



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Facultad de Educación
Programa de Magíster en Educación, mención Curriculum Escolar

**“Caracterización de un Programa de Formación Inicial de
la Carrera de Educación Parvularia;
Una Propuesta para Reseñar la Coherencia Desde los
Aspectos Disciplinarios y Pedagógicos”**

Por:

Katherine Araya Pérez

Proyecto presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para obtener el grado de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Curriculum Escolar.

Profesor Guía:

Jacqueline Sandoval Machuca

Comisión Evaluadora:

María Angélica Guzmán Droguett
Marcela Gómez Millán

Santiago, Mayo 31 de 2017.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Índice de Tablas.....	iii
Índice de Figuras.....	iv
Índice de Gráficos.....	v
Resumen.....	vi
Introducción.....	12

CAPITULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes del problema.....	15
1.2. Delimitación del problema.....	17
1.3. Pregunta de investigación.....	19
1.4. Objetivo General.....	20
1.4.1 Objetivos Específicos.....	20
1.5. Justificación del estudio.....	21

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Caracterización histórica y actual de la formación inicial docente en Chile.....	23
2.2 Formación docente para la sociedad actual.....	25
2.2.1 ¿Cómo aprender a enseñar?.....	25
2.2.2 Coherencia e integración.....	26
2.2.3 Amplia experiencia vinculada con el trabajo académico.....	27
2.2.4 Nuevas relaciones con la escuela.....	28

2.3 Los conocimientos base de los docentes.....	30
2.3.1 El conocimiento del contenido.....	31
2.3.2 El conocimiento del currículo.....	31
2.3.3 El conocimiento didáctico del contenido.....	31
2.3.4 El conocimiento de los estudiantes y sus características.....	31
2.3.5 El conocimiento de los centros educativos.....	31
2.3.6 El conocimiento de los contextos educativos.....	31
2.3.7 El conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos.....	31
2.4 La formación académica en la disciplina a enseñar.....	32
2.4.1 Los materiales y el contexto del proceso educativo.....	33
2.4.2 La investigación sobre la escolarización, aprendizaje humano, organizaciones sociales	33
2.4.3 Los saberes profesionales de los docentes son temporales.....	34
2.4.4 Los saberes profesionales de los docentes son plurales y heterogéneos.....	34
2.4.5 Los saberes profesionales de los docentes están personalizados y situados.....	35
2.5 Estándares en la formación inicial del educador/a de párvulos.....	37
2.5.1 Estándares pedagógicos.....	38
2.5.2 Estándares disciplinares.....	39
2.6 Perspectiva curricular para este proyecto.....	42
2.7 Perspectiva pedagógica y disciplinar.....	45

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Diseño y tipo de estudio.....	47
3.2. Desarrollo de la investigación.....	47

3.3. Definición de la muestra.....	49
3.3.1 Revisión documental.....	49
3.4 Elaboración de instrumentos.....	50
3.5 Criterios de rigor científico.....	54
3.5.1 Validez.....	54

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1 Resultados de la aplicación de la matriz de tributación.....	57
4.2 Resultados de la aplicación de la matriz de análisis de contenido.....	68

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

5.1 Conclusiones del Estudio.....	73
5.2 Proyecciones del Estudio.....	82
5.3 Limitaciones del Estudio.....	83

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

CAPÍTULO VII

ANEXOS.....

91

@2017, Katherine Araya Pérez

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita el trabajo y a su autor.

Muy Especialmente a Mi Madre, Padre, y mis hermanas Karina y Natalia.....

Dedicatoria

A Dios, por fortalecer mi espíritu.

A mis padres y hermanas que con su amor, ternura y paciencia han acompañado mi camino con su contención, escucha constante y consejos, en los momentos de dolor y felicidad, desde siempre.

A mi amiga Javiera Miranda, que me ha acompañado fraternalmente desde el ámbito laboral, en este proyecto de magister y día a día en el trabajo. Gracias por tu amistad.

A mis compañeras de trabajo, que más de una vez con su aporte o flexibilidad me permitieron asistir a una clase importante o a dar una prueba cuando las condiciones no me dejaban.

A todos/as los académicos/as que formaron parte de mi trayecto en el postgrado, de quienes no solo valoro la entrega profesional, sino que también como personas y el compromiso ético permanente con los estudiantes, quisiera destacar aquellos que fueron especialmente significativos para mí, profesora Olga Espinoza, por haberme mostrado nuevos ámbitos y desafíos del currículo, y Andrés Bernasconi, por su permanente visión de la educación y de la vida justa y comprometida.

A mi profesora guía Jacqueline Sandoval Machuca, por su lucidez permanente, para guiarme, enseñarme y acompañarme en este proceso de proyecto, por compartir y poner sus conocimientos al servicio de esta propuesta.

En esta etapa, no puedo dejar de expresar mis mayores agradecimientos a la profesora María Angélica Guzmán, que junto con formar parte de la comisión evaluadora, ha realizado una lectura rigurosa de mi proyecto, lo que me permitió reestructurarlo y mejorarlo. Gracias también por su dialogo desinteresado, generoso y estimulante.....

Agradecimientos

Índice de Tablas

Ejemplo de una matriz de tributación	51
Ejemplo de una matriz de análisis de contenido.....	53
Síntesis de los resultados de la aplicación de la matriz de tributación.....	67
Tabla de identificación de los cursos que más aportan al desarrollo de los estándares disciplinares.....	68

Índice de Figuras

Relación entre el currículo de la Educación Parvularia y los dispositivos curriculares vigentes	40
Esquema de relación entre las B.C.E.P. y los estándares disciplinares.....	41

Índice de gráficos

Distribución de cada área de formación dentro de la malla curricular.....	57
Aporte del área actividades curriculares de la especialidad al desarrollo de los estándares disciplinares.....	58
Aporte del área formación profesional aplicada al desarrollo de los estándares disciplinares	59
Aporte del área formación profesional docente al desarrollo de los estándares disciplinares.....	59
Aporte del área de menciones a los estándares disciplinares.....	60
Aporte del área actividades curriculares de la especialidad al desarrollo de los estándares pedagógicos.....	61
Aporte del área formación profesional aplicada al desarrollo de los estándares pedagógicos.....	62
Aporte del área formación profesional docente al desarrollo de los estándares pedagógicos.....	63
Aporte del área actividades curriculares de la especialidad al desarrollo de las competencias profesionales.....	64
Aporte del área formación profesional aplicada al desarrollo de las competencias...	65
Aporte del área formación profesional docente al desarrollo de las competencias....	66

Resumen

El presente proyecto, corresponde a una propuesta indagativa teórica, que intenta caracterizar un programa de formación inicial de educadores de párvulos, identificando los énfasis pedagógicos y disciplinares, junto con determinar la coherencia interna del mismo. En los últimos años se han creado una serie de políticas públicas asociadas a este nivel de enseñanza, se ha implementado la subsecretaría e intendencia de la educación parvularia (Ley 20.835), ley de autorización de funcionamiento para jardines infantiles (Ley 20.832), Kinder obligatorio (Ley 20.710). Todas estas iniciativas hoy nos presentan un lenguaje común (estándares orientadores para la carrera de educación parvularia) que debe integrarse progresivamente a los distintos trayectos formativos. Es por ello, que esta propuesta está centrada en identificar cuáles son estos énfasis disciplinares y pedagógicos, abordados en el diseño curricular de la carrera de educación parvularia, junto con la coherencia interna que permitirá identificar el grado de integración lógica de los distintos componentes, elementos y estructuras de las asignaturas del plan de estudios. Para alcanzar estos propósitos, se implementó el análisis a través de dos matrices, una matriz descriptiva que abordó el análisis de contenido, y otra matriz de tributación, ambas se aplicaron a todos los programas de formación de manera simultánea. Uno de los principales hallazgos dentro del plan formativo analizado, es que las competencias y las sub competencias declaradas en el plan, contribuyen con distintos énfasis al logro del perfil de egreso.

Palabras clave: *formación inicial, educador de párvulos, diseño curricular, estándares pedagógicos y disciplinares.*

The present project corresponds to a theoretical proposal that seeks to characterize an initial training program for nursery educators, identifying the pedagogical and disciplinary emphases, and determining the internal coherence of the same. In recent years, a number of public policies have been created, which have been associated with this level of education. The sub-secretariat and in-kind of parvularia education (Law 20,835), the operating authorization law for kindergartens (Law 20,832), compulsory kindergarten (Law 20.710). All these initiatives today present us with a common language (guiding standards for nursery education) that must be progressively integrated into the different training paths. It is for this reason that this proposal is focused on identifying what are these disciplinary and pedagogical emphases, addressed in the curriculum design of nursery education, together with the internal coherence that will allow to identify the degree of logical integration of the different components, elements And structures of curriculum subjects. To achieve these objectives, the analysis was implemented through two matrices, a descriptive matrix that addressed the content analysis, and another matrix of taxation, both applied to all training programs simultaneously. One of the main findings within the training plan analyzed is that the competencies and sub-competencies declared in the plan contribute with different emphases to the achievement profile.

