanto para el aprendizaje de lo que se necesita como para la voluntad de hacerlo”. (Schwab, 1983)

El desarrollo de valores educativos en los enseñantes no puede realizarse desde las instituciones o sabidurías que surgen desde fuera de la propia práctica si no hay profesores que estén dispuestos a participar de las ideas que alimentan esas posiciones,

entonces si pensamos sería difícil mejorar la enseñanza desde fuera si no son los propios docentes los que poseen las ideas.

La educación no puede definirse desde afuera, como para mejorar la calidad de la educación, a través de lo que ellas proporcionan, sino que esto se optimiza desde la mirada del propio docente, de acuerdo al compromiso que estos tengan para cambiar positivamente la calidad, por ende la mejora de la escuela. En cuanto a autonomía, cabe destacar que los docentes con su comprensión, sentido de responsabilidad, compromiso para proporcionar de manera efectiva experiencia educativa para sus alumnos, van a aumentar la calidad de enseñanza cuando sean los propietarios de las ideas y los autores de los medios por los que esas ideas se traducen en prácticas en aula.

En el fondo la calidad de un establecimiento educacional, siempre va a ser determinada por la manera en que los profesores resuelven sus aulas. Es también una cuestión de convicción que se deduce de los argumentos de racionalidad práctica.

Solo es posible desarrollar prácticas que tengan las cualidades de lo educativo desde la decisión y el juicio autónomo de los que se responsabilizan realmente de ellas.

“ La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias”. (Liston y Zeichner, 1991)

Todos los procesos reflexivos que realicen los docentes, determinarán el tránsito en el aula, los resultados de estas reflexiones originarán mejores prácticas, que estarán apoyadas por la didáctica en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.6. La Didáctica en los docentes y los Procesos de Enseñanza Aprendizaje

“Como práctica, la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora” (Apple, 1985)

Como introducción al tema, no podemos olvidar que la acción práctica debe ser emancipadora, llena de dinamismo, algo experimental enfocado en el aspecto didáctico del proceso educativo.

La didáctica como tal es la disciplina que se ocupa de la enseñanza, o más bien, de los procesos de enseñanza, esta disciplina explica los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas, formando parte del entramado de la enseñanza no siendo una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares. El progreso científico de la didáctica está fundamentado en la relación dialéctica entre la dimensión explicativa y la dimensión proyectiva.

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje, que constituye el campo de preocupación disciplinar, no podemos abstraer el marco social en que este ocurre. Para lograr un entendimiento adecuado, entre los procesos de enseñanza y el marco social en el que se halla inserta, se encuentra la explicación a muchos fenómenos escolares. Muchos de los funcionamientos escolares encuentran su origen y razón de ser, fuera del aula. Por lo tanto, no podemos plantearnos los procesos de aprendizaje del conocimiento escolar sin preguntarnos, por qué se enseña ese conocimiento y no otro y por qué normalmente damos por hecho que es éste y no otro el conocimiento que hay que enseñar, así como qué relación hay entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el que usan distintos grupos sociales. No se puede estudiar la influencia de la evaluación en el funcionamiento de la clase sin plantearse a qué razones e intereses obedece la existencia de esa práctica evaluadora y por qué nos resulta impensable una enseñanza sin calificaciones. Es así que no podemos pensar en un grupo de alumnos y en un curso escolar sin tener en cuenta cuáles son los criterios de agrupamiento y la relación de estas unidades organizativas con una estructura escalonada y piramidal del sistema educativo. Son muchas las preguntas que cabe hacerse respecto a lo planteado, pero no se trata como pudiera pensarse de hacer Sociología y abandonar la Didáctica, sino que más bien trata de darse cuenta de que no existen problemas inocentes. De la misma manera que la escuela no es neutral, no hay una manera neutral de acercarse a ella. Para entender estos procesos de enseñanza aprendizaje en su auténtica naturaleza, nos lleva mucho más allá, a entenderlos en la dinámica social de la que son parte y en el análisis crítico de las auténticas tareas que cumple.

Al obviar esto es, antes que acercarse a ellos de forma descontaminada, desprejuiciada y objetiva, hacerlo de forma sesgada y falseada, porque supone que no existe o que no es

relevante lo que se encuentra en su misma razón de ser: el ser una institución social históricamente constituida para cumplir determinadas funciones. Obviar esto es, colaborar mediante el falseamiento camuflado, con esas funciones.

El sistema educativo dentro de su función social, la forma en que éste se ha ido fraguando, desarrollando y configurando a lo largo del tiempo, el conocimiento no se ha mantenido al margen ni en terreno neutral. La necesidad de legitimación social de la escuela la ha cubierto en buena medida la Didáctica, amparándose, en su pretendida neutralidad como conocimiento científico, pero, tal pretensión no ha sido realidad.

El desarrollo científico de la Didáctica, se encuentra ligado al ejercicio del control social, bajo la forma de control técnico y por tanto neutral, llevando a la Didáctica a defender su neutralidad en su capacidad para mantenerse ajena a los valores, pretendiendo solo acciones técnicas válidas para cualquier fin.

Esta neutralidad que se le otorga a la Didáctica no es tal, incluso las perspectivas liberales, que solo pretenden servir de ayuda a los alumnos, que atienden a los logros individuales de los alumnos y que se preocupan por las formas de elevar esos rendimientos y por problemas de gestión de la vida del aula, no dejan de ser una postura política ideológicamente situada en la creencia, en la meritocracia basada en las capacidades y en el poder de la educación para propiciar el cambio social, o por lo menos, el cambio individual, gracias a la igualdad de oportunidades, y esto es una cuestión que, como ya se ha visto, está lejos de ser evidente, inocente y neutral. (Contreras, 1994)

Comunicación Didáctica

“Una discusión de la comunicación debe llevarnos a considerar cómo el conocimiento y el orden social se relacionan no sólo dentro de las escuelas sino más allá de ellas en la sociedad de la que son parte”. (Barnes, 1976)

Con las ideas básicas acerca de los sistemas y procesos comunicativos, estamos en condiciones de aproximar las líneas maestras de un modelo teórico para la comprensión de los fenómenos que caen bajo nuestro objeto de estudio. Durante muchos años se ha manejado una imagen lineal y algo mecánica de la enseñanza, cercana al modelo

telegráfico, según el cual, se delimita perfectamente el elemento origen de la comunicación, el elemento terminal, y el mensaje que transita de uno a otro.

Se entendía así que la enseñanza era básicamente un profesor que emite contenidos de aprendizaje a los alumnos, sin embargo se sabía que ocurrían más cosas, pero estas formaban parte del *ruido* del sistema, constituyendo aquellos efectos perturbadores, no deseados, que o bien no se tenían en consideración, o bien se buscaba su eliminación.

Para mejor comprensión en qué consiste la comunicación realmente, presenta una insuficiencia de análisis. Sólo desde una consideración sistemática de los intercambios humanos podemos reconstruir con cierta credibilidad los procesos y características básicas de la comunicación didáctica. Para esto, debemos entender cuáles son los elementos básicos que toman parte en estos sistemas de intercambio de significado y cuál es la estructura de relaciones que se establece entre ellos.

Es necesario comprender las características de la comunicación didáctica que la hacen diferente d otros sistemas de comunicación humana.

La comunicación didáctica es, **institucionalizada**, cuando la encontramos en un marco institucional, en cuanto a institución reglamentada, la escuela acentúa todos estos efectos genéricos, definiendo una serie de condiciones personales y materiales bajo las que ocurre la enseñanza, así como un lugar en el espacio y una extensión en el tiempo, de hecho, el resto de las características diferenciadoras de la comunicación didáctica son consecuencia de la forma institucional que ha tomado la enseñanza.

La comunicación didáctica es **intencional**, y es lo que mejor define el proceso de enseñanza aprendizaje, la forma en que se expresa y materializa la intencionalidad es a lo que llamamos **Currículum**, este por tanto constituye el sentido intencional de la comunicación didáctica, definiendo la línea de influencia en la acción de la enseñanza, del profesor, los materiales didácticos y las condiciones ambientales, a los alumnos.

Para comprender por qué la comunicación en el aula es como es, tendríamos que salir fuera de ella, más allá de las ideas de los profesores sobre el conocimiento y el aprendizaje, para considerar algunas de las funciones realizadas por el conocimiento escolar en nuestra sociedad, especialmente en la selección de niños para diferentes cursos, para diferentes escuelas y para diferentes oportunidades de vida.

La comunicación didáctica es, **Forzada**, obligada, en principio, en cuanto que existe una intencionalidad a priori sobre el sentido del intercambio, y en cuanto que es una institución

obligatoria, no hay por qué suponer una participación espontánea, voluntaria, lo cual es importante si tenemos en cuenta que la comunicación humana requiere del compromiso espontáneo de los participantes en la relación como medio para poder asegurar la comprensión. Esta peculiaridad de la comunicación didáctica viene a manifestar el estado de tensión entre imposición y participación voluntaria, motivada, que, en mayor o menor grado, estará presente a lo largo de todos los procesos de enseñanza aprendizaje.

Existen también elementos de la comunicación didáctica que Pérez Gómez destaca en el proceso didáctico:

- La fuente de información
- Los mensajes didácticos
- El destinatario
- El contexto

Es evidente que de acuerdo a la definición de Didáctica, hemos podido ver cómo el espacio de realidad que a ésta le preocupa es definido como “Procesos de enseñanza aprendizaje”, siendo una comunicación intencional en el que se pretende provocar el aprendizaje.

Enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos.

2.7 Síntesis

El análisis hasta ahora realizado, permitió evaluar los distintos discursos que giran en torno a la profesionalización docente, que actualmente se encuentra en el consciente colectivo de los profesores, quienes producto de evaluaciones constantes, han entrado en la discusión social respecto a la calidad de enseñanza que están entregando a los estudiantes. Si bien es cierto, las investigaciones generalmente abordan el actuar

pedagógico de maestros de primer y segundo grado, debemos enfocarnos en el hecho de que la formación inicial docente es similar para todos, la de las Educadoras de Párvulos no escapa a esta aseveración, sin embargo, en el transcurso del proceso formativo la preparación de éstas se va especificando de acuerdo a las etapas de desarrollo de los sujetos a educar y va tomando diferentes aristas en los grados de complejidad que acentúan sus prácticas pedagógicas, sin perder la relevancia educacional, situándolas hoy en día como forjadoras de un nivel de enseñanza aprendizaje primordial para iniciar la formación de los estudiantes, todo esto sustentado bajo las bases curriculares que rigen la educación. Sin embargo, la descualificación del trabajo que realizan es constante, ya sea desde la mirada de sus pares, como también del medio social que no les asigna un valor profesional.

El rol del profesorado es fundamental, en cualquier nivel, puesto que es el agente primordial para llevar a cabo las acciones de enseñanza aprendizaje, proceso en el cual develan sus cualidades profesionales, no obstante, no debemos desconocer que hoy en día el trabajo docente ha sufrido una sustracción de cualidades, conduciéndolos a la pérdida de control y sentido del propio trabajo, perdiendo autonomía producto del sistema en el que se hayan insertos.

Las concepciones personales de los profesores deben cambiar desde su propia perspectiva, como también desde la sociedad, ya que existe una obligación moral que los conduce a establecer una identidad profesional como respuesta al compromiso con la sociedad, potenciando su competencia profesional. Un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones. (Gimeno, 1989).

Así se demuestra que el desarrollo de la profesionalidad docente es continuo, la profesión en sí es necesaria para la sociedad, la impronta de los docentes debe ser la excelencia y guiar el proceso formativo de los niños y jóvenes del país, las investigaciones tienen que ser una preocupación constante para los docentes enalteciendo el grado académico que los respalda, valorando su rol profesional, como también proyectar esta valoración al medio social que los rodea.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Definición Paradigmática:

La investigación que se llevará a cabo se estructura desde el paradigma cualitativo de acuerdo a la naturaleza del objeto y su ámbito pedagógico. Considerando que es una investigación interpretativa, es decir una descripción de percepciones e inferencias en torno al discurso, apreciando claramente que éstas no se pueden cuantificar. Este tipo de investigación está basado principalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que permite orientar las acciones de interpretación y de aplicación y que se expresa en los métodos cualitativos. Pretendemos interpretar, por lo tanto no sólo es descriptiva en el sentido de develar elementos, sino que también puede definirse como hermenéutica.

(Gadamer, 1999) la define como la disciplina que se ocupa clásicamente del arte de comprender textos, entendiéndose esta como una manera abarcante que tendría que incluir en sí toda la esfera del arte y su planteamiento. La comprensión de la información, entonces, se comprende como parte de un acontecer de sentido en el que se forma.

3.2. Unidad de Estudio:

Las unidades de estudio corresponderán a tres establecimientos distintos, los cuales trabajan con distintas metodologías de enseñanza - aprendizaje correspondientes a:

- 1 Escuela Municipal
- 1 Colegio Particular Subvencionado
- 1 Jardín JUNJI VTF (Vía Transferencia de Fondos)

Lugares en los que se llevará a cabo la investigación. (se reservan los nombres a petición de los docentes), comunas de Chillán y Chillán Viejo

3.3. Sujetos de Estudio

Los sujetos de estudio competen a las personas concretas con quienes trabajaré y que están directamente relacionados con el nivel de Educación Parvularia, desde diferentes ámbitos de acción, que en este caso corresponden a:

- ✓ Estamento Docentes Directivos, 2 Educadoras
- ✓ Estamento Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, 2 docentes de 1^{er} y 2^o ciclo
- ✓ Estamento Docentes de aula, 5 Educadoras
- ✓ Estamento Docentes Universitarias UBB, 3 docentes

3.4. Instrumentos de Recolección de la Información

Los instrumentos que se utilizarán para hacer la recolección de la información requerida serán:

Revisión Documental: Se revisarán las Pautas evaluativas utilizadas por las educadoras, en este caso se hace una recolección de un producto pedagógico de la subcategoría investigada y que define el quehacer docente de aula como las pautas de evaluación y planificación curricular. Este instrumento de recolección nos permite apreciar la documentación técnica que guía y emana del trabajo docente.

Entrevista Semi-estructuradas: Se aplicará a docentes y docentes directivos con preguntas definidas previamente, a partir de las categorías y subcategorías de la investigación. La entrevista es de gran relevancia, ya que genera una cierta cercanía y relaxo cuando se trata de entregar información acerca del desempeño profesional.

Observación Directa: Se realizará en los 3 establecimientos escogidos, se realizará observación directa no participante de clases, en donde el observador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar, pero se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. En este proceso

A partir de la información recolectada se genera el momento hermenéutico a través del cual se construye un nuevo conocimiento, en esta ocasión la información se organizará en Tablas descriptivas para clarificar y ordenar los resultados, comparándolos y contrastándolos. Esto provoca una instancia de reflexión personal en torno a los resultados obtenidos.

La interpretación de la información constituye en sí misma el “momento hermenéutico” propiamente tal, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo en esta opción paradigmática. El poder realizar correctamente este proceso interpretativo se ve enormemente posibilitado cuando partimos de elementos teóricos de base, que nos permiten pensar orgánicamente y, con ello, ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación. (Cisterna, 2005).

Tabla de especificaciones

Categorías	Subcategorías	Estamentos	Instrumentos
Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica	A 1. Praxis curricular	Docentes directivos Jefes de Unidad Técnico Pedagógica Docentes de aula Docentes Universitarias	Entrevista Revisión documental Entrevista
	A2. Praxis didáctica	Docentes de aula	Entrevista Observación Directa
	A3. Praxis evaluativa	Docentes de aula	Entrevista
Categoría B Percepción y sentido de su	B 1. Autonomía profesional	Docentes de aula	Entrevista

trabajo pedagógico		Docentes de aula	Entrevista
B 2. Reflexión sobre la praxis			

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas para las docentes de aula, docentes directivos, docentes universitarias y jefes de unidad técnico pedagógica. En primer lugar se entregarán los datos obtenidos en las entrevistas en el estamento docentes directivos, luego jefes de unidad técnica, docentes de aula y por último docentes universitarias, en cuadros elaborados por sujeto en respuesta a cada pregunta que también será presentada. Se expondrán las tablas que corresponden a las síntesis interpretativas por sujeto, según cada sub categoría. Después de aquello, las respectivas inferencias por cada sujeto de acuerdo a la categoría. Finalmente se presentarán los resultados de la investigación como inferencias interpretativas.

La información recopilada a través de los instrumentos de investigación aplicados durante el proceso de indagación, se analizarán mediante un proceso de triangulación que será explicado a continuación con el fin de facilitar la comprensión del presente capítulo.

“El proceso de triangulación hermenéutica es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en la investigación. La adjetivación de hermenéutica expresa que es un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde el investigador es quien otorga significado a los resultados de su investigación. La triangulación de la información constituye un proceso que se conforma de las siguientes etapas: selección de la información obtenida en el trabajo de campo, triangulación de la información por cada estamento, triangulación de la información entre todos los estamentos investigados, triangulación de la información con los datos obtenidos mediante otros instrumentos y la triangulación de la información con el marco teórico.” (Cisterna, 2006)

En el presente capítulo se evidenciará la triangulación de la información seleccionada por cada estamento investigado de forma separada. La idea de ello es poder establecer comparaciones entre estamentos a partir de información recogida sobre tópicos comunes, en este caso sobre cada una de las Sub-Categorías y categorías definidas en el capítulo anterior.

En esta sección se exponen tablas informativas, en las cuales por cada estamento, se entregan las respuestas dadas a las preguntas de la entrevista aplicada, como también en otras se infieren interpretaciones de la información recolectada, tanto de las Sub-Categorías como de las categorías.

Cabe destacar, que la entrevista aplicada se contempla en su totalidad para las docentes de aula, quienes son las que viven en el quehacer docente las experiencias indagadas, en los otros estamentos era necesario tener una percepción de la Praxis Pedagógica solamente, ya que entre estos encontramos docentes directivos que se atienen a un rol administrativo, también están los Jefes de Unidad Técnica, como entes reguladores del cumplimiento curricular del establecimiento en el cual se desempeñan algunas docentes y por último encontramos a las docentes universitarias que realizan la labor formativa desde la Universidad. Entonces estos estamentos solo respondieron las primeras 4 preguntas. Además se presentan tablas de análisis de observación directa de actividades en aula, considerando tres eventos observados y sus respectivas síntesis.

Por último se presenta una revisión documental de planificaciones curriculares de los tres establecimientos observados.

Para haber llegado a esta faceta, fue necesario realizar previo a esto el trabajo de investigación, precisando con claridad el objeto de estudio y sus correspondientes problema de investigación. La triangulación, por lo tanto, se realiza una vez concluido el trabajo de recopilación de la información, para dicho procedimiento, se realizaron las siguientes acciones:

- ❖ Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo
- ❖ - Triangular la información por cada estamento
- ❖ Triangular la información entre todos los estamentos investigados
- ❖ Triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos
- ❖ Triangular la información con el marco teórico. (Cisterna, 2007).

4.1. Resultados de la investigación obtenida con las entrevistas en el estamento Docentes directivos

A continuación, se exponen las tablas elaboradas para representar textualmente las respuestas entregadas por cada sujeto de estudio.

4.1.1. Respuestas de cada sujeto entrevistado a cada pregunta

SUJETO 1 : Docente Directivo, colegio particular subvencionado

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>Los contenidos mínimos depende del nivel en que se trabaja DEBEN ser tratados de manera gradual de lo más simple a lo más complejo, considerando siempre los aprendizajes previos de sus estudiantes.</p>	<p>Lamentablemente como las educadoras no lograron apropiarse de las Bases Curriculares y sus planificaciones no establecían aprendizajes desafiantes el Ministerio de Educación estableció el mínimo que debería aprender un niño/a en Chile, no importando donde viva.</p>	<p>El nivel de sala cuna quedó en desventaja si lo comparamos con los niveles de transición.</p>	<p>En su mayoría si, lamentablemente quedan temas con un nivel bajo de trabajo con los niños/as, como lo es la actividad física y la alimentación saludable.</p>

SUJETO 2 : Docente Directivo, colegio particular subvencionado

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>Creo que en las escuelas sí, pero en los jardines y salas cuna VTF es más libre en la elección y priorización de los contenidos mínimos.</p>	<p>Sí, los considero relevantes para organizar los contenidos y para orientar las prácticas, siendo una herramienta adicional de apoyo.</p>	<p>Considero que entregan demasiada información cayendo en la ambigüedad, sobre todo en primer ciclo.</p>	<p>De acuerdo al trabajo en las Salas Cuna, los contenidos curriculares para desarrollar nuestra labor son las Bases Curriculares, que es la herramienta principal que nos orienta.</p>

4.1.2. Síntesis interpretativa por sujeto por Sub-Categoría

A.1 Praxis Curricular

Sujeto 1 Docente Directivo

Las respuestas entregadas respecto a estas preguntas apuntan a la obligación que deben tener las educadoras de párvulos en trabajar los contenidos mínimos de manera organizada, o sea graduando los aprendizajes, comenzando desde lo más simple a lo más complejo, pero considerando siempre los aprendizajes previos de los niños y niñas, ya que si estos no son considerados es más difícil planificar los posteriores, no permiten visualizar lo que los párvulos traen y cómo se puede fortalecer y potenciar aquellos.

A través de las Bases Curriculares, no se logró lo esperado, ya que las Educadoras que las tuvieron en sus manos no lograron apropiarse de ellas, no se arriesgaron a proponer aprendizajes más desafiantes, entonces en ese caso, el Ministerio de Educación trabajo para poder satisfacer los intereses de las educadoras, creando los Programas Pedagógicos, que vienen planteados de igual forma para todos, sin considerar la contextualización de los niños y niñas del nivel, o sea no se consideró la pertinencia cultural de ellos. Toda esta situación si bien se ve un tanto en desventaja, es más aún en el Nivel Sala Cuna, en que se ve que hay falencias en la manera de trabajar los contenidos.

En general, la mayoría de las educadoras orienta su trabajo diario en función a lo establecido por el Ministerio de Educación, en cuanto a contenidos mínimos, pero el nivel de trabajo es bajo, porque no se integran todas las áreas por ellas, solo enfatizan algunos contenidos, dejando de lado otros que son relevantes y que tienen que ver con el cuidado de sí mismo, falta más rigurosidad.

Sujeto 2 Docente Directivo

En este tema, se hace referencia a que en el Nivel Sala Cuna el trabajo es distinto, ya que las educadoras tienen una libre elección de tratar los contenidos mínimos, considerando las edades de los párvulos, a diferencia de las escuelas en que estos deben ser similares a los de muchas otras. En el caso de los Programas Pedagógicos, se consideran como relevantes para organizar el trabajo en aula, pero son una herramienta adicional de apoyo, ya que también existen otras alternativa para complementar el trabajo educativo, pero la situación de las Bases Curriculares, es distinta ya que se encuentran demasiado ambiguas, amplias, al entregar tanta información que para una educadora se hace complejo adaptarlo al nivel, sobre todo si trabaja en el Primer Ciclo de Educación Parvularia, nivel en que se encuentran los niños/as más pequeños, y que tienen necesidades distintas de trabajarlas. Sin embargo en el Nivel Sala Cuna aún se fundamentan en las Bases Curriculares como principal referente, es contradictorio, pero aún no se ha creado un sistema o documento que atienda las necesidades de este nivel.

4.1.3. Síntesis interpretativa por sujeto por Categoría

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

Sujeto 1 Docente Directivo

En esta categoría, la apreciación general que se tiene es que las educadoras deben trabajar los contenidos mínimos de una manera responsable, considerando las necesidades de los niños y niñas, tomando los Programas educativos como un gran referente, no evadiendo la importancia de este en relación a las Bases Curriculares, que sirvieron en un comienzo, pero que después se empezaron a visualizar las falencias y ya se transformaron en una traba pedagógica.

Sí se destaca, que es necesario incorporar al Nivel Sala Cuna en todas estas transformaciones curriculares y pedagógicas ya que están un tanto a la deriva del resto de

los otros niveles, y que es necesario comenzar a trabajar a partir de esta edad, para iniciar gradualmente la adquisición de aprendizajes que se fortalezcan en cada nivel de avance de los párvulos, para así lograr aprendizajes efectivos y significativos para todas las áreas de los ámbitos, haciendo un trabajo sistemático de los contenidos.

Sujeto 2 Docente Directivo

Se establece una clara diferencia entre la labor docente de una educadora que trabaja en una escuela al de otra que se desempeña en un Jardín VTF perteneciente a la JUNJI, se deja ver la idea de que las herramientas curriculares aún no satisfacen las necesidades de quienes se desempeñan en Sala Cuna, ya que hay diferencias evidentes entre la información que utilizan en un centro educativo que atiende a niños y niñas menores, con los recursos pedagógicos de establecimientos que reciben a párvulos de los niveles más grandes, aun siendo ambos municipales.

4.2. Resultados de la investigación obtenida con las entrevistas en el estamento Jefes de Unidad Técnica Pedagógica

A continuación, se muestran las tablas elaboradas para exponer textualmente las respuestas entregadas por cada sujeto de estudio. Cabe destacar que cada una de ellas trabaja con el nivel de Educación Parvularia.

4.2.1. Respuestas de cada sujeto entrevistado a cada pregunta

SUJETO 1 : Jefa de Unidad Técnico Pedagógica 1^{er} Ciclo

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>El nivel de Educación Parvularia de este establecimiento educacional elabora su plan de trabajo basándose en las bases curriculares y en los programas de estudio recientemente aprobados, por lo tanto el proyecto de Educación Parvularia, el Plan de Curso y los cronogramas semanales se elaboran en base a ellos, visualizándose explícitamente en estos instrumentos de Planificación, en las evaluaciones que se realizan a cada proyecto, y en el Informe al hogar que se entrega a los apoderados, quedando claramente establecidos los ámbitos, núcleos, ejes y aprendizajes esperados que se han evaluado.</p>	<p>Para nuestra forma de trabajo son fundamentales, además que nos han permitido la articulación del Plan de Estudio con el currículum de NB1, ya que los ámbitos de Comunicación y Relación con el Medio Natural y Cultural son la base para proyectar los aprendizajes de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio.</p>	<p>Como su nombre lo indica constituyen la base, pero se debe complementar con los programas de estudio, ya que estos incluyen los aprendizajes esperados claramente explicitados de cada uno de los ejes, además de conectarse con los mapas de progreso, los cuales también permiten articulación con los niveles de Enseñanza Básica.</p>	<p>Claramente sí, en la realidad de nuestro establecimiento, cada cual con su sello profesional, se manifiestan muy conscientes y metódicas en su trabajo de Planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes</p>

SUJETO 2 : Jefa de Unidad Técnico Pedagógica 2° Ciclo

1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?	2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?	3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?	4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?
Considero que sí, pero mayores detalles no los manejo ya que no trabajo directamente con las educadoras.	Claro que es relevante, ya que las educadoras están organizando el trabajo en aula de acuerdo a lo que establece el Ministerio de Educación.	Sí creo que orientan el trabajo de manera clara.	Sí, se observa en sus planificaciones y los resultados obtenidos por los niños y niñas al ingresar a NB1.

4.2.2. Síntesis interpretativa por sujeto por Sub-Categoría

A.1 Praxis Curricular

Sujeto 1 Jefe Evaluación Técnico Pedagógica 1^{er} ciclo

Existe un mayor conocimiento de acuerdo a las herramientas curriculares utilizadas por las educadoras, de acuerdo a la conexión que hay entre profesionales del establecimiento, se evidencia un manejo de información y de conocimientos en relación a los documentos que elaboran las educadoras en lo que respecta a Proyecto de Educación Parvularia, Plan General de Curso, Planificaciones y sus respectivos cronogramas semanales, así como también el Informe al Hogar como referente evaluativo para los padres y apoderados. Todo esto justifica la respuesta de que los contenidos mínimos se trabajan en el establecimiento, pero si desconoce de sí estos se entregan de manera sistemática, maneja toda la información técnica.

Sujeto 2 Jefe Evaluación Técnico Pedagógica 2° ciclo

En este caso la profesional no entrega mayor información al ser entrevistada, ya que su trabajo no está enfocado completamente al nivel, más bien se preocupa de EGB,

evidenciando un desconocimiento de las metodologías utilizadas por las educadoras, si proyecta la idea de que es importante porque lo establece el Ministerio de Educación en el caso del uso de los Programas Pedagógicos. Sin embargo, tiene claro que todo el trabajo que realizan las educadoras fortalece el nivel NB1, al apreciar resultados más evidentes en las evaluaciones que los profesores hacen del nivel por tanto reflejadas en las evaluaciones de los alumnos.

4.2.3. Síntesis interpretativa por sujeto por Categoría

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

Sujeto 1 Jefe de Evaluación Técnico Pedagógica 1^{er} ciclo

En este caso, el conocimiento es vital para una profesional que dirige el área técnico pedagógica de un establecimiento, ya que es la persona encargada de velar el ámbito curricular tanto de Educación Parvularia, como de Enseñanza Básica. Generalmente los Jefes de UTP, son docentes de Educación General Básica o Enseñanza Media, no considerando para estos cargos a Educadoras de Párvulos, generándose mayor desconocimiento en algunos casos, y en otros verse obligados a investigar acerca del Nivel de Educación Parvularia, para poder abarcar esta área de una manera más global.

Sujeto 2 Jefe de Evaluación Técnico Pedagógica 2^o ciclo

La falta de conocimiento genera vacíos para abordar temáticas que también son relevantes para el centro educativo, desde el momento que se imparte Educación Parvularia, es necesario exigir para estos cargos un cierto dominio de la especialidad curricular en todos los niveles y así realizar un trabajo más organizado y articulado entre niveles.

4.3. Resultados de la investigación obtenida con las entrevistas en el estamento Docentes de aula

A continuación, se exponen las tablas elaboradas para representar textualmente las respuestas entregadas por cada sujeto de estudio.