Key words: *initial training, kindergarten teacher, curricular design, pedagogical and disciplinary standards.*

INTRODUCCIÓN

Un objetivo necesario de la formación inicial de educadores de párvulos es que sus egresados sepan, comprendan y sepan hacer lo necesario para que los niños y niñas logren el nivel de aprendizaje esperado por el marco curricular vigente. Para que esto ocurra, el futuro educador de párvulos debe estar preparado (Mineduc, 2012).

Al respecto, autores como Tenti Fanfani (2005) señalan que el momento histórico, por el que atraviesa la formación inicial de los docentes, conlleva un aumento en las exigencias que se les hacen a estos profesionales, la introducción o paso a nuevos conceptos en su formación, supone afrontar nuevos desafíos y responsabilidades necesarias en el contexto social actual.

En esa línea, la reflexión acerca de la complejidad del papel que desempeñan hoy los educadores de párvulos se hace en relación con una propuesta nacional de política pública docente compleja, que implica comprender, interpretar y practicar un currículo considerando sus objetivos, sin perder de vista los ejes disciplinarios que lo estructuran.

A nivel nacional, como una forma de responder a las nuevas exigencias de la formación inicial de estos profesionales, se elaboraron estándares disciplinares y pedagógicos para la carrera de educación parvularia. Se puede señalar entonces, que ya existe un consenso respecto de la definición de los saberes propios que cualquier egresado de esta carrera debe dominar al término de su formación, para desempeñarse de manera efectiva en éste nivel educativo.

Sin embargo, existe poca información respecto de cómo se han integrado los estándares disciplinares y pedagógicos a los planes de estudio desarrollado por las instituciones formadoras, los que si bien no son prescriptivos desde su origen; en el contexto actual de rendición de prueba inicia para los egresados de esta carrera y los criterios de acreditación vigentes, se obliga a su incorporación a dichos planes. Resultando un marco orientador necesario sobre el conjunto de saberes que los educadores deben poner al servicio de su profesión.

En consecuencia, resulta necesario identificar cómo se están desplegando estos elementos pedagógicos y disciplinares en un componente clave y aglutinador del proceso formativo que las estudiantes llevan a cabo que es: la malla curricular.

Es por ello, que el presente estudio, busca caracterizar un programa de formación inicial de la carrera de educación parvularia, evaluando la coherencia interna del plan de estudios, identificando los énfasis pedagógicos y disciplinares, junto con las actividades y componentes más desarrollados durante el proceso.

Para alcanzar estos propósitos, se realizó un análisis descriptivo desde un enfoque mixto, el cual constó de la revisión de los 63 programas que componen la malla curricular, los cuales fueron analizados en una matriz de tributación, que establece una puntuación, y en la cual se cruzó información de los programas con las competencias, y con los estándares disciplinares y pedagógicos.

Luego, para profundizar en los aspectos cualitativos de coherencia interna del programa, se utilizó una matriz de análisis de contenido, que está compuesta por los propósitos formativos de cada curso, las competencias integradas dentro de los programas, orientadas por los criterios definidos para este tipo de análisis.

Este proyecto, se estructura con las siguientes partes, el primer capítulo presenta los antecedentes necesarios para problematizar lo que ocurre con la formación inicial del educador de párvulos, la elaboración de los estándares y su importancia, luego se presentan los objetivos de investigación que apuntan principalmente a caracterizar un plan de estudios de educación parvularia, identificando sus énfasis. El segundo capítulo, presenta el marco referencial en donde se iluminan los fundamentos para el análisis y argumentación de la investigación. Luego el tercer capítulo, lleva a cabo los aspectos metodológicos que guiaron el desarrollo de la investigación, el tipo de estudio y las fases que se implementaron, junto con la elaboración de instrumentos.

El capítulo cuarto, presenta los resultados y principales hallazgos de este proyecto, aquí se relevan los principales énfasis pedagógicos y disciplinares relacionados con las áreas de aprendizajes definidas por este plan de estudios y en el quinto capítulo se da lugar a la discusión y principales conclusiones de este proyecto.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes del problema

La necesidad de fortalecer la educación desde la primera infancia ha sido un tema prioritario para el estado y los diferentes gobiernos durante los últimos años. Esto, porque, la evidencia empírica tanto a nivel nacional (Peralta, 2004) como internacional (Shonkoff & Phillips, 2000), han subrayado la importancia de extender la cobertura y asegurar la calidad de la educación pre-escolar.

Para asegurar el logro de este último objetivo, resulta esencial poner el foco en quienes día a día son los responsables de formar a los niños y niñas del país: los educadores de párvulos. Así como la educación parvularia es decisiva en el desarrollo futuro de las personas, la formación inicial de los educadores de párvulos es a su vez fundamental para la calidad docente a largo plazo (Mineduc, 2012).

En correspondencia con ello, se han implementado una serie de iniciativas que apuntan a mejorar la formación inicial; la subsecretaría e intendencia de la educación parvularia el año 2015, (Ley 20.835), ley de autorización de funcionamiento para jardines infantiles en el mismo año (Ley 20.832), y Kinder obligatorio el año 2013 (Ley 20.710). Todas estas iniciativas hoy nos presentan un lenguaje común (estándares orientadores para la carrera de educación parvularia) que debe integrarse progresivamente a los distintos trayectos formativos.

En esa misma dirección se puede establecer, luego de la elaboración de los estándares orientadores para el nivel de educación parvularia (Mineduc, 2012), que existe consenso respecto de los contenidos disciplinarios y de los aspectos pedagógicos que debe lograr todo educador de párvulos al concluir su formación de pregrado, para ser efectivo en el ejercicio de su profesión.

Contar con los estándares para la formación de educadores de párvulos, significa que ya se cuenta con una definición clara sobre el núcleo esencial de conocimientos y la profundidad con que éstos se adquieren, habilidades y disposiciones profesionales

con las que se espera que cuenten los futuros educadores, una vez concluida su formación inicial (Mineduc, 2012).

Sin embargo, un estudio reciente hecho por la Universidad Alberto Hurtado (U.A.H. 2015), expone, luego de una revisión de instituciones que imparten la carrera con rango universitario y con propuestas curriculares profesionalizantes, que no existe una clara relación entre los aspectos pedagógicos y disciplinares de éstas ofertas curriculares y los actuales referentes de calidad mínima. Sumado a ello, se esboza en similares estudios de alcance nacional, que en los planes revisados en diversas instituciones, se plantean perfiles de egreso que no se condicen con el tiempo real de estudio ni menos con el perfil de ingreso de las estudiantes de esas carreras (Rojas, 2007).

Con todo, no es lejano plantear que puede resultar altamente interesante elaborar un proceso formativo centrado en competencias pedagógicas y disciplinares, pero todo parece indicar que se trata de una tarea ardua, pues se requiere saber planificar el desarrollo gradual de las competencias, junto con que éstas respondan a estándares mínimos de calidad, acompañadas de sistemas de evaluación efectivos y permanentes (Rojas, 2007).

En ese sentido autores como Darling-Hammond (2012) dan cuenta, que pese a las múltiples reformas que se implementan para mejorar los modelos de formación inicial docente, los aspectos que más frecuentemente se abordan son las estructuras y duración de los programas de pregrado (cuatro o cinco años), las categorías de certificación en que presumiblemente entran dichos programas (tradicional o alternativo), pero se ha discutido muy poco o casi nada, respecto de lo que sucede dentro de la “caja negra” del programa y sobre cómo el diseño de programas se transforma acumulativamente en un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que determinan lo que en la práctica realizan los profesores en el aula.

Después de lo anterior, resulta fundamental reconocer cómo desde el diseño curricular se proyecta un educador que domine el lenguaje de enseñanza o el saber, que también sepa hacer, y que desarrolle actitudes profesionales, de forma que pueda

ser capaz de enfrentar de manera permanente los problemas impredecibles relacionados con su hacer y la práctica y responder a las necesidades de aprendizaje de los párvulos.

1.2 Delimitación del problema

Como se ha expuesto anteriormente, el ejercicio de la docencia, se encuentra permanentemente enfrentado al juicio por parte de diferentes actores externos a ella. En esa línea, resulta relevante abordar la profesionalización de los docentes.

Un aspecto central de una profesión es la capacidad para ejecutar un trabajo específico a partir de una base de conocimientos teóricos apropiados y a la capacidad de aplicarlos en situaciones relevantes (Ávalos, 2013). La base teórica según este autor es importante para la legitimación de la profesión, para la investigación y la enseñanza, aunque siempre puede estar sujeta a la opinión y visión crítica de terceros

Cabe sumar a ello, que en el contexto actual de globalización se reconocen nuevas pautas educativas que no solo afectan al currículo, sino a todos los componentes sociales que conviven y se interrelacionan a diario. De esa forma, se modifica la realidad donde estos profesores y educadores implementan sus acciones, esto conlleva variados y amplios desafíos que se deben abordar con éxito y para los que no existe claridad –desde su formación- si se encuentran o no preparados.

Precisando de una vez, la enseñanza para el nivel de educación parvularia, requiere de sólidos conocimientos y habilidades en las áreas curriculares a enseñar, y dominio de metodologías y recursos didácticos respecto a cómo éstas se enseñan (Mineduc, 2012). El rol y compromiso que asume el educador de párvulos, en este contexto, representa un instrumento clave para el desarrollo de la docencia como una profesión de excelencia. A la base de esta idea, se encuentran tanto las habilidades profesionales básicas que cualquier egresado del siglo XXI debe poseer, así como lo propio de la identidad del educador de párvulos (Mineduc, 2012).