4.3.1. Respuestas de cada sujeto entrevistado a cada pregunta

SUJETO 1 : Docente de aula

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>Sí, por lo menos en Lenguaje verbal y Relaciones lógico matemáticas.</p>	<p>Sí, pues son una base y orientación a los aprendizajes que se pretenden enseñar.</p>	<p>Encuentro más completos los Programas pedagógicos, ya que incluyen los Mapas de progreso más las Bases Curriculares.</p>	<p>Por lo menos las que trabajamos en este establecimiento sí.</p>
<p>5.- Desde su experticia en el aula ¿La entrega de contenidos está expresada en términos de contextualización cultural de los niños y niñas pertenecientes a los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>6.-¿Considera usted que la selección y transmisión de contenidos realizados por la educadora enfatizan la formación integral de los niños y niñas de sus nivel?</p>	<p>7.-¿Usted considera la transposición didáctica como el acto efectivo de adquisición de aprendizajes en los niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>8.-¿Considera usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia arroja los resultados correctos del proceso de aprendizaje de niños y niñas?</p>
<p>Intento aprovechar la riqueza cultural que tiene la comuna y la región.</p>	<p>No sé si realmente integral, pero sí se intenta desarrollar variadas áreas.</p>	<p>Sí, es muy importante que ellos entiendan de que se está hablando, hay que colocarse en su lugar.</p>	<p>Sí, ya que al ser variada, se puede evaluar un mismo aprendizaje de diferentes formas.</p>

<p>9.-¿Desde su punto de vista el proceso de evaluación en Educación Parvularia favorece los aprendizajes de niños y niñas?</p>	<p>10.-¿Desde su experticia cree usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia se puede replantear desde otro punto de vista?</p>	<p>11.- ¿Cree usted que se desempeña laboralmente con autonomía profesional?</p>	<p>12.- ¿Considera usted que se respeta la autonomía profesional en el establecimiento en el que se desempeña? ejemplificar</p>
<p>Sí, los favorece</p>	<p>Se podría ampliar a otros métodos más modernos como CQA</p>	<p>La mayoría de las veces sí, ya que se nos da la posibilidad de plantear nuestros propios proyectos, basándose en los Programas pedagógicos.</p>	<p>Si lo considero, al darnos la oportunidad de plantear nuestros propios proyectos.</p>
<p>13.-¿Desde su punto de vista considera prioritario el tema de la adquisición de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Fundamentar</p>	<p>14.- ¿De acuerdo a su punto de vista usted tiene la oportunidad y tiempo de llevar a cabo un proceso reflexivo?</p>	<p>15.-¿El proceso reflexivo le permite elaborar juicios de valor en su trabajo docente?</p>	<p>16.- Según su opinión, cree usted que las educadoras que realizan reflexión sobre las prácticas pedagógicas, logran mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje?</p>
<p>Es muy importante, pues nadie mejor que las educadoras conocen a sus niños, sus habilidades y actitudes.</p>	<p>Sí, se nos da la oportunidad de hacerlo, pero el tiempo no siempre es suficiente.</p>	<p>En ocasiones sí, pero otras veces el trabajo docente se realiza de manera pareja sin considerar algunas decisiones que debieron haberse tomado.</p>	<p>Sí, efectivamente al tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que se está haciendo es positivo, ya que lo que se hace bien, puede servirle a otras colegas, además de mejorar lo que no esté bien.</p>

SUJETO 2 : Docente de aula

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>De todas formas, se utilizan más que los contenidos mínimos, cada actividad se planifica en base a los programas pedagógicos</p>	<p>Por supuesto, los programas nos entregan la orientación necesaria, los cuales son adaptados a la realidad y el contexto escolar de nuestra institución</p>	<p>No, las Bases Curriculares nos entregan una información básica, que es útil, pero no es suficiente, necesariamente debe ser complementada</p>	<p>Sí, en este establecimiento todas las educadoras, orientan su trabajo de acuerdo a los contenidos de los programas pedagógicos, como una guía que orienta su trabajo.</p>
<p>5.- Desde su experticia en el aula ¿La entrega de contenidos está expresada en términos de contextualización cultural de los niños y niñas pertenecientes a los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>6.-¿Considera usted que la selección y transmisión de contenidos realizados por la educadora enfatizan la formación integral de los niños y niñas de sus nivel?</p>	<p>7.-¿Usted considera la transposición didáctica como el acto efectivo de adquisición de aprendizajes en los niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>8.-¿Considera usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia arroja los resultados correctos del proceso de aprendizaje de niños y niñas?</p>
<p>Sí, ya que los contenidos se planifican acorde al contexto del niño/a basado en nuestro PEI y diagnóstico previo.</p>	<p>Sí, ya que se trabajan e integran los contenidos en forma transversal incorporando los tres ámbitos (Formación Personal, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural).</p>	<p>No, solamente los niños/as aprenden en muchas instancias diferentes, como lo es la exploración, la manipulación, la observación, la imitación etc.</p>	<p>Creo que nos entrega indicios, pero que no es un 100% efectiva.</p>

<p>9.-¿Desde su punto de vista el proceso de evaluación en Educación Parvularia favorece los aprendizajes de niños y niñas?</p>	<p>10.-¿Desde su experticia cree usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia se puede replantear desde otro punto de vista?</p>	<p>11.- ¿Cree usted que se desempeña laboralmente con autonomía profesional?</p>	<p>12.- ¿Considera usted que se respeta la autonomía profesional en el establecimiento en el que se desempeña? ejemplificar</p>
<p>Sí, porque la información que nos entrega, nos permite conocer el nivel de conocimientos y retroalimentar y complementar aquellos contenidos débiles.</p>	<p>Sí, sería bueno que las evaluaciones se realicen de manera sistemática y abarquen períodos más cortos (no solamente evaluar un semestre)</p>	<p>Totalmente, existe autonomía para tomar decisiones, para plantear experiencias y para desenvolverse con libertad en el marco de los programas educativos y el PEI.</p>	<p>Sí, existe un marco guía, que nos orienta hacia el perfil que debemos alcanzar, pero cada profesional tiene la libertad de actuar como lo considere apropiado en su nivel.</p>
<p>13.-¿Desde su punto de vista considera prioritario el tema de la adquisición de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Fundamentar</p>	<p>14.- ¿De acuerdo a su punto de vista usted tiene la oportunidad y tiempo de llevar a cabo un proceso reflexivo?</p>	<p>15.-¿El proceso reflexivo le permite elaborar juicios de valor en su trabajo docente?</p>	<p>16.- Según su opinión, cree usted que las educadoras que realizan reflexión sobre las prácticas pedagógicas, logran mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje?</p>
<p>Sí, porque el profesional que está dentro del aula, conoce la realidad de su curso, y por tanto tiene la información necesaria para tomar decisiones pertinentes.</p>	<p>Si, existen tiempos y momentos de reflexión personales y colectivas, que nos permiten conversar, replantear y reflexionar.</p>	<p>Sí, porque el reflexionar y compartir nuestras experiencias genera un enriquecimiento.</p>	<p>Por supuesto, porque al analizar las prácticas y reflexionar sobre ellas, surgen nuevas ideas y maneras de realizar de mejor forma o de abordar de manera más efectiva ciertos temas.</p>

SUJETO 3 : Docente de aula

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>Sí, ya que el colegio cuenta con la experiencia académica, por lo tanto se trata más allá de los contenidos mínimos.</p>	<p>Sí, ya que son una base para trabajar con los niños, pero lo adaptamos a nuestra realidad y proyecto educativo.</p>	<p>Solo lo básico, ya que son muy generales.</p>	<p>Es la base, pero está complementado con nuestro PEI.</p>
<p>5.- Desde su experticia en el aula ¿La entrega de contenidos está expresada en términos de contextualización cultural de los niños y niñas pertenecientes a los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>6.-¿Considera usted que la selección y transmisión de contenidos realizados por la educadora enfatizan la formación integral de los niños y niñas de sus nivel?</p>	<p>7.-¿Usted considera la transposición didáctica como el acto efectivo de adquisición de aprendizajes en los niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>8.-¿Considera usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia arroja los resultados correctos del proceso de aprendizaje de niños y niñas?</p>
<p>Sí, ya que se integra el proyecto educativo de nuestro colegio.</p>	<p>Sí, ayudan a la formación integral, ya que se abarcan los tres ámbitos de aprendizaje.</p>	<p>No en su totalidad, ya que están en un continuo aprendizaje desde que llegan hasta que se retiran del nivel.</p>	<p>No en su totalidad, porque existen varios factores que influyen en la evaluación.</p>

9.-¿Desde su punto de vista el proceso de evaluación en Educación Parvularia favorece los aprendizajes de niños y niñas?	10.-¿Desde su experticia cree usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia se puede replantear desde otro punto de vista?	11.- ¿Cree usted que se desempeña laboralmente con autonomía profesional?	12.- ¿Considera usted que se respeta la autonomía profesional en el establecimiento en el que se desempeña? ejemplificar
Sí, ya que con la evaluación se realiza una retroalimentación.	Sí, faltan más evaluaciones del proceso	Sí, incluso se apoya la iniciativa y el trabajo proactivo.	Sí, como por ejemplo la realización de proyectos con los niños, la didáctica en el aula.
13.-¿Desde su punto de vista considera prioritario el tema de la adquisición de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Fundamentar	14.- ¿De acuerdo a su punto de vista usted tiene la oportunidad y tiempo de llevar a cabo un proceso reflexivo?	15.-¿El proceso reflexivo le permite elaborar juicios de valor en su trabajo docente?	16.- Según su opinión, cree usted que las educadoras que realizan reflexión sobre las prácticas pedagógicas, logran mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje?
Sí, ya que somos nosotras las que trabajamos con los niños y conocemos sus necesidades e intereses.	Sí, ya que tenemos la instancia para dialogar, tanto con nuestra paralela para complementar y retroalimentar el trabajo pedagógico.	Sí, en el trabajo de ciclo, consejos técnico pedagógico, trabajo con paralelas.	Si, ya que con la retroalimentación que se realiza con la reflexión, se mejora el trabajo con los niños, mejorando el trabajo.

SUJETO 4 : Docente de aula

1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?	2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?	3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?	4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?
Creo que en Lenguaje, Relaciones lógico matemáticas y cuantificación son tratados de manera sistemática, no así en otros núcleos como	Me parece que los programas pedagógicos son más específicos los aprendizajes esperados y fácilmente se pueden	Sí, aunque hay aprendizajes que no aborda como los sentidos y los órganos internos del cuerpo humano (seres vivos).	En general sí.

seres vivos, grupos humanos etc.	desprender los contenidos para organizarlos.		
5.- Desde su experticia en el aula ¿La entrega de contenidos está expresada en términos de contextualización cultural de los niños y niñas pertenecientes a los niveles de Educación Parvularia?	6.-¿Considera usted que la selección y transmisión de contenidos realizados por la educadora enfatizan la formación integral de los niños y niñas de sus nivel?	7.-¿Usted considera la transposición didáctica como el acto efectivo de adquisición de aprendizajes en los niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia?	8.-¿Considera usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia arroja los resultados correctos del proceso de aprendizaje de niños y niñas?
Sí, ya que uno siempre piensa en la realidad de los niños.	Sí, porque aborda todos los ámbitos y núcleos visualizando al niño como un ser integral.	La transposición didáctica es la acción donde se hace aprendible lo que se enseña, por lo tanto de ésta depende la adquisición de aprendizajes.	Creo que la evaluación es el proceso más débil en Educación Parvularia, ya que depende mucho de la capacidad dela educadora de elaborar instrumentos que arrojen información relevante del proceso de enseñanza aprendizaje.

9.-¿Desde su punto de vista el proceso de evaluación en Educación Parvularia favorece los aprendizajes de niños y niñas?	10.-¿Desde su experticia cree usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia se puede replantear desde otro punto de vista?	11.- ¿Cree usted que se desempeña laboralmente con autonomía profesional?	12.- ¿Considera usted que se respeta la autonomía profesional en el establecimiento en el que se desempeña? ejemplificar
Desde la visión que se tome, como un proceso para recoger información relevante del diagnóstico y proceso para diseñar estrategias y retroalimentar aprendizajes logrados.	Debiera ser más objetiva y concreta, ya que, si no existe un buen instrumento, la información se desvanece y no es apta para tomar decisiones o formular un juicio de valor.	Sí, ya que las bases son orientadoras pero es la educadora la que de acuerdo al diagnóstico de su grupo curso diseña sus estrategias	Sí, siempre y cuando tenga como base los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación.
13.-¿Desde su punto de vista considera prioritario el tema de la adquisición de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Fundamentar	14.- ¿De acuerdo a su punto de vista usted tiene la oportunidad y tiempo de llevar a cabo un proceso reflexivo?	15.-¿El proceso reflexivo le permite elaborar juicios de valor en su trabajo docente?	16.- Según su opinión, cree usted que las educadoras que realizan reflexión sobre las prácticas pedagógicas, logran mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje?
Es importante, pero para hacerlo las educadoras deben estar preparadas pedagógicamente.	No hay tiempo de hacerlo con mis pares educadoras.	Sin duda un trabajo reflexivo es importante para mejorar, adecuar o rediseñar nuestras praxis.	Por supuesto que sí, se evidencia en un trabajo intencionado, organizado y sistemático que impacta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

SUJETO 5 : Docente de aula

1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?	2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?	3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?	4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?
No siempre, todo dependerá de la	Por supuesto que son importantes y	Considero que las Bases Curriculares	Considero que sí, nuestra labor

<p>realidad de cada jardín y de cada niño, considerando las conductas de entrada que ellos traigan.</p>	<p>relevantes; para el logro de una buena praxis curricular.</p>	<p>son necesarias, pero toda clase de información siempre es poca.</p>	<p>educativa siempre está enfocada a las exigencias del Ministerio de Educación.</p>
<p>5.- Desde su experticia en el aula ¿La entrega de contenidos está expresada en términos de contextualización cultural de los niños y niñas pertenecientes a los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>6.-¿Considera usted que la selección y transmisión de contenidos realizados por la educadora enfatizan la formación integral de los niños y niñas de sus nivel?</p>	<p>7.-¿Usted considera la transposición didáctica como el acto efectivo de adquisición de aprendizajes en los niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>8.-¿Considera usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia arroja los resultados correctos del proceso de aprendizaje de niños y niñas?</p>
<p>Sí, expresada en todos los términos de contextualización.</p>	<p>Totalmente, es nuestro principal objetivo; el desarrollo integral de los niños y niñas.</p>	<p>Totalmente efectivo y debe estar presente todo el tiempo en la transmisión de contenidos y en la adquisición de los aprendizajes.</p>	<p>Pienso que cada sistema de evaluación debe estar relacionado a la edad y al nivel de los niños y niñas, para asegurarse que los resultados sean correctos.</p>

9.-¿Desde su punto de vista el proceso de evaluación en Educación Parvularia favorece los aprendizajes de niños y niñas?	10.-¿Desde su experticia cree usted que el sistema de evaluación en Educación Parvularia se puede replantear desde otro punto de vista?	11.- ¿Cree usted que se desempeña laboralmente con autonomía profesional?	12.- ¿Considera usted que se respeta la autonomía profesional en el establecimiento en el que se desempeña? ejemplificar
Por supuesto que sí, es la forma de saber y comprobar que estamos entregando en forma correcta y efectiva los aprendizajes.	Es importante siempre evaluar e innovar todos los procesos en la Educación Parvularia para asegurar el mejor resultado.	Sí, en cuanto a planificación, evaluación y toma de decisiones, etc.	Sí, cuando uno decide en forma personal en relación a la toma de decisiones en futuros aprendizajes esperados.
13.-¿Desde su punto de vista considera prioritario el tema de la adquisición de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Fundamentar	14.- ¿De acuerdo a su punto de vista usted tiene la oportunidad y tiempo de llevar a cabo un proceso reflexivo?	15.-¿El proceso reflexivo le permite elaborar juicios de valor en su trabajo docente?	16.- Según su opinión, cree usted que las educadoras que realizan reflexión sobre las prácticas pedagógicas, logran mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje?
Sí, es importante la autonomía en decisiones pedagógicas, para un mejor resultado en la adquisición de aprendizajes de acuerdo a la realidad de los niños o sus conductas de entrada.	Considero que el tiempo nos juega en contra para ejecutar un proceso de reflexión.	En relación a la evaluación de los niños, en cuanto a sus aprendizajes, sí se realizan juicios de valor en forma permanente.	Por supuesto que sí, es la forma ideal poder reflexionar la mayor parte del tiempo, respecto al proceso enseñanza aprendizaje, que nos permita lograr los mejores resultados, en beneficio directo de nuestros niños y niñas.

4.3.2. Síntesis interpretativa por sujeto por Sub-Categoría

Sujeto 1 Docente de aula

A.1 Praxis Curricular

Se destacan importantes los contenidos mínimos en Lenguaje y Relaciones lógico matemáticas, no considerando los otros núcleos que son tan importantes como los

primeros, sin embargo, los Programas Pedagógicos son tomados como una herramienta base de orientación para las educadoras, en cuanto a los aprendizajes que pretende enseñar. La respuesta asociada a las Bases Curriculares se hace comparativa con los Programas Educativos al favorecer a éstos como más completos desde el momento que incluyen los mapas de progreso. Y los contenidos curriculares en el lugar de trabajo son incorporados por las educadoras, ya que como el establecimiento es subvencionado, recibe el material y por ende deben ser incorporados en la labor docente.

A.2 Praxis didáctica

La educadora destaca la idea de aprovechar la riqueza cultural de la zona para considerarlo en la entrega de contenidos a los niños del nivel, pero que sin embargo, no cree que se esté desarrollando una formación integral en los niños y niñas, aludiendo a que se trata de hacer lo posible por desarrollar distintas áreas que apunten a ese hecho. Para toda esta acción reconoce que es esencial que los niños y niñas entiendan lo que se les está enseñando, mirándolo de un punto de vista empático hacia los alumnos.

A.3 Praxis evaluativa

En el aspecto evaluativo la educadora cree que se arrojan resultados correctos al poder evaluar un mismo aprendizaje esperado, con diferentes actividades enfocadas de distinta manera para lograr la adquisición de éstos, favoreciendo que los niños los interioricen y piensa que tal vez es posible plantear la evaluación de acuerdo a otras perspectivas, como una búsqueda que ayude a optimizar los aprendizajes de los niños y niñas, quizás utilizar métodos más actualizados.

B.1 Autonomía profesional

La autonomía es un tema que se maneja con bastante propiedad por la educadora, ya que reconoce libertades para decidir su trabajo pedagógico, en que el establecimiento le otorga oportunidades para llevarla a cabo y la considera como un factor primordial para la educadora al organizar su trabajo, ya que es ella quien conoce las características de cada uno de los niños y niñas.

B.2 Reflexión sobre la praxis

En cuanto al proceso reflexivo, cree tener las instancias, pero que sin embargo, es extenso lo que se debe tratar, por lo tanto el tiempo no alcanza, Al realizar reflexiones grupales con otras educadoras, existe un cierto entusiasmo en realizar cambios, pero luego en el trabajo cae en la rutina y no los considera. Sostiene que estas conversaciones acerca de la labor pedagógica pueden ser un aporte para otras educadoras como una forma de mejorar las prácticas educativas.

Sujeto 2 Docente de aula

A.1 Praxis Curricular

La entrevistada alude que más que los contenidos mínimos se trabajan los Programas Pedagógicos, desconociendo que estos programas traen los contenidos mínimos, no están separados el uno del otro. Respecto a los Programas Educativos estos en su establecimiento se adaptan a la realidad y contexto social de los niños/as, siendo estos más completos, no pasa lo mismo con las Bases Curriculares ya que se consideran básicas, las cuales es necesario complementarlas, en general los contenidos mínimos son tratados de acuerdo a lo que establece y entrega el Ministerio de Educación para trabajarlos en aula.

A.2 Praxis didáctica

En cuanto a la entrega de contenidos mínimos, se consideran en concordancia con el PEI que establece lineamientos de acuerdo al contexto de los estudiantes a los cuales va enfocado, y por supuesto considerando aprendizajes previos de los niños y niñas. Todo esto para potenciar la formación integral de ellos, complementando el trabajo entre los tres ámbitos de aprendizaje. Lo que sí cabe destacar, es que el acto de adquisición de aprendizajes no solo es provocado por la Educadora, sino que se produce en otras instancias de procesos de observación, manipulación e imitación como algo espontáneo.

A.3 Praxis evaluativa

La educadora en este caso no considera el sistema evaluativo como totalmente efectivo, sino como una manera de entregar indicios de los niveles de aprendizaje en que se encuentran los niños y niñas. Sí reconoce que se produce un beneficio al entregar información acerca de los niños y niñas, y que sirve para poder tomar decisiones que ayuden a fortalecer aquellos que no fueron adquiridos. Lo que sí cabe destacar que ella

cree que, el sistema debería realizarse de una forma más sistemática y que no se produzcan tantas distancias entre los eventos evaluables, como se hace actualmente de manera semestral, en el caso de estos niveles hay que monitorear en espacios más cortos.

B.1 Autonomía profesional

La autonomía para la entrevistada también forma parte de su quehacer diario sin restricciones, recibiendo por parte del establecimiento la confianza para así desarrollarla, esto va para cada funcionario de su lugar de trabajo, sí considerando aspectos generales que forman parte del proyecto educativo, pero actuando con la libertad necesaria que le permita realizar un trabajo efectivo y por esto mismo se consigue la oportunidad de tomar decisiones pertinentes, de acuerdo a la realidad de sus niños.

B.2 Reflexión sobre la praxis

El proceso reflexivo se lleva a cabo de manera personal como colectiva, que permite ver desde distintos enfoques lo que se está haciendo, provocando un enriquecimiento personal y profesional que contribuye a tomar mejores decisiones y por supuesto que estas reflexiones estimulan la creatividad al compartir experiencias con otras educadoras, ya que aprenden tal vez, de nuevas maneras de abordar la enseñanza de las actividades.

Sujeto 3 Docente de aula

A.1 Praxis Curricular

La entrevistada reconoce que debido a la experiencia académica del establecimiento los contenidos mínimos se trabajan e incluyen otros aspectos adicionales, para complementar los aprendizajes de los niños y niñas. La experiencia académica en este caso, avala el trabajo que realizan, siendo un factor primordial que deriva del rendimiento y énfasis pedagógico que el establecimiento potencia y fortalece en todos los otros niveles de educación, tanto básica como media. En Educación Parvularia, se consideran los Programas pedagógicos creados para el nivel, como una herramienta orientadora para las educadoras, que se puede adaptar fácilmente a la realidad de sus educandos, no así las Bases Curriculares, que ya no otorgan la información suficiente, como sí lo hacen los Programas Pedagógicos, que provienen también del Mineduc y que por supuesto en este

caso se complementan con el PEI del centro educativo, cumpliendo con el ideal de lo que debería hacerse en los distintos establecimientos.

A.2 Praxis didáctica

Los contenidos mínimos se entregan de acuerdo al PEI, que también es algo relevante para la realidad educativa en la cual ella se desempeña, considerando que la transposición didáctica es importante porque se abarcan los tres ámbitos de aprendizaje, esto deja en evidencia que no presenta mayor dominio del tema que se le está consultando, faltó mayor comprensión a pesar de la explicación previa. Expresa que la formación integral es un proceso que comienza desde que los niños entran al nivel hasta que se van, visualizándolo como un deber por parte de la educadora en la formación de ellos.

A.3 Praxis evaluativa

La educadora cree que las evaluaciones no arrojan verdaderos resultados, ya que hay varios factores determinantes de una buena evaluación en este nivel, pero que sin embargo de igual manera sirve para favorecer aprendizajes en los niños y niñas al considerar espacios de retroalimentación en ellos. Respecto a la pregunta nº 9, corrobora la falta de efectividad de la evaluación al no ser un proceso continuo que realiza la educadora.

B.1 Autonomía profesional

La entrevistada reconoce que es algo que está incorporado a su quehacer docente, recibiendo todo el apoyo de la docente directivo, para que ésta realice un trabajo en aula de calidad y pueda tomar decisiones que permitan mejores aprendizajes en los niños y niñas, al conocer sus características, necesidades e intereses.

B.2 Reflexión sobre la praxis

La entrevistada se refiere a la situación de reflexión, coincidiendo con otras educadoras, como el momento positivo de complementar el trabajo pedagógico y quizás optimizarlo. Las oportunidades están establecidas en los consejos que se realizan en el ámbito técnico pedagógico.

Todos estos momentos se valoran como un fortalecimiento en el trabajo con los niños y niñas, como también una mejora del trabajo como profesional.

Sujeto 4 Docente de aula

A.1 Praxis Curricular

En esta situación, la entrevistada expone que solo se contemplan con mayor interés los ámbitos de Comunicación y Relaciones lógico matemáticas y cuantificación, dando a entender que los otros son poco relevantes para abordarlos, cabe destacar que al contestar no maneja correctamente la conceptualización de éstos para definirlos. Respecto a los Programas Pedagógicos, menciona que estos son más favorables para el quehacer educativo de una educadora, ya que los aprendizajes esperados son más específicos y por lo tanto contribuyen a organizar de mejor manera los contenidos. En cuanto a las Bases Curriculares, quizá justifica la no contemplación de los otros ámbitos mencionados anteriormente al expresar que no incluye aprendizajes que apunten a aspectos biológicos y físicos de los seres humanos. En general se aprecia poco dominio de los conceptos e información como también falta de actualización en algunos temas.

A.2 Praxis didáctica

Sí considera la entrega de contenidos importante, de acuerdo a la realidad de los niños, expresando que la formación integral de los niños está vinculada a la contemplación de los tres ámbitos de aprendizaje en la planificación de las actividades, que deben llevarse al aula de una manera en que los niños y niñas entiendan lo que se les está enseñando.

A.3 Praxis evaluativa

En esta situación la entrevistada reconoce que la evaluación no es el fuerte de las educadoras y del nivel, ya que es lo más débil que las caracteriza, adjudicando esta tarea a la competencia que posea la educadora para formular instrumentos que sean realmente efectivos para evaluar. Desde el punto de vista del favorecimiento de aprendizajes, explica que depende mucho de la visión de la educadora al realizar la evaluación como un proceso que debe potenciarse en el desarrollo para el logro efectivo de los aprendizajes.

Respecto al sistema de evaluación que se utiliza, se considera que no es tan objetivo ni concreto, por lo tanto no contribuye a emitir un juicio de calidad para la toma de decisiones correctas, respecto al niño o niña.

B.1 Autonomía profesional

La respuesta entregada habla más bien de las Bases como orientadoras del trabajo, asimilando la autonomía como una función de la educadora para realizar sus propias estrategias. Hay una confusión en la comprensión de la pregunta. Y de la siguiente también se genera una ambigüedad al asociar la autonomía como algo que sea consecuente con los lineamientos curriculares del Mineduc, no toma la autonomía como un proceso que pertenece a la labor docente, ya que al referirse al tema de la toma de decisiones, alude al hecho de que las educadoras deben estar preparadas pedagógicamente, situación que no es esencial para la toma de decisiones pedagógicas.

B.2 Reflexión sobre la praxis

En este caso la educadora alude a la idea de que no tiene tiempo de reflexionar con su grupo de pares, sin embargo considerándolo importante para mejorar las prácticas pedagógicas, desde el momento en que la reflexión evidencia por parte de la educadora una labor más organizada dentro del aula en el trabajo con los niños y niñas, que impacta positivamente el proceso enseñanza aprendizaje.

Sujeto 5 Docente de aula

A.1 Praxis Curricular

La educadora expresa que los contenidos son tratados de acuerdo a la realidad del centro educativo y de cómo se evalúen las conductas de entrada de los niños y niñas, considerando que para mejores resultados es importante la aplicación y utilización de los Programas Educativos, no tanto así las Bases Curriculares que las define como necesarias, pero que aun así no entregan la información suficiente. Sí reconoce que la labor de las educadoras, en la mayoría de los casos, está orientada por lo que establezca el Mineduc, como principal entidad reguladora en educación.

A.2 Praxis didáctica

La entrega de contenidos contextualizados, lo enfoca como global en todo lo que se realiza en aula, considerando que el principal objetivo de una educadora es la formación integral de los niños y niñas. La entrevistada cree que la transposición didáctica debe estar presente en todas las actividades de los alumnos, tanto dentro del aula, como fuera

de ella en el centro educativo, para así general la adquisición de aprendizajes por parte de éstos.

A.3 Praxis evaluativa

Acá la evaluación se asimila a la edad de los niños y niñas y por ende al nivel, para que esta sea correcta. Y sí debe realizarse para ver el estado de avance de los niños y niñas y verificar si lo entregado por la educadora está provocando aprendizajes en ellos. En cuanto a replantear la evaluación desde otro ámbito que dé más efectividad no le asigna mayor relevancia, ya que otra ve apunta a este proceso como una oportunidad de lograr mejores resultados.

B.1 Autonomía profesional

Existe reconocimiento de trabajo autónomo, respecto al momento de planificar, evaluar y tomar decisiones en su grupo curso. Reconoce que posee la libertad de tomar decisiones, actuando con autonomía en lo que a grupo curso se refiere, más bien al trabajo específico, no enfocándolo en otros ámbitos. La autonomía en general lo considera importante, pero sólo en algunos aspectos muy personales, no generales.

B.2 Reflexión sobre la praxis

La entrevistada considera que el tiempo es un factor en contra desde el momento de realizar una reflexión pedagógica. Da a conocer la instancia del proceso reflexivo como algo que sólo fortalece la evaluación, no ampliando su visión a otras instancias de aprendizaje de los niños como de ella también. Reconoce que es esencial realizarlo para lograr mejores resultados en su grupo curso.

4.3.3. Síntesis interpretativa por sujeto por Categoría

Sujeto 1 Docente de aula

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

De acuerdo a la Praxis Pedagógica, en lo que respecta el ámbito curricular, didáctico y evaluativo, la educadora maneja algunos conocimientos más específicos sobre algunas áreas pedagógicas, acompañando su discurso de llevar a cabo una práctica docente

guiada por las exigencias del establecimiento en el cual labora, refiriéndose a la utilización de los recursos que entrega el Mineduc, ya que el establecimiento es particular subvencionado, por lo tanto se ve beneficiado con recursos pedagógicos ya sea para las docentes como para los niños. Se hace un énfasis a la utilización de los Programas Pedagógicos, como la gran herramienta pedagógica de las educadoras, pero que sin embargo se ve limitado en su aplicación, desde el momento que la educadora considera el ámbito de Comunicación y en el de Relación con el medio natural y cultural, sólo el núcleo Relaciones lógico matemáticas y cuantificación, enfocando la enseñanza al aspecto cognitivo de los niños y niñas, obviando los otros núcleos de aprendizaje, esto genera una contradicción puesto que se preocupa por integrar el aspecto cultural, sin embargo lo aprendizajes para trabajar este factor, están planteados en los núcleos que no se consideran relevantes. Entonces el proceso se ve alterado en la formación integral de los párvulos, al no considerar aspectos primordiales que apunten a esta formación, cabe recordar que en Educación Parvularia la consideración de los tres ámbitos es fundamental para lograr resultados óptimos. Y en relación a resultados, la entrevistada, expresa interés por la evaluación, pero no maneja mayores conocimientos sobre ésta.

Categoría B Percepción y sentido de su trabajo pedagógico

La autonomía docente no es una instancia que esté ajena al quehacer docente, ya que se dan todas las oportunidades para practicarla en el establecimiento, se goza de este privilegio que favorece la organización de su trabajo en aula, esto mismo se ve afectado por el resultado de las distintas instancias reflexivas que se realicen con otras educadoras, que no siempre se ven favorecidas por el tiempo, considerando que este proceso requiere de mayor tiempo para así contribuir a una mejora de las prácticas educativas.

Sujeto 2 Docente de aula

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

En este caso la educadora no se expresa bien respecto a la conceptualización, ya que separa los contenidos mínimos de los Programas Educativos, sin embargo son éstos últimos los que dan las orientaciones de los contenidos mínimos a tratar en los niveles de Educación Parvularia, además alude al hecho de que las Bases Curriculares ya no sirven mucho, pues las considera básicas frente a los programas.