Si revisamos lo planteado por autores como Fromberg (2003), podemos encontrar que desde hace varias décadas se ha venido consignando que detrás del quehacer cotidiano de los educadores de párvulos, es posible observar un conjunto de saberes complejos de distinta naturaleza, los que resultan fundamentales para ofrecer a los niños/as oportunidades de aprendizaje.

Un ejemplo que describe lo anterior y que contribuye a comprender la complejidad del rol que ejercen los educadores de párvulos, son aquellos estudios de Bowman, Donovan & Burns (2000), que han demostrado que un adecuado ejercicio de la profesión no requiere de “sentido común” ni de “experiencia maternal” (como se piensa comúnmente) sino un extenso conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades profesionales especializados en educación de primera infancia, para poder responder a las múltiples necesidades de aprendizaje de cada niño/a a su cargo. Se puede establecer que los educadores de párvulos, requieren contar con un cuerpo complejo de conocimientos y saberes diversos.

En los marcos de las observaciones anteriores, se relevan un conjunto complejo de conocimientos, saberes y disposiciones pedagógicas necesarias en el desarrollo del proceso de formación inicial. Como forma de precisar las ideas anteriores y con el propósito de asegurar una formación inicial de estas profesionales, que desarrolle una educación de calidad en el largo plazo, se elaboraron los estándares disciplinarios y pedagógicos para los futuros profesionales de éste nivel.

Ahora bien, los estándares establecen un marco orientador importante porque aseguran un mínimo pedagógico y disciplinar que las estudiantes deben alcanzar al terminar su formación, sin embargo, no hay claridad respecto de, en qué medida, estos estándares resultan realmente un elemento que contribuye al logro de una formación disciplinar y pedagógica para una educación de excelencia.

Si pensamos que los estándares son orientadores respecto de conocer qué saberes y habilidades –definidos como necesarios- se deben alcanzar, resulta importante que durante la formación de los futuros educadores y más específicamente, en las mallas curriculares, que los estudiantes apropiaron durante este trayecto, se reconozcan estos

ejes disciplinarios y pedagógicos que son una referencia de calidad mínima, y que resultan una piedra angular para una pedagogía del párvulo, que se perfila hacia nuevos paradigmas respondiendo a los cambios culturales y a su propio avance disciplinario.

Al respecto, surge la pregunta en relación a ¿cuáles son los compromisos formativos que asume una institución pedagógica respecto del saber disciplinar y pedagógico, de las habilidades profesionales y del compromiso social necesario de asegurar en la formación de educadores de párvulos? ¿Cómo se expresan estos compromisos en el perfil de egreso y en los programas de asignatura de la carrera de educación parvularia?.

1.3 Preguntas de investigación:

¿Qué saberes disciplinares se relevan en la propuesta formativa de la carrera de educación parvularia, en una institución de educación superior de la Región Metropolitana?

¿Cuáles son los saberes pedagógicos que se explicitan en el perfil de egreso y en los programas de asignatura de la carrera de educación parvularia en la institución investigada?

¿Cuál es el grado de coherencia interna, entre los propósitos formativos, las áreas de formación, las actividades curriculares y el perfil de egreso de un programa de pregrado de la carrera de educación parvularia?

1.4 Objetivo general

“Caracterizar la estructura curricular, los énfasis pedagógicos y disciplinares que conforman la trayectoria formativa de la carrera de Educación Parvularia de una institución universitaria”.

1.4.1 Objetivos específicos:

1.-“Distinguir los elementos curriculares que conforman la propuesta formativa de la carrera de Educación Parvularia de una institución universitaria”.

2.-“Identificar a través de los estándares definidos para el nivel educativo, los énfasis pedagógicos y disciplinares presentes en el perfil de egreso, estructura curricular y en las asignaturas de la carrera de Educación Parvularia”.

3.-“Establecer la coherencia interna entre los propósitos formativos, las áreas de formación, las actividades curriculares, y el perfil de egreso de un programa de pregrado de la carrera de Educación Parvularia”.

1.5 Justificación del estudio

A partir de los antecedentes presentados y de la problemática definida, se puede señalar que la formación inicial de educadores/as de párvulos es un tema crítico que influye en la calidad del aprendizaje de niños y niñas en edad preescolar. Y de la misma forma, hoy existe consenso respecto de los dominios que un educador debe demostrar, al final de su proceso de formación para ser efectivo. Para que esto ocurra, resulta imprescindible que los educadores manejen una base actualizada de conocimientos académicos y prácticos, contar con condiciones de ejercicio apropiadas para cumplir con las demandas educativas que se les hacen y poder ejercer su trabajo de enseñanza con autonomía y en forma responsable (Ávalos, 2013).

La caracterización de la estructura curricular de la carrera de educación parvularia, permitirá recoger y sistematizar toda la experiencia y saber acumulado en años de trayectoria formativa de la carrera, plasmada en el programa de estudio, como respuesta a los elementos contextuales de tiempo, espacio y sociedad actual, dejando traslucir las orientaciones, valores y fundamentos sobre los cuales ellos ofertan una propuesta de educación superior.

Es por ello, que reconocer los aspectos disciplinares y pedagógicos, durante el trayecto formativo, que realizan los/as estudiantes de pregrado de Educación Parvularia, de una universidad del consejo de rectores, en la Región Metropolitana, permitirá obtener información sobre cómo se abordan y qué se enfatiza en los conocimientos y habilidades metodológicas que son fundamentales para las áreas que les corresponde enseñar; lo que será un aporte a la reflexión y una oportunidad de mejora para las propias estudiantes –que reflexionan permanentemente sobre su hacer-, también para quienes diseñan los programas en las instituciones de educación superior que inician constantemente procesos de renovación curricular, también para las instituciones y centros educativos que permanentemente requieren profesionales que egresan de esta casa de estudio y que demandan alianza con el proyecto educativo del centro, entre otros.

CAPITULO II
MARCO REFERENCIAL

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Caracterización histórica y actual de la formación inicial docente en Chile

Históricamente, en cuanto a grupo y como profesión, los docentes no han sido reconocidos por su base de conocimientos permanente o acumulada. Dan Lortie (1975) y Philiip Jackson (1968) decían que los profesores carecen de maestría técnica y de conocimiento profesional. (Liston y Zeichner, 2003. P.86). Al respecto, también se debe agregar que no son pocos los autores que consideran a los profesores como individuos que basan sus juicios en sentimientos personales y en una experiencia subjetiva y limitada (Liston y Zeichner, 2003).

Esta “visión” es denominada por la literatura como perspectiva “sombria” (Liston y Zeichner, 2003. P.86) del conocimiento de los profesores. Se dice que la cultura docente está aislada, basándose en la costumbre y en el capricho, siendo inmune a la reflexión profunda. El estudio de Margret Buchmann, sobre las costumbres de la docencia constituye una descripción reciente y bastante compleja de esta perspectiva general.

De forma contraria a esta postura denominada “sombria” del conocimiento de los profesores, otros autores, como Freema Elbaz (1983) y Michael Connelly postulan una visión elogiosa del conocimiento de los profesores, visión que afirma que su conocimiento práctico y personal es rico, permanente y fiable. De la misma forma sostienen que la visión sombria concede demasiado valor al conocimiento científico, orientado a la investigación y no el suficiente, a los conocimientos prácticos y a las experiencias personales de los docentes.

Si bien las dos visiones antes descritas difieren de manera sustantiva en las valoraciones que realizan sobre los conocimientos de los profesores, en las dos posturas se reconoce la naturaleza “subjetiva” que también es práctica del conocimiento que construye la formación de los saberes docentes. Entonces, se puede agregar también, que estos conocimientos tienen un componente interpersonal, y en esa línea es importante identificar estos componentes desde su formación inicial.

Primeramente se puede mencionar que los cambios producidos por la implementación de diferentes políticas referidas al mejoramiento y la calidad de la formación inicial de los profesores, si bien constituye un aporte en el desarrollo y condiciones en que se realiza el ejercicio profesional, también, pone en tensión tanto el sistema de formación actual y el escenario nuevo, complejo de asimilar para los profesores/as.

Con frecuencia surgen quejas acerca de que los programas de formación de profesores carecen de un conjunto de objetivos y propósitos formulados con claridad, consistiendo en una colección de trabajos de clases sin relación entre sí y de trabajos de campo desconectados, que se traducen en un entrenamiento fortuito y no en la formación reflexiva de los futuros docentes. (Liston y Zeichner, 2003. p62).