Destaca que en su establecimiento es primordial considerar el proyecto educativo para organizar el proyecto de aula, considerando que la labor de la educadora es esencial para la consecución de aprendizajes, pero que además estos se adquieren en otras circunstancias por los niños y niñas. En el ámbito evaluativo, se plantea que la evaluación en el nivel de Educación Parvularia no es el sistema más efectivo, ya que es muy complejo y solo entrega indicios de los estados de avance de los niños y niñas, plantea que se evalúan períodos muy largos, y que en esta etapa de la vida es necesario establecer tiempos más cortos, para dilucidar los niveles de logro de los niños y niñas y así poder fortalecer los que no se han logrado, no son de consecución rápida, todo va en base del refuerzo a través de distintas actividades.

Categoría B Percepción y sentido de su trabajo pedagógico

La autonomía docente en este establecimiento también favorece a la educadora, contando con todo el apoyo de los directivos en el momento de tomar decisiones pedagógicas, claramente considerando algunos parámetros generales para todos los docentes. Respecto a los momentos de reflexión estos son efectivos ya sea haciéndolos de manera personal como colectiva entre pares, lo que se reconoce como una gran fortaleza para enriquecer las prácticas al compartir experiencias que hayan sido buenas y que se puedan adaptar con los niños y niñas en diferente contexto, en el fondo en cualquier circunstancia la reflexión favorece el quehacer docente.

Sujeto 3 Docente de aula

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

En esta categoría, se hace énfasis al reconocimiento del establecimiento como un lugar de prestigio que actúa de acuerdo a los logros académicos, comenzando desde el primer nivel, en este caso el de Educación Parvularia, que trabaja además con herramientas pedagógicas entregadas por el Mineduc, y en esta ocasión los Programas Pedagógicos, superan la información de las Bases Curriculares, los cuales se adaptan al trabajo docente, pero siempre delineado por el PEI del establecimiento. En lo que a didáctica se refiere, ésta está guiada por los tres ámbitos de aprendizaje, para lograr la formación íntegra de los niños y niñas en todas las áreas, considerando este fortalecimiento desde que llegan a matricularse al nivel, hasta que se van de éste y comienzan la EGB.

El proceso evaluativo en coincidencia con otras declaraciones es el más débil, ya que no se considera tan efectivo, al no arrojar verdaderos resultados, apelando a la idea de poder optimizarlo para que se transforme en un proceso constante en el quehacer pedagógico. Por el momento se hace, ya que hay que registrar los avances, pero no es el mejor sistema en Educación Parvularia.

Categoría B Percepción y sentido de su trabajo pedagógico

La educadora reconoce el apoyo otorgado para ejercer con autonomía, como una forma de optimizar su trabajo personal en el proceso enseñanza aprendizaje con los niños y niñas, tomando las decisiones más indicadas, considerando las características del grupo, que forman parte importante en la organización de los contenidos y en realidad de todo lo que se quiera plantear para ellos, siempre deben incluirse en cualquier decisión. Todo esto además se complementa con instancias de reflexión que, según la educadora son oportunidades de mejorar el trabajo pedagógico, pensado en generar aprendizajes significativos.

Sujeto 4 Docente de aula

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

En las respuestas dadas, la educadora hace alusión a que mayormente trabaja los ámbitos que apunten al desarrollo de experiencias cognitivas, dejando de lado aquellos que no considera tan relevantes, como por ejemplo el ámbito de Formación personal y social que entrega y orienta aprendizajes tanto valóricos, de formación ciudadana, como de salud física.

Los Programas Pedagógicos los considera relevantes desde el momento en que organiza el quehacer pedagógico, no así las Bases Curriculares.

En el área didáctica se produce la contradicción al contemplar los tres ámbitos de aprendizaje para la formación integral, sin embargo, dada una respuesta anterior solo consideraba importantes aquellos de aspecto cognitivo y estos entregarlos de la manera más clara para que sean comprensibles por los niños y niñas del curso.

En cuanto a la evaluación coincidentemente con otras educadoras expresa que es el punto débil de las educadoras, adjudicándole el éxito de ésta a la competencia de la educadora para crear instrumentos efectivos de evaluación en su nivel. Sí cree que deben

aplicarse, pero que los considera una subjetividad en cuanto al juicio de valor que realiza y tal vez la toma de decisión no sea la más correcta.

Categoría B Percepción y sentido de su trabajo pedagógico

La autonomía en este caso juega un rol más dependiente de lo que el Mineduc desee para las educadoras o al menos así lo enfoca, no lo visualiza como un proceso natural y pedagógico que fortalece las prácticas educativas en su totalidad, sino más bien lo ve más parcelizado, aislado de otros quehaceres.

La reflexión si bien es cierto, la entrevistada la concibe como una instancia importante, sin embargo cree que no hay tiempo para llevarla a cabo, esto deja a la luz que, la importancia no es tal, al expresar que por tiempo no se puede llevar a cabo.

Sujeto 5 Docente de aula

Categoría A Desarrollo de la praxis pedagógica

Se hace mención que lo que provenga del Mineduc debe utilizarse en los establecimientos que dependen en cierta medida de él, en este caso a través de los Programas Pedagógicos, no así las Bases Curriculares, que al igual que otras docentes ya no las consideran una herramienta imprescindible, ya que no entregan la información necesaria.

De acuerdo a la contextualización, contempla que se hace de manera bien general o tal vez transversal, en las distintas actividades, siendo fundamental la manera en que la educadora entrega la enseñanza.

La evaluación a diferencia de otras educadoras la enfoca de acuerdo a la edad de los niños, no entregando una información más acabada de esta temática, su opinión dista de la de otras educadoras, no causa mayor revuelo para ella.

Categoría B Percepción y sentido de su trabajo pedagógico

La educadora, considera que le dan oportunidad de realizar un trabajo autónomo en cuanto a organización pedagógica de aula, contando con la libertad de tomar decisiones que favorezcan su trabajo en aula, pero queda enfocado solo a este aspecto, pero no considerándolo en otras instancias, El proceso reflexivo en el caso de la educadora lo

enfoca como un beneficio para la etapa evaluativa, pero se infiere que no lo realiza, ya que estima que no tiene tiempo para realizarlo, ella comprende que es importante, sin embargo no se ejecuta.

4.4. Resultados de la investigación obtenida con las entrevistas en el estamento Docentes universitarias

A continuación, se exponen las tablas elaboradas para representar textualmente las respuestas entregadas por cada sujeto de estudio.

4.4.1. Respuestas de cada sujeto entrevistado a cada pregunta

SUJETO 1 : Docente universitaria

1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?	2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?	3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?	4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?
Yo creo que depende del centro educativo y de la rigurosidad en que el Jefe de UTP organice el trabajo que se realiza en Educación Parvularia, porque hay educadoras que son muy sistemática en los niveles de Educación Parvularia y que llevan a cabo el trabajo de acuerdo a lo que se les solicita, considerando los contenidos mínimos, pero hay algunas que no lo hacen, depende mucho de la rigurosidad con que se	Absolutamente, yo creo que los Programas Pedagógicos deben ser el mapa de ruta, deben ser los que nos guían nuestro trabajo y por lo tanto fueron hechos pensado y considerando lo que los niños deberían saber, por lo tanto considerando la diversidad, siempre es bueno tener una guía, y esa guía son los Programas Pedagógicos, por lo tanto, si bien es cierto no podemos seguirlos al pie de la letra	Las Bases Curriculares son una excelente base, como su nombre lo dice, una guía, pero creo que no consideran todo lo que necesita una educadora para poder hacer un trabajo más eficiente, dan las ideas generales, los aprendizajes de repente son muy grandes y queda a libertad de la educadora el cómo poder especificarlos, complementarlos y trabajarlos, no hay una mayor guía de cómo llevarlos de	Hay educadoras que efectivamente trabajan con los contenidos curriculares entregados por el Ministerio, pero no todas lo hacen, nuevamente insisto en eso, la rigurosidad con que se trabaje en el equipo de UTP en el caso de las escuelas y de la directora en el caso de los jardines, si es que hace un trabajo en equipo, donde realmente se planifique a conciencia o es un trabajo más libre de cada educadora.

<p>tome su quehacer pedagógico, yo he visto que no en todos los lugares se consideran los contenidos mínimos.</p>	<p>siempre, sí deben ser nuestra guía, nuestro referente.</p>	<p>manera estratégica al aula, por lo tanto es solo un referente curricular y por lo tanto no sirve de mucha guía pero deben ser complementados con los Programas Pedagógicos.</p>	
---	---	--	--

SUJETO 2 : Docente universitaria

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>Yo considero que hay interpretaciones curriculares erradas en el sistema, en relación a que en primer lugar creo que como gremio tenemos muchas falencias, por ejemplo, en términos de lo que es la adquisición del lenguaje, y algo hemos ido avanzando en los niveles de iniciación de la lectura, iniciación a la escritura. Se han provocado algunas de corte pedagógica, por ejemplo hay establecimientos que apuran el tema del proceso lector y después de apurar este proceso hay niños que cometen errores en primero básico porque no hay conciencia fonológica, o sea hay un enredo</p>	<p>Yo los considero, pero a eso se le suma la evaluación que yo haga para ver el nivel de desarrollo que tengan los niños, se suman actualizaciones, es un referente más que se utiliza, lo otro tiene que ver el nivel de desarrollo que tengan los niños, la etapa está, las características que tenga el curso, hay niños que están sobre la media, otros que están bajo, por lo tanto hay que tomar decisiones respecto a ellos también. En fin los programas son importantes, pero son solo un referente que se complementa con el resto.</p>	<p>Las Bases quedaron con muchos elementos pendientes, como instrumento curricular están mejor contruidos los Programas Pedagógicos, son más claros, precisos, se pueden hacer mejores interpretaciones, en las Bases Curriculares faltan elementos, hay cosas que simplemente no están presentes, se pierden los procesos cognitivos, perdemos el desarrollo de la percepción visual, auditiva que se trabaja mucho en arte y que son elementos centrales para conseguir después todo el proceso de</p>	<p>Tenemos un carácter técnico, en términos didácticos, estamos en deuda. Las educadoras se guían por lo que entrega el Ministerio de Educación, ya que no estamos capacitadas para crear un sistema curricular nuevo.</p>

<p>grande y eso tiene que ver con el escaso de manejo que tenemos como Educadoras de Párvulos en cuanto a interpretaciones curriculares mal hechas, considero que...raya pa la suma..."no hacemos bien la pega". Estamos con errores graves, ya que en nuestra área hay poca investigación, poca producción y que finalmente genera que tengamos muchos vacíos. Tiene que ver con la Formación inicial como tal, con los requisitos de ingreso a las universidades, y la formación continua, pero muchos cursos entregan generalidades y actualización, pero pasa por la Formación Inicial.</p>		<p>lectura, escritura y los procesos matemáticos, las praxias también se pierden. Las Bases Curriculares tiene los aprendizajes esperados dispersos, no son continuos por lo tanto la educadora debe tener la capacidad y la competencia para determinar cuál es el que corresponde a cada etapa. La BC son de difícil lectura, deben hacerse de acuerdo a los destinatarios</p>	
---	--	--	--

SUJETO 3 : Docente universitaria

<p>1.-¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación Parvularia?</p>	<p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de Educación Parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p>	<p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p>	<p>4.- En su opinión ¿Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>
<p>Sí, los contenidos son tratados de manera regular y sistemática.</p>	<p>Son dichos programas los que han venido a ordenar el trabajo curricular que realizan las educadoras de párvulos en aula.</p>	<p>Las Bases Curriculares efectivamente entregan la información suficiente para organizar el trabajo de una educadora.</p>	<p>Creo que las educadoras que laboran en establecimientos educacionales lo hacen de forma sistemática.</p>

--	--	--	--

4.4.2. Síntesis interpretativa por sujeto por Sub-Categoría

A.1 Praxis Curricular

Sujeto 1 Docente universitaria

De acuerdo a los contenidos mínimos, la entrevistada relata que hay muchas educadoras que lo hacen, en cuanto a rigurosidad del Jefe de UTP en los establecimientos que cuentan con estos directivos, éstas realizan el trabajo según como se les solicite, la sistematicidad es un forma que tienen para organizarse, sin embargo, la entrevistada que cumple la función de supervisora, da a conocer que ha visualizado que no todas la educadoras en su quehacer pedagógico consideran los contenidos mínimos.

Frente a la utilización de los Programas Pedagógicos, alude a la idea de que estos cumplen un rol importante en el trabajo pedagógico de una educadora, los ve como mapas de ruta para guiar y orientar el quehacer pedagógico de la mayoría de las educadoras. No así las Bases Curriculares, que son tomadas como un complemento, pero que ya no entregan la información necesaria, lo básico de esta herramienta limita su uso en comparación con los Programas Pedagógicos. En general los contenidos mínimos son abordados por las distintas educadoras, no obstante hay algunas que no los contemplan para planificar su quehacer docente.

Sujeto 2 Docente universitaria

La entrevistada deja ver un tema significativo en cuanto al tema en cuestión, asegurando que según su experiencia ha evidenciado que hay interpretaciones curriculares erradas de parte de las educadoras de aula, considerando que se produce un enredo en la forma en cómo trabajan los contenidos mínimos, siente que están faltas de orientaciones que las guíen a un buen trabajo docente, en este punto hace mención que en algunos establecimientos se aceleran procesos que no están considerados para este nivel, generando vacíos en el aprendizaje de los niños y niñas. Respecto a la utilización de los Programas Pedagógicos, responde que la utilización de estos es relevante, pero todo depende de las características de su grupo curso para tomar decisiones pedagógicas, sí son un referente que debe complementarse con otros aspectos de la práctica pedagógica.

La Bases Curriculares como instrumento pedagógico, cree que quedaron en deuda con las educadoras ya que no entregan los datos ni la información suficiente para trabajar con los niños y niñas, hace alusión que los aprendizajes esperados allí planteados están dispersos, ya que no hay continuidad sistemática entre ellos, están todos revueltos y además faltan muchos que satisfagan necesidades cognitivas.

Lo que entrega el Ministerio de Educación es lo que se sigue al pie de la letra en muchas ocasiones, ya que las educadoras no están capacitadas para crear un sistema curricular nuevos, sólo tomas lo que está hecho y con eso se guían.

Sujeto 3 Docente universitaria

De acuerdo a las respuestas entregadas por la entrevistada, fue más general, al enunciar que los contenidos son trabajados por las educadoras de manera regular y sistemática en los lugares donde se desempeñan, considerando que para orientar el trabajo docente se basan en los Programas Pedagógicos, que aportan mayor información, reconociendo que las Bases Curriculares ya no entregan lo que se necesita, han quedado en el camino entregando información suficiente, pero no de tal calidad como los Programas Pedagógicos. Destaca que las educadoras que trabajan en establecimientos de carácter Municipal o Particular Subvencionado, si consideran los contenidos curriculares entregados por el Mineduc, ya que tal vez es mayormente supervisado por los docentes directivos.

4.4.3. Síntesis interpretativa por sujeto por Categoría

A.1 Praxis Curricular

Sujeto 1 Docente universitaria

Se asume que no todas las educadoras trabajan de igual manera, estableciendo diferencias entre unas y otras, adjudicando esta situación a la exigencia que impongan los docentes directivos del lugar donde se desempeñan, que debería ser similar en todos los centros educativos si pensamos en que se está educando.

También dentro de las consideraciones, para articular el trabajo pedagógico, los Programas Pedagógicos cobran relevancia si se trata de orientar curricularmente la práctica pedagógica, que son gran referente para las educadoras, si no remontamos a

épocas pasadas, en que era más difícil y complejo organizar el trabajo en aula, por las características de este nivel, es así por tanto que al observar las distintas prácticas de aula, queda claramente reflejado que la mayoría de las educadoras reciben los recursos pedagógicos que entrega el Mineduc , y los aplica en aula, que al fin y al cabo es lo que hay como referente más actualizado para el nivel y facilita el quehacer pedagógico.

Sujeto 2 Docente universitaria

Está claro que la docente reconoce que existen falencias en nuestro sistema educativo, en cuanto a las metodologías utilizadas en la Praxis curricular, con mayor énfasis en el ámbito curricular y didáctico, ya que considera que hay percepciones erradas para orientar el quehacer pedagógico, situación que si se analiza y se desglosa, es perjudicial para la educación que se está entregando en los niveles de Educación Parvularia, puesto que no se van a conseguir aprendizajes significativos por los niños y niñas del nivel, dejando en evidencia además que al tratar la información y los conocimientos errados, van a tener repercusión en los niveles posteriores de enseñanza al crearse vacíos en los conocimientos de los niños y niñas.

Los Programas Pedagógicos considerados como una herramienta pedagógica primordial, deberían complementarse con todo el quehacer docente, ya que solo conforman una parte y no el todo, en lo que realiza la educadora, entrega muchos aportes en comparación con las Bases Curriculares que como innovación pedagógica en su momento vinieron a facilitar el trabajo de las educadoras, pero que hoy en día en cierta medida fue desplazada por un instrumento de mayor consideración, como lo son los Programas Pedagógicos. Estos últimos, son los que entrega el Ministerio de Educación y que curricularmente organiza el trabajo diario en Educación Parvularia, tal vez podría existir otro sistema más efectivo, pero las educadoras de acuerdo a sus características no están capacitadas ni tienen la competencia para innovar curricularmente con algo nuevo para el nivel.

Sujeto 3 Docente universitaria

En este caso, la docente reconoce que efectivamente lo que está hay que utilizarlo, para seguir realizando el trabajo que corresponde como educadora, apoyándose de los recursos que están a disposición de las docentes, y que va a servir siempre como un medio para organizarse en la práctica pedagógica, independiente si están actualizados o no, lo ideal es que se utilicen para realizar un trabajo efectivo. Sí, se cumple mayormente

la tarea asignada en establecimientos educacionales que incluyan otros niveles educativos, como enseñanza básica, por ejemplo, ya que habría mayor fiscalización al contar con equipos directivos que abarquen más áreas dentro de los docentes, como una forma de sistematizar más la labor que se realiza en aula.

4.5. Inferencias interpretativas por cada categoría por estamento

4.5.1. Estamento Docentes directivos por categoría

Categoría A. Praxis pedagógica

En esta categoría se infiere que los Docentes Directivos sienten la preocupación de que el trabajo curricular por parte de las educadoras en los distintos establecimientos educacionales, se esté realizando adecuadamente, puesto que de la Praxis pedagógica que realice una docente de educación Parvularia dependen los aprendizajes que adquieran los niños y niñas del nivel. Esta Praxis pedagógica incorpora las Sub Categorías de Praxis Curricular, Praxis Didáctica y Praxis Evaluativa que son los tres ámbitos prioritarios en el quehacer docente, del cual va a depender la educación que reciba un niño o niña de Educación Parvularia, etapa en la cual se consideran fundamentales los aprendizajes que adquieran ya que son la base para posteriores aprendizajes que se trabajen en Enseñanza Básica, si el trabajo no viene completo desde el nivel parvulario, los resultados posteriores no serán los mejores, puesto que los niños y niñas ingresarán con muchos vacíos educativos que significarán repitencias tal vez en los cursos de NB1.

Esta situación ha generado que las Docentes Directivos estén actuando en su labor como una imagen orientadora para que las educadoras a su cargo, actúen de una manera responsable frente a la gran labor que desempeñan en estos niveles que son cruciales para la formación integral de los niños y niñas.

Este trabajo, como existe consciencia entre sus pares debe estar organizado desde el Nivel Sala Cuna, ya que se ha visto un desorden curricular, en cuanto a contenidos.

4.5.2. Estamento Jefes Unidad Técnica por categoría

Categoría A. Praxis pedagógica

Estas docentes manejan los conocimientos de acuerdo al nivel de trabajo que realizan con el nivel, una de ellas, está informada de las herramientas pedagógicas que utilizan las educadoras, por lo tanto tiene claro que estas últimas deben realizar su trabajo docente bajo ciertos parámetros que regulen este quehacer docente para que sea efectivo, ya que ambas laboran en establecimientos que tienen otros niveles educativos, los cuales dependen, por así decirlo, de los resultados que obtengan los niños y niñas de Educación Parvularia, ya que si una educadora organiza la Praxis Pedagógica considerando los tres ámbitos, Curricular, Didáctico y Evaluativo, deberían arrojar los resultados correctos y que se visualizan en el nivel de aprendizaje que tienen los niños en las distintas asignaturas de EGB en NB1 que es el nivel que se articula con Educación Parvularia.

Una de las docentes entrevistadas, sin embargo, no posee mucho manejo del nivel, debido a que su trabajo lo centra en Educación General Básica, pero esto alude a un vacío de conocimientos respecto al nivel, y si consideramos que esta docente ocupa un cargo directivo, debería dominar los conocimientos básicos del nivel, que forma parte del establecimiento, para poder supervisar la labor educativa que se está realizando y poder articularla con EGB.

Se establece que estas docentes están capacitadas curricularmente para trabajar con los distintos niveles educativos del establecimiento, tomando la especialidad en alguno de ellos, por supuesto.

4.5.3. Estamento Docentes de aula por categoría

Categoría A. Praxis pedagógica

En este estamento, las inferencias son variadas, ya que las respuestas entregadas, arrojan un reconocimiento por parte de ellas, en cuanto a que la consideración Curricular, Didáctica y Evaluativa, son fundamentales, pero que no todas lo llevan a cabo a cabalidad, esto se infiere por el nivel de respuestas.

En el ámbito Curricular, las educadoras están conscientes que los contenidos mínimos deben ser trabajados en el aula, de acuerdo a lo que apela la mayoría, de que estos

deben provenir del Mineduc, ya que al elaborar los Programas Pedagógicos de Educación Parvularia, deben entregar la información necesaria para organizar su quehacer docente, creen que la creación de esta herramienta pedagógica, ha venido a hacer un aporte para la Educación Parvularia, que generalmente se ha visto afectada en cuanto a la organización de los contenidos mínimos.

De lo que precede, existe una concordancia de opinión respecto a las Bases Curriculares de educación Parvularia, que en su momento fueron de extrema utilidad, al conformar una innovación pedagógica que años atrás solucionó muchas problemáticas presentes en el nivel, pero que hoy en día, ellas reconocen que han quedado desplazadas, las Bases Curriculares, en el trabajo en aula, puesto que frente a los Programas Pedagógicos, ya no cumplen la misma función, al considerarlas básicas, insuficientes en cuanto a información, al no abarcar áreas que se contemplan como necesarias en el nivel educativo de Educación Parvularia.

Estos dos instrumentos pedagógicos, han conformado un referente curricular, que en la verdad de los casos, al provenir del Ministerio de Educación otorgan la confianza en el trabajo en aula, tal vez más adelante aparezca otra herramienta mucho más completa que las dos anteriores, que genere mayores expectativas para la educación de los niños y niñas de Educación Parvularia.

Categoría B. Percepción y sentido de su trabajo pedagógico

Las educadoras entrevistadas asumieron en la mayoría de los casos una convergencia de opinión, en lo que se puede inferir respecto a esta categoría, la mayoría de ellas acepta trabajar con autonomía docente, desde una concepción básica, porque en sus respuestas apuntan la autonomía a la libertad de trabajar en aula de acuerdo a las necesidades que ellas presenten, eso significa autonomía en este caso, sin embargo, no se asume una responsabilidad profesional y social con la educación de los niños y niñas del nivel, no hay asociación entre la capacidad de tomar decisiones curriculares en pro de una enseñanza de calidad en el establecimiento que estas se desempeñen, la autonomía más bien se ve enfocada a trabajar en su sala de acuerdo a algunas necesidades básicas de los niños y niñas, pero se limitan a eso no más, no hay reflexión docente, al cuestionarse si hay sistematización en la entrega de contenidos curriculares.

Este estamento, expresa que los procesos de reflexión docente, no se pueden realizar en su totalidad, por falta de tiempo, pero si consideramos, son estos los momentos que

contribuyen a una mejor educación, ya que son instancias en que hay un análisis de lo que se está haciendo y un replanteamiento si está mal enfocado, decir que no hay tiempo, es actuar con cierto egoísmo respecto a su labor docente, al obviar un paso importante del profesionalismo de una educadora.

4.5.4. Estamento Docentes universitarias por categoría

Categoría A. Praxis pedagógica

Aquí cabe destacar como inferencia que las docentes universitarias están conscientes de que el trabajo no se está realizando correctamente en aula, hay una declaración respecto a la Praxis Curricular, respecto a que se están haciendo interpretaciones curriculares erradas, ya que por lo que ellas han visualizado en experiencias directas de observación en aula, las profesionales no están preparadas curricularmente para hacer adaptaciones que involucren una sistematización, graduación de aprendizajes que provoquen articulaciones pedagógicas que contribuyan a aprendizajes significativos, aluden a que las educadoras no están trabajando de igual manera, hay muchas concepciones erradas en su quehacer docente, apuntando que debe trabajarse este aspecto en la Formación Inicial Docente, para provocar cambios efectivos que apunten a un mejor desempeño docente.

Dentro de las observaciones que éstas hacen, enfatizan una falta de competencia en las Educadoras de Párvulos, ligado a una falta de formación continua, muchas de las educadoras a las que ellas aluden, se quedaron con el título solamente y no siguieron la carrera formadora continua, no hay actualización pedagógica, siendo esto un factor que va en desmedro de las docentes del nivel, ya que esto fortalece las prácticas en aula, buscando maneras innovadoras de enseñanza que aporten a una mejor educación, es una gran debilidad, que en ocasiones está relacionada a lo costoso que implica participar de algún Seminario, Curso de capacitación, Postítulo o Magister, no siendo esto una excusa, pero sí un aspecto relevante, debido al bajo sueldo que reciben las docentes del nivel, al no poder aspirar a mayor carga horaria, como si tienen la oportunidad los profesores de Enseñanza General Básica.

4.6. Análisis documental por centros educativos

Categoría A. Praxis pedagógica

Jardín infantil

El instrumento evaluado corresponde a planificaciones, en este centro educativo, existe un formato que es utilizado por la mayoría de los jardines JUNJI VTF (Vía Transferencia Fondos Municipales) a través de las cuales se organiza la información respecto a: Nivel, duración, fecha, ámbitos a considerar como también los núcleos que se contemplarán, esto como una forma de mantener en aula dentro de un fichero los contenidos que serán tratados en un tiempo determinado con el grupo, exponerla clarifica y orienta a la educadora en su quehacer pedagógico diario, como también al equipo técnico que la acompaña para preparar el material, el ambiente físico etc. En base a esta planificación deben realizarse las actividades con los niños y niñas dentro y fuera del aula, así se mantiene una sistematización de los contenidos a entregar, al igual que los aprendizajes seleccionados, en este caso en el jardín lo aprendizajes son seleccionados desde lo más simple a lo más complejo, se gradúan para lograr los resultados correctos, ya que de la adquisición de un aprendizaje depende el siguiente.

Esta planificación está estructurada de tal forma, que avala en cierta medida el trabajo que se está realizando en aula por la educadora, no obstante en algunas ocasiones la educadora realiza además el rol de Directora del Centro Educativo, por lo tanto esta planificación ayuda al equipo técnico a llevar a cabo las actividades, pero que no van a tener la misma intención pedagógica que le da la educadora, ya que esta última es una docente universitaria preparada para intencionar los aprendizajes, en cambio una Asistente de Párvulos solo hará la actividad siguiendo las instrucciones, sin aplicar la didáctica y la evaluación correctamente.

Colegio particular subvencionado

En este establecimiento las planificaciones utilizadas se organizan en torno a proyectos de aprendizaje que se realizan durante el año, estos están planteados en el Plan General de Curso, a través del cual la educadora organiza toda la información que va a trabajar durante el año, de aquí emanan las planificaciones que se organizan primero que nada

por el proyecto que van a trabajar en la semana o mes, por lo general su duración es de 15 días o un mes. En este formato se da a conocer lo siguiente: Tema del proyecto, Fecha de inicio y fecha de término, Aprendizajes esperados extraídos de los Programas Pedagógicos de Educación Parvularia.

En este formato se planifican tres actividades diarias, las cuales se van complementando respecto a los ámbitos para establecer la variedad en las experiencias de aprendizaje y no sólo vayan enfocadas a una sola habilidad.

Escuela municipal

Este establecimiento educacional utiliza planificaciones que incluyen toda la información que se va a trabajar en aula con los niños y niñas del nivel, a diferencia de las dos últimas esta incluye: Eje centralizador, Ámbito, Núcleo o categoría, Aprendizaje esperado, los momentos de Inicio, Desarrollo y Cierre, Recurso a utilizar y el Indicador de logro. Según el formato se realizan tres actividades diarias.

4.5.1. Inferencias

De acuerdo a lo presentado, estas planificaciones son muy distintas entre sí, pero presentan en común la presencia del Ámbito, Aprendizaje Esperado, así que frente a esta situación podemos develar que existe libertad en el nivel de Educación Parvularia para planificar, en que cada establecimiento determina la manera en que va a presentar la información para plantear de forma clara lo que las educadoras deben hacer en aula. Sólo en una de ellas se enuncia el ámbito didáctico, en el sentido de cómo la educadora va a plantear la actividad para que sea comprensible por el grupo curso, al incorporar los momentos de aprendizaje de Inicio, Desarrollo y Cierre.

Esta herramienta, en general, deja la libertad a las educadoras en cómo van a abordar las experiencias de aprendizaje, en cuanto a la didáctica con su transposición, no hay mayores detalles, por lo tanto algunas pueden hacerlo como también otra simplemente no, se abocan a realizar la actividad sin que tenga realmente una intención pedagógica, ya que como dice el dicho, el papel aguanta demasiado, y por lo observado directamente en aula del trabajo pedagógico, no hay transposición didáctica, esta está en deuda con los

niños y niñas de los niveles de Educación Parvularia, se realiza lo planificado, pero el cómo, está en duda pues la *Praxis Pedagógica* se ve alterada al no considerar correctamente la *Praxis didáctica*, se aprecian falencias por parte de algunas educadoras, perdiendo en esta etapa los aprendizajes significativos que adquirirán los niños y niñas del nivel.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Triangulación hermeneútica por categoría

Praxis pedagógica

De acuerdo a las entrevistas aplicadas entre los diferentes estamentos, la Praxis Pedagógica en la visión de las Docentes Directivos, es un aspecto que está a la palestra, ya que éstas plantean que las Docentes de Aula, no están llevando a cabo un proceso de calidad en cuanto a entrega curricular, si se reconoce que los contenidos son abordados por las educadoras, pero no de manera sistemática en algunos casos. Hay conocimiento de que las educadoras están tomándose algunas libertades o bien con cierta ligereza la labor docente.

La entrega de contenidos mínimos en el nivel, implican todo el proceso de adquisición de aprendizajes en los primeros años, edad en que los niños fijan los mayores aprendizajes si estos son abordados de manera responsable por la docente a cargo del nivel, es así, que esto genera dudas de si efectivamente se está logrando esta entrega, ya que la entrega de herramientas pedagógicas en los distintos niveles no es pareja, se alude a un déficit de recursos o tal vez atención curricular en el Nivel Sala Cuna, los vacíos en este nivel en ocasiones son evidentes, se estima que es una tarea pendiente del Ministerio de Educación, ya que se hacen adaptaciones curriculares entre las Bases Curriculares de Educación Parvularia como de los Programas Pedagógicos, pero no hay herramientas específicas, existen los Módulos de autocapacitación para las comunidades de aprendizaje, en que se entregan contenidos y orientaciones metodológicas, pero este material solo lo reciben las funcionarias docentes que trabajan en la JUNJI, y no son trabajados en aula, a través de éstos, las educadoras deberían realizar una mejor organización en el quehacer docente respecto al currículum, no obstante sus herramientas usuales son las Bases Curriculares y los Programas Pedagógicos.