Al respecto, el discurso de los formadores de profesores ha ido fraguándose más confuso cuando términos como “refuerzo”, “Reflexión” y “Crítico” se intercambian, sin que medien a veces muchas indicaciones explícitas de las perspectivas y compromisos que a ellos subyacen (Liston y Zeichner, 2003). Si pensamos que desde la práctica los profesores deben enfrentar diferentes situaciones conflictivas para las que no necesariamente están preparados desde su formación académica de pregrado, se puede señalar que el aula es un espacio permanente en donde confluyen diferentes conflictos que entregan a los profesores la oportunidad de tomar ciertas opciones, ¿de qué dependen aquellas acciones?, no es claro o al menos no está explicitado que desde la formación inicial se entreguen las herramientas para responder a las necesidades propias del contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede rescatar que hoy en día, sí, existen ciertos acuerdos sobre el rol del profesor, en un contexto “profesional” o colegiado, y en esa mirada tanto Macmillan como Buchmann coinciden en que el rol del profesor como lo define la comunidad profesional constituye una base sobre la que puede desarrollarse la deliberación conceptual y pragmática de la profesión (Liston y Zeichner, 2003). También se expone la necesidad de coherencia y cohesión en las comunidades profesionales.

2.2 Formación docente para la sociedad actual

En la sociedad actual, se hace cada vez más necesaria una enseñanza poderosa (Darling-Hammond, 2012. P15). La educación tiene una importancia creciente para el desarrollo y el éxito de las personas y de los países, y en ese sentido, cada día, hay más evidencia que demuestra que junto con los recursos educativos, es la capacidad de los docentes, un elemento crucial para el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2012).

En esa figura, desde la literatura y la investigación se reporta una amplia gama de cosas que los docentes debieran saber y ser capaces de realizar en su desempeño laboral. Éstas incluyen muchos tópicos sobre cómo las personas aprenden y cómo enseñar de manera efectiva, entre ellos, aspectos relacionados con el conocimiento de contenidos pedagógicos que incorporen el lenguaje, la cultura y los contextos comunitarios en el aprendizaje (Darling-Hammond, 2012. P15).

Junto con ello, también se requiere que los futuros profesores comprendan la individualidad y el espíritu de cada niño y niña y encuentren la forma de nutrir ese espíritu. También, se requieren habilidades para diseñar y manejar de manera eficiente las actividades en el aula, comunicarse bien, saber valerse de tecnologías y reflexionar sobre las prácticas para aprender de ellas (Darling-Hammond, 2012. P15).

2.2.1 ¿Cómo aprender a enseñar?

Un aspecto difícil en el diseño de un programa de formación docente se relaciona con el uso de los conocimientos de los profesores en aula. En esa dirección, los formadores de docentes, no sólo deben estar atentos a qué se enseña, sino también a cómo se enseña para que los conocimientos en materia de enseñanza modelen la práctica de los profesores y les permitan convertirse en expertos adaptativos que pueden seguir aprendiendo (Darling-Hammond, 2012. P23).

La autora, identifica tres desafíos esenciales que requieren especial atención para poder confrontar un diseño de programa acorde a las características y requerimientos actuales de la educación. Un primer elemento, plantea a los futuros docentes la

necesidad de abordar la docencia de forma muy diferente a lo que fue su experiencia como estudiantes. Dan Lortie (1975) denominó este problema “el aprendizaje de la observación”, en referencia al aprendizaje que ocurre producto de ser un estudiante durante doce o más años en un entorno escolar tradicional (Darling-Hammond, 2012. P23).

Un segundo desafío expone que el aprender a enseñar también implica que los nuevos profesores aprendan no solo a “pensar como un docente” sino también a “actuar como un docente”, lo que Mary Kennedy (1999) denomina “el problema de la puesta en acción”, es decir, los profesores no sólo deben entender sino también realizar una gran cantidad de cosas, varias de ellas de forma simultánea (Darling-Hammond, 2012. P23).

Un último e importante tercer desafío que propone este autor, es el aprender a enseñar, esto supone que los nuevos profesores sean capaces de entender y responder al carácter complejo y multifacético del aula educativa, manejando múltiples metas académicas y sociales que requieren negociaciones a cada instante y cada día (Jackson, 1974. Citado en Darling-Hammond, 2012. P23). Los profesores, entonces deben aprender a lidiar diariamente con el “problema de la complejidad” (Darling-Hammond, 2012) intensificada por la propia naturaleza cambiante del proceso educativo.

Si bien resulta clave la base de conocimientos antes descrita, cada una por sí misma, no logran dar respuesta a las exigencias de logro, de los programas de formación docente exitosos a nivel global. Así, la evidencia internacional nos reporta tres pilares pedagógicos esenciales para la construcción de programas de formación docente con buenos resultados:

2.2.2 Coherencia e Integración

Este pilar propone una estrecha coherencia e integración entre los cursos y entre el trabajo académico y el trabajo práctico en las escuelas. Aquí en trabajo académico está diseñado según una cuidadosa secuencia basada en una sólida teoría del aprender a enseñar; los cursos están diseñados para traslaparse, integrados en una profunda

comprensión de los procesos de aprendizaje y están muy imbricados con el proceso de asesoría y el trabajo de los estudiantes en las escuelas. El aprendizaje de materias está vinculado a una pedagogía de contenidos a través de cursos que los abordan de manera conjunta, los programas también crean enlaces entre los cursos, lo que implica que los profesores planifican conjuntamente y los programas son compartidos entre las facultades y dentro de los departamentos (Darling-Hammond, 2012).

Los programas que son coherentes, presentan en sus propuestas e ideas centrales elementos que son reiterados a lo largo de los cursos y los marcos teóricos que orientan los cursos, las áreas a desarrollar son consistentes a lo largo del programa. Estos marcos, “explican, justifican y construyen consenso en concepciones tan fundamentales como el rol del docente, la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje y la misión de la escuela” (Darling-Hammond, 2012. P25).

2.2.3 Amplia experiencia, vinculada con el trabajo académico

Un importante dilema de la formación docente es cómo integrar los conocimientos teóricos que se imparten en las aulas universitarias con el conocimiento basado en la experiencia que se sitúa en la práctica de los docentes y las realidades de las aulas (Darling-Hammond, 2012. P26).

Una característica clave según el autor, que exige una transformación radical de los modelos tradicionales de formación docente es la necesidad de un amplio trabajo de campo, supervisado de manera intensiva y estrechamente vinculado al trabajo académico (Darling-Hammond, 2012). Esto, les permite a los futuros profesores aprender de prácticas expertas en escuelas con mayor cantidad de estudiantes y con características diversas (Darling-Hammond, 2012).

Resulta clave que los futuros docentes puedan aprender en la práctica con estudiantes que requieren de competencias pedagógicas avanzadas (Ball y Cohen, 1999). Y en esa perspectiva, se deben incorporar nuevas pedagogías como el análisis en profundidad de la enseñanza y aprendizaje, la metodologías de casos, evaluaciones de rendimiento y la investigación –acción- que vinculan la teoría y la práctica en formas

que teorizan la práctica y que transforman el aprendizaje formal de la práctica (Darling-Hammond, 2012. P25).

Un programa de formación potente requiere que los candidatos dediquen mucho tiempo al trabajo en terreno a lo largo de todo el programa, examinando y aplicando los conceptos y estrategias que simultáneamente están aprendiendo en los cursos, junto a profesores que pueden enseñarles a enseñar en formas que respondan a las necesidades de los educando. Estos programas suelen requerir al menos un año académico completo de enseñanza del estudiante bajo la supervisión directa de uno o más profesores que modelan las prácticas expertas con estudiantes que tienen una amplia gama de necesidades de aprendizaje, y en que el candidato va asumiendo gradualmente una responsabilidad más independiente de la enseñanza. Lo anterior, permite que los próximos profesores generen “raíces” en sus prácticas (Darling-Hammond, 2012.P26).

Lo anterior, resulta realmente importante para que los profesores aprendan a enseñar, así los procesos formales declarados que realizan los docentes como la planificación, la evaluación de la enseñanza, pueden responder especialmente a las características, necesidades e intereses de los estudiantes.

Los planes curriculares que promueven esta conexión entre teoría y práctica, cuentan con planes de práctica así como planes de estudio didáctico propiamente tal. Aquí se les enseña a los estudiantes a transformar el análisis en acción mediante la aplicación de lo que están aprendiendo en planes curriculares, aplicaciones docentes y otras evaluaciones del desempeño que están organizadas de acuerdo con estándares docentes profesionales (Darling-Hammond, 2012).

2.2.4 Nuevas relaciones con la escuela

El pilar anterior, de vínculo de la teoría con la práctica, no puede llevarse a cabo si no se generan cambios de las relaciones existentes entre las universidades y las escuelas, que son las que generan los cambios en el contenido de la educación

escolar, así como en la formación docente. No se puede enseñar a las personas a enseñar, pidiéndoles que imaginen algo que no han visto, o sugiriéndoles que hagan lo contrario de lo que han podido observar en la práctica (Darling-Hammond, 2012).

La formación académica no puede contrarrestar por sí sola las lecciones experienciales que moldean lo que los profesores hacen. En ese sentido, resulta inconducente formar profesores para escuelas “tales como deberían ser” (Darling-Hammond, 2012). Lo que se propone en este punto, es que los profesores puedan aprender en entornos que abordan los problemas de las escuelas tales y como ocurren, escuelas donde los profesores trabajan de forma aislada, utilizando prácticas idiosincráticas, generalmente atóricas, que rara vez ofrecen un enfoque diagnóstico orientado a la evaluación o acceso a estrategias cuidadosamente seleccionadas (Darling-Hammond, 2012).

Experiencias exitosas internacionales, han contribuido a crear entornos escolares para la enseñanza y la formación docente con las llamadas escuelas de desarrollo profesional (PDS), las escuelas laboratorios y las redes de reforma escolar (Darling-Hammond, 2012). En estos modelos de prácticas y colaboración, los docentes están inmersos en normas culturales y prácticas poderosas y ampliamente compartidas y tienen la capacidad de potenciarlas a través de estudios que aportan investigaciones, teorías y datos sobre otras prácticas y modelos (Darling-Hammond, 2012.p29).

Este tipo de escuelas, que ofrecen entornos donde las prácticas avanzadas son norma, se transforman en elementos clave para la formación docente. No obstante es uno de los más dificultosos de lograr. Desde las escuelas formadoras, siempre se desea que los estudiantes en formación puedan observar y presenciar, para posteriormente emular, las mejores prácticas, para ello, no basta con colaborar simplemente, es preciso desarrollar calidad en las escuelas. De manera que los futuros docentes, puedan aprender a crear entornos de donde se produzcan conocimientos y prácticas de calidad. En esa visión, autores como Gallego, refuerzan esta necesidad de la escuela de calidad planteando:

Si bien los estudiantes que están formándose para profesores pueden ser colocados en escuelas con grandes poblaciones estudiantiles culturalmente diversas, muchas de estas escuelas...no brindan el contacto con las comunidades necesario para superar las actitudes negativas hacia los estudiantes culturalmente distintos y sus familias y comunidades (Zeichner, 1992). De hecho, sin conexiones entre el aula, la escuela y la comunidades locales, las experiencias de terreno en el aula pueden contribuir a reforzar los estereotipos que tienen los futuros maestros de estos niños, en vez de invitarlos a la reflexión (Cochram-Smith, 1995; Haverman y Post, 1992), y finalmente comprometer la eficacia de los profesores en el aula (Zeichner, 1996. P134).

2.3. Los conocimientos base de los docentes

Como se ha dicho, el rol del docente o educador, resulta esencial en la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como cualquier otro profesional, el profesor actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, en suma, de intenciones o de razones de las que es “consciente” y que por regla general, puede justificar su actuar frente a la práctica, sus propias decisiones o proyectos (Tardif, 2004).

Con lo anterior, un punto que se debe abordar es la concepción de enseñanza para este proyecto, al respecto vamos a considerar algunas ideas de Giddens (1987) que es citado en Tardif (2004) y que propone que se conciba la enseñanza como una actividad basada en un modelo de conocimientos limitados y dotada de una consciencia profesional parcial pero dinámica, enseñar es perseguir conscientemente unos objetivos intencionales, tomar decisiones consecuentes y organizar medios y situaciones para alcanzarlos (Shavelson y Stern, 1981. Citado en Tradif 2004. P153).

El proceso de enseñanza, entonces debe entenderse de forma más profunda que la simple noción de aumento de la comprensión, al respecto, investigaciones realizadas a nivel internacional plantean un ordenamiento del saber que incluyen (Shulman, 2005. P 11):

2.3.1 El conocimiento del contenido: de acuerdo a las materias que le corresponde enseñar.

2.3.2 El conocimiento didáctico general: teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de cada asignatura.

2.3.3 El conocimiento del currículo: con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente.

2.3.4 Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.

2.3.5 Conocimiento de los estudiantes y sus características.

2.3.6 Conocimiento de los contextos educativos: que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.

2.3.7 Conocimientos de los objetivos, finalidades, y valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos.

De todas las categorías antes presentadas, el conocimiento didáctico del contenido, adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes, y se exponen para su enseñanza (Shulman, 2005. P 11).

El conocimiento didáctico del contenido, es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista de un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 2005. P 11). Este autor, también presenta cuatro fuentes del conocimiento, las cuales se encuentran a la base del proceso de enseñanza, estas son:

2.4 La formación académica en la disciplina a enseñar

la primera fuente del conocimiento base es el conocimiento de los contenidos: el saber, la comprensión, habilidades y disposiciones que deben adquirir los estudiantes. Este conocimiento se apoya en dos bases: la bibliografía y los estudios acumulados de cada una de las disciplinas, el saber académico, histórico, y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento de estos campos de estudio (Shulman, 2005. P 12). El autor proporciona el siguiente ejemplo: el profesor de inglés debería conocer la prosa y la poesía inglesa y estadounidense, dominar y comprender el idioma hablado y escrito, además de la gramática. Por añadidura, debería estar familiarizado con la bibliografía crítica aplicable a determinadas novelas u obras del género épico que estén siendo analizadas en clases. Asimismo, tendría que comprender teorías alternativas de interpretación y crítica, y la manera en que éstas podrían relacionarse con aspectos del currículo y la enseñanza. (Shulman, 2005. P 12).

La docencia es, esencialmente, una profesión liberal. Un profesor es miembro de una comunidad académica. Debe comprender las estructuras de la materia enseñada, los principios de la organización conceptual, como también los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas en cada ámbito. ¿Cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes? Y ¿de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas? Esto es, ¿cuáles son las reglas y los procedimientos de un buen saber académico y de la investigación? Estas interrogantes pueden compararse con lo planteado por Schwab (1964) que definió como conocimiento de estructuras sustantivas y sintácticas respectivamente (Shulman, 2005. P 11).

Esta visión de las fuentes del conocimiento de los contenidos de la asignatura, implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como un mecanismo que facilita la construcción de una nueva comprensión. Son los docentes quienes tienen una especial responsabilidad respecto al conocimiento de los

contenidos de cada asignatura, por ser la principal fuente de comprensión para los estudiantes (Shulman, 2005. P 12).

2.4.1 Los materiales y el contexto del proceso educativo

Con el propósito de promover los objetivos de la escolarización organizada, se crean materiales y estructuras para la enseñanza y el aprendizaje. Aquí se incluyen currículos con sus ámbitos y secuencias; tests y materiales para su aplicación, instituciones con sus jerarquías, mecanismos generales de gestión y financiamiento, etc. (Shulman, 2005. P 13). Un profesor tiene que “conocer el territorio” de la enseñanza, entonces los materiales antes mencionados conforman su “paisaje”, algo con lo que debe estar familiarizado. Son sus herramientas de oficio y las circunstancias contextuales que facilitarán o inhibirán las iniciativas de enseñanza (Shulman, 2005. P 13).

2.4.2 La investigación sobre la escolarización, aprendizaje humano, organizaciones sociales

los aspectos normativos y teóricos de los conocimientos académicos sobre la enseñanza son la vez los más importantes. En este punto, el autor intenta realzar el conocimiento académico, el que en ocasiones, pasa a un segundo plano por subrayar o considerar sólo los resultados de las investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje, si bien, no se desconoce el aporte que representan estas investigaciones, se enfatiza en que la lectura educativa especializada, resulta una influencia más perdurable y poderosa en los docentes (Shulman, 2005. P 13).

El saber de la práctica misma: En esta fuente, se reconoce la sabiduría adquirida con la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes o que proporcionan la racionalización reflexiva para ella, una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores (Shulman, 2005. P 13).

Junto con lo anterior, también es necesario tener presente algunas características de los saberes profesionales de los docentes, según lo propuesto por Tardif (2004) estos aspectos se relacionan con:

2.4.3 Los saberes profesionales de los docentes son temporales

en este punto, el autor propone que la temporalidad de los saberes tiene distintos afluentes, inicialmente cada educador ya ha estado presente en el sistema educativo durante por lo menos 16 años, configurando su propia visión, sistema de creencias, representaciones y certezas, permaneciendo estos fenómenos estables y fuertes a lo largo del tiempo (Tardif, 2004). Un segundo componente de la temporalidad es la llamada “fase de exploración (Huberman, 1989; Huberman y Cols, 1989).

Esta fase, corresponde a los primeros años de práctica profesional, en donde los docentes construyen el sentimiento de competencia y establecen las rutinas de trabajo (Tardif, 2004. P193). Agrega además que incluso hoy en día la mayoría de los docentes aprenden a trabajar en la práctica (Tardif, 2004. P193). Comienza así el docente a edificar un saber experiencial que en un corto plazo se transforma en certeza, en gajes del oficio, en rutinas, en modelos de gestión de la clase, etc. (Feinman-Nemser, 1983; Huberman u Cols., 1989; Ryan y Cols., 1980; Zeichner y Gore, 1990; Zeichner y Hoeft, 1996. Citado en Tardif, 2004).

El último componente de la temporalidad del saber profesional, se refiere a que se desarrollan y se utilizan en el ámbito de una carrera, es decir, de un proceso de vida profesional de larga duración del que forman parte dimensiones de identidad y de socialización profesional así como fases y cambios (Tardif, 2004. P193).

2.4.4 Los saberes profesionales de los docentes son plurales y heterogéneos

Ésta característica se relaciona con que el educador, para poder ejercer su rol, tiene diferentes fuentes que sustentan su quehacer. Primeramente su propia historia de vida, su cultura escolar anterior, apoyado en ciertos conocimientos disciplinarios adquiridos en la universidad, junto con ello, algunos conocimientos didácticos y

pedagógicos procedentes de su formación profesional y conocimientos curriculares, provenientes de documentos, programas, guías, etc. (Tardif, 2004).