Las docentes Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, se pierden en el camino, respecto a decisiones pedagógicas, al conocer solo aquellos aspectos básicos o más bien superficiales, considerados como una generalidad de información. Esto genera una desatención del nivel en un contexto relevante que está afectando el quehacer docente de las Educadoras de Párvulos,

la fiscalización no es tal, si hay falta de conocimiento pedagógico, existe supervisión de las labores en cuanto a compromisos que éstas deben presentar respecto al nivel, por ejemplo, si tienen al día el Plan General de Curso, las Planificaciones curriculares en manos de ellas para archivarlas, el Informe al Hogar actualizado. Pero de lo que Didáctica en aula se refiere, el manejo informativo de ellas les impide supervisar esta área, en ocasiones al observar una actividad de la educadora se limitan a opinar la acción como “algo lindo”, “qué pasa en los otros cursos de básica con esta modalidad que se pierde” (en cuanto a silencio, atención y disciplina para trabajar de los niños y niñas), no hay mayor intervención acerca del trabajo de una educadora de aula.

En este caso debería ser mejor el conocimiento que posean, ya que al ocupar un cargo de esta magnitud en un establecimiento, deberían capacitarse en este nivel también.

Si contrastamos esta información con la de las educadoras de aula, acá vemos que la entrega de contenidos se hace de manera deficiente, esto apoyado además por la observación directa en aula de actividades pedagógicas, se ve reflejado un bajo nivel didáctico en ellas, no hay transposición didáctica, a pesar de que ellas la consideran esencial para llevar a cabo correctamente un actividad con los niños y niñas del nivel.

Las distintas educadoras, hablan con propiedad acerca de esta acción didáctica, pero en aula se percibe lo contrario, se entregan los contenidos mínimos, sí, pero no se consideran los necesarios, al observar las planificaciones curriculares, se omiten muchos aprendizajes que son fundamentales de trabajar, para así continuar con otros más elevados, efectuando la sistematicidad de la enseñanza, no hay concordancia de éstos, se ve dispersión de actividades y muchas veces se hacen actividades emergentes que ni siquiera están planificadas. Entonces, las educadoras reconocen que cuentan con material de apoyo, otorgado en su gran mayoría por el Ministerio de Educación, pero que sin embargo no está bien utilizado, en esta aseveración, también es necesario contemplar que falta mayor coordinación de las instituciones estatales, por realizar un trabajo mancomunado que vaya directamente en beneficio de los niños y niñas de Educación Parvularia, independiente de la institución a la que asistan. Generalmente existen rivalidades de sostenedores, y esto crea divisiones entre educadoras, provocando ausencia o

simplemente no asistencia a reuniones de carácter pedagógico para fortalecer las prácticas educativas, esto se puede ejemplificar en lo que se acostumbraba a hacer por el Departamento Provincial de Educación con los Comités Comunales de Educadoras, instancias en que se realizaba una autocapacitación, y estaban conformados por educadoras de la comuna, independiente del establecimiento en cual se desempeñaran, pero en resumidas cuentas se fueron diluyendo en el tiempo por motivos políticos quizás.

Retomando el tema, las prácticas educativas de las educadoras podrían ser mejores, si considerarán como obligatorio la responsabilidad social y profesional, para actuar de manera cualitativa en su quehacer pedagógico.

La docentes Universitarias, apelan a los errores que se están cometiendo por las docentes en el nivel, esto avala lo que se está afirmando, ya que ellas han supervisado indirectamente a las educadoras de aula, esto se refiere a que como deben supervisar estudiantes en diferentes prácticas, están evidenciando lo que se expresó anteriormente, los errores y dispersión curricular se ve reflejado en las prácticas docentes, situación que está motivando una mayor preocupación en ellas desde el aspecto curricular y didáctico en la Formación Inicial, para lograr revertir esta realidad que evidencia el nivel.

Si nos abocamos a las herramientas pedagógicas analizadas, se observa que están enfocadas en aspectos prioritarios para realizar una actividad en aula, pero después de la observación directa en aula, arroja una falta de concordancia entre lo que se escribe y lo que se hace, las planificaciones solo cumplen un rol orientador simplemente, sin ocasionar un proceso de efectividad pedagógica, es como ver una receta, se muestran los ingredientes pero de la mano del cocinero depende el resultado exitoso de ésta, lo mismo en Educación Parvularia, no se ve responsabilidad docente, no se ve un compromiso social sólo se observa una ejecución rutinaria.

Las evaluaciones, reflejan la mayor debilidad en el nivel, cuando una educadora comenta algo relacionado con evaluación, lo hace con un aire de estar en deuda con este ámbito en la educación de los niños, generalmente todas lo hacen, opinan sobre ella, generan instrumentos, pero, no lo realizan y si lo hacen no entregan la información que necesitan para tomar decisiones pedagógicas.

El estamento de educadoras de aula, considera en su mayoría que las evaluaciones por lo complejas que son, no arrojan los resultados adecuados del nivel, la mayoría no lo hace en momentos de realizar una actividad, por lo tanto, cuando ésta ya ha pasado se pierden datos importantes que era posible haberlos visto en la propia actividad, muchas aseguran que estas evaluaciones entregan indicios de los niveles de logro de los niños y niñas de Educación Parvularia, entonces esto lleva a cuestionar el sistema, puesto que tal vez las decisiones pedagógicas que derivaron de los juicios de valor emitidos, no corresponden a lo que se debería hacer. Cabe considerar que las evaluaciones en el Nivel de Educación Parvularia la mayoría de las veces se hace de manera individual siendo el tiempo un tope para realizarlas, implicaría largos momentos para poder hacerla realmente un proceso de calidad y que entregue los resultados correctos.

Las educadoras afirman que sería ideal que existiera un sistema para evaluar eficiente y eficaz, pero lo visualizan como algo que es de larga consecución, aún no se encuentra la fórmula perfecta para que los instrumentos entreguen información fidedigna de quienes están a su cargo.

En algunos establecimientos, las evaluaciones se realizan de manera mensual, considerado un período demasiado extenso para tomar decisiones pedagógicas, en otros casos la entrega de un Informe Semestral, tampoco abarca una visión cualitativa del estado de avance del niño o niña, solo muestra apreciaciones bien generales.

Es necesario establecer, que si de articulación se trata, la pauta evaluativa de los niños y niñas de Educación Parvularia, no es un gran referente para los Profesores de Enseñanza General Básica, ya que la conceptualización y las escalas distan mucho entre una metodología y otra, siendo considerada en algunos aspectos, pero mayor información académica, no entrega.

En fin, las educadoras exigen que se atienda esta necesidad por parte de las autoridades pertinentes del área, en Educación Parvularia, hace tiempo o quizás años que esta tarea está pendiente.

Percepción y sentido del trabajo pedagógico

Se puede inferir en esta categoría, que existe una conformidad y en cierta medida un agradecimiento de las educadoras hacia el establecimiento, en cuanto a gestión se refiere, por tener la libertad de desempeñarse con autonomía profesional. Ellas aseveran que sus acciones en aula están determinadas por la libertad de la que gozan para poder tomar decisiones pedagógicas, respecto a las características de su grupo curso. Sí consideran, que deben atenerse a las normativas y proyectos institucionales como marco educacional, pero en relación a la organización curricular, pueden establecer sus propios requerimientos para poder ejecutarlo de la manera que mejor les acomode.

Esta percepción que han elaborado de su trabajo pedagógico, se debe en gran parte a la confianza que han depositado en ellas los directivos de los centros educativos donde trabajan, tal vez es posible plantear, que esta autonomía profesional, también puede estar enfocada a lo que se mencionó anteriormente, sobre la falta de conocimiento del nivel que presentan los directivos y docentes directivos, no es una justificación pero sí esa libertad a la cual aluden las distintas educadoras, en el caso de las que trabajan en establecimientos educacionales con otros niveles educativos, se asimila a este factor, entonces ellas determinan sus propios contenidos mínimos, guiándose por las herramientas curriculares que poseen, pueden formular sus propios proyectos de curso, hasta el Proyecto general de Educación Parvularia sin necesidad de que sea cuestionado. Todo lo anterior origina mucha autonomía en el quehacer docente según sus percepciones.

El trabajo pedagógico, desarrollado en su totalidad, requiere mucho más que autonomía, aquí se conjugan varios factores para lograr aprendizajes de calidad en los niños y niñas.

La autonomía docente, da pie para crear instancias en que la educadora se plantee y replantee sus prácticas pedagógicas, pero esto es un proceso continuo que se da a lo largo de muchas

reflexiones, emitiendo juicios de valor que afecten positivamente su quehacer docente, esto requiere disponer de tiempo personal y colectivo para general diálogos que contribuyan a un mejor desempeño en aula, no siempre éste, se debe al cumplimiento de tareas solicitadas sino que va a depender en gran medida, en la actitud de superación que muestre la docente, y un momento fundamental es pensar acerca de lo que se está haciendo.

De las educadoras entrevistadas, se puede inferir que, muchas de ellas expresan que las reflexiones son necesarias para optimizar el trabajo docente, sin embargo opinan que no hay tiempo para hacerlo, ya que le atribuyen extensos lapsos de tiempo para poder ejecutar esta acción, esto devela que en su quehacer pedagógico, no hay análisis respecto a lo que se hace, muchas veces se pueden estar cometiendo errores garrafales como educadora, que no se visualizan internamente y que pueden significar grandes errores curriculares que van a repercutir en los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas, en los niveles posteriores, entonces la reflexión aporta a la autonomía, pero en este caso también responsable, ya que la educadora debe enfocarse siempre en que su autonomía sea de calidad para la gestión educativa.

Este estamento, considera a través de sus declaraciones que las instancias de reflexión también provocan aportes personales y profesionales, al tomar de estas conversaciones aprendizajes propios, en cuanto a la metodología a utilizar respecto a su quehacer docente, últimamente se ha visto mucho intercambio de experiencias cognitivas entre educadoras, se aprenden modalidades de trabajo que fortalezcan la enseñanza de contenidos cognitivos, y con mayor énfasis éstos, ya que la exigencia que se está implantando en distintos establecimientos educacionales, ha ido incrementándose, entonces muchas de ellas sienten una responsabilidad pedagógica en enviar a los niños y niñas del nivel mejor preparados para los niveles posteriores.

Respecto a esta categoría, es necesario afirmar que de ella derivan muchas conductas adquiridas por las educadoras en el aula, ya que si nos centramos en pensar respecto a la Percepción y sentido del trabajo pedagógico, está aquí la principal característica de un buen desempeño docente, en esta categoría se producen los momentos reflexivos de las educadoras, abarcándolos con responsabilidad frente a la labor educativa, si este factor falla, va a fallar la Praxis curricular en sus tres ámbitos, ya que no va a existir responsabilidad social y

profesional de lo que se está haciendo para educar correctamente a los niños y niñas de Educación Parvularia, que a su vez conforman la base del resto del proceso educativo.

5.2. Interpretación de los resultados a partir del cruce de los datos con el marco teórico

En las páginas anteriores quedan a la vista, los aspectos que están caracterizando la Praxis Pedagógica de las Educadoras de Párvulos que se desempeñan en los distintos establecimientos educativos, siendo parte del tema que interesa en la investigación, cuyo fin es develar el desarrollo del profesionalismo docente de las Educadoras de Párvulos.

Educación y sociedad

De acuerdo a la información que va a sustentar dicha investigación, para dar orientaciones con fundamento teórico, no encontramos, con lo que está ocurriendo en nuestro país, respecto a la educación que se trata desde los términos más generales que están enfocados en la contextualización cultural donde ésta se lleva a cabo.

Reflexionar crítica y activamente acerca del actual sistema educativo en nuestro país, nos permite establecer desde nuestra visión como actores sociales, un conjunto de elementos orientadores, entre estos destacamos primero que nada, los diálogos que se están generando en base al currículum educacional, desde los paradigmas presentes, para la consecución de la sociedad que se desea, en conjunto con las exigencias que se le hacen a los docentes para poder realizar un proceso enseñanza aprendizaje de calidad.

El nivel de Educación Parvularia, se ve afectado con toda esta relación dialógica, ya que últimamente al ser un foco de interés por parte del Estado, ha recibido mayores atenciones de éste y se contempla en todas las reformas educativas que se están llevando a cabo para optimizar el nivel educativo del país.

Las capacidades potenciales propias de la educabilidad, surgen en su base desde el núcleo familiar, el entorno social, pero el rol que cumple un docente viene a fortalecer este proceso al ser miembro activo de la comunidad escolar como institución organizada que tiene como misión intervenir en la educación de las personas en forma sistemática.

Los fines de la educación, la incorporación y distribución de la población en el sistema escolar, el currículum y la selección de la cultura que transmite, la organización, la transmisión y evaluación de los saberes escolares, responden a decisiones que se adoptan tanto fuera como dentro de la escuela. En el caso de Educación Parvularia va a provenir de los Jardines Infantiles, Escuelas Municipalizadas, Colegios Particulares Subvencionados, Colegios Particulares entre otros.

En esta indagación hecha, el desarrollo de la Praxis Docente de las educadoras ha dejado entrever que el quehacer docente no está totalmente definido en este estamento, muchas de las respuestas entregadas apuntaban a falencias evidentes del proceso enseñanza aprendizaje, éste según José Contreras Domingo, en su texto ***“La autonomía del profesorado”*** se cuestiona en cuanto a la eficacia con que se realizan las prácticas educativas, derivando en una falta de evolución de estos profesionales en el campo de la docencia, y se podría afirmar que las educadoras de hoy, no todas, pero un gran número de ellas, están clasificadas dentro de estas concepciones.

Praxis pedagógica

En la Categoría que trata la Praxis Pedagógica, nos encontramos con los ámbitos que se integran para un buen desarrollo de ésta, entre los cuales el ámbito curricular está originando vacíos pedagógicos, si pensamos que dentro del Currículum debemos considerar el contexto cultural como transmisión de cultura nacional, no se están incorporando muchas áreas que son fundamentales en el proceso educativo de los niños y niñas desde sus primeros años, según las respuestas, las educadoras consideraban algunos ámbitos de aprendizaje para trabajar en aula, y solo aquellos que apuntan mayormente al desarrollo cognitivo, si planteamos que la enseñanza provoca dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en

los alumnos. (Contreras, 1994). Nos encontramos con que tales dinámicas están deficientemente planteadas en el nivel.

El profesor, la educadora, debe traducir y adaptar el currículum, siendo esta acción una expresión programada de intencionalidad, ya que es una propuesta de aprendizaje que busca determinadas repercusiones en el pensamiento y en la acción de los alumnos.

En muchas respuestas los contenidos mínimos según las educadoras se consideraban, pero al inferir más detalladamente, esta integración es débil, lo cual no estaría creando una formación integral de los niños y niñas.

De acuerdo a lo que se establece en el Congreso curricular 2005, los educadores están formando ciudadanos acordes con la imagen país que se pretende, respecto a la sociedad a la cual se aspira.

El currículum refiere a un campo socialmente construido, de acuerdo a decisiones políticas, económicas y culturales definidas dentro de una sociedad organizada para cumplir con el papel interventor de la Escuela en la formación de las personas para incorporarlas al desempeño de los distintos papeles sociales -ciudadanos, laborales, familiares, etc.

Si existen vacíos conceptuales en el nivel, no se está logrando el objetivo de educar siguiendo el currículum nacional, que en Educación Parvularia se acerca a las docentes a través de los Programas Pedagógicos, como también de las Bases Curriculares que ya no entregan la información suficiente, pero que sin embargo no dejan de ser un aporte para las docentes del nivel, lo básico se obvia e igual permite elaborar ciertas modalidades de trabajo, pero en qué medida se hace; ahí está la duda de esta práctica.

En la mayoría de los casos las educadoras dijeron orientar el trabajo de acuerdo a lo que establecía el Ministerio de Educación, pero si los contenidos mínimos no son tratados en su

totalidad, el currículum se ve afectado en gran parte, está incompleto y quizás no reemplazado por otro, como para pensar que se toma una parte para complementarlo mejor con otra información que contribuya a un mejor tratamiento de éste.

La Praxis didáctica como otra dimensión de la Praxis Pedagógica, observada en experiencias directas de aula, también está alterada, por lo que se visualizó, la transposición didáctica no está presente, debemos pensar que el contexto para la didáctica se crea en el aula, por la docente, generado entre la propia interacción entre ésta y alumnos, se consideran las experiencias de aprendizajes en los niveles educativos, como ambientes comunicativos diferenciados, al tener reglas propias acerca de cómo y cuándo participar, se crea una dinámica de interacción, así se expresa en el siguiente párrafo: *“Las aulas se pueden definir como ambientes en los que los profesores y alumnos desarrollan significados compartidos para las actividades, por lo que los procesos de enseñanza aprendizaje manifiestan una naturaleza evolutiva”*. (Barnes, 1976)

Las educadoras cuentan con ambientes especiales para contextualizar los aprendizajes, pero no son utilizados de manera cualitativa para generar aprendizajes, las transposiciones didácticas que deberían haberse realizado en las distintas observaciones de aula, fueron limitadas por aspectos rutinarios del desarrollo de una actividad.

Contrastando esta información con la de las docentes directivos, ellas por cierto, avalan esta debilidad didáctica al haberla observado muchas veces dentro de las aulas infantiles, a través de las supervisiones pedagógicas, que indirectamente se les hace a las educadoras de aula(guía), esta situación deja en evidencia el abandono profesional, por así decirlo, de algunas educadoras que producto de la edad, años de servicio, están iniciando un proceso de desmotivación personal en su quehacer docente, desembocando esto en una falta de compromiso con su labor docente.

Esta aseveración es, en ocasiones desconocida por las docentes que ocupan cargos directivos dentro de un establecimiento educativo, o sea las Jefas de Unidad Técnico Pedagógico, que generalmente desconocen la totalidad del quehacer docente de una Educadora de Párvulos, en

sus respuestas ellas aludían estar en conocimiento de algunos aspectos de la práctica, más bien de carácter administrativo, no así de práctica en aula. Ya que no son observadoras directas de estas acciones.

Las docentes directivos de la universidad, están al tanto de lo que está ocurriendo, razón por la cual se están creando grandes reformas en la Formación Inicial, para no tener que seguir entrando en ese círculo, a través de las estudiantes tituladas, se lucha por lograr mejores resultados en las prácticas pedagógicas y así provocar aprendizajes significativos que involucren calidad, en los niños y niñas del nivel.

Nos encontramos frente a una gran traba pedagógica, en la mayoría de los establecimientos, por parte de sus ejecutoras, el ámbito evaluativo, las entrevistadas, Educadoras de Párvulos en su totalidad, reconocen esta gran falencia que está obstruyendo parte del proceso al no ser realizada con objetividad, las instancias evaluativas deberían arrojar los mejores resultados para la posterior toma de decisiones, es un aspecto importante para determinar aprendizajes posteriores, en el nivel, según las apreciaciones, no hay total consciencia de si se están tomando las mejores decisiones pedagógicas, ya que según el grupo entrevistado la evaluación apenas entrega indicios del nivel de avance de los niños y niñas, y si solo da indicios, lo que se está realizando va mal enfocado, en muchas oportunidades, las evaluaciones se llevan a cabo de acuerdo al ojo de la educadora, no obstante, no siempre va a ser fidedigna la información. La gran parte de las educadoras reconoce que hay fallas inmensas en el sistema evaluativo que es necesario reformar, para ver si así entrega información relevante del estado de aprendizaje de los niños y niñas de Educación Parvularia.

Se debe afirmar que, las educadoras crean instrumentos evaluativos, según sus percepciones, pero éstos no son validados, por consiguiente no se puede verificar su eficacia, la información que contiene tal vez no sea la adecuada y los resultados tampoco serán los correctos. Es necesario señalar que estos instrumentos, generalmente están orientados en escalas de apreciación, cuyos conceptos para evaluar son demasiado amplios y se expresa en Logrado,

Semi logrado y No logrado, pero en el caso de los niños y niñas del nivel, cuesta determinar si efectivamente están dentro de esas categorizaciones.

Cuando un niño o niña es promovido a Enseñanza General Básica, estas evaluaciones no juegan un rol tan relevante, ya que la información que entregan, se hace poco deducible por un profesor de enseñanza básica, y al final quedan guardadas como un referente más.

Autonomía y Reflexión profesional en el trabajo pedagógico

Llegamos ahora a lo más transversal de la investigación, de lo cual derivan las otras categorías, por qué, porque frente a la Percepción y sentido del trabajo pedagógico, va a depender la Praxis Pedagógica de una educadora, de acuerdo a la concepción que establece una docente a través de la reflexión personal respecto a su rol pedagógico y las proyecciones de éste en los aprendizajes de sus alumnos para generar aprendizajes de calidad. Esta percepción deriva en la Autonomía profesional que realice, así como también la reflexión sobre la praxis.

En cuanto a autonomía, ésta se considera como una exigencia educativa que deben interiorizar los distintos profesionales de la educación, según las educadoras en sus respuestas, todas se desempeñan con autonomía docente en sus respectivos establecimientos educativos, reconocen que es un gran beneficio al cual tienen acceso y que lo aplican con mucha libertad en el aula, algunas atribuyen esta autonomía, considerando que trabajan con grupos de niños muy distintos, con características propias que es necesario enfocarlas desde diferentes puntos de vista, estas garantías para laborar a diario provienen de parte de sus directivos, quienes exigen a las educadoras del nivel que exista una regulación por el PEI, y de ahí hacia adelante que puedan tomar decisiones pedagógicas de acuerdo a distintos requerimientos y necesidades. Esta autonomía les causa satisfacción laboral, al poder ejecutar una estructura cómoda de trabajo dentro del aula.

La autonomía docente presenta algunas concepciones respecto a su realización, que es parte de la profesionalidad docente, los profesores deben actuar de acuerdo con los valores

educativos, compromisos morales, cabe destacar que la relación que existe entre la práctica pedagógica y sus finalidades, tiene que ver con las vinculaciones entre la práctica y las exigencias y condiciones de su contexto social, lo cual hace diferentes las competencias que exige la práctica, generando además exigencias diferentes, respecto a cuáles deberían ser los ámbitos de decisión y responsabilidad de profesores y profesoras.

A continuación se presenta un cuadro en que se especifican los modelos de profesorado:

La autonomía profesional según los tres modelos del profesorado (Contreras, 1999)

		Modelos de profesorado		
		Experto técnico	Profesional reflexivo	Intelectual crítico
Dimensiones de la profesionalidad docente	Obligación moral	Rechazo de problemas normativos. Los fines y valores quedan convertidos en resultados estables y bien definidos que esperan alcanzarse.	La enseñanza debe guiarse por los valores educativos personalmente asumidos. Definen las cualidades morales de la relación y de la experiencia educativas.	Enseñanza dirigida a la emancipación individual y social, guiada por los valores de racionalidad, justicia y satisfacción.
	Compromiso con la comunidad	Despolitización de la práctica. Aceptación de las metas del sistema y preocupación por la eficacia y la eficiencia en su logro.	Negociación y equilibrio entre los distintos intereses sociales, interpretando su valor y mediando política y prácticamente entre ellos.	Defensa de valores para el bien común (justicia, igualdad,...). Participación en movimientos sociales por la democratización.
	Competencia profesional	Dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos.	Investigación/reflexión sobre la práctica. Deliberación en la incertidumbre acerca de la forma moral o	Autoreflexión sobre las distorsiones ideológicas y los condicionantes institucionales.

			educativamente correcta de actuar en cada caso.	Desarrollo del análisis y de la crítica social. Participación en la acción política transformadora.
Concepción de la autonomía profesional	Autonomía como status o como atributo. Autoridad unilateral del experto. No injerencia. Autonomía ilusoria: dependencia de directrices técnicas, insensibilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre.	Autonomía como responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista. Equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social. Capacidad para resolver creativamente las situaciones dilema y para la realización práctica de las pretensiones educativas.	Autonomía como emancipación: liberación profesional y social de las opresiones. Superación de las distorsiones ideológicas. Consciencia crítica. Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común), dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza.	

La autonomía que adquieren las profesionales, entonces, no debería limitarse a una visión simplista sino que a un compromiso profesional, puesto que la enseñanza en los distintos niveles educativos, incluido el de Educación Parvularia, se realiza siempre en un contexto de relaciones personales y sociales. Debe haber, por tanto una reivindicación laboral con la autonomía, ya que si no muchas educadoras la han aplicado, deberían hacerlo, como defensa de las cualidades que son necesarias en razón de lo que el oficio de enseñar exige. La autonomía dignifica el trabajo, lo dota de significado como también de voluntad e intención

creadora. Pero la autonomía, más allá de la reclamación laboral que hace por el bien de los docentes, la reivindicación de ésta es hacia el bien de la propia educación. Hay que recordar que *“La autonomía, entendida como injerencia de extraños, ha tendido a construirse fundamentalmente como un derecho que defiende una capacidad que se posee individualmente para tomar decisiones competentes, un atributo personal que, una vez poseído, autorizaría a tomar decisiones que se sustentarían en el reconocimiento y aceptación públicas de tales capacidades”*. (Contreras, 1999)

El profesional reflexivo, debe enfocarse desde la perspectiva del conocimiento configurado desde la concepción de las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica. La actividad profesional como tal consiste en la resolución de problemáticas instrumentales que se han hecho rigurosas por la aplicación de la teoría científica y la técnica.

Las docentes de aula entrevistadas, mencionan en varias oportunidades que la reflexión profesional se ve obstaculizada por el factor tiempo, creen que en la mayoría de los casos está la aceptación de este aspecto como esencial, pero que no se puede ejecutar porque el tiempo para realizar este proceso reflexivo, no lo permite. La reflexión es fundamental en la actividad docente, de las reflexiones ya sean personales o grupales, derivan una enormidad de acciones que pueden ser llevadas a la práctica, si además se considera la voluntad personal de hacerlo.

A menudo el común de las personas reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo que están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicitad que está implícita en la acción, esto lleva a plantearse muchos cuestionamientos que requieren de respuestas que permitan soluciones frente a problemáticas. Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano, existe un misterioso, dificultoso o interesante fenómeno con el cual la persona está tratando de entenderlas.

Las docentes al realizar procesos reflexivos tendrían que darle sentido a esto, ya que reflexionarían sobre las comprensiones implícitas en su acción. Debería considerarse por ellas la reflexión como central para el “arte” provocando reacciones en situaciones de incertidumbre.

El sentido común admite la categoría del saber cómo, que se da desde la acción, a veces pensamos antes de actuar, pero también es cierto que en gran parte de las conductas espontáneas de la práctica experta revelamos un tipo de saber que no proviene de una previa operación intelectual.

Las educadoras asocian al proceso reflexivo en sus prácticas pedagógicas, como las instancias para realizar cambios en su quehacer docente, generalmente atribuyen este proceso a una mejora sustentable de sus acciones, hasta en los aspectos más mínimos, se ven beneficiadas de las interacciones con sus pares, acerca de los conocimientos sobre la especialidad, recolectan y exponen ideas nuevas. Se concibe como necesario la reflexión desde la práctica, cuando un profesional reflexione desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. (Schön, 1983)

Según Schön, un profesor ingenioso ve la dificultad de un niño en el aprendizaje de la lectura, no como un defecto del niño, sino como un defecto “de su propia instrucción”. Nos encontramos con esta situación, entre educadoras no tan ingeniosas que asimilan estos problemas de comprensión o adquisición de aprendizajes a entornos sociales o familiares. Las prácticas reflexivas, deberían concluir en una instrucción más bien personal de reconocimiento de sus propias debilidades, generando respuestas frente a problemáticas educativas de orientación académica creando nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, pero que incluya el esfuerzo propio de la profesional, desarrollando así una habilidad para descubrir las mejoras.

5.3. Interpretaciones a partir de la investigación

De la investigación realizada es posible establecer a través de la información recopilada, que el trabajo docente que están llevando a cabo las Educadoras de Párvulos, no está sustentado bajo la premisa de la excelencia.

La calidad de la formación docente en Chile ha surgido como un tema crítico en estos últimos años, producto de los enormes desafíos para la educación en una sociedad de la información y globalizada, que a su vez se desarrolla con significativas inequidades.

En Educación Parvularia, ha ido cobrando especial relevancia en un contexto donde la cobertura ha aumentado significativamente. Sumamos a aquello, los avances de la investigación en neurociencias y la psicología, que aportan un creciente conocimiento sobre la importancia de la formación de los niños y niñas en los primeros años de vida como una etapa clave para el desarrollo cognitivo y emocional.

En un inicio, las Bases Curriculares de Educación Parvularia, promulgadas en el año 2001, le muestran a los profesionales de la educación, en especial a las Educadoras de Párvulos, la amplitud y complejidad de aprendizajes que los niños y niñas del nivel pueden lograr desde su nacimiento hasta los seis años de vida. Esta gran característica de desarrollo en los niños, demanda de esta manera, a una profesional que tome decisiones con fundamento teórico de acuerdo con cada contexto particular, una profesional que tenga competencias relativas al proceso enseñanza aprendizaje con grupos de niños bien diversos (social, cultural y cognitivamente), como también competencias relacionadas al uso de las Tecnologías de la información y comunicación, y al trabajo comunitario e intersectorial.

Sin embargo, la docencia en Educación Parvularia tiene significativas debilidades, lo cual ha implicado una gran preocupación tanto a nivel nacional como internacional. Esto tiene como origen el hecho de, que en los inicios de los años 80 se desreguló el sistema de Educación Superior de Educadoras en universidades e institutos profesionales, sin grados de licenciatura en estos últimos.

Actualmente, el sistema aún no está bien regulado, ya que se aprecian profesionales egresadas de muchas instituciones educativas que no cuentan con mallas curriculares pertinentes a los cambios que ha sufrido la sociedad hoy en día.

La idea es que las Educadoras de Párvulos provengan de Instituciones formales de educación, reconocidas y acreditadas que impliquen una formación inicial de calidad, en donde ellas tengan conocimientos de todas las áreas de aprendizaje, o sea que puedan desempeñarse de forma integrada en las distintas áreas y didácticas, como también poseer conocimientos en integración curricular en donde se generen metodologías pedagógicas que integren las distintas áreas de

aprendizaje, priorizando aquellas más significativas de acuerdo con el contexto sociocultural y de las necesidades de los niños y niñas.

No se aprecia especialidad didáctica en las docentes, no existe articulación con otros niveles educativos, en algunos casos con Educación Básica, es necesario que las educadoras estén preparadas para trabajar con niños y niñas de distintos niveles de desarrollo y aprendizaje, pudiendo de esta manera provocar desafíos en ellos de acuerdo a sus potencialidades, esto requiere una mayor experticia pedagógica de parte de ellas.