Son variados y heterogéneos también porque es común que los docentes no recurran a una sola fuente de conocimientos, por el contrario, los maestros utilizan muchas teorías, técnicas y concepciones, según las necesidades a las que requiera responder (Tardif, 2004). Finalmente, la variedad y heterogeneidad proviene en los saberes, se reconoce en la acción, en el trabajo, ya que procuran alcanzar diferentes tipos de objetivos, cuya realización no exige los mismos tipos de conocimientos, de competencia o de aptitud (Tardif, 2004. P.194).

2.4.5 Los saberes profesionales de los docentes están personalizados y situados

Éste elemento dice relación con que los saberes profesionales de los docentes no son solamente cognitivos, sino que son incorporados, apropiados y subjetivados, lo que implica que no se pueden disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo (Carter, 1990. Citado en Tradif. 2004). Precisamente, ese fenómeno permite comprender por qué, muchas veces, los docentes, al ser interrogados sobre sus propias competencias profesionales, hablan primero de su personalidad, sus habilidades personales, sus talentos naturales, como factores importantes de éxito en su trabajo (Tardif, 2004. P.196).

Luego de revisar los conocimientos base y las fuentes del saber, propuesto por Shulman, y las características de los saberes profesionales propuestos por Tardif, podemos abordar las habilidades profesionales básicas, que deben poseer los futuros profesionales de la educación de manera que puedan desenvolverse de manera efectiva y eficiente, según las características y el contexto que impone nuestra sociedad.

Del conjunto de competencias genéricas propuestas por el proyecto Tuning Europa-América Latina, se acordó incorporar aquellas características básicas que se espera logren los futuros profesionales chilenos.

En nuestra sociedad del conocimiento, inserta en un mundo globalizado, el futuro profesional deberá estar preparado para enfrentar un entorno cambiante, para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y pro-actividad.

Al mismo tiempo y como complemento se espera que los profesionales tengan una sólida formación en valores tales como responsabilidad y perseverancia, y presente un comportamiento ético adecuado. Además, tiene que ser capaz de comunicarse por escrito y oralmente en forma eficaz en su lengua original y en una segunda lengua. Por otra parte, se espera que el futuro profesional demuestre habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación. De igual forma, deberá poseer un comportamiento que refleje un nivel cultural adecuado a las exigencias de un mundo globalizado. Finalmente se espera que los futuros profesores demuestren un espíritu de superación personal y profesional, por lo cual debe tener conciencia del desarrollo profesional como una constante de vida (Mineduc, 2012. P15).

De manera sintética, un profesional recién egresado tendría que caracterizarse por demostrar:

- 1.-Una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis. El egresado es capaz de trabajar con constructos abstractos de procesos de análisis y síntesis.
- 2.-Capacidad de comunicación oral y escrita de manera efectiva, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.
- 3.-Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Manifiesta un interés por la cultura global, los procesos de cambio y la experiencia profesional, que lo mantiene actualizado.
- 4.-Capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación. El egresado demuestra creatividad al generar nuevas alternativas en las soluciones que se plantean. Realizan proyectos por iniciativa propia, asumiendo los riesgos que esto implica. Responde a

los requerimientos, demandas sociales y organizaciones, innovando en los procesos a fin de obtener mejores y mayores resultados.

5.-Compromiso ético en su trabajo acorde con principios y valores, tales como responsabilidad, compromiso, perseverancia, y pro-actividad.

6.-Conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos.

7.-Habilidades en el uso de TIC y en gestión de información lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas tecnológicas.

8.-Capacidad de comunicación en un segundo idioma en forma oral y escrita, de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales

2.5 Estándares en la formación inicial del educador/a de párvulos/as

Con el objetivo proporcionar un marco de base que incluya los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que deben desarrollar los/as educadores/as de párvulos durante su formación, para alcanzar las competencias pedagógicas profesionales necesarias para educar a los niños y niñas desde que nacen hasta los seis años, el Ministerio de Educación elaboró entre los años 2010 y 2011 los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Parvularia (Mineduc, 2012).

Para la creación de este marco de referencia de la educación parvularia, se consideró el currículo nacional correspondiente a este nivel, perspectivas internacionales relevantes respecto a la preparación de educadores para la primera infancia y los consensos entre los principales expertos nacionales sobre los desafíos que debe abordar nuestro país para avanzar hacia una mejor formación de estas profesionales (Mineduc, 2012. P9).

Así, se espera que éstos estándares sean orientadores de las facultades y escuelas de educación, de manera que éstas puedan introducir ajustes, reformas y adecuaciones a sus programas de formación de educadores de párvulos, a objeto que sus estudiantes alcancen los aprendizajes que éstos delimiten (Mineduc, 2012).

El concepto estándar se refiere al núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera cuenten los profesionales de la educación, en este caso, las educadoras de párvulos que han finalizado su formación inicial. Ello, significa, que los estándares dan cuenta de todo aquello que las educadoras de párvulos deben saber y poder hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de su profesión y al mismo tiempo, establecen el nivel de profundidad en que se espera hayan sido adquiridos dichos conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales durante su formación universitaria (Mineduc, 2012. P 7).

En ese sentido, los estándares cumplen una doble función: señalan un “qué”, referido a aspectos o dimensiones que se deberían observar en el desempeño de una futura educadora de párvulos y también establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra una educadora para alcanzar un determinado desempeño. En términos de un qué orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer del educador (Mineduc, 2012).

Para concretizar los planteamientos anteriores, se crearon dos grandes categorías para organizar los estándares, estas son estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Ambas categorías son complementarias entre sí. Así, el Mineduc define:

2.5.1 Estándares pedagógicos: Éstos corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independiente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros educadores de párvulos estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes (Mineduc, 2012. P12).

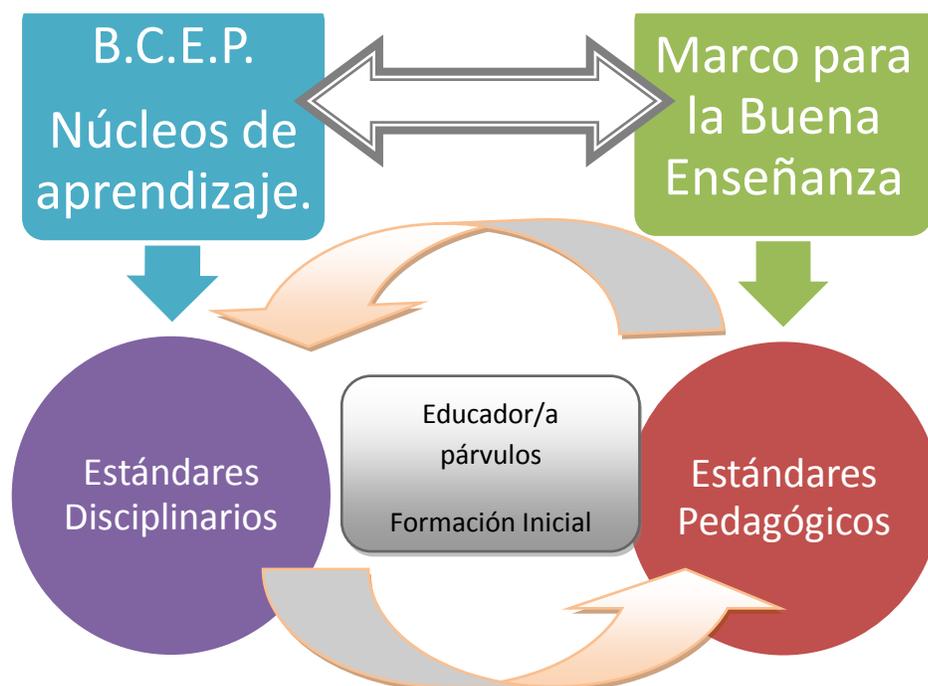
También se describen las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Así mismo, los educadores deben

demostrar estar preparadas para gestionar clases, interactuar con los párvulos y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que estas profesionales deben conocer, así como estrategias para la formación personal y social de los niños y las niñas a su cargo (Mineduc, 2012. P12).

2.5.2 Estándares disciplinarios para la enseñanza: Éstos definen competencias propias de la enseñanza en áreas específicas de aprendizaje. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar las futuras educadoras de párvulos en cada ámbito y cómo éste se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden las niñas y los niños cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros (Mineduc, 2012. P12).

El Mineduc, establece como marco orientador trece estándares pedagógicos para los que define sus respectivos indicadores de logros asociados, y ocho estándares disciplinarios los cuales también incorporan indicadores de logro. La visión sinóptica de los trece estándares pedagógicos, y los ocho estándares disciplinarios con sus respectivos indicadores, se podrán encontrar en los anexos. Para una mejor comprensión, a continuación se presentará un esquema que muestra la relación que existe entre el currículo del nivel de educación parvularia y los mencionados estándares.