También dentro de esta preparación pedagógica, debe permanecer una constante preocupación por el trabajo colaborativo con los adultos, ya sea con padres, apoderados y entre colegas de la misma institución y de otras instituciones y disciplinas, para así generar instancias de diálogo y reflexiones permanentes, no se exige que la educadora sea una experta, en el caso de las familias, respecto al trabajo con ellas, pero sí una mediadora, sí debe ser capaz de establecer redes de trabajo con otros profesionales e instituciones, las competencias deben considerarse transversales en estas profesionales, en donde exista responsabilidad social, que les permita generar reflexiones críticas y por supuesto vinculación de la práctica con la teoría.

Las profesionales requieren de la investigación constante a lo largo de su carrera pedagógica, para lograr una mayor formación que contribuya a dilucidar nudos críticos de la educación y que favorezca el sistema existente.

En la mayoría de las educadoras hay un estancamiento evolutivo de investigación, existe pereza para llevar a cabo esta acción, por lo general ellas se perfeccionan en temas simples y que a veces ya están obsoletas, porque las dinámicas en educación fluyen a una gran velocidad, cada día se ven enfrentadas a distintos escenarios educativos. Esta formación

constante crea expectativas mejores para los aprendizajes de los niños y niñas, puesto que las educadoras a través de sus competencias van formando una integralidad del ser, mediante distintos aprendizajes que involucren los distintos ámbitos de aprendizaje, que ayuden a los alumnos a desarrollar nuevas habilidades en la educación general básica, pero la base está en los niveles iniciales de educación, y la responsabilidad recae en la calidad de enseñanza que entregan las docentes para una educación de calidad.

En Chile observando el nivel de desempeño de las educadoras, sería necesario regular los instrumentos de selección que evalúen las competencias básicas para futuras profesionales de la educación, si consideramos que el trabajo de ellas como de otros profesionales está directamente involucrado con personas que requieren de una formación para la vida, constituyendo esto una necesidad que permita desarrollar visiones integrales de los grupos humanos en formación.

Las educadoras han ido formando una identidad profesional, lo que hace observar transformaciones en las educadoras de las nuevas generaciones, primero que nada esta condición presenta significados compartidos en cuanto al género, en la cultura general de todos figura la identidad femenina en la realización de esta profesión, de este modo esta transmisión de modelo cultural que se traspasa a las generaciones actuales, se caracteriza más bien por una forma metafórica que se construyen a partir de distintos significados. Las educadoras rompen con la relación esencialista entre mujer y madre, pero sí reconocen que la formación de una institución preescolar es un campo eminentemente femenino. En nuestro país al igual que en otros ha primado la metáfora que se asocia a cada una de ellas y esta corresponde a la denominación de educadora - tía, esta identidad ha pasado a ser un problema frente a otras profesiones, como lo expreso Paulo Freire en "Cartas para quien pretende enseñar", donde señala que las educadoras deben asumir de una vez por todas su identidad como profesionales y no como personas vinculadas familiarmente a los alumnos, que nunca perderán el afecto de ésta, pero que si deben valorar este profesionalismo docente. En nuestro país es posible interpretar que las Educadoras de Párvulos, tal vez han perdido esta identidad profesional y por consiguiente todos los procesos que ello conlleva, en cuanto a quehacer docente, muchas de ellas sienten que no son valoradas por sus pares profesionales, pero al enfocarlo desde esta mirada ellas mismas no han puesto el fin a esta conceptualización errada, al no hacer más por pretender una identidad profesional cualificada.

Del párrafo anterior, concluimos que el ambiente laboral de las educadoras se ha convertido en el paso de los años como un medio físico con continuidad del hogar con una maternidad simbólica.

5.3.1. Conclusiones de la Investigación

De todo lo que se ha planteado anteriormente, respecto a las prácticas que están llevando a cabo las Educadoras de Párvulos y como respuesta después de todo a la información recopilada, y como manera de dar respuesta a la pregunta centrada en la investigación: *¿Cuál es el desarrollo del profesionalismo docente en Educadoras de Párvulos pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados?*, podemos establecer varias aseveraciones que nos dan índices de lo que está sucediendo en nuestro país con las docentes profesionales de Educación Parvularia.

Primero que nada respecto a la Praxis pedagógica se ha visualizado que las educadoras en la mayoría de los establecimientos, ya sean Municipales, Particulares Subvencionados, o bien pertenecientes a la administración Junji, presentan un bajo nivel de desempeño profesional, que se ve reflejado en los débiles resultados del quehacer docente materializado en los aprendizajes de los niños y niñas del nivel, esta Praxis Pedagógica desglosada en sus tres ámbitos, el curricular, didáctico y evaluativo, evidencia claras falencias en la acción docente, desde el momento que existe un bajo compromiso docente frente a estas áreas pedagógicas, esta situación ha venido siendo motivo de preocupación del Estado, al implementar políticas educacionales que fortalezcan este nivel que se está fortaleciendo cada vez más, debido al creciente aumento de la población infantil, que requiere atención en estos primeros años, o sea desde los 0 a los 6 años.

En el sentido curricular, las consideraciones no son totalmente integradas, ya que las educadoras privilegian el área cognitiva de aprendizaje, pero limitada a procesos de comunicación y matemático, dejando de lado áreas fundamentales que contribuyen a una formación integral de sus alumnos. Generalmente abordan temas de formación ciudadana y de corte valórico como algo implícito en el acto educativo, pero pocas veces planificado, es un problema latente que debe ser tratado con mucha atención desde la formación inicial de las futuras generaciones, para así lograr una mejor interpretación curricular de las herramientas existentes.

La didáctica requiere mayor estimulación y compromiso de las educadoras, ya no se detecta dinamismo pedagógico en las aulas, abandonando por completo el principal objetivo de una

proceso enseñanza aprendizaje, que es provocar una interacción efectiva y cualitativa entre docente - alumno, para generar aprendizajes significativos y de calidad, que potencien las capacidades de los niños y niñas del nivel parvulario para posteriores aprendizajes en su carrera formativa por el proceso educativo, provocando de esta manera vacíos educativos que repercuten en posteriores niveles de la educación.

El contexto evaluativo, es la falencia mayor que presenta este nivel educativo, ha quedado expuesto el problema existente en las aulas de Educación Parvularia, al no ser un proceso que se realice de manera sistemática, muchas veces al azar y al “ojo”, evento que devela una muy mala práctica docente y que debe ser regulada desde estamentos mayores, requiere una mayor fiscalización ya que de las evaluaciones emanan juicios para la toma de decisiones que vayan determinando niveles de logro para la adquisición de posteriores aprendizajes.

En segundo lugar, podemos deducir que la autonomía desarrollada por las educadoras se está realizando de manera muy simplista, sin involucrar grandes procesos reflexivos que contribuyan a mejores prácticas pedagógicas en el quehacer docente, existe una especie de mediocridad otorgada a esta función, derivada de la negación de tiempo disponible para esta acción, justificándose en aspectos poco relevantes que no tienen nada que ver con la actividad docente, se revela una gran falta de compromiso en la ejecución de ideas, que emanan de los procesos reflexivos intencionados para realizar una mejor enseñanza.

Esto nos deja entrever que posteriormente, son ellas mismas quienes se quejan de la poca consideración de otros profesionales, ya que al desvincularse de tareas obligatorias de un profesional como es, establecer instancias de reflexión que puedan generar nuevas problemáticas para investigar en educación, las enmarca dentro de una categoría en desventaja dentro de los profesionales.

Esta respuesta, incluye en su mayoría a las docentes que se desempeñan en establecimientos de administración municipal, infiriendo que esto se origina por una falta de supervisión de la Praxis pedagógica de las educadoras de aula, de parte de los directivos a cargo. Esto provocado gradualmente, por la pérdida de control que se ha generado en estas instituciones

de administración estatal, que han ido desapareciendo de las preferencias públicas en el marco de la educación.

En el caso de los establecimientos Particulares Subvencionados la situación se vislumbra en menor grado, ya que hay mayor fiscalización por parte del equipo técnico, que debe velar por el buen desenvolvimiento curricular de los diferentes niveles en el establecimiento, eso sí que en Educación Parvularia más débil debido a un desconocimiento de las especificidades del nivel.

5.3.2. Conclusiones como aporte a la investigación

Es necesario resaltar que las competencias emocionales y sociales del profesorado, tienen una notable influencia sobre el modo en que se ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula. Formar docentes en cuestiones de tipo personal es una emergencia hoy en día, si lo enfocamos en aspectos como disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora. Así como también una formación cognitiva y aplicativa del factor curricular que está en debe en la educación chilena, y con mayor énfasis en Educación Parvularia.

Esto emana de la idea que la Formación de Educadoras de Párvulos presenta debilidades que se están visualizando en el ejercicio docente, para lo cual es necesario generar nuevas proyecciones que provoquen un impacto social en la manera de hacer educación, esto va orientado a crear propuestas curriculares que satisfagan dichas necesidades, como el desarrollo de competencias generales, fundamentadas en saberes teóricos, que apunten a una formación más integral e interdisciplinaria, esto centrado en conocimientos curriculares y disciplinares del nivel, que permitan dominios fundamentales de las didácticas curriculares.

También es prioritario promover competencias en trabajo en equipo entre educadoras de párvulos, como una medida de potenciar y fortalecer el desarrollo profesional de las educadoras en los niveles pre escolares, imponiendo una impronta que caracterice al nivel de manera profesional y sin dobles lecturas de la labor que ahí se realiza.

Este cambio de mentalidad debe realizarse desde la Formación Inicial Docente, para así integrarlo gradualmente en el quehacer docente y terminar con debilidades de las educadoras en lo que concierne habilidades básicas, como también específicas, en cuanto a

interpretaciones curriculares acertadas, para la toma de decisiones correctas que sinteticen en un mejor nivel en la calidad educacional de los niños y niñas de Educación Parvularia.

5.3.3. Desafíos para la optimización de la docencia en educación superior

La carrera pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad del Bío Bío, en los últimos años ha mostrado un descenso cuantitativo en las matrículas de nuevas estudiantes, este aspecto ha sido motivo de preocupación de los distintos actores directivos de la institución universitaria, ya que devela un nudo crítico que necesariamente debe discutirse desde los distintos escenarios educativos. Primero que nada uno de los factores influyentes en dicha disminución están ligados a una mayor exigencia del puntaje que arroja el instrumento de selección, en este caso la PSU, que a diferencia de otras instituciones educativas de educación superior, no contemplan, provocando una oferta más atractiva para dichas estudiantes.

En segundo lugar, cabe destacar que la carrera hace años se está presentando con una misma malla curricular, lo que ha generado comisiones evaluadoras por parte de los docentes, para crear una estructura curricular que satisfaga las necesidades del mundo actual con sus cambios y transformaciones, para ello se realizaron largas jornadas de replanteamiento y discusión curricular que finalizaron con algunas propuestas educativas, orientadas a capacitar a las estudiantes en áreas relevantes que son foco de interés de muchas instituciones formadoras.

Todos estos aspectos nos conducen a generar instancias de diálogo que, fortalezcan las prácticas de docencia, permitiendo reflexionar acerca de cuáles son las necesidades para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje y que potencien la formación de las estudiantes, entregándoles todas las herramientas disponibles para enfrentar los nuevos desafíos profesionales.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

6.1. Introducción

De acuerdo a los resultados obtenidos durante esta investigación, la praxis de la mayoría de las Educadoras de Párvulos, requiere de una mejora, puesto que, la manera de enfrentar el proceso enseñanza aprendizaje tiene grandes debilidades y falencias que necesitan ser abordadas durante el proceso de formación inicial docente como una forma de optimizar el desempeño futuro, otorgándole la importancia que significa ser una profesional de la Educación Parvularia, reconociendo la importancia de la tarea de educar, y considerarla fundamental para la vida social.

Para dicho efecto, se hace una propuesta curricular que entregue una formación especializada en el campo profesional, permitiéndole a las estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura cultural y social del país, como mediadoras de aprendizajes, propendiendo a fortalecer la calidad del trabajo docente.

En el último tiempo en nuestro país se ha ido relevando con más fuerza la importancia de la Educación Parvularia, siendo parte constituyente del actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en cuya ley se señala que “es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles”.

Los avances han sido muchos, en relación a este nivel, debido a la promoción que se ha desarrollado por parte del Estado, invitando a las familias a considerarla como fundamental en la educación inicial de sus hijos, pero aún falta mucho por trabajar, de acuerdo a la calidad de la educación que se está entregando en los distintos centros educativos, como también el perfeccionamiento y capacitación de la institucionalidad encargada de esta materia, desafíos pendientes con este nivel educativo.

Si bien las contemplaciones con este nivel son positivas, debemos remarcar que, en la legislación actual no existe suficiente regulación en materia de Educación Parvularia, quizás en el área operacional y de funcionamiento ha habido mejoras, sin embargo, la calidad debe asegurarse prioritariamente y sin excepción en todos los establecimientos que la impartan, considerando la formación docente acorde a los requerimientos actuales, que contribuyan al desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años de vida entregando aprendizajes de calidad, aprovechando así el período más significativo de ellos para su formación.

Esta propuesta se centra en la creación de un Taller pedagógico del área de Formación integral durante el sexto semestre de Formación inicial docente, que contribuya a la reflexión para desarrollar y potenciar destrezas, actitudes, comprensión y actuación en roles actuales o futuros en las estudiantes que próximamente serán Educadoras de Párvulos.

6.2. Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica desde el ámbito de la formación profesional en la especialidad.

6.2.1. Objetivo General

Contribuir a la optimización de la formación inicial docente de las estudiantes de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, a través de la construcción de una asignatura de formación integral destinada al análisis reflexivo del concepto de profesionalidad y su importancia en el trabajo de aula.

6.2.2. Objetivos Específicos

- ✓ Diseñar un programa de asignatura electiva destinada a estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia que considere el análisis reflexivo del concepto de profesionalidad docente que fortalezca y potencie el ejercicio docente en aula

- ✓ Elaborar material de apoyo didáctico acorde a las necesidades de la Asignatura

- ✓ Organizar los contenidos de la Asignatura de acuerdo a su planificación curricular

6.3. Fundamento o Justificación de la Propuesta

El área curricular de la Pedagogía en Educación Parvularia, está sustentada en los conocimientos de las neurociencias, la psicología, la pedagogía, la sociología principalmente, a través de las cuales se arrojan hallazgos que demuestran que los niños y niñas inician el desarrollo de sus capacidades y competencias claves para integrarse al mundo, desde edades muy tempranas, de allí que la educación inicial es fundamental para el desarrollo de la personalidad que incidirá decisivamente en las subsiguientes fases de infancia, adolescencia y juventud.

Esta afirmación tiene un enfoque de valores que se sustentan en el respeto a los derechos humanos, el cual posibilita a los niños y niñas, desde su temprana edad, adquirir una formación que les permita dar respuestas equilibradas y respetuosas a sí mismos, a sus semejantes y a su medio ambiente, capacitándolos además para enfrentar las dificultades que acompañan los cambios impulsados en el mundo cambiante, las nuevas tecnologías y los fenómenos vinculados.

El currículo en educación parvularia, busca lograr un desarrollo integral, pertinente, profundo y continuo, en el cual reconocemos que el entorno de los niños se debe construir de tal manera que, el mundo cognitivo esté en contacto con el mundo afectivo. Es así como la sociedad y el estado entre otros, deben otorgar condiciones, una respuesta integral y un nuevo significado al desarrollo de la primera infancia, que impacte de manera positiva los ámbitos de nuestra sociedad.

El rol docente de la Educadora de Párvulos es, estructurar las situaciones pedagógicas y organizar el ambiente de aprendizaje, tomando en cuenta los objetivos, las necesidades, las particularidades de desarrollo de los niños y niñas además del contexto social en el que se desenvuelven. La educadora es mediadora entre el conocimiento y el aprendizaje de la niñez para el logro de su desarrollo integral.

Las actividades o situaciones pedagógicas que se desarrollan con los niños y niñas en la vía institucional, deben estar previamente planificadas, de acuerdo a las características de desarrollo y el contexto sociocultural de ellos.

Las prácticas educativas de las docentes se caracterizan por ser dinámicas, creativas y enriquecedoras. Además de los enfoques y estrategias didácticas, es esencial considerar en las planificaciones aspectos determinantes que respalden la acción didáctica en cuanto a cómo aprenden los niños y niñas en esta etapa inicial, sus necesidades e intereses, contextualizando el proceso de aprendizaje con situaciones de la realidad que posibiliten experiencias significativas.

Estos aspectos permiten tomar decisiones metodológicas para que la intervención pedagógica resulte adecuada y así favorecer oportunamente el desarrollo integral de los párvulos.

Competencia Profesional

La obligación moral de una docente, y el compromiso con la comunidad requieren una competencia profesional coherente con ambos, en donde la forma de realizar la enseñanza necesite de un cierto dominio de habilidades y técnicas, como también conocer aquellos aspectos de la cultura que la envuelven. Esta competencia no solo nos habla del conocimiento disponible, sino que también de los recursos intelectuales, el análisis y la reflexión sobre la práctica profesional que se hace, constituyendo un valor y un elemento básico para la profesionalidad de una Educadora. *"Un profesor no puede hacerse competente en aquellas*

facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones" (Contreras, 1999).

De lo que precede, la profesionalidad docente es determinante en la autonomía profesional siendo ésta la clave para comprender un problema específico del oficio educativo. La autonomía profesional es una necesidad educativa y no sólo laboral, por lo tanto, las características educativas de la profesión docente nos informan la manera en que la autonomía del profesorado debe entenderse, es así entonces que una docente se ve abocada a asumir, por sí sola, su compromiso con los casos concretos, a actuar en función de sus propias interpretaciones, convicciones y capacidades. Entonces si pensamos en el trabajo de una educadora, generalmente será ella misma quien resuelva sus dilemas y contradicciones, o sea desde el punto de vista de un juicio práctico, la profesional se encuentra inevitablemente sola, sin embargo, aún así nadie puede ni debe sustituir lo que en última instancia resuelve un profesor en su clase.

La autonomía es un atributo personal que, una vez poseída, autorizaría a tomar decisiones competentes que se sustentarían en el reconocimiento y aceptación pública de ciertas capacidades, pero no debemos olvidar que la autonomía no es algo que se posee antes de o un requisito previo a la acción, sino que es la forma en que nos conducimos, una construcción que nos habla tanto de la manera en que se actúa profesionalmente, como también de los modos deseables de relación social. " El modelo del experto técnico, por ejemplo, sugiere una imagen de autonomía como status personal de independencia, de resistencia a las influencias y, por tanto, está asociado a una imagen de la relación social como distancia y asilamiento, desde la cual se es capaz de decidir y resolver las actuaciones profesionales en solitario" (Contreras, 1999).

Todas estas situaciones nos llevan a ser un profesional reflexivo, deliberando en un contexto plural e incierto, interpretando la autonomía como un ejercicio y una construcción personal que

puede llegar a ser individual y jerárquica, nosotros los docentes, luego de deliberar sobre lo conveniente para la situación, obtenemos nuestras propias conclusiones acerca de lo que debe ser la actuación profesional, que una vez tomada alguna decisión, la ejecutamos.

La reflexión profesional

Todas las profesiones han existido y se han hecho esenciales para el funcionamiento mismo de nuestra sociedad, las diversas empresas que se emprenden se conducen por profesionales formados para llevarlas a cabo, la nuestra es educación y constituye el ruedo para el ejercicio de la actividad profesional, a través de la cual luchamos por conseguir el progreso social. Las carreras profesionales son un componente que avalan nuestro que hacer, otorgándonos derechos y privilegios extraordinarios, sin embargo, hay signos crecientes de una crisis de confianza en las profesiones, siendo testigos en muchas ocasiones de abusos de autonomía en el ejercicio de su profesión.

Hoy en día, en el mundo globalizado en el que nos encontramos, la educación enfrenta, entonces, un desafío de proporciones ya que sólo si genera una capacidad de crear nuevos discursos, formas de vida y de valoración de los conocimientos, es que puede no perderse bajo un imperativo economicista que pueda hacer de la escuela un lugar para la capacitación productiva y del profesor una función prescindible, perfectamente reemplazable por aparatos de transmisión de datos, es así que se le exige a la pedagogía un compromiso con el aprovechamiento de los espacios nuevos en desarrollo, con tal de generar en ellos la legitimidad de valoraciones y conocimientos locales necesarios para permitir un verdadero desarrollo cultural de identidad, poner el acento en el desarrollo de valores de uso heterogéneos adecuados a la manifestación múltiple de las diversas identidades, permitirá el fortalecimiento de la función cultural de la educación, dotándola de un valor intencionado principalmente no hacia el intercambio, sino hacia la libertad local, la que tiene al mismo tiempo matices cognitivos (crea conocimiento), éticos (crea nuevos modos de valoración de la vida y las costumbres) y políticos (crea participación ciudadana). Cuando la educación se convierte en mera transmisión de conocimientos sólo ponderados desde su valor de intercambio significa que no hay a ella adosada una manera de vivir y valorar libre, capaz de desarrollar culturalmente una comunidad

determinada, sino que se está reproduciendo o transando un bien estandarizado sin pertenencia social y de bajo valor intelectual sin relevancia ética y carente de profundidad cultural. Así lo sostiene Schön:

“Desde esta perspectiva la conceptualización de la práctica docente se complejiza si se le atribuye, no sólo la estimulación intelectual de los estudiantes, sino además el desarrollo de su condición estimativa a través de la estimulación intencional del juicio moral” (Schön, 1998)

Por ello los nuevos planteamientos en pedagogía deben tener en cuenta de modo equilibrado una articulación que haga compatibles el aprendizaje de habilidades laborales o productivas, así como de las premisas y prácticas del quehacer valórico y cotidiano integrales (formación).

Hoy, la vida en sociedad transfiere a la educación responsabilidades ineludibles que, más allá de desarrollar conocimientos, fundamentar y transmitir saberes, motivar aprendizajes, renovar métodos, guiar procesos, evaluar logros, etc., constituyen un desafío de enorme trascendencia ética. Ya sea en la búsqueda de la autonomía como de la felicidad, la ética es un permanente avanzar hacia nuestra propia afirmación como individuos y como sociedad, un procurar la coexistencia con otros y ser uno mismo, asumiendo la educación como tarea cívica, es decir, reconociéndonos y estimándonos como ciudadanos.

La necesidad de fortalecer la educación durante la primera infancia es un tema prioritario para el Ministerio de Educación de Chile. En los últimos años, la evidencia empírica nacional e internacional ha puesto énfasis en la importancia de extender la cobertura y asegurar la calidad de la educación pre-escolar.

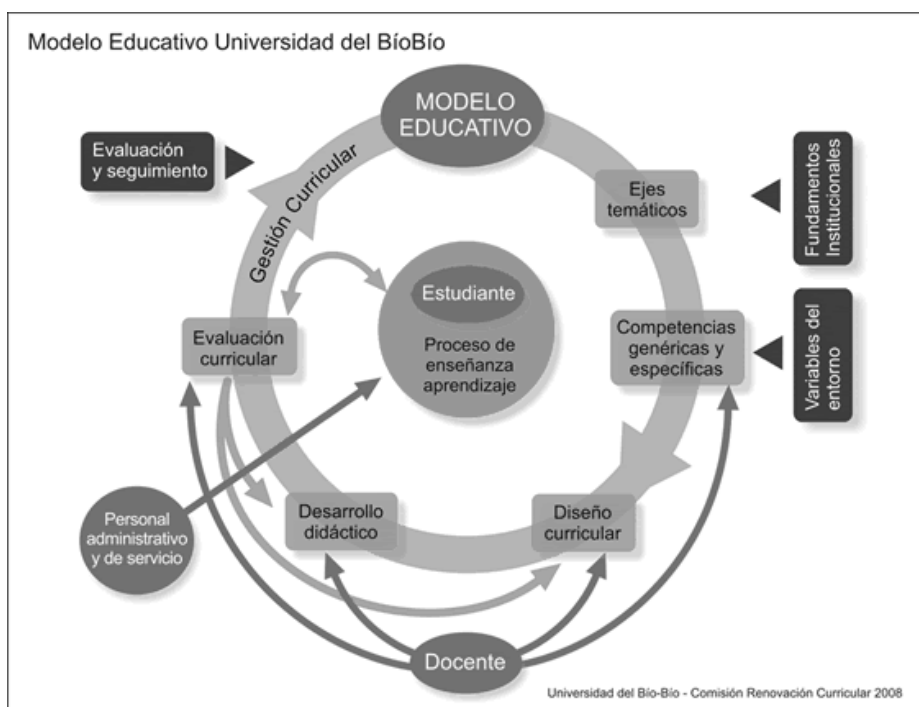
Para asegurar la consecución de este objetivo resulta fundamental poner el foco en quienes día a día son los responsables de formar a nuestros niños y niñas: los educadores y educadoras de párvulos. Así como la educación pre-escolar es decisiva en el desarrollo futuro de los

estudiantes, la formación inicial de nuestros educadores y educadoras es a su vez fundamental para la calidad docente a largo plazo.

Un modelo educativo para la formación docente

Las universidades presentan Modelos educativos para dicho efecto, siendo este un instrumento clave de gestión curricular y de desarrollo de la política institucional en el proceso de formación, expresando el sello distintivo de la universidad, teniendo como centro al sujeto que aprende y definiendo las principales acciones para el desarrollo de un proceso educacional de excelencia, esto de acuerdo al planteamiento de la Universidad del Bío Bío.

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío centra su acción en el estudiante, asumiendo su realidad y sus potencialidades, a partir de las cuales proyecta su formación profesional y personal, para alcanzar un desarrollo integral que le permita insertarse en la sociedad como un profesional de excelencia, dando respuesta, así, a las necesidades regionales, nacionales e internacionales. (UBB, 2008)



La estructura de este modelo se ejecutó en relación a componentes tales como: actores relevantes en el proceso de formación, el estudiante y docente entre otros, conteniendo tres ejes temáticos, las competencias genéricas y específicas, el desarrollo didáctico, la evaluación curricular de los aprendizajes y la evaluación y seguimiento de la gestión. Estos ejes conforman el sello educativo, que es compromiso, diversidad y excelencia, desprendiéndose de los fundamentos institucionales como Misión, Visión y Valores Compartidos, asumiendo la formación integral y profesional de cada uno de sus estudiantes, facilitando la articulación curricular de los distintos programas de formación de las carreras con el Modelo Educativo.

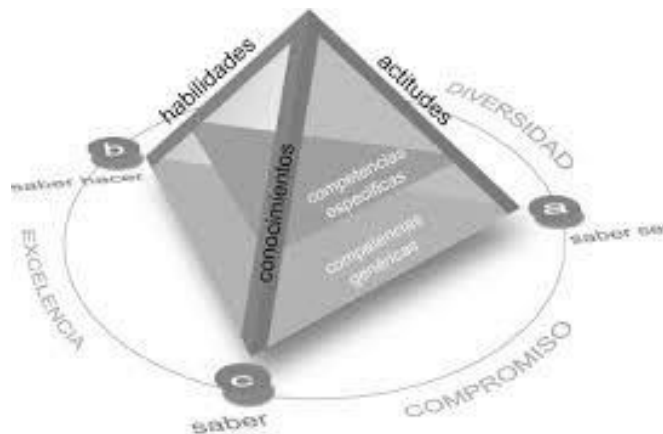
El diseño curricular que rige a las distintas carreras se representa a través de la Pirámide de Formación por Competencias, entendiéndose por competencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes generales y específicas de un determinado ámbito profesional y social en el cual el sujeto se moviliza, construye y aplica en situaciones concretas. Este tipo de formación en el marco del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje asume un enfoque integral, que vincula la educación con el mundo laboral elevando el potencial de los sujetos, de cara a las transformaciones a las que se expone el mundo actual y la sociedad contemporánea.

Los componentes considerados en la Pirámide de formación por competencias son como ya se mencionó, los conocimientos, habilidades y actitudes, que se articulan en un proceso permanente de aprendizaje y desarrollo integral de competencia constituyendo la combinación de saberes en la acción: saber, Saber hacer y Saber ser.

El saber, deriva de los conocimientos que posee el estudiante, de acuerdo al saber comprender y, analizar y tratar información relevante.

El saber hacer, permite a la persona la habilidad de, saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas, o sea utilizando su potencial para diseñar proyectos, operar ciertos sistemas tecnológicos, preparar informes, establecer estrategias comunicacionales etc.

El saber ser, es una competencia actitudinal que permite cooperar con otras personas en función de un objetivo común, comportándose, participando y comprometiéndose en distintas situaciones.



(UBB, 2008)

Debemos considerar que estas competencias, las encontramos en dos ámbitos: Genérico de carácter transversal que debe poseer un graduado universitario, que involucra conocimientos, habilidades y capacidades para posesionarse en el contexto laboral como un ciudadano responsable. La otra es de carácter Específico, que alude a lo propio de la profesión, determinadas por el perfil de la carrera y que a su vez posee la impronta que lo hace diferente al de otras instituciones formadoras.

En el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad del Bío Bío se desarrolla la formación profesional concebida desde la actividad, en la cual la formación se orienta al logro de aprendizajes significativos que involucren el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Los estudiantes de la Universidad del Bío Bío considerados como seres sociales producto y protagonistas de las interacciones sociales que viven en el transcurso de su vida educacional, desarrollan sus aprendizajes desde la experiencia marcada por contextos funcionales, significativos y auténticos, guiándolos hacia la integralidad propia.

El desarrollo integral de los estudiantes está favorecido por orientaciones que otorgan los Ejes temáticos que a continuación se describen:

El **Compromiso** que considera la responsabilidad personal profesional y social contribuyendo al ejercicio coherente de su profesión entregando una mirada integradora que vele por el desarrollo solidario, inclusivo, sustentable, democrático y participativo.

La **Diversidad** considerada como sello distintivo que favorece la inclusión y la coexistencia plena entre el desarrollo humano, el conocimiento y la convivencia social.

La **Excelencia** considerada como el grado superior de la calidad, es una propiedad deseable tanto a nivel profesional como institucional, lograda con el desempeño competente en los distintos ámbitos del quehacer intelectual, social y laboral y que se constituye en una conducta visible. La excelencia es considerada un medio y meta de la construcción de conocimiento, de la acción reflexiva y de los valores sociales y éticos que dirigen el buen actuar de todo ser humano.

Contexto Experiencial como un conjunto de aprendizajes originados en el entorno que rodea al sujeto y que colabora a formar concepciones previas. **Aprendizajes Previos** conforman la gama de conocimientos que trae el estudiante a raíz de diversas experiencias de diferente índole. Estos saberes al integrarlos con los nuevos constituyen un factor indispensable que deben ser incorporados por una persona de manera significativa potenciando su estructura mental.

Conceptos teóricos/ procedimientos son conocimientos ofrecidos por fuentes teóricas de información, seleccionados por el docente para la respectiva asignatura.

Investigación, reflexión y reconceptualización es el proceso de conocimiento más profundo posible acerca de las posiciones teóricas de los temas que favorecen tanto al docente como al estudiante generando el aprendizaje significativo.