Relación entre el Currículo de la Educación Parvularia y los Dispositivos Curriculares Vigentes



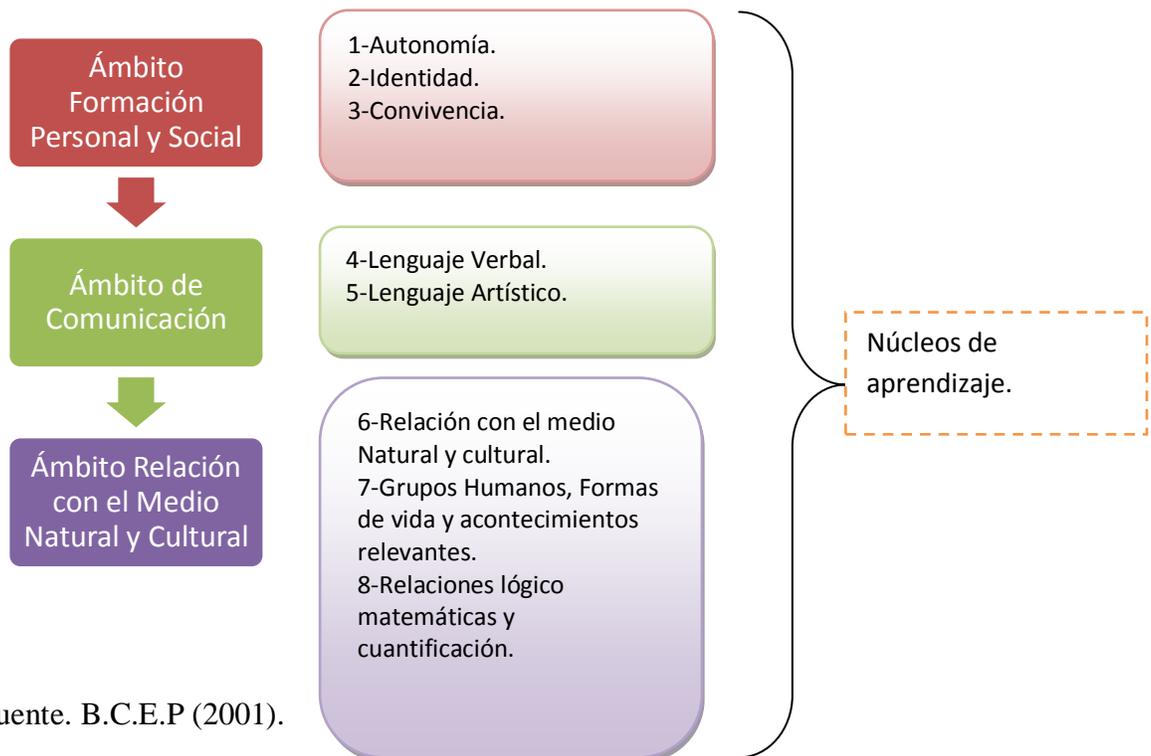
Fuente: Elaboración Propia.

El esquema anterior, busca representar la relación que se establece entre los marcos orientadores para la formación inicial docente, el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Orientadores para el nivel de Educación Parvularia. Se presenta en la figura, que dentro de los dispositivos curriculares que se proponen desde el Mineduc, tanto los aspectos disciplinarios como pedagógicos tienen afluentes con distintos énfasis pero que están relacionados, es decir, no se excluyen y se integran dentro de los aspectos centrales de la formación del educador de párvulos.

En ese sentido, los estándares pedagógicos se encuentran relacionados principalmente con los cuatro dominios que instaura el marco para la buena enseñanza. El mencionado instrumento, establece la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, las responsabilidades profesionales y la enseñanza para el aprendizaje de todos/as, como sus principales criterios, desde los cuales se despliegan una serie de descriptores entre los que vamos a mencionar;

reflexionar sobre su práctica, establecer ambientes organizados de trabajo, evaluar el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos, entre otros. Estos criterios y descriptores son explicitados en los estándares pedagógicos del educador de párvulos, por ello, se realiza un vínculo directo entre ambos elementos curriculares. Ahora bien, dentro de este instrumento, también se incluyen descriptores como el dominio de los contenidos de la disciplina que se enseña, pero se expone de manera general, y no aborda especificidades para la formación en educación inicial o en disciplinas determinadas.

El esquema también expone la relación entre los estándares disciplinarios y el marco curricular vigente para el nivel, esto porque los mencionados estándares presentan la necesidad de que el futuro educador maneje estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la autonomía, o de las nociones fundamentales de las artes visuales, musicales, o del desarrollo del lenguaje verbal o de las matemáticas, entre otros. Y en esa misma línea, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, definen ocho núcleos de aprendizaje como foco de experiencias dentro de los ámbitos de aprendizaje. Así el currículo del nivel presenta:



Fuente. B.C.E.P (2001).

El esquema anterior, presenta una síntesis de los principales componentes del currículo de la educación parvularia, como se puede inferir, los estándares disciplinarios, están directamente en línea con cada núcleo que establecen las bases curriculares, ciertamente los estándares definen las mismas áreas disciplinares que las que presenta el currículo, inclusive la nomenclatura es igual.

Resulta necesario para este proyecto poder establecer que los estándares pedagógicos y disciplinares se relacionen con las disciplinas que constituyen el currículo, y con aquellas disciplinas que proporcionan la base pedagógica para el proceso educativo, principalmente, porque de esa forma se legitiman socialmente y a juicio de la comunidad académica, profesional y para los estudiantes, para los cuales fueron diseñados.

2.6 Perspectiva curricular para este proyecto

Para iniciar la configuración curricular de este proyecto, es importante señalar que se asumirán posturas en cuanto a currículo y desarrollo o propuesta curricular, para ello, podemos comenzar a revisar lo que plantean autores como Gvirtz y Palmadessi (2005) que enfatizan la idea del currículum como una construcción desde diversas prácticas: selección, organización, transmisión y evaluación, en cuya configuración intervienen “muchos tipos de acciones” (Gvirtz y Palmadessi, 2005, p.66), las que adquieren significado dentro del contexto en que se realizan y en el cual, a la vez éste se inserta.

Varios autores, como Grundy (1991), Lundgren (1992), Goodson (1995, 2000) Stenhouse (2003), Gvirtz y Palmadessi (2005), Gimeno Sacristán (2007, 2011), reconocen al currículum en su carácter de fenómeno socio-cultural, y lo representan en aquello que en un momento particular del desarrollo cultural de la sociedad humana es precisado como valioso de ser enseñado. De esa forma, el currículo representa el conjunto de conocimientos, valores, contenidos que un grupo social considera que deben ser enseñados y transmitidos, para entender e integrarse activamente a su cultura. Permite entonces la inserción social que, a la vez invita a participar en la creación y transformación de la misma.

Como se ha mencionado, pensar en el currículo como un conjunto de elementos que deben ser enseñados y transmitidos, nos permite tensionar lo planteado por Bernstein, que nos invita a reflexionar sobre ¿Qué se considera como conocimiento válido para nuestra cultura? Y en ese sentido, la búsqueda es intencionada a un currículo que refleje las prácticas culturales no sólo de un grupo dominante, si no que integre tradiciones y características de grupos históricamente subordinados, por ende, la principal idea que sustenta la visión de este proyecto es la de currículo como construcción sociocultural.

Si bien, esta idea se relaciona esencialmente con las teorías críticas del currículo, hoy no se puede evadir el aporte que, en ésta postura, realiza la perspectiva post-crítica, así complementamos lo señalado en el apartado anterior con lo esbozado por autores como Da Silva quién señala: “En la teoría del Curriculum así como también en la teoría social más general, la teoría post-crítica y la teoría crítica deben combinarse, de esa manera pueden ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control nos volvemos aquello que somos. Ambas teorías, nos enseñaron de diferentes formas que el currículo es una cuestión de saber, poder e identidad” (Da Silva, 2001. P79).

Se puede incorporar también en esta mirada, la concepción sobre el currículo de Escudero (1999), que reconoce dentro del campo de la teoría curricular, mayor ocupación por el análisis sobre cómo el conocimiento es seleccionado y organizado lo que ha favorecido a algunos grupos sociales por sobre otros. Realizando la postura de que la organización del currículo no es neutra.

El mismo autor, refiere al currículum como práctica y proceso. En su carácter de práctica o realidad, se integran, por un lado, una dimensión representada por sus componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales, evaluación), y por otro, la representada por configuraciones, construcciones y significados que adquiere en su desarrollo experiencial. En cuanto a su carácter procesual, alude a diversos procesos de desarrollo que ocurren a raíz de su puesta en práctica (por ejemplo, a partir de su planificación, implementación, evaluación), procesos a través de los que el currículum es reconstruido en su desarrollo práctico.

En cuanto al currículo, este proyecto asume la perspectiva de construcción sociocultural, que es generada a partir de un proceso que incluye y en el que se expresan intenciones, conceptos y teorías, generados y expuestos por diversos grupos de interés de la sociedad, estos significados se transforman y resignifican toda vez que son los propios actores implicados en su desarrollo a través de su práctica quienes proceden en él.

En cuanto al desarrollo curricular, se puede señalar que para autores como Ruíz (2000) y García (1998), el concepto de desarrollo curricular refiere a una separación entre teoría y práctica del currículo caracterizada por etapas sucesivas, donde una primera etapa se relaciona fundamentalmente con su diseño y evaluación y una segunda (desarrollo) con su puesta en práctica, de modo que, si bien, se considera que deben responder a fundamentos comunes, ambas pueden operar bajo lógicas y procedimientos distintos, a la vez que involucrar a distintos actores en ellas. Si bien ambas son entendidas como procesos que implican tomar decisiones, la segunda en definitiva consistiría en poner en práctica el diseño previamente establecido y refiere especialmente a las decisiones que realiza el docente para llevar adelante la enseñanza.