Poner en práctica el conocimiento a través de la vinculación activa de la teoría y la práctica, fortaleciendo el desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes en la aplicación de conceptos, teorías y/o modelos.

Evaluación del proceso y producto provee la información de manera permanente acerca del desempeño del estudiante y todo el proceso. En este caso se explicitan los criterios de evaluación y concientizar al estudiante de las metas de sus aprendizajes, valorando el mérito y valor de un producto.

Estos ejes temáticos se vinculan con los ámbitos de aprendizaje que consideran a los conocimientos, habilidades y actitudes en virtud de los contenidos que proporcionan el sello al proceso enseñanza y aprendizaje, como lo especifica la siguiente Tabla.

Ejes temáticos y dimensiones del aprendizaje (UBB, 2008)

Ejes Temáticos	Dimensiones del aprendizaje		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Compromiso	Conocimiento contextual Pertinencia del conocimiento con el sujeto en formación	Habilidades de diagnóstico desde una visión sistemática	Actitud crítica frente a los hechos y el conocimiento
Diversidad	Diversidad de fuentes y enfoques para comprender un mismo principio o hecho Conocimientos previos del estudiante	Capacidad de diálogo, discusión y trabajo colaborativo	Convicción democrática Libertad del conocimiento y expresión de ideas

<p style="text-align: center;">Excelencia</p>	<p>Formación y desarrollo del conocimiento en las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes. Búsqueda de la verdad y calidad en la construcción del saber</p>	<p>Capacidad superior de análisis, síntesis y creación</p>	<p>Reflexión crítica Libertad del conocimiento</p>
---	--	--	--

6.4. Planificación Curricular

La propuesta en concreto consiste en la implementación de una asignatura electiva para la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia que abarque los temas descritos en el capítulo anterior estructurándose en un programa de asignatura que en este apartado será descrito de acuerdo a una Planificación Curricular y Didáctica junto con la definición de criterios de Evaluación y Plan de Validación de la misma.

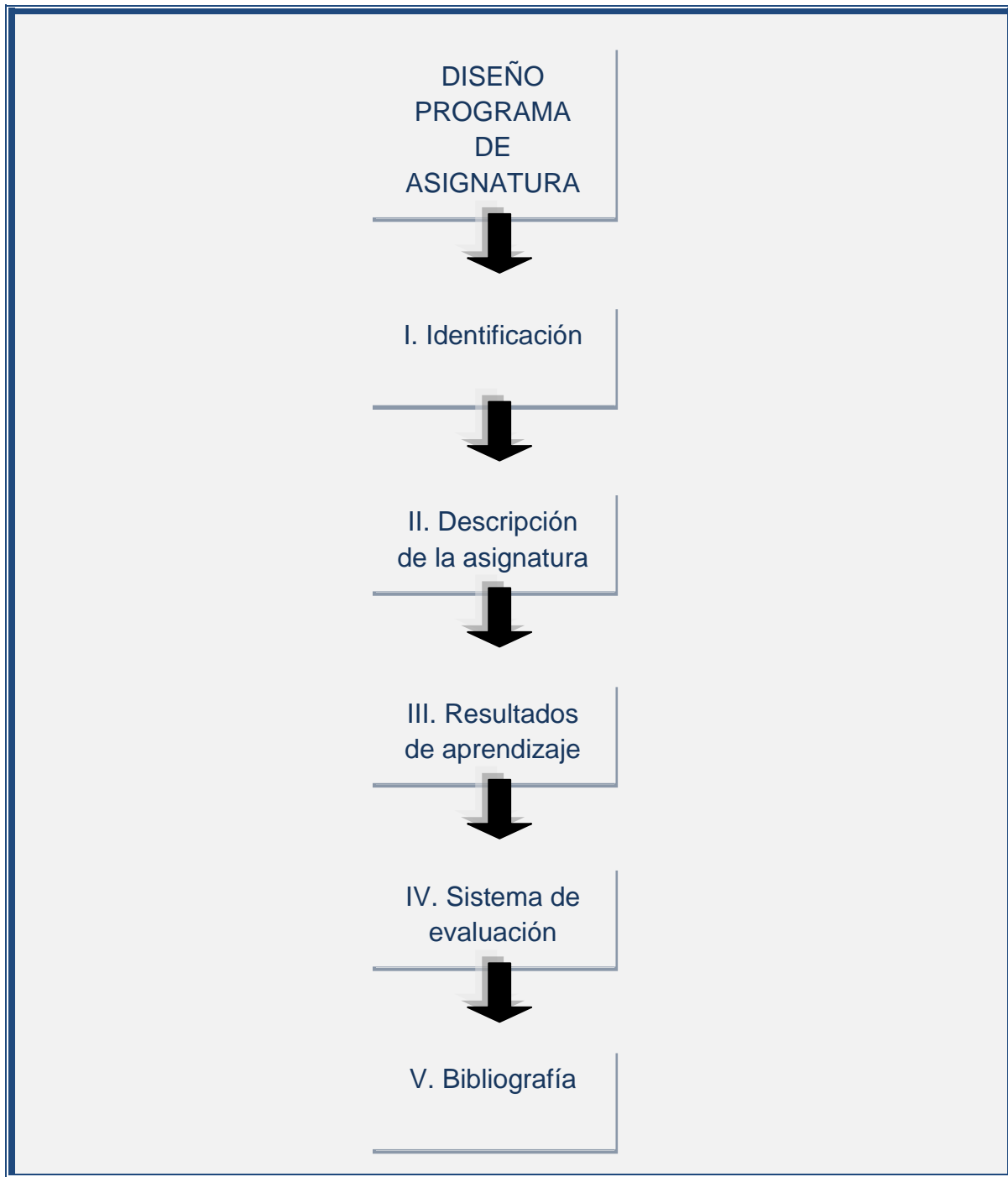
Esta Propuesta Educativa se realizará en base al documento Manual Elaboración de Programas de Asignatura, que es un manual de apoyo para la implementación del Modelo Educativo en el marco del proceso de renovación curricular, que emana de la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Bío Bío. Aquí se presentan orientaciones técnico pedagógicas para el proceso de elaboración de programas de asignatura y que conforman un apoyo directo al docente en rediseño de programas de asignatura.

El programa de asignatura que a continuación se presenta esta organizado en 5 partes :

- Identificación
- Descripción de la asignatura
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación
- Bibliografía

Esta propuesta o guía de desarrollo de la signatura cumple su objetivo al secuenciar los componentes que la integran, como a continuación se muestran en la figura:

Secuencia de diseño del programa de asignatura



ASIGNATURA: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales

I. IDENTIFICACION

1.1 CAMPUS : La Castilla

1.2 FACULTAD : Facultad de Humanidades

1.3 DEPARTAMENTO : Ciencias de la Educación

1.4 CARRERA : Pedagogía en Educación Parvularia

1.5 TOTAL DE HORAS : 36

1.6 DOCENTE : Andrea Mora Alarcón

II. DESCRIPCION

Asignatura de carácter práctico-teórico cuyo propósito es entregar a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia competencias para desarrollar el análisis reflexivo del contexto educativo y la realidad profesional- social que caracteriza la educación en los primeros años en nuestro país, fortaleciendo y potenciando el ejercicio profesional docente de las estudiantes de Educación Parvularia a través del diálogo reflexivo.

OBJETIVOS

General:

1. Fundamentar en base al conocimiento analítico y reflexivo la profesionalidad docente de las Educadoras de Párvulos en los diferentes escenarios educativos, otorgando al sentido de las acciones de la enseñanza de las educadoras de párvulos, como actos significativos en el proceso educativo de los niños y niñas entre 0 y 6 años

2. Específicos:

- a) Reflexionar sobre el pensamiento pedagógico que caracteriza las prácticas de las educadoras de párvulos
- b) Promover la cultura profesional en el ejercicio docente
- c) Valorar la labor educativa de las Educadoras de Párvulos en diferentes contextos educativos

IV. UNIDADES PROGRAMATICAS

UNIDADES	HORAS
1. Introducción: Exigencias educativas en los procesos de enseñanza	10
2. El docente como profesional reflexivo	10
3. La autonomía docente	16

V. CONTENIDO UNIDADES PROGRAMÁTICAS

UNIDADES	CONTENIDO
1. Introducción : Exigencias educativas en los procesos de enseñanza	1.1. Introducción (2h) 1.2. Enseñar para aprender (4 h) 1.3. La enseñanza como comunicación (4 h).
2. El docente como profesional reflexivo	2.1. Contextos profesionales para la

	reflexión desde la acción (4 h) 2.2. Consecuencias en las profesiones y su lugar en la sociedad (4 h) 2.3. La obligación moral (2h)
3. La autonomía docente	3.1. La autonomía en el profesionalismo 3.1.1. Los valores del profesionalismo (4 h) 3.1.2. Autonomía ilusoria (4 h) 3.1.3. Del profesional reflexivo al intelectual crítico (4 h) 3.2. Las nuevas políticas educativas y la autonomía profesional del profesorado (4 h)

VI. METODOLOGÍA

Metodología de carácter activo-participativo, con preponderancia en actividades prácticas destinadas a generar aprendizajes a través de lecturas guiadas, reflexión grupal, trabajos grupales y discusiones socializadas.

VII. TIPOS DE EVALUACIÓN (PROCESO Y PRODUCTO)

Elaboración de un ensayo individual	40%
Disertación	20%
Elaboración de un ensayo grupal	40%

VIII. CRÉDITOS

Según el actual sistema de Créditos, esta asignatura contemplaría sólo las horas presenciales realizadas en cada sesión, lo que equivaldría a 1,3 créditos. Sin embargo debemos mencionar que esta asignación de créditos está sujeta a modificación al momento de entrar en vigencia el Sistema de Créditos Transferibles.

El desglose de los contenidos y actividades sería el siguiente:

Contenido	Actividad
Provocar el aprendizaje	Discusión grupal sobre el concepto de Aprendizaje
Características del aprendizaje escolar	Análisis de texto 1 de Contreras Domingo (1994). Anexo
Práctica profesional	Análisis y discusión de texto 2 de Contreras Domingo (1994). Anexo
El profesor ante el currículum	Análisis grupal de extracto de texto 3 de Contreras Domingo (1994). Anexo
Crisis de confianza en el conocimiento profesional	Taller grupal de representación de una situación educativa
Reflexión desde la acción	Lectura comprensiva de extracto de libro El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan de Schön (1998).
Contextos profesionales	Análisis grupal sobre la Nueva política Nacional Docente para la Reforma Educacional www.mineduc.cl
El arte de la Dirección	Análisis de extracto de texto 4 de Schön (1998). Anexo
La profesionalidad docente	Lectura comprensiva extracto de libro La

	autonomía del profesorado
La obligación moral	Disertación
Dominio técnico y dependencia profesional	Análisis y discusión de extracto de texto La autonomía del profesorado, sobre el dominio técnico y dependencia profesional
La autonomía ilusoria: la incapacitación política	Respuesta grupal a cuestionario
El confusionismo de lo reflexivo	Taller de análisis por grupos sobre el texto 5 El confusionismo de lo reflexivo Contreras Domingo (1999)
El profesor como artista reflexivo	Lectura comprensiva de texto Los límites del profesor como artista reflexivo de Contreras Domingo (1994).
Diagnóstico de un cambio de perspectiva sobre el profesorado	Lectura extracto Paradojas en la formación docente del Instituto para el desarrollo e innovación educativa IDIE- Formación de docentes y educadores
La descentralización administrativa de las reformas	Análisis de Reforma educacional chilena
La descentralización administrativa de las reformas	Reformas en Educación Parvularia

6.5. Planificación Didáctica

A continuación se ordenan y detallan cada una de las actividades de la asignatura

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 1
Unidad I: Introducción : Exigencias educativas en los procesos de enseñanza			
Contenidos: Introducción Objetivos de aprendizaje esperados: Conocer información sobre la asignatura, identificando su estructura metodológica			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se inicia la clase con la presentación del profesor	Programa Asignatura
Desarrollo	40 min.	Presentación del programa de asignatura, se invita a leer el programa enfatizando los objetivos propuestos.	
Cierre	20 min.	Meta-análisis. Diálogo con los alumnos en relación a la experiencia de la lectura y en cuanto al logro del objetivo para la sesión.	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 2
Unidad I: Introducción : Exigencias educativas en los procesos de enseñanza			
Contenidos: Enseñar para aprender Objetivos de aprendizaje esperados: Valorar la intencionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se invita a la reflexión acerca de los argumentos que nos da Contreras Domingo para provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos. Se da tiempo de socializar las distintas reflexiones y se invita a la discusión general.	Anexo texto 1 "Provocar el aprendizaje" de Contreras Domingo (1994). Uno para cada estudiante
Desarrollo	50 min.	Análisis y discusión del texto de Contreas Domingo (1994) extrayendo ideas centrales. Se sugiere junto con la lectura seguir el diagrama de flujo para el desarrollo metacognitivo adjunto al texto.	
Cierre	10 min.	Meta-análisis. Diálogo con los alumnos en relación a la experiencia de la lectura y en cuanto al logro del objetivo para la sesión.	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 3
Unidad I: Introducción : Exigencias educativas en los procesos de enseñanza			
Contenidos: Enseñar para aprender Objetivos de aprendizaje esperados: Valorar la intencionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Retroalimentación de la sesión anterior motivando la revisión de las conclusiones y experiencias de los estudiantes	Anexo texto 2 "Condiciones y exigencias educativas de la didáctica" de Contreras Domingo (1994). Uno para cada estudiante
Desarrollo	50 min.	Análisis y discusión de texto 2 de Contreras Domingo (1994).	
Cierre	10min.	Meta-análisis. Discusión grupal	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 4
Unidad I: Introducción : Exigencias educativas en los procesos de enseñanza			
Contenidos: La enseñanza como comunicación Objetivos de aprendizaje esperados: Distinguir la comunicación como una necesidad social de transmisión cultural			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	30 min.	Activación de conocimientos previos acerca del concepto currículum	Análisis grupal de extracto de texto "El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción" 3 de Contreras Domingo (1994). Anexo
Desarrollo	40 min.	Lectura grupal del texto, analizando diferentes experiencias de estudiantes ante el currículum trabajado en centros de práctica	
Cierre	10 min.	Meta-análisis. Discusión grupal	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 5
Unidad I: Introducción : Exigencias educativas en los procesos de enseñanza			
Contenidos: La enseñanza como comunicación Objetivos de aprendizaje esperados: Distinguir la comunicación como una necesidad social de transmisión cultural			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	10 min.	Se realiza una motivación acerca de lo que se va a realizar, ejemplificando diferentes situaciones de enseñanza	Implementos de la sala
Desarrollo	60 min.	Se realiza una clase expositiva de los estudiantes, en la cual ellos harán una representación de una situación educativa visualizada en alguna clase observada	
Cierre	10 min.	Diálogo grupal acerca de la experiencia	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 6
Unidad : El docente como profesional reflexivo			
Contenidos: Contextos profesionales para la reflexión desde la acción Objetivos de aprendizaje esperados: Mostrar aspectos y características que conducen al proceso reflexivo			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Motivación a través de percepciones personales de los estudiantes	Extracto de texto "El profesional reflexivo" de Schön (1998)
Desarrollo	40 min.	Lectura comprensiva de extracto de libro El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan de Schön	
Cierre	20 min.	Análisis grupal y conclusiones	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 7
Unidad : El docente como profesional reflexivo			
Contenidos: Contextos profesionales para la reflexión desde la acción Objetivos de aprendizaje esperados: Mostrar aspectos y características que conducen al proceso reflexivo			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se motivará con algunas palabras claves relacionada a la Reforma Educacional	www.mineduc.cl
Desarrollo	50 min.	Se realizará un análisis grupal sobre la Nueva política Nacional Docente para la Reforma, que se analizará desde la pagina del MINEDUC	
Cierre	10 min.	Se darán algunas conclusiones personales acerca del tema	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 8
Unidad : El docente como profesional reflexivo			
Contenidos: Consecuencias en las profesiones y su lugar en la sociedad Objetivos de aprendizaje esperados: Distinguir el papel de los profesionales en la sociedad			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se realizará una retroalimentación acerca de los temas tratados	Extracto de texto 4 " El arte de la Dirección" de Schön (1998).
Desarrollo	40 min.	Lectura reflexiva de texto 4 de Schön en el cual se analizaran conceptos centrales	
Cierre	20 min.	Discusión sobre los alcances de los conceptos tratados e invitación a estar más atentos acerca de ciertas responsabilidades educativas.	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 9
Unidad : El docente como profesional reflexivo			
Contenidos: Consecuencias en las profesiones y su lugar en la sociedad Objetivos de aprendizaje esperados: Distinguir el papel de los profesionales en la sociedad			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se hará una activación de conocimientos, a través de una retroalimentación sobre la clase anterior	Libro La autonomía del profesorado de José Contreras Domingo
Desarrollo	40 min.	Lectura comprensiva extracto de libro La autonomía del profesorado	
Cierre	20 min.	Diálogo sobre los puntos centrales del documento y sus alcances en la formación de docentes.	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 10
Unidad : El docente como profesional reflexivo			
Contenidos: La obligación moral Objetivos de aprendizaje esperados: Identificar el compromiso moral que se le otorga a la actividad de enseñanza			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	10 min.	Se realizará una lluvia de ideas acerca del concepto para después dar inicio a las disertaciones	Papelógrafos Plumones
Desarrollo	60 min.	Realizar disertación acerca del concepto de Obligación moral en los docentes	
Cierre	10 min.	Diálogo sobre el concepto planteado	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 11
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Los valores del profesionalismo Objetivos de aprendizaje esperados: Describir las cualidades del oficio docente			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Dialogar de manera grupal sobre que entender por autonomía profesional	Texto La autonomía del profesorado José Contreras Domingo
Desarrollo	40 min.	Análisis y discusión de texto sobre el dominio técnico y dependencia profesional	
Cierre	20 min.	Retroalimentación acerca del concepto de autonomía en los docentes, como ideas generales	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 12
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Los valores del profesionalismo Objetivos de aprendizaje esperados: Describir las cualidades del oficio docente			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	10 min.	Se introducirá el tema a través de algunas reflexiones	Cuestionario de 3 preguntas impreso para cada grupo
Desarrollo	50 min.	Se aplica cuestionario para trabajar de manera grupal, con 3 preguntas	
Cierre	20 min.	Se realiza una mesa redonda para dar a conocer las respuestas	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 13
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Autonomía ilusoria Objetivos de aprendizaje esperados: Entender el concepto de autonomía profesional			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se motivará con algunas palabras clave acerca del tema	Texto 5 El confusionismo de lo reflexivo Contreras Domingo (1999)
Desarrollo	40 min.	Se formarán grupos de estudiantes máximo 5 integrantes, quienes analizarán el contenido del texto	
Cierre	20 min.	Se realizará una discusión grupal sobre los aspectos relevantes del texto	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 14
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Autonomía ilusoria Objetivos de aprendizaje esperados: Entender el concepto de autonomía profesional			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se dará inicio con una breve reflexión acerca del arte de educar	Texto " Los límites del profesor como artista reflexivo"
Desarrollo	40 min.	Lectura comprensiva de texto " Los límites del profesor como artista reflexivo" de Contreras Domingo (1994).	
Cierre	20 min.	Análisis grupal del texto leído	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 15
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Del profesional reflexivo al intelectual crítico Objetivos de aprendizaje esperado: Identificar características del acto reflexivo			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se introduce el tema comentando la realidad de otros países de América Latina	Extracto de texto Paradojas en la formación docente IDIE, de Colombia
Desarrollo	40 min.	Lectura extracto Paradojas en la formación docente del Instituto para el desarrollo e innovación educativa IDIE-Formación de docentes y educadores	
Cierre	20 min.	Analizan grupalmente la realidad en otro país de América respecto al rol docente	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 16
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Del profesional reflexivo al intelectual crítico Objetivos de aprendizaje esperados: Identificar características del acto reflexivo			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Se hace una breve introducción acerca de los cambios que vivirá Chile en Educación	Documento con proyecto de la Reforma Educacional de la Presidenta Michelle Bachelet
Desarrollo	40 min.	Análisis de Reforma educacional chilena, de acuerdo a cuáles son los aspectos relevantes que involucran la labor docente	
Cierre	20 min.	Se dan conclusiones con aspectos positivos y negativos referidos a la nueva Reforma Educacional	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 17
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Las nuevas políticas educativas y la autonomía profesional del profesorado Objetivos de aprendizaje esperados: Reconocer el contexto social de nuevas políticas educativas			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Motivación a través de la realidad de Educación Parvularia en Chile	Contactar antes al Director Regional de Educación Parvularia Ricardo González, para solicitar Informe del tema, y exponer el proyecto para Educación Parvularia en Chile
Desarrollo	40 min.	Reflexionar acerca de los cambios en la reforma que involucran a Educación Parvularia	
Cierre	20 min.	Análisis y conclusiones grupales respecto al tema	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales			Fecha: Sesión 18
Unidad : La autonomía docente			
Contenidos: Las nuevas políticas educativas y la autonomía profesional del profesorado Objetivos de aprendizaje esperados: Reconocer el contexto social de nuevas políticas educativas			
ACTIVIDADES DOCENTES			
MOMENTO DE LA CLASE	DURACIÓN	ESTRATEGIA	RECURSOS
Inicio	20 min.	Activar conocimientos previos vistos en sesiones anteriores	Pauta de Evaluación de la asignatura
Desarrollo	40 min.	Comentar la experiencia de la asignatura	
Cierre	20 min.	Agradecimientos y socialización sobre los alcances de la asignatura.	

6.6. Criterios de Evaluación

La asignatura cuenta con la siguiente evaluación

Elaboración de un ensayo individual	40%
Disertación	20%
Elaboración de un ensayo grupal	40%

A continuación se presentan pautas para evaluar actividades de la propuesta, insertas en la planificación didáctica. Sólo se evaluarán los dos Ensayos y la Disertación.

Ensayo

Un ensayo es trabajo académico que se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema. Se centra en un único objeto de estudio por lo que guarda una unidad temática. Presenta también una unidad argumentativa (fundamento o justificación), a través de un conjunto de pruebas relevantes a favor de una tesis o posición que se pretende defender en él.

¿Cómo se diseña?

La realización de un ensayo comprende la siguiente estructura donde se han de considerar los siguientes cuatro puntos:

- a) Resumen: Resumen de no más de diez líneas (ubica el tema y los rasgos generales e integra la aportación central del trabajo).
- b) Palabras clave: Entre tres y cinco palabras que definan de forma general el contenido del ensayo.
- c) Cuerpo del ensayo:

Apertura o introducción

- Presentación del tema, justificación de su importancia.

Desarrollo

- Características del tema, tratamiento que le dan diversos autores, (realizar las citas correspondientes), datos que permiten entenderlo, problemas que presenta, conceptos que contribuyen a plantearlo más claramente o de maneras alternativas. En esta fase se desarrolla el argumento del ensayo (grupo de razones que justifican nuestra tesis principal). También se desarrollan los argumentos secundarios (aquellos que apoyan a las razones controversiales de nuestro argumento principal).

Cierre o conclusión

- No significa necesariamente solución a problemas planteados; puede dar cuenta de la perspectiva que asume el ensayista ante lo establecido en la apertura o en el desarrollo.

d) Referencias bibliográficas: Es opcional si se presentan al final del cuerpo del ensayo o a pie de página cada vez que se requiera.

Escala de valoración para evaluación Ensayos

Valoración	2 Puntos	1 Punto	0 Puntos	Total
Profundización del tema	Descripción clara y sustancial del tema a tratar y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua del tema a tratar, algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción inexacta del tema a tratar, sin detalles significativos o escasos.	
Aclaración Sobre el tema	Tema bien organizado y claramente presentado así como de fácil seguimiento.	Tema con información bien focalizada pero no suficientemente organizada.	Tema impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.	
Alta calidad del diseño	Ensayo escrito con tipografía sencilla y que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Ensayo simple pero bien organizado con al menos tres errores de ortografía y tipografía difícil de leer.	Ensayo mal planteado que no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
Elementos propios del Ensayo	El ensayo cumple claramente con los cuatro criterios de diseño (Resumen, palabras clave, cuerpo del ensayo y referencias bibliográficas)	El ensayo cumple con los cuatro criterios de diseño pero no con la extensión solicitada o bien, estos puntos no han sido correctamente realizados.	El ensayo no cumple con todos los criterios de diseño planteados o bien no están claramente ordenados o definidos ni cumple con la extensión mínima.	
Presentación Del Ensayo	La presentación/exposición fue hecha en tiempo y forma además se entregó de forma limpia en el formato pre establecido (papel o digital).	La presentación/exposición fue hecha en tiempo y forma, aunque la entrega no fue en el formato pre establecido.	La presentación/exposición no fue hecha en tiempo y forma, además la entrega no se dio de la forma pre establecida por el docente.	
Calificación de la actividad				

Escala de notas para calificar Ensayos

Puntaje	Nota
0	2.0
1	2.3
2	2.7
3	3.0
4	3.3
5	3.7
6	4.0
7	4.8
8	5.5
9	6.3
10	7.0

Disertación

Consiste en una exposición oral individual en la que se desarrolla un tema con la intención de analizar a fondo uno de sus aspectos, exponer un punto de vista e invitar a nuevas reflexiones. Es un proceso intenso de comunicación, dado que, al igual que los discursos oratorios y las exposiciones de clase, existe un solo emisor que guía el proceso y que, de manera simultánea, realiza dos grupos de acciones físicas y mentales:

- a) Las acciones que implica el desarrollo y expresar un orden de ideas coherente, cuidando de todas las condiciones en las que se produce el mensaje: manejo de la voz, expresión corporal y apoyos visuales.
- b) Las acciones que implica atender a los receptores y estar al tanto de su adecuado vínculo y comprensión del tema.

Las características de una disertación deben ser:

1. Expone de manera congruente una perspectiva sobre un tema de interés para los receptores.
2. Sustenta la exposición mediante una estructura lógico-argumentativa de ideas.
3. Tiene un tono más natural que el discurso, no debe leerse sino presentarse con una estructura fluida, comentada.
4. Puede plantear interrogantes y reflexiones, más que respuestas y soluciones. ¿Qué aporta una disertación?

Consiste básicamente en un ejercicio de razonamiento, en el cual se involucra a los receptores en una reflexión de un tema que es considerado relevante. Se espera de una disertación que le abra al espectador nuevas perspectivas sobre el tema y le despierte curiosidad sobre cierto(s) aspecto(s) del mismo, más que ofrecerle datos o conclusiones de manera concreta. Puede decirse que se trata más de un texto reflexivo que informativo.

Para ello, la disertación cuenta con una estructura básica que consta de:

- **Entrada.** Se trata de la puesta en común del emisor con los receptores y el tema, debe captar la atención, despertar curiosidad y empatía.
- **Exposición.** Se trata de presentar a la audiencia la perspectiva o enfoque de la reflexión que se hará sobre el tema.
- **Desarrollo.** Se elabora una secuencia lógica de ideas y ejemplos que permite ir guiando a la audiencia hacia nuestra línea de reflexión. Se recomienda en esta parte dirigirse a la audiencia en segunda persona, así como plantearles preguntas.
- **Aspectos centrales.** Antes de dar por terminada la disertación es aconsejable recalcar los principales aspectos o aportaciones tratadas en el desarrollo, para hacerlas más contundentes.
- **Conclusión final.** Consiste en una reflexión o planteamiento breve en el que se resume la idea central de la disertación.

Evaluación Disertación

Propósitos	Identificar el compromiso moral que se le otorga a la actividad de enseñanza
Descripción	El grupo leerá un texto sobre la obligación moral ; y realizará una breve descripción estableciendo la idea principal
Actividades	Discusión grupal sobre los compromisos de carácter moral en la profesionalidad docente. Elaboración de Papelógrafos de apoyo para la Presentación. Disertación sobre el proceso de elaboración de la disertación.
Tiempo estimado	20 minutos
Fuentes de información	Texto. La obligación moral

Esta actividad consiste en elaborar una presentación grupal y exponerla frente al curso, ésta será breve, cada grupo estará conformado por 5 integrantes. Esta exposición tendrá expresada en sí la idea central del texto para poder desarrollarla.

Los recursos serán:

Papelógrafo

Plumones

Texto "La obligación moral"

Rúbrica de evaluación para la disertación

Criterio	Desempeño				
	Excelente (10 puntos)	Bueno (8 puntos)	Satisfactorio (6 puntos)	Deficiente (4 puntos)	No aceptable (2 puntos)
Consistencia	Existe coherencia y se distingue perfectamente en el contenido lo esencial de lo superficial	Existe coherencia, y en gran parte se distingue lo esencial del contenido.	Existe coherencia, pero se tiende a confundir lo esencial de lo superficial.	La coherencia de la exposición es débil y se tiende a confundir lo esencial de lo superficial.	Carece de estructura por lo que no se pudo identificar lo esencial del contenido
Interés	La exposición despertó y mantuvo el interés de la audiencia.	La exposición logra interesar de forma parcial a la audiencia.	Mantiene el interés de la audiencia, aunque a momentos la pierde.	La exposición despierta rara vez el interés de la audiencia.	La exposición no logra interesar a la audiencia.
Organización	Los detalles se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas.	Los detalles se presentan con bastante orden lógico según estableció el profesor. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la transición de las ideas.	Los detalles se presentan con cierto orden lógico. La coherencia y la fluidez en la transición de las ideas son aceptables	Existen deficiencias en el orden de las ideas expuestas, poca coherencia.	El contenido no tenía organización ni coherencia.
Síntesis	La exposición se ajustó al tiempo destinado.	Realizó la presentación dentro del tiempo estipulado (variación de 2 minutos) y mantuvo el ritmo constante.	Realizó la presentación dentro del tiempo estipulado (variación máxima de 4 minutos) a la vez que mantuvo el ritmo bastante constante.	Realizó la presentación con una variación de tiempo de 10 minutos con respecto al tiempo establecido.	Hubo total desajuste en la distribución temporal del contenido careciendo de síntesis.

	Excelente (10 puntos)	Bueno (8 puntos)	Satisfactorio (6 puntos)	Deficiente (4 puntos)	No aceptable (2 puntos)
Ayudas didácticas	El material visual es claro, nítido, bien hecho, bien redactado y refuerza el contenido de la presentación.	El material es claro y nítido. Refuerza el contenido de la presentación a grandes rasgos.	El material está elaborado en un nivel básico de claridad y nitidez. Refuerza el contenido de la presentación a nivel aceptable.	El material está elaborado en un nivel mínimo de claridad y nitidez. Refuerza el contenido de la presentación pobremente.	El material carece de claridad y nitidez. No refuerza el contenido de la presentación.
Precisión	Demostración de dominio total del tema. Las ideas son precisas y los conceptos se usan con exactitud.	Demostración de dominio del tema. Las ideas son precisas y los conceptos son usados con exactitud parcial.	Demostración de dominio del tema a un nivel aceptable. Las ideas son precisas y los conceptos son usados con un nivel básico de exactitud.	Demostración de dominio del tema mínimo. Las ideas son imprecisas y los conceptos son usados con exactitud mínima.	No hay demostración de dominio del tema. Las ideas son imprecisas y los conceptos son usados sin exactitud.
Amplitud	Proyección del contenido a situaciones concretas. La presentación utiliza ejemplos que clarifican lo expuesto constantemente.	Proyección del contenido a situaciones concretas a buen nivel. La presentación utiliza algunos ejemplos que clarifican lo expuesto.	Proyección del contenido a situaciones concretas aceptable. La presentación utiliza pocos ejemplos que clarifiquen lo expuesto.	Proyección mínima del contenido a situaciones concretas. La presentación utiliza muy pocos ejemplos que clarifiquen lo expuesto.	No existen proyecciones a situaciones concretas. La presentación no utiliza ejemplos que clarifiquen lo expuesto.

(Pauta adaptada de Castro, F., Correa, M. y Lira, H, op. Cit.)

Escala de notas para calificar Disertación

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0	2.0	26	3.2	52	5.1
2	2.1	28	3.3	54	5.3
4	2.2	30	3.4	56	5.5
6	2.3	32	3.5	58	5.7
8	2.4	34	3.6	60	5.9
10	2.5	36	3.7	62	6.1
12	2.6	38	3.8	64	6.4
14	2.7	40	3.9	66	6.6
16	2.8	42	4.0	68	6.8
18	2.9	44	4.2	70	7.0
20	3.0	46	4.4		
22	3.0	48	4.6		
24	3.1	50	4.9		

6.7. Plan de acciones ideado para validar la propuesta pedagógica

Para validar esta propuesta, se considera contar con los aportes de diferentes actores del escenario educativo, a través de un proceso que garantice su factibilidad.

Se considera relevante la opinión de expertos vinculados al Programa de Magister en Pedagogía para la Educación Superior, como también el Director del área de Formación Integral, quienes podrán emitir un informe respecto a la propuesta presentada, aludiendo a los componentes de ella de acuerdo a los aspectos didácticos, curricular y evaluativos.

Además se considerará la participación de docentes que estén estrechamente ligados a la carrera de Educación Parvularia, y estudiantes, como una manera de integrar percepciones e ideas que movilicen a la reflexión personal y grupal, respecto a las condiciones actuales en que se encuentra el proceso educativo, generando instancias de diálogo que contribuyan al mejoramiento de las prácticas educativas de los docentes en las diferentes asignaturas e incorporarlas en el quehacer pedagógico. Es relevante contar con la participación de las estudiantes, ya que ellas son las beneficiarias directas de todos estos cambios curriculares que apuntan al fortalecimiento de su formación profesional.

Este método de encuesta es cualitativo y rápido que permite comprender, analizar y diseccionar el fundamento de las opiniones expresadas por los participantes.

El Focus Group agrupa a actores con posturas diferentes y permite al mismo tiempo la expresión y la explicación de los distintos puntos de vista, así como la profundización de sus opiniones.

Para realizar esta validación se pretende llevar a cabo lo siguiente:

Focus Group con estudiantes:

A través de ésta se pretende generar instancias de diálogo con aquellas que ya están en la etapa final de la carrera, realizando el proceso de práctica profesional, para así recolectar información primordial de lo que ellas han observado en el actuar de Educadoras en ejercicio docente, este método rápido de recopilación cualitativa es de gran relevancia desde este punto de vista, ya que las estudiantes día a día son testigos

permanentes de las distintas prácticas educativas de Educadoras de Párvulos que llevan 3 y más años de servicio.

En este Focus Group se realizarán las siguientes preguntas:

- 1.- ¿de qué calidad calificaría las prácticas educativas de la Educadora Guía que le correspondió observar durante su práctica profesional?
- 2.- ¿ Qué fortaleza observa en el proceso educativo de educación parvularia?
- 3.- ¿ Qué falencias se han repetido en las prácticas educativas de las educadoras en momentos de prácticas pedagógicas?
- 4.- ¿Qué valores de las prácticas docentes observadas?
- 5.- ¿ De qué manera crees que podrías eliminar falencias pedagógicas?
- 6.- ¿ Qué crees que falta por abordar en la malla curricular de la carrera?

Revisión de la propuesta educativa:

En este punto se realizará un taller grupal entre un grupo de estudiantes de diferentes cursos de la carrera de Educación Parvularia con el motivo de analizar la propuesta en concreto y hacer aportes de acuerdo a la manera en que repercutiría en la formación académica.

Para guiar esta etapa se realizarán preguntas como:

- 1.- ¿ Crees que los contenidos apuntan al desarrollo del profesionalismo docente?
- 2.- ¿ Crees necesario trabajar de manera independiente en un taller el profesionalismo?
- 3.- ¿Encuentras en otras asignaturas contenidos que potencien el desarrollo del profesionalismo ?
- 4.- ¿ Crees que este taller trata contenidos que no se abordan en otras asignaturas?

Resultados esperados de la propuesta

En la propuesta presentada se pretende incorporar de manera directa, contenidos que puedan generar una formación integral en temas valóricos y transversales a cualquier profesión, sobre todo en esta profesión que en el transcurrir del tiempo se ha valorado muy poco, ya que para la mayoría de las personas existe desconocimiento de la labor educativa que llevan a cabo las Educadoras de Párvulos, generalmente al preguntarles qué saben ellas respecto al trabajo en aula de las docentes, lo asocian con actividades lúdicas sin ninguna intencionalidad educativa.

Esta propuesta pretende fortalecer las competencias y habilidades de las estudiantes y articularlos con las prácticas docentes, de manera que el quehacer educativo sea íntegro, fundado en una base cognitiva potente, permitiendo una actuación pedagógica de excelencia como lo plantea la Universidad del Bío Bío en el Modelo Educativo.

Pretendemos cambiar la visión y la percepción de las Educadoras de Párvulos, entregándoles herramientas necesarias para que el ejercicio docente se muestre y sea tan relevante como cualquier otro profesional de pedagogía, evidenciando ante la sociedad que la formación de pre grado en las estudiantes de Educación Parvularia es tan significativa como la de las distintas carreras profesionales.

El Taller que se ha creado, busca complementar los aportes cognitivos de las distintas asignaturas, articulándolos con las distintas prácticas pedagógicas de las estudiantes, llevándolas a instancias de reflexión que les permita tomar decisiones correctas para cuando llegue el momento no sean consumidas por el sistema que en ocasiones unas pocas entorpecen, dejando la mala imagen de un área que es muy significativa en la primera infancia.

En Chile poco se consigue con la Educación en este nivel, aún está lejos de ser imprescindible en la vida de cualquier niño o niña que comience su vida educativa, no se le da la valoración que corresponde, recién en los últimos años se ha reflexionado acerca de la importancia, incluyéndola recién en mesas de discusión parlamentaria como la posibilidad de incorporarla al sistema educacional obligatorio.

Nosotros como formadores debemos trabajar mancomunadamente por una educación de calidad desde la formación profesional de las estudiantes, otorgándoles todas las posibilidades de convertirse en grandes profesionales, íntegras y consideradas primordiales para el proceso educativo chileno, desde una visión integradora, visionaria del ciudadano que queremos educar y formar para nuestro país.

En las universidades están las transformaciones efectivas de un proceso de calidad y equidad, para la sociedad justa que se persigue lograr, sólo en las aulas se conseguirá el cambio tan esperado que se busca en Educación, estableciendo en cada estudiante la impronta de un profesional de excelencia que se ha forjado con competencias tales como, los conocimientos, habilidades y actitudes y siempre en búsqueda de la verdad, a calidad y construcción de saberes.

Cronograma o Carta Gantt proceso de validación de la Propuesta Pedagógica

Fase	Actividad	Descripción	Semana					
			1	2	3	4	5	6
Preparación	Presentación del documento a las instancias evaluativas	Presentación de la Propuesta ante los Pares Docentes	X					
		Presentación de la Propuesta a docente del Programa de Magíster	X					
		Presentación de la Propuesta a Director de Formación Integral	X					
Desarrollo	Validación de Pares	Área Curricular		X				
	Validación de Alumnos	Realización de Focus Group	X					
	Entrega de Informe evaluativo de Director de Formación Integral Y docente Programa de Magíster					X		
Evaluación	Triangulación de resultados. Validación de la Propuesta o Fase de Mejora.	Recepción y análisis de los resultados del proceso de validación. Ajustes a la propuesta				X	X	
		Mejoramiento de la propuesta si es necesario						X

ANEXOS

Instrumentos de Recolección de la Información

Pauta de Entrevista Semi - estructurada: Educadoras, Docentes Universitarias, Docentes Directivos.

<p>Datos de la situación de la entrevista</p> <p>Identificación del sujeto entrevistado (codificado):.....</p> <p>Rol que cumple el centro escolar o académico.....</p> <p>Nivel en el que trabaja.....</p> <p>Identificación del entrevistador.....</p> <p>Hora y fecha de la entrevista.....</p>		
Sub-Categoría	Pregunta	Respuestas
<p>Praxis curricular</p>	<p>1.- ¿Usted considera que los contenidos mínimos son tratados de manera sistemática en los niveles de Educación parvularia?</p> <p>2.- ¿Considera relevante la utilización de los programas educativos de educación</p>	

	<p>parvularia en el momento de organizar los contenidos?</p> <p>3.- ¿De acuerdo a su experticia, las Bases Curriculares entregan la información suficiente en el momento de organizar el trabajo docente?</p> <p>4.- En su opinión ¿ Considera usted que las educadoras orientan su quehacer docente de acuerdo a los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación?</p>	
Praxis didáctica	<p>5.- Desde su experticia en el aula ¿La entrega de contenidos está expresada en términos de contextualización cultural de los niños y niñas pertenecientes a los niveles de educación parvularia?</p> <p>6.- ¿Considera usted que la selección y transmisión de contenidos realizados por la educadora enfatizan la formación integral de los niños y niñas de su nivel?</p> <p>7.- ¿Usted considera la transposición didáctica como el acto efectivo de adquisición de aprendizajes en los niños y niñas de los niveles de educación parvularia?</p>	
Praxis evaluativa	<p>8.- ¿Considera usted que el sistema de evaluación en educación parvularia arroja los</p>	

	<p>resultados correctos del proceso de aprendizaje de niños y niñas?</p> <p>9.- ¿Desde su punto de vista el proceso de evaluación en educación parvularia favorece los aprendizajes de niños y niñas?</p> <p>10.- ¿Desde su experticia cree usted que el sistema de evaluación en educación parvularia se puede replantear desde otro punto de vista?</p>	
Autonomía profesional	<p>12.- ¿Cree usted que se desempeña laboralmente con autonomía profesional?</p> <p>13.- ¿Considera usted que se respeta la autonomía profesional en el establecimiento en el que se desempeña? ejemplificar</p> <p>14.- ¿Desde su punto de vista considera prioritario el tema de la adquisición de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Fundamentar</p>	
Reflexión sobre la praxis	<p>15.- ¿De acuerdo a su punto de vista usted tiene la oportunidad y tiempo de llevar a cabo un proceso reflexivo?</p> <p>16.- ¿El proceso reflexivo le</p>	

	<p>permite elaborar juicios de valor en su trabajo docente?</p> <p>17.- Según su opinión, cree usted que las educadoras que realizan reflexión sobre las prácticas pedagógicas, logran mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje?</p>	
--	--	--

Pauta de Observación, aplicada a docente de aula

<p>Datos de la situación de observación</p> <p>Se observan distintas actividades de aula y exterior, realizadas por la Educadora junto a la Técnico</p> <p>Fechas y lugares de observación por cada evento</p> <p>Establecimiento</p> <p>Persona que realiza la observación</p> <p>Sujetos que son focos de la observación</p>			
--	--	--	--

Educadora de aula Otros datos de interés			
Sub- categorías	Registro de evento en observación 1	Registro de evento en observación 2	Registro de evento en observación 3
Praxis didáctica			
Praxis evaluativa			
Categorías o subcategorías emergentes que surgen desde la observación (si correspondiera):			

.....			
-------	--	--	--

Pauta de Revisión documental del producto pedagógico

<p>Datos de la fuente documental que se revisa.</p> <p>Nombre o título del documento</p> <p>Autoría: Educadora de aula</p> <p>Carácter.....</p> <p>Tipo de documento.....</p> <p>Soporte.....</p> <p>Nombre de quien hace la revisión:</p> <p>Fecha en que se efectúa la revisión:</p> <p>Otros datos de interés.....</p>	
Sub- categoría indicada	Registros

Praxis curricular	
Categorías emergentes surgidas desde la revisión documental (si es que son posibles de detectar):	

Tabla de observación de clases en los distintos centros educativos

Subcategoría	A2			
Pregunta	5			
Sujetos	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Síntesis
1	La actividad planificada (cuento), en su aplicación, se realiza considerando las características de los niños, incluyendo el lugar donde viven, como a modo de ejemplo, para que ellos comprendan mejor lo que se les está enseñando. Los niños interactúan con la educadora, participando de la actividad, esto es potenciado por la educadora y escucha además experiencias personales, cuando se ejemplifica con una acción realizada, esto evidencia un cierto entendimiento por algunos niños acerca de lo que se les está hablando.	En esta ocasión realizan actividad motriz en el hall del establecimiento, se dan las instrucciones claras, después de una motivación previa, y se ejemplifica lo que deben hacer para un mayor entendimiento de los niños y niñas. Los niños al realizar las acciones comentan experiencias que han vivido, asociándolas de alguna manera a lo que están desarrollando, la educadora en este caso utiliza este recurso para apoyar y motivar el transcurso de la actividad de carácter variable.	En esta oportunidad se observa una actividad variable de carácter artístico, en que los niños y niñas manipulan recursos materiales conocidos para ellos, algunos evidencian haberlos visto, como un reconocimiento de los materiales en el hogar. De este modo, la educadora también aprovecha la oportunidad para interactuar y asociarlos a acciones que se realizan en el hogar de ellos, colocando como ejemplo a la mamá, y generar así una contextualización del elemento con algo de utilización en la vida diaria.	En este caso la educadora, considera las diferencias personales y sus características, para integrar a los niños, dándose tiempo para escuchar relatos breves que hacen de su vida familiar. Esto fortalece mucho los aprendizajes, ya que son experiencias significativas para los niños y niñas, que están incluidas o consideradas por la educadora en el aula, se produce un cierto grado de satisfacción de los párvulos, le otorgan mayor importancia a lo que se les comenta y provoca mayor concentración en la realización de la actividad.
2	En la actividad observada, se considera la contextualización desde el momento que se explica la	En esta oportunidad, la educadora recibe la llegada de la profesora de inglés, esta última	En esta actividad, los niños y niñas deben conocer un tema nuevo que van a trabajar y para aquellos la	En este caso la educadora, realiza las actividades que tiene planificadas,

	<p>actividad, considerando algunos aspectos familiares para fortalecerla, pero sin motivación previa, se da a conocer brevemente lo que se debe hacer sin mayor ejemplificación y luego se exige que comiencen a trabajar con un tiempo determinado para finalizar. No se escucha mucho lo que comentan los niños o niñas, haciéndolos callar y manteniendo la sala en silencio, hasta terminar y recibir la guía trabajada, para revisarla.</p>	<p>canta una canción y luego explica lo que van a realizar, aquí no hay contextualización con nada y por parte de la educadora tampoco, como para fortalecer la actividad, se va a su mesa se sienta y no interviene en la actividad, sólo ayuda la técnico con los materiales. Luego se retira la docente de idioma, la educadora no refuerza nada y les entrega material didáctico en vez de llevarlos a jugar al patio techado en su momento de patio.</p>	<p>educadora se apoya de una presentación en power point, sin embargo las imágenes no tienen nada que ver con nuestro país, por lo tanto, no hay ninguna contextualización con el lugar que los identifica. Habla generalmente ella, y dos o tres ocasiones hace algunas preguntas, que los niños no responden con mucha propiedad.</p>	<p>pero pasa por alto procesos necesarios para provocar aprendizajes significativos, se aprecia que todo se hace contra el tiempo y no hay preocupación en un 100% de si los niños o niñas aprendieron algo, ya que todo gira en torno a lo que viene después. No hay complemento con la docente de inglés, se aísla de la clase, situándose en un lugar distinto en una actividad más bien pasiva.</p>
3	<p>La educadora se aprecia muy dinámica frente a la presencia del observador, al comenzar la actividad, se expresa con demasiado afecto hacia los niños y niñas, explicando lo que deben hacer, no se ve contextualización cultural, los deja trabajando y se sienta en su escritorio, esperando hasta que concluya la actividad, la que monitorea la actividad es la técnico, apoyando a los niños y niñas mientras trabajan.</p>	<p>En esta observación, los niños y niñas ya han comenzado a realizar una actividad artística, trabajando con ténpera, se ven todos entusiasmados, la educadora se pasea por la sala para ver los trabajos, va dando algunas sugerencias, pero no asocia lo que están haciendo al tema "Mes del mar", sólo da indicaciones para que pinten correctamente y nada más.</p>	<p>En esta oportunidad, la educadora entrega el libro del nivel que envía el Mineduc, se dan algunas orientaciones para que los niños realicen la actividad, este libro viene en cierta medida contextualizado de acuerdo a lo que encontramos en el país, pero no así a la región, los niños al finalizar entregan el libro para que se lo revisen y luego lo guardan en sus casilleros... así finaliza la actividad.</p>	<p>En este caso la educadora también se salta los procesos de motivación y cierre de la actividad, solo enfatiza el desarrollo. La persona observada tiene muchos años de docencia, por lo tanto, se manifiesta más bien pasiva y solo se limita a realizar lo que está contemplado en su planificación.</p>

Subcategoría	A2			
Pregunta	6			
	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Síntesis
Sujetos				
1	La educadora mientras trabaja con los niños y niñas, fortalece algunos valores, ya que son de menos edad y se producen algunas peleas, así que va destacando el respeto en el trato con los otros, el buen trato está muy presente como énfasis curricular en las distintas actividades.	En la realización de la actividad, también se fortalece un tanto la integralidad al dar oportunidad a los chicos de poder elegir, se potencia el buen trato, se consideran varios aspectos que el niño o niña puedan desarrollar, para que no sea tan restringido lo que están realizando, se les otorga mayores libertades, pero dirigidas por la educadora y la técnico que se complementa y labora en equipo con ella.	Los niños mientras trabajan tiene oportunidad de comunicar lo que están sintiendo en el momento, se les conversa y aconseja, hay una motivación constante, se trata de enfatizar las distintas áreas expresadas en los ámbitos de aprendizaje.	La educadora es un apoyo constante para los niños y niñas, muy participativa y comprometida con lo que está haciendo, su dinamismo mantiene atentos a su grupo curso y es de vital importancia la participación de las técnicas como complemento, el rol de ellas es importante tanto dentro del aula como afuera (en el establecimiento).
2	La educadora al realizar la actividad no va fortaleciendo otras áreas que integren los aprendizajes, solo se preocupa del tema que en ese momento corresponde, pero no trabaja la parte valórica ni otros aspectos relevantes que son transversales a lo que se está haciendo.	La educadora no tiene mayor participación en el aula, no se articula con la docente de inglés.	Al realizar esta actividad, no hay asociación con otros aspectos para provocar aprendizajes significativos, solo se limita a comentar las imágenes pero no hay transversalidad con algunos temas que van implícitos.	En general la formación integral no va tan de la mano de lo que se hace, ya que se tratan los temas de manera específica y en cierta medida es de carácter más cerrado, no se aprovechan los momentos para fortalecer distintos aprendizajes.
3	La educadora observada, en todo momento	En esta ocasión sólo se ve una preocupación	En esta actividad el tiempo transcurre rápido,	En general la formación integral no es algo que

	<p>sugiere un buen comportamiento a los niños y niñas que están la sala, de la actividad no hace conexiones con otros aspectos que contribuyan a ir formando de manera más integral a los niños y niñas.</p>	<p>por aplicar bien la técnica y todo gira en torno a eso.</p>	<p>por lo tanto la educadora no se da el tiempo para desarrollar e incluir otros aspectos.</p>	<p>esté presente, y esto a pesar de ser complejo para observarlo, se puede apreciar en la actitud de enseñanza que realiza la educadora.</p>
--	--	--	--	--

Subcategoría	A2			
Pregunta	7			
	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Síntesis
Sujetos				
1	La educadora en el transcurso de la actividad, apoya lo que están haciendo, pero no se ve transposición didáctica, ya que se enfoca más en el factor valórico, pero acá solo alude a los valores, sin explicitarlos o ejemplificarlos para un mayor entendimiento.	En esta ocasión la transposición didáctica se ve más efectiva de acuerdo a la actitud que tiene frente a la actividad, al ser de origen motriz, ejemplifica todo lo que deben hacer de una manera lúdica, lo que se hace comprensible por los niños y niñas, ya que ejecutan lo indicado.	En esta actividad se enfoca más en lo que tiene relación con el cuidado personal de los niños y niñas, pero no contempla ir explicando en el transcurso de una manera efectiva para provocar mayor comprensión y lograr buenos resultados.	En síntesis, la transposición didáctica no se realiza en su totalidad, sí hay un intento inconsciente por hacerla, al esperar mejor comprensión de parte de los niños y niñas en algunas actividades.
2	La educadora explica brevemente lo que deben hacer los niños y niñas, pero no se preocupa de monitorear si efectivamente entendieron, utiliza un lenguaje egoísta con ellos, se aprecia en los resultados de la actividad que muchos de ellos se equivocaron al realizarla.	La educadora no contribuye al entendimiento de los conceptos al no manejar el idioma inglés, por lo tanto no se ve un acto de transposición didáctica.	En esta ocasión la educadora solo relata lo que están viendo, explicando brevemente pero no haciendo mayor realce, no asocia a nada y como las imágenes no corresponden a nuestra realidad, menos aún.	No se aprecia transposición didáctica, la educadora no se preocupa si hubo o no mayor comprensión, solo se atiene a lo que entendieron de la explicación de las actividades.
3	En este caso las explicaciones no aportan a realizar una mayor transposición didáctica, se expresa lo que deben hacer, pero no se preocupa de ver si efectivamente hubo comprensión de lo que se desea	En esta ocasión la explicación es mínima, solo se potencian los hábitos, pero no hay transposición didáctica, a pesar de que el tema es amplio para tratarlo en el transcurso de la actividad por medio de ejemplificaciones.	En esta actividad el transcurso rápido, logra falta de comprensión primero porque los resultados no fueron los esperados y segundo porque las imágenes del libro eran muy pequeñas y también	En resumen la transposición didáctica no es un factor que se considere para el logro de aprendizajes, todo transcurre rápido y de manera monótona.

	conseguir.		provocaron confusión en ellos.	
--	------------	--	--------------------------------	--

Subcategoría	A3			
Pregunta	8			
Sujetos	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Síntesis
1	No hubo registro evaluativo de lo que se realizó.	La evaluación fue a través de la observación directa, pero sin registro inmediato.	En esta oportunidad no hay registro de lo que se hizo, solo está el resultado del trabajo artístico.	La evaluación registrada no se visualiza.
2	Al evaluar esta actividad, no existe pauta solo la guía revisada, pero se hace de forma rápida sin importar si adquirió el aprendizaje.	En esta ocasión no se vio evaluación de lo hecho, ni de la educadora ni tampoco por la docente de inglés.	En esta actividad la evaluación estuvo asociada a un dibujo que no aportaba realmente el aprendizaje adquirido.	El proceso evaluativo fue deficiente, ya que no hubo aporte de ninguna información para ver el nivel de logro del aprendizaje.
3	No se evalúa el proceso, concluye la actividad con una revisión de la educadora.	La única evaluación que se puede ver es a través de la evidencia del trabajo realizado.	En este caso se revisa el libro, pero no se ve ni siquiera una retroalimentación grupal.	No se aprecia evaluación del proceso.

Modelos de formatos de Planificación curricular

Jardín Infantil

DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDAD EDUCATIVA					
EDUCACIÓN PARVULARIA					
Categoría	Aprendizaje Esperado BCEP	Aprendizaje Específico	Experiencia de Aprendizaje	Ambiente Educativo	Indicadores de Evaluación
Esta se plantea según referentes curriculares	Selección que debe obedecer a los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica y a los objetivos planteados por la educadora en su plan de aula en función del nivel de desarrollo (Mapas de Progreso) y los intereses de los niños y niñas.	Desglose, complemento o especificación del Aprendizaje esperado de las Bases Curriculares. Considerando las adaptaciones curriculares para atender la diversidad (inclusión).	Medio por el cual el niño y niña logrará experimentar el aprendizaje específico planteado. Organizado en las etapas de Inicio Desarrollo y Finalización.	Criterios que establece el adulto para organizar los espacios de trabajo, interacción social, funcionalidad, recursos materiales, humanos, seguridad y protección.	Corresponde al indicador de logro del aprendizaje específico. Debe reflejar las diferencias y necesidades de los niños y niñas (inclusión) Debe conducir a un proceso de reflexión que permita orientar y concretar la toma de decisiones.
Proyecto:					
Fecha de Inicio:					
Fecha de término:					
Ámbitos			Aprendizajes Esperados		
Formación personal y social			En esta sección se plantean aprendizajes esperados correspondientes a los tres Ámbitos de aprendizaje, incluyendo aquellos que apuntan específicamente al tema del proyecto.		
Comunicación					

Relación con el medio natural y cultural	
---	--

INDICADORES	CONTENIDOS
En este recuadro se exponen los indicadores que serán evaluados por proyecto.	Acá se colocan los contenidos conceptuales que serán tratados en las distintas actividades.

Colegio Particular Subvencionado

Proyecto:				
Fecha :				
Educadora:				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Ámbito:				
Núcleo:				
Aprendizaje Esperado:				
Actividad:				

Escuela Municipal

PLANIFICACIÓN MÍNIMA		
Eje centralizador: correspondería en este caso al tema		
Ámbito:		
Núcleo/Categoría:		
Aprendizaje esperado:		
Inicio:		
Desarrollo:		
Cierre:		
Recurso:		
Indicador de logro:		

Texto 1: Provocar el aprendizaje (Sesión 2)

Es evidente que dedicar un capítulo al aprendizaje y a su relación con la enseñanza no es gratuito. Ya en la propia definición de la Didáctica hemos visto como el espacio de realidad que a ésta le preocupa es definido como " procesos de enseñanza - aprendizaje ", y también he intentado exponer cuál es la clase de relación que se establece en este binomio, hablando de un sistema de comunicación intencional en el que se pretende provocar el aprendizaje. Conviene recordar aquí lo que Fenstermacher decía acerca de la relación de dependencia ontológica que existe entre los dos conceptos de enseñar y aprender, y de cómo la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje. Es decir, enseñar es hacer posible el aprendizaje, *provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos.*

Como quedó expresado en su momento, el sistema de comunicación que constituye la enseñanza tiene como una de sus notas características la de su intencionalidad. Es un intercambio que no queda sometido al azar, sino que se presenta regulado, orientado por uno de los elementos personales del aula, el profesor, que a su vez está traduciendo y adaptando el currículum, el cual no es sino la expresión programada de la intencionalidad. Pues bien, esta intencionalidad es siempre, expresada de un modo u otro, una propuesta de aprendizaje, esto es, una propuesta de comunicación que busca determinadas repercusiones en el pensamiento y en la acción de los alumnos.

Consecuentemente, pues, detrás de toda propuesta teórica o de toda práctica de enseñanza hay, explícita o no, una concepción de aprendizaje. De este modo, siempre, en principio, se podrían reconstruir las concepciones y teorías sobre qué es el aprendizaje y como se aprende, implícitas en las teorías didácticas (tanto en sus formulaciones explicativas como normativas), así como en las propuestas de actuación, o en las prácticas concretas. De hecho, la propia definición de los procesos de enseñanza - aprendizaje supone, en cierta manera, una forma de entender el aprendizaje, como muy bien lo ha hecho notar Márquez (1978), ya que hay expresada en la definición actual de enseñar como hacer posible el aprendizaje, la idea de que aprender es un proceso activo, a diferencia de creencias anteriores en las que se consideraba que el único centro de actividad era el profesor, al pensar que aprender era fundamentalmente una predisposición receptiva y retentiva.

Es precisamente porque es inevitable mantener una concepción de aprendizaje por lo que es necesario que haya una formulación consciente, sometida a análisis crítico y a revisión teórica, a contrastación empírica y, si fuera necesario, a modificación, de las concepciones que sobre el aprendizaje se sostienen, y no dejarlas sometidas al arbitrio de los prejuicios, los lugares comunes y las ideas elaboradas desde la experiencia acrítica. Como dice Claxton (1987, p.214), "si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo".

No obstante, hay una gran diferencia entre el reconocimiento de que en toda formulación teórica o en toda práctica de enseñanza se halla incrustada una concepción de aprendizaje, y tratar de defender que la enseñanza tenga que ser una derivación técnica, mecánica y directa, de las teorías del aprendizaje. Por supuesto que el análisis y explicación de los fenómenos de aprendizaje suponen una aportación incuestionable a la crítica de las prácticas didácticas y a la fundamentación de una normatividad pedagógica, pero estas últimas no se pueden reducir a una psicología aplicada. Por esta razón es necesario que nos detengamos en dilucidar qué pueden y qué no pueden aportarnos las teorías del aprendizaje a la Didáctica.

Texto 2: Condiciones científicas y exigencias educativas de la Didáctica (Sesión 3)

Después de ver cuál es su compromiso con la práctica y la crisis de las dicotomías positivistas en la epistemología de la práctica, no se puede sostener la concepción de la Didáctica como una ciencia social más, esto es, como una disciplina que tiene intereses teóricos que luego intenta llevar a la práctica. Como han escrito Carr y Kemmis (1983, p. 123) " la idea de que la teoría puede ser inventada y contrastada independientemente de la práctica y luego usada para corregir, mejorar o valorar cualquier práctica educativa se rechaza a favor de la visión diametralmente opuesta de que la teoría solo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser corregida, mejorada y valorada a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa, en vez de ser la teoría la que determine el valor de cualquier práctica educativa".

Este compromiso con la práctica que posee la Didáctica es de carácter moral. Como ha explicado Tom (1984) y ya expusimos en el capítulo 1, la enseñanza supone un compromiso moral en la medida en que supone una relación con reparto desigual de poder entre profesor y alumnos y en cuanto que el primero ejerce una influencia sobre los segundos en un sentido u otro. Este carácter moral es el que orienta a la enseñanza y el que impide pensar que ésta pueda ser entendida como un problema teórico. Efectivamente, la enseñanza no es una actividad teórica, sino "una actividad práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable"(Carr, 1983, p.37)

La investigación didáctica debe operar, por consiguiente, en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica. Los problemas didácticos no se resuelven mediante el descubrimiento de nuevo conocimiento, sino formulando juicios prácticos y actuando de acuerdo a ellos. "Los problemas teóricos...pueden tener relación con la toma de decisiones prácticas en respuesta a los problemas educativos. Pero no son *en sí mismos* problemas educativos" (Carr y Kemmis, 1983, p. 107)

Para poder entender esto adecuadamente, es necesario aclarar cuál es la diferencia que hay entre un problema teórico y un problema práctico. Carr (1983) explica que un problema teórico es un desajuste entre una teoría que intenta dar razón de alguna parcela de la realidad y el comportamiento de esa realidad. Es decir, se produce tal tipo de problemas cuando ocurren acontecimientos que no pueden ser explicados con el conocimiento disponible. Lo que pretende la investigación teórica es superar esas discrepancias produciendo nuevas teorías que eliminen el problema. Los problemas de la investigación en ciencias sociales, por consiguiente, vienen determinados, no por alguna insuficiencia o dificultad en la práctica social o en la actividad humana, sino por las insuficiencias del marco teórico para dar cuenta de tales realidades.

Por el contrario, los problemas prácticos, a diferencia de los teóricos, no expresan una discrepancia entre el comportamiento de la realidad y el marco teórico según el cual ésta era comprendida, sino una discrepancia entre las actividades prácticas realizadas y las intenciones con las que éstas se emprendieron. Los problemas didácticos - y los educativos, en general-, al ser problemas prácticos, no están gobernados por las reglas y normas de la investigación teórica. Se dan cuando las actividades de enseñanza que se llevan a cabo resultan ser divergentes con respecto a las expectativas que de ellas se tenían.

Ahora bien, tener expectativas sobre una práctica, implica poseer algún tipo de ideas previas en las que aquellas cobran sentido. La práctica de la enseñanza se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo que es deseable y algún entendimiento de lo que es posible. Es decir, necesariamente se dispone de algún marco teórico en el que se da respuesta a cuestiones tales como la naturaleza de la situación en la que se opera, las posibilidades de cambio y de actuación y las formas de intentarlo, así como cuáles son los valores y principios con los que determinar las finalidades y las prácticas moralmente aceptables. "Todo el que toma parte de alguna "práctica" educativa debe poseer ya alguna "Teoría" de la educación que estructura sus actividades y guía sus decisiones" (Carr y Kemmis, 1983, pag. 110). En este sentido, un problema práctico significa tanto el fallo de la práctica con respecto a las expectativas que se tenían respecto de ella, como el fallo de la teoría que sustentaba las expectativas que se han mostrado incumplidas. "Al denotar un problema educativo el fracaso de una práctica, también denota un fallo en la teoría de la que se deriva la creencia en la eficacia de esa

práctica. Al socavar las expectativas de una práctica educativa, un problema educativo socava la validez de alguna teoría educativa lógicamente anterior" (Carr, 1983, pp.37-38).

Entendiendo así la teoría y la práctica, se deduce que las diferencias que se pueden apreciar entre una y otra no es un problema de cómo aplicar la primera a la segunda. Más bien, son estas diferencias las que constituyen los auténticos problemas educativos, objeto de la práctica científica de la Didáctica. Todos los problemas no reflejan sino una brecha entre la teoría y la práctica. Si en el caso de los problemas teóricos, esta brecha consiste en el vacío que se abre entre una teoría y la realidad que ésta pretende comprender, en el caso de los problemas didácticos, la diferencia se abre entre la práctica de enseñanza y la teoría desde la cual esa práctica se experimenta, se comprende y se proyecta. Es decir, el problema consiste en la discrepancia entre la práctica y la teoría del que orienta la práctica y, a diferencia de los problemas teóricos, en los que el desajuste se resuelve modificando la teoría, no la realidad, en los problemas didácticos el desajuste requiere para su resolución de reorganizaciones tanto de los sistemas que orientan la práctica y su comprensión, como de la propia acción de enseñanza. "Reducir el espacio entre la teoría y la práctica, por consiguiente, no es una cuestión de descubrir los modos de mejorar la eficacia práctica de las teorías de las ciencias sociales, sino de mejorar las teorías que emplean los prácticos para darle sentido a sus prácticas. Interpretado así, reducir el espacio entre teoría y práctica es la *raison d'être* de la teorización educativa, y no algo que tiene que hacerse *después* de que se ha completado la teoría, pero *antes* de que pueda ser eficazmente aplicada" (ibíd., p. 38).

Una Didáctica que pretenda un desarrollo científico, pero que no esté dispuesta a renunciar a sus exigencias educativas, tiene que plantearse precisamente esto. Que es una *ciencia*, lo que quiere decir que intenta desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a que da lugar la práctica educativa. Y que es *educativa*, lo que quiere decir que investiga una actividad práctica que solo puede identificarse y entenderse por referencia al significado educativo que tiene para los que la llevan a cabo.

Esta concepción de la Didáctica plantea claramente la diferencia entre investigación *educativa* e investigación *sobre* educación. Esta última usa los procesos educativos como un contexto en el que investigar y desarrollar teorías pertenecientes a las ciencias sociales, y en principio no hacen ninguna opción educativa, al menos directa y abiertamente. En cambio, la investigación educativa como un elemento constitutivo de su propio proceso de investigación. "Lo que hace a la investigación educativa es su

propósito de realizar valores educativos en la práctica. Es una investigación guiada por los valores. La aspiración de hacer investigación educativa libre de valores es una contradicción en términos" (Elliott, 1985 , p. 243).

El hecho de que la Didáctica manifieste un compromiso con los valores educativos no tiene por qué restarle posibilidades científicas. Ya vimos cómo lo que constituía el nervio de la ciencia, según nos lo recordaba Brown (1983), era la práctica de la investigación y no ajustarse a un conjunto de reglas metodológicas inequívocas. La investigación de problemas educativos, que son los auténticos problemas que aquí nos interesan, requiere interpretarlos según la naturaleza práctica de los mismos, que difiere sustancialmente de la de los problemas teóricos. Los problemas educativos, en cuanto que plantean las discrepancias entre la práctica educativa y los valores que se pretendían realizar en ella, no puede obviar ni la necesidad de replantearse el significado de los últimos, conforme se reflexiona en los problemas que surgen a la hora de llevarlos a cabo en la primera, ni la necesidad de proyectar la primera a la luz de los últimos, elaborando teorías prácticas sobre como actuar de forma consistente con los valores educativos que se defienden.

En realidad, como ha mostrado Carr (1985), los presupuestos que hace una tal ciencia educativa son equivalentes a los que hace una ciencia físico-natural. "Mientras que "el programa de investigación" de una ciencia natural representa un compromiso previo con alguna visión de "la naturaleza de la realidad",...una ciencia educativa representa un compromiso previo con una visión particular de la naturaleza de la educación. Por tanto, mientras que los problemas de investigación de una ciencia natural proceden de las discrepancias entre su dibujo teórico de la realidad y la realidad concreta misma, los problemas de investigación de una ciencia educativa reflejan el salto entre los valores educativos que pretende promover y las prácticas educativas reales mediante las cuales están siendo expresados. En otras palabras, un "programa de investigación" de una ciencia natural opera siempre con preconcepciones sobre cuál es el caso, mientras que una ciencia educativa lo hace con preconcepciones sobre cuál *debe* ser el caso".

Pero no es suficiente con una perspectiva práctica interna. Una actuación consistente con los valores educativos requiere un conocimiento de cuáles son las dificultades reales para esa actuación y de cuál es el modo de articular la comprensión de las condiciones de realidad con las pretensiones educativas. De una parte, el reconocimiento de las condiciones en las que ocurre la práctica educativa nos lleva

inevitablemente al análisis y comprensión de la forma en que el contexto social ejerce su influencia sobre la enseñanza, restringiendo y modelando tanto la acción como las formas de conciencia de los actores sociales, de tal modo que dificulta la comprensión real de la forma en que el contexto coarta la actuación o modela el pensamiento, deformándolo. Pero, de otra parte, la profundización en la forma de conjugar las restricciones del contexto con las finalidades educativas, nos sitúa en el nivel de la acción y de los que la llevan a cabo, pues es en este nivel en el que verdaderamente se puede producir esta articulación entre las presiones que ejercen las condiciones sociales sobre nuestra acción y nuestro pensamiento, y el modo en que repensamos nuestra práctica y nuestras ideas para iluminarlas por nuestros ideales educativos. Por eso es la práctica continua y conjunta de la reflexión y de la acción la que permite el progreso de nuestro conocimiento, junto con la transformación de la realidad. (Kemmis, 1985).

Si la Didáctica influye obligatoriamente en la construcción del objeto, en lo que la enseñanza es y va a ser, debe colaborar entonces en la transformación de la práctica educativa, pero no determinándola tecnológicamente, sino favoreciendo la autoconciencia crítica de los que desarrollan las estrategias de enseñanza, esto es, de los que se enfrentan verdaderamente a las presiones de las prácticas escolares y sus intereses y luchan por lograr realizar sus ideales educativos.

Extracto de Texto 3: El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción (Sesión 4)

"Además de ser una definición del aprendizaje de los alumnos. 'el currículum' es también una definición del trabajo de los profesores. El modo en que se organiza, y las prácticas sociales que lo rodean, tienen profundas consecuencias para los profesores."

En gran medida, la conceptualización predominante sobre el currículum está afectada por una visión que parte de la división social del trabajo -muy coherente, por otra parte, con una mentalidad tecnológica (Angulo, 1988b; 1988c)-, según la cual, unos son los que desarrollan el conocimiento básico y elaboran los proyectos curriculares, esto es, aquella anticipación de lo que debe ser la práctica educativa, y son otros los que tienen por misión cumplimentar en la práctica esas previsiones.

De este modo, resulta comprensible que la manera más extendida de pensar sobre el currículum esté basada en una diferenciación entre la idea y su realización, entre la concepción del proyecto educativo y su puesta en funcionamiento. Y resulta también previsible que el problema consiste en las dificultades con las que se encuentran los diseñadores para conseguir que la práctica de los profesores se ajuste a las especificaciones del proyecto. Naturalmente, éste es el problema de los especialistas, que son los que se encuentran legitimados para formular cuáles son los problemas, no el de los prácticos, el de los profesores.

Tal como lo ha explicado Common (1983), los reformadores suelen pensar que el profesor es un consumidor pasivo de innovaciones y no un creador de las mismas: "Ellos creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores, de los que se espera que usen apropiadamente sus innovaciones curriculares." La tarea consiste, pues, en "capacitar a los pasivos pero maleables profesores para que pongan en práctica en sus clases las innovaciones propuestas" (p. 206). El sometimiento a los especialistas resulta ser de doble naturaleza: de un lado, los profesores son considerados intelectualmente dependientes, ya que su misión es la de cumplimentar las prescripciones de los innovadores. Y de otro lado, y como consecuencia de la deslegitimación de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven. De este modo, la dependencia y el control políticos de la enseñanza y el currículum se han conjugado con

(y se han aprovechado de) la dependencia y el control intelectual, como resultado de la división de las tareas entre especialistas y profesores (Apple y Teitelbaum, 1986).

Doyle y Ponder (1977-78) han distinguido tres imágenes diferentes del profesor que pueden encontrarse implícitas en las distintas estrategias de innovación. La primera sería la del *adoptador racional* del cambio: al basarse la innovación en un modelo racionalizado, se piensa que el profesor adoptará por convicción intelectual la lógica racional que impregna todo el proyecto y aprenderá a solucionar problemas y a tomar decisiones racionales que faciliten el cambio. Para que el profesor cale en esta idea necesita ser informado, en el supuesto de que la racionalidad del proyecto convencerá por sí misma. De aquí la necesidad de cursos teóricos de reciclaje. La segunda imagen de profesor que se encuentra implícita en algunos proyectos de innovación es la de *obstruccionista recalcitrante*. Esta imagen supone una visión más pesimista sobre las posibilidades de que el profesor acepte y desarrolle algún proceso innovador. Se piensa que el profesor es un obstáculo sin remedio para el cambio educativo, por lo que hay que hacer currículos "a prueba de profesores", es decir, diseñados de tal manera que especifiquen de antemano todas las actuaciones que deben llevarse a cabo y todos los logros, exactamente formulados, que deben obtenerse como producto de la actuación docente, de modo que se anule cualquier capacidad de decisión de los profesores y a éstos no les quede más remedio que adoptarlos.

Extracto de Texto 4: El arte de la Dirección (Sesión 8)

En la dirección, como en otros campos, "arte" tiene un doble significado. Puede significar juicio y habilidad intuitivos, la sensación debida a los fenómenos y debida a la acción que yo he llamado saber desde la práctica. Pero también puede designar la reflexión de un directivo, en un contexto de acción, sobre fenómenos que percibe como incongruentes con sus comprensiones intuitivas.

Los directivos reflexionan desde la acción. Algunas veces, cuando la reflexión está desencadenada por la incertidumbre, el directivo dice, en efecto: "Esto es un rompecabezas; ¿cómo puedo entenderlo?". Algunas veces, cuando un sentido de la oportunidad provoca la reflexión, el directivo pregunta: "¿Qué puedo hacer con esto?". Y algunas veces, cuando un directivo queda sorprendido por el éxito de su propio conocimiento intuitivo, se pregunta a sí mismo: "¿Qué he estado haciendo realmente?".

Cualquiera sea la condición desencadenante, la reflexión desde la acción de un directivo es fundamentalmente similar a la reflexión desde la acción en otros campos profesionales. Consiste en sacar a la superficie de inmediato, criticar, reestructurar y poner a prueba las comprensiones intuitivas de los fenómenos experimentados; a menudo toma la forma de una conversación reflexiva con la situación. Pero la reflexión desde la acción de un directivo también tiene sus propios rasgos especiales. La vida profesional de un directivo concierne totalmente a una organización, la cual es tanto el escenario de su actividad como el objeto de su investigación. Por lo tanto, los fenómenos sobre los que reflexiona desde la acción son los fenómenos de la vida organizativa. Las organizaciones, además, son depósitos de conocimientos desarrollados de forma acumulativa: principios y máximas para la práctica, imágenes sobre la misión y la identidad, hechos sobre la labor ambiental, técnicas operativas, relatos de experiencias pasadas que sirven como ejemplares para una acción futura. Cuando un directivo reflexiona desde la acción se acerca a esta reserva de conocimiento organizativo, adaptándola a algún ejemplo presente. También funciona como un agente del aprendizaje organizativo, extendiendo o reestructurando, en su investigación presente, la reserva de conocimiento que estará disponible para la investigación futura.

Finalmente, los directivos viven en un sistema organizativo que puede promover o inhibir la reflexión desde la acción. Las estructuras organizativas son más o menos

adaptables a los nuevos hallazgos, más o menos resistentes a las nuevas tareas. El mundo conductual de la organización, el modelo característico de relaciones interpersonales, está más o menos abierto a la mutua reflexión desde la acción - a la salida a la superficie de la información negativa, a la resolución de las perspectivas en conflicto, y a la pública ventilación de los dilemas organizativos-. En tanto que la estructura organizativa y el mundo comportamental condicionan la investigación organizativa, ellos confeccionan lo que llamaré el "sistema de aprendizaje" de la organización. El alcance y la dirección de la reflexión desde la acción de un directivo están fuertemente influidos, y pueden estar severamente limitados, por el sistema de aprendizaje de la organización en la que practica.

CUESTIONARIO

Asignatura: Responsabilidad social de los docentes en los juicios profesionales

Docente : Andrea Mora Alarcón

A continuación responder de manera grupal de acuerdo a la visión personal respecto de las cualidades del oficio docente.

1.-¿ Cuáles son las cualidades de la profesión docente? Argumentar

2.- Describir las exigencias que la dedicación a tareas educativas llevan consigo

3.- Describir " Dedicación a tareas educativas".

Extracto de Texto 5: El confucionismo de lo reflexivo (Sesión 13)

Desde que se publicó la obra de Schön (1983), la idea del docente como un profesional reflexivo ha pasado a ser moneda corriente en la literatura pedagógica. Raro es el escrito sobre enseñanza o profesorado que no hace defensa expresa de la reflexión sobre la práctica como una función esencial del docente en el ejercicio de su oficio. Sin embargo, más parece haber prosperado la difusión del término "reflexión" que no una concepción concreta sobre la misma. La mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier autor o corriente pedagógica. La consecuencia es que, en la práctica, se ha acabado convirtiendo en un eslogan que ha quedado vacío de contenido. No es, pues, como podría suponerse, que el pensamiento original de Schön haya pasado a dominar el campo pedagógico. Más bien ha sido el uso del término lo que ha dominado, de tal manera que ahora nos encontramos con toda una literatura sobre la práctica docente que, aunque se denomina reflexiva, está lejos de mantener una convergencia de planteamientos y enfoques más allá del uso del término.

Con esto se han encontrado los autores que han intentado hacer una revisión sobre el enfoque reflexivo: Zeichner (1993), Zeichner y Tabachnick (1991), Smyth (1992) o Bartlett (1989) han mencionado el confucionismo reinante en este tema. De una parte, no se sabe en muchas ocasiones que quieren decir los autores con el término reflexión, más allá de la idea de sentido común de que todo enseñante piensa. De otra, bajo la denominación de los prácticos reflexivos se han reconstruido las anteriores tradiciones pedagógicas, sólo que ahora más legitimadas al incorporar la terminología más recientemente implantada y aceptada. Zeichner (1993), por ejemplo, en un intento de clarificar el campo, ha identificado en la literatura pedagógica cinco variedades de práctica reflexiva.

- 1) Una versión *académica*, que acentúa la reflexión sobre las asignaturas y la representación y traducción del conocimiento disciplinar en materias para promover la comprensión de los estudiantes.
- 2) Una versión de *eficiencia social*, que resalta la aplicación minuciosa de estategias particulares de enseñanza que vienen sugeridas por un "conocimiento base" externo a la práctica y que se deduce de la investigación sobre la enseñanza. Esta aplicación de conocimiento externo puede encontrarse en su modalidad más puramente tecnológica, de

uso de destrezas y estrategias concretas, o como un proceso más cercano a la solución de problemas, haciendo un uso inteligente de estrategias genéricas que sugiere la investigación en los casos concretos.

- 3) Una versión *evolutiva*, que prioriza una enseñanza sensible al pensamiento, los intereses y las pautas del desarrollo evolutivo de los estudiantes, así como de la propia evolución del enseñante como docente y como persona.
- 4) Una versión de *reconstrucción* social, que acentúa la reflexión sobre los contextos institucional, social y político, así como la valoración de las actuaciones en el aula en relación a su capacidad para contribuir hacia una mayor igualdad, justicia y condiciones humanas tanto en la enseñanza como en la sociedad.
- 5) Una versión *genérica*, en la cual se defiende la reflexión en general, sin especificar gran cosa respecto a los propósitos deseados o al contenido de la reflexión.

Una primera cuestión evidente a partir de este análisis es que el uso del término ha perdido el sentido con el que Schön lo usaba. Como se observa, dentro de las perspectivas reflexivas queda incluida ahora la racionalidad técnica (la versión de "eficiencia social", según la denomina Zeichner), cuando era precisamente a este enfoque de la práctica profesional al que se oponía su teoría. Justo lo que trataba de plantear aquel autor era que la práctica profesional, en muchas ocasiones, no se encuentra sometida a la lógica de la aplicación de técnicas y estrategias que se deducen de la investigación, sino que se opone a ella, convirtiéndose en sí misma en un proceso de exploración, en conversación con la situación y guiado por la reflexión. Al haberse extendido el sentido del término en su acepción más habitual, como pensamiento no rutinario, cualquier proceso que suponga pensar con dedicación sería reflexión. Por eso, sin mayores precisiones, queda vacío de sentido denominar cualquier concepción de profesorado como "reflexiva" (Smyth, 1992, pág. 285).

De lo que se trataría, pues, es de la defensa de determinadas cualidades en la reflexión del profesorado. Tanto Schön como Stenhouse, lo que han planteado no es la mera presencia de un pensamiento no rutinario. Ha sido, por el contrario, una idea más compleja y que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

1. Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.
2. Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.
3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.
4. En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza (Liston y Zeichner, 1987). esto es, la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas.

Sin embargo, el hecho de que se esté dando una sobreabundancia en la utilización del término donde su significación inicial se ha diluido, o simplemente ha desaparecido, no puede interpretarse como un fenómeno casual. Según Smyth (1992), este uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos no obedece a una mera moda pasajera, sino que cumple una función expresa de legitimación en las actuales reformas educativas. Dado que la consideración de la enseñanza como una práctica reflexiva goza de gran aceptación en el mundo académico y genera una visión positiva de los enseñantes, la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión. El razonamiento técnico se presenta como pensamiento reflexivo y, con este nuevo lenguaje, se reconstruyen los procedimientos técnicos lineales de solución de problemas (Ross y Hannay, 1986). Esto permite que se le reconozcan, de hecho, habilidades a los docentes pero sin haber conquistado una mayor capacidad de decisión e intervención.

En estas circunstancias, para Smyth, la extensión de la noción de reflexión, y su defensa como un nuevo modelo de práctica docente, "bajo su apariencia de modernidad y autonomía del profesor", corre el peligro de responsabilizar a los docentes de los problemas estructurales de la enseñanza. La imagen habitual de la reflexión como una práctica individual y la demanda de que los enseñantes deben reflexionar más sobre su práctica, lleva a suponer que es en ellos en quienes recae la responsabilidad de resolver los problemas educativos.

"Individualizar el problema de la 'calidad'...de las escuelas a base de dejar que cada enseñante individualmente reflexione sobre su práctica es pasarles a ellos un instrumento que muchas veces se les volverá en contra en la búsqueda desesperada de qué es lo que va mal en la enseñanza. Etiquetando el problema de esta manera (esto es: la necesidad de que los docentes sean más reflexivos sobre su enseñanza), lo hemos aislado de forma elegante. Retratar los problemas a los que se enfrentan las escuelas como si se debieran en alguna medida a una falta de competencia por parte de los docentes y de las escuelas y como si fueran resolubles por individuos (o grupos de profesores), es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas".

(Smyth, 1992, pág. 287)

Lo que este autor ha puesto de manifiesto, a partir de este análisis, es que el problema no está ya sólo en relación con la recuperación de la idea del enseñante como un profesional reflexivo, puesto que, sin más concreciones, el principio de la reflexión puede ser usado para fines opuestos. La cuestión sería, pues, qué tipo de reflexiones se quieren promover y qué es lo que se somete a materia de análisis reflexivo. De lo que se trataría es de preguntarse si es posible concebir la reflexión como un proceso que incorpore la conciencia sobre las implicaciones sociales, económicas y políticas de la práctica docente, para poder superar visiones reduccionistas de la reflexión que no trasciendan las implicaciones más inmediatas de la acción en el aula, o con objeto de evitar ser absorbidos por retóricas de mayor responsabilización sin aumentar la capacidad de decisión. Bajo este tipo de preocupaciones, cabe entrar en discusión con las perspectivas del profesorado reflexivo, deliberativo o artista, tal y como hasta este momento las hemos entendido.

Texto para realizar lectura y posterior Disertación (Sesión 10)

La obligación moral

La primera dimensión de la profesionalidad docente se deriva del hecho de que la enseñanza supone un compromiso de carácter moral para quien la realiza (Contreras, 1990, págs. 16 y sgs.). Este compromiso u *obligación moral* confiere a la actividad de la enseñanza un carácter que, como ha señalado Sockett (1989, pág. 100), se sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. La razón de este autor para esta obligación moral se encuentra en que la finalidad de la educación incorpora la noción de persona humana libre, lo cual es simultáneamente un logro al que se aspira y un *Status* moral bajo el que se realiza la práctica educativa. Por ello, por encima de los logros académicos, el profesorado está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, aun a sabiendas de que eso le suele ocasionar tensiones y dilemas: ha de atender el avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como personas le merece todo el alumnado.

Tom (1984, Cap. 4) ha justificado también la enseñanza como un oficio moral, basándose en dos motivos: a) se actúa en relación de desigualdad con el alumnado, la cual solo se sostiene porque se confía en que dicha desigualdad no se usará en contra de la parte débil de la relación sino, todo lo contrario, para que puedan desarrollar recursos y capacidades que les hagan más independientes; b) se pretenden cosas que sólo adquieren sentido desde una perspectiva moral: se ejerce una influencia sobre otros, se pretende enseñar cosas que sólo pueden justificarse por su deseabilidad, por su valor.

Inevitablemente, el hecho de que el oficio de enseñar consista en la relación directa y continuada con personas concretas sobre las que se pretende ejercer una influencia, hace que el docente se encuentre comprometido con la legitimidad de dicha influencia, con la bondad de las pretensiones y con los aspectos más personales de la evolución, los sentimientos y el cuidado y atención que pueden demandar como personas (Noddings, 1986). Como ha señalado Hargreaves (1994b), aunque los enseñantes no tuvieran una intención moral consciente respecto a su trabajo, lo cierto es que casi todo lo que hacen tiene consecuencias que son morales. "No hay escapatoria a esto". Tanto lo relativo al *currículum* oficial como al oculto, lo que tiene que ver con los aspectos más intelectuales, como con los relacionales: todo supone una posición moral (Ball y Wilson, 1996).

Este aspecto moral de la enseñanza está muy ligado a la dimensión emocional presente en toda relación educativa. Efectivamente, el cuidado y la preocupación por el bienestar del alumnado, o por unas buenas relaciones con colegas y familias, obedece a un compromiso con la ética de la profesión que sólo puede resolverse en el establecimiento de vínculos que implican la emotividad y las relaciones afectivas, de un signo u otro, estados emotivos que deben ser comprendidos y evaluados en su contexto y repercusiones (Salzberger-Wittenberg, y cols., 1992). Pero igualmente, el deseo de una buena enseñanza, o sentirse comprometido con ciertos valores y aspiraciones educativas, como la indignación y la repulsa ante situaciones de enseñanza reprobables, es la demostración de que el compromiso moral es también un impulso emotivo, un sentimiento, e incluso una pasión (Hargreaves, 1994b; Nixon, 1995). En realidad, sentirse comprometido u "obligado" moralmente refleja este aspecto emocional en la vivencia de las vinculaciones con lo que se considera valioso.

Aunque pueda ocurrir que el contexto institucional, los mandatos administrativos o las características laborales del enseñante contradigan o dificulten la realización de sus valores, las tensiones y dilemas que esto origina sólo pueden interpretarse como dilemas morales. Su compromiso profesional estriba en que o bien ha de modificar la situación en que se encuentra, superando las contradicciones o dilemas, o bien ha de encontrar argumentos o razones para justificar su situación.

"Los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica pedagógica mejorada, al permitir márgenes en su interpretación y posibilidades de resistencia ante los mismos". (Gimeno, 1992a, pág. 236)

El profesor, o la profesora, ha de enfrentarse inevitablemente a su decisión propia sobre la práctica que realiza, porque al ser él o ella quien personalmente se proyecta en su relación con alumnos y alumnas, tratando de generar una influencia, ha de decidir o asumir el grado de identificación o de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla, sus niveles de transformación de la realidad ante la que se enfrenta, etc. Esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional.

Sólo desde la asunción autónoma de sus valores educativos y de su forma de realizarlos en práctica puede entenderse la obligación moral. No podríamos hablar, si no, de una obligación con una ética profesional que no fuera la suya. De igual manera, en cuanto que obligación moral autónoma, la profesionalidad docente reclama del profesorado su conciencia y desarrollo sobre el sentido de lo que es deseable educativamente.

Este compromiso con la práctica de una ética requiere juicios profesionales continuos sobre lo apropiado de las actuaciones a los casos concretos con los que se encuentra y que ha de resolver. Dichos juicios son cambiantes y adaptados porque las situaciones y circunstancias, así como el alumnado, también varían, y son igualmente autónomos porque nadie puede suplir al docente en su búsqueda de la forma para realizar el sentido de sus valores educativos e su propia práctica (Elliott, 1989, pág. 249). Esta necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias, y de buscar formas para mejor realizar el sentido de los valores educativos da lugar a la mejora continua de la práctica como otro de los valores profesionales (Sockett, 1989, página 101).

Pauta evaluación asignatura (Sesión 18)

Datos generales	si	Por mejorar	no	Observaciones
Indica Carrera a la que pertenece el programa de asignatura				
Indica hora semanales				
Indica Departamento y Facultad a que pertenece la asignatura				
Indica nombre del docente que realiza la asignatura				
Descripción de la Asignatura				
Declara claramente la relación de la asignatura con su futura profesión				
La descripción de la asignatura está escrita en párrafos				
La descripción de la asignatura se expresa en un lenguaje claro y comprensible para el estudiante				
Resultados de aprendizaje				
El resultado de aprendizaje está centrado en lo que el estudiante es capaz de demostrar y no en lo que el docente va a enseñar				
El resultado de aprendizaje es evaluable				
El resultado de aprendizaje se puede lograr en el tiempo disponible				
El resultado de aprendizaje se puede lograr con los recursos disponibles				
Contenidos				
Los contenidos del programa de asignatura son coherentes para el logro de resultados de aprendizaje				
La cantidad de contenidos en el programa de asignatura son suficientes considerando el tiempo disponible				
Metodología y estrategias de enseñanza aprendizaje				
En el programa de asignatura propone metodologías activas y actividades desafiantes para el estudiante				
Considera el programa de asignatura algunas metodologías y estrategias que utilice TIC				
Las metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas en el programa de asignatura son realistas en cuanto a tiempo y recursos				
Evaluación				
Las evaluaciones descritas en el programa de asignatura indican ponderación				
Las estrategias de evaluación descritas en el				

programa de asignatura son variadas				
Las evaluaciones propuestas en el programa de asignatura son coherentes con las metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje				
Bibliografía y Recursos				
Incorpora Bibliografía Básica				
Incorpora Bibliografía Complementaria				
Incorpora otros Recursos de apoyo para el aprendizaje				

BIBLIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Electrónica Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99
- Bolam, R. & Mc Mahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open university Press.
- Cisterna, F. (2006). *Investigación Cualitativa en Educación. Conceptualización y Diseño*. Chillán: Universidad del Bío Bío.
- Contreras, J., (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal
- Contreras, J., (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec: Presses de l' Université du Québec.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Elements de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. España: Ediciones Sígueme.
- Gimeno, J. (1989). *Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica*. Madrid: Morata

Imbemón, F. (1998). Laformadón y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.4^a ed. España: Grao.

Mujika, L., Santiago, K., Lizasoain, L.; & Joaristi, L. (2009) Evaluación del impacto y pertinencia de los programas educativos municipales. Pamplona: Universidad del País Vasco

Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>

Pastor, M.I. (2001) Origen y evolución del concepto de educación no formal, revista española de pedagogía, 220, septiembre-diciembre, pp. 525-544.

Sanzana, G. & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. Revista Educ Educ, 13(3)

Schön, Don. (1983). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós

BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA

Ministerio de Educación de Chile. (2002). Bases Curriculares Educación Parvularia. Santiago: Salecianos S.A.

Contreras, J. . (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Ediciones Akal.

Contreras, J. . (1999). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata

Inostroza de Celis, G. . (1996). Talleres pedagógicos, alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula. Santiago: Dolmen Ediciones

Inostroza de Celis, G. . (1997).La práctica, motor de la formación docente. Santiago: Dolmen Ediciones

MINEDUC, División de Educación Parvularia. (2001). Estándares de Desempeño para la formación inicial docente. Santiago: MINEDUC

MINEDUC, División de Educación Parvularia. (2000). Desafío para la formación de un educador de párvulos del siglo XXI. Santiago: MINEDUC

Schön, D. . (1998). El Profesional Reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós

Sitios de Internet:

www.mineduc.cl/