En la perspectiva del desarrollo curricular como proceso, autores como Gvirtz y Palamidessi (2005) y Gimeno (2007, 2011), relevan la perspectiva de proceso en el desarrollo del currículo propiamente tal, proceso a través del cual el currículum adquiere forma y significado, reconociéndose en ello, además la coexistencia de fases o etapas, o de dimensiones (teóricas y prácticas) que permiten abordar su comprensión.

Al respecto Zabalza (2007) resalta que el plan de estudio, como propuesta curricular, implica tres dimensiones: representa un proyecto, que como tal requiere ser visualizado en su conjunto y debe ser explicitado por quienes están involucrados o son afectados por el mismo; representa un proyecto formativo cuya finalidad debe ser discutida por quienes participan de este proceso; y debe tener un carácter integrador, que asegure su sentido de unidad y coherencia, de modo que en esta perspectiva se articulan teoría y práctica. Así, para este estudio se hará referencia al concepto de

desarrollo curricular asimilándolo al de un proceso en el que se articula teoría y práctica en una perspectiva de construcción.

2.7 Perspectiva Pedagógica y Disciplinar

Como ya se ha abordado con anterioridad, el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de sólidos conocimientos y habilidades en las áreas que corresponde enseñar, de la misma forma, está claro, lo primordial que resulta que las educadoras de párvulos dominen metodologías, recursos y estrategias didácticas en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a diario a los niños/as. Teniendo en cuenta esta premisa, para este proyecto se tomará como referente la propuesta que el Mineduc realiza a través de los estándares orientadores para la educación parvularia, en cuanto a la definición de los énfasis tanto pedagógicos como disciplinares que guiarán el análisis del proyecto.

Ahora bien, se entenderá **énfasis pedagógico**, lo relacionado con áreas de competencia base para el desarrollo del proceso de enseñanza, esto independiente de la disciplina que se enseñe, lo que incluye el conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Dentro de ésta área también se incorporan aspectos formativos como la dimensión moral lo que se caracteriza con el compromiso de las estudiantes con la profesión, con su propio proceso formativo y con el aprendizaje de los párvulos. En esa misma línea, se incorporan dentro de la mirada pedagógica de los programas aspectos relacionados con las habilidades y disposiciones para remirar su práctica pedagógica y aprender continuamente.

Cabe decir también, que se entenderá como **énfasis disciplinario**, aquellas competencias propias de la enseñanza en áreas específicas de aprendizaje. Para lo que se establecen ciertos conocimientos y habilidades dependiendo de cada ámbito, por lo que se requiere el conocimiento del currículo específico y como se aprende en esa disciplina, todo lo que debe ser plasmado a través del diseño, implementación y evaluación de forma pertinente a lo que se ha enseñado.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

3.1 Diseño y tipo de estudio

Para este proyecto, se seleccionó el **estudio de caso**, debido a que su principal interés radica en comprender el significado de una experiencia. De esa forma, está centrado en profundizar con intensidad sobre el fenómeno de estudio, permitiendo entregar respuesta o explicación al fenómeno estudiado. En este tipo de proyecto, el estudio de caso seleccionado resulta importante por lo que logra revelar, concentrado en confrontar problemáticas específicas con una mirada holística, lo que me permitirá obtener como producto final del proyecto una descripción en profundidad del objeto de estudio (Vasilachis, 2006).

Para delimitar este tipo de metodología autores como Sandín (2003) señalan que el estudio de caso “implica un proceso de indagación, que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio, lo cual se plasma en el proceso de investigación desarrollado (Sandín, 2003. P175). Se puede agregar también, que se trata de un método centrado en alcanzar una mayor comprensión del caso particular y, no necesariamente en la representatividad del mismo respecto de las diversas formas en que el fenómeno examinado puede ser evidenciado (Stake, 1994, 1998. En Sandín, 2003, p175). Lo anterior se refiere a que el investigador necesita aprender específicamente sobre el caso particular, lo cual ocurre en este proyecto, a través del vínculo entre la investigadora y el caso en particular analizado.

3.2 Desarrollo de la Investigación

Según los esquemas planteados por Valles (2007), tomando como referente a Morse (1994), este proyecto fue diseñado y desarrollado en torno a seis fases, las cuales fueron continuamente adaptadas o ajustadas en función del desarrollo del estudio. Se podrán observar las fases en la siguiente tabla:

Fase	Descripción
Reflexión	Se identificó y precisó el tema a indagar, se establecieron las preguntas que orientaron en proyecto, y se definieron perspectivas teóricas y metodológicas para enfrentar el estudio, en relación con el currículo y enfoque del proyecto.
Planeamiento	Se abordó el contexto, principalmente los antecedentes teóricos, la aproximación al caso de estudio, se definió la estrategia a desarrollar en el proyecto.
Entrada	Se prepara el trabajo de campo, abordando en una primera lectura los 63 programas de estudio a revisar, luego se elaboran los instrumentos con que se realizará el análisis y valoración de los mismos. (Dos matrices, una de tributación y otra de análisis de contenido).
Análisis preliminar	Se realiza el análisis de texto en sí, Primeramente, desde lo cuantitativo, analizando cada uno de los programas en la matriz de tributación. Luego, abordando significados desde lo cualitativo relacionando los propósitos formativos declarados en los programas, con las competencias del perfil de egreso, y a su vez, las competencias en correspondencia de los contenidos, metodologías, declaradas (ver matriz de análisis, anexos).
Análisis en profundidad	Este análisis se llevó a cabo orientado a la interpretación de los resultados, a partir de sucesivas revisiones del material y nuevas formulaciones y reorganización de la información, discusión de resultados a la luz del marco teórico.
Escritura	Elaboración del informe.

3.3 Desarrollo de las Fases del estudio

Definición de la muestra

Para este proyecto, se realizó una determinación a priori (Flick, 2004) de la muestra, basándome en ciertos criterios que se consideran relevantes, a nivel nacional e internacional, en las condiciones y características de los planes e instituciones que forman educadores de párvulos.

De esta forma, el primer criterio que se consideró fue la cantidad de años que la carrera se encuentra acreditada, teniendo en cuenta que el estándar mínimo establecido por la Comisión Nacional de Acreditación es “No Acreditada”, y el máximo de acreditación tanto a nivel de institución como de las carreras de pregrado, son de siete años, se estableció un mínimo de cuatro años para ambos ítems, y en la actualidad la carrera se encuentra acreditada por seis años, y la institución se encuentra acreditada por cuatro años.

Luego, un segundo criterio que se incluyó, fue el de tradición formativa, es decir que la carrera tenga un mínimo de 20 años formando educadores de párvulos. En este caso, la institución como tal y la carrera llevan formando educadores desde 1982 (luego de la ley general de universidades decretada en 1981) más de 30 años consecutivos.

Un tercer criterio que se consideró fue la duración de los planes de estudios, que, de acuerdo a la información sobre la oferta internacional en la región, (incluye países como Colombia, Guatemala y Brasil), el promedio de años de estudio es de 3,3 años (OREALC/UNESCO, 2012, P.34), estableciéndose para este proyecto, un mínimo de cuatro años de duración, y en la actualidad el plan de estudios que se analizó tiene una duración de cinco años (lo que corresponde a diez semestres).

3.3.1 Revisión Documental

El plan de estudios revisado, corresponde a un diseño curricular basado en el desarrollo de competencias profesionales, las cuales son integradas en todos los programas de la malla.

De acuerdo a las características del proyecto, se utilizó la estrategia de análisis documental, que permitió la revisión de toda la documentación escrita. Se revisaron 63 programas de estudio de la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Educación comunitaria o Educación Artística o Inglés o Integración curricular. El análisis consistió en determinar la coherencia interna del plan, junto con revisar los aspectos referidos a la formación disciplinar y pedagógica, identificando el núcleo básico, las temáticas más recurrentes y actividades más realizadas dentro de la malla.

A continuación se presenta el conjunto de acciones desarrolladas a partir del planteamiento del problema y la toma de decisiones sobre los instrumentos y fuentes de recolección de la información:

3.4 Elaboración de instrumentos:

En esta etapa se procedió a la construcción de los instrumentos de recolección y análisis de la información: **matriz de análisis**. Para este proyecto, se elaboraron dos matrices las cuales aportaron diferente información.

Matriz de Tributación:

Primeramente, para reconocer los énfasis pedagógicos y disciplinares, dentro del diseño curricular, desde un enfoque cuantitativo, se elaboró una **matriz de tributación**. La matriz de tributación es una tabla de doble entrada que incorpora los cursos que componen la malla curricular y los estándares disciplinares de la educación parvularia, así como también se elaboró una matriz para los estándares pedagógicos y los programas, y finalmente una tercera matriz que incluye las competencias del perfil de egreso y los programas del plan de estudios. Dentro de cada matriz, el cruce entre ambos ítems, establece una tributación que es en distintos niveles para mejorar su exactitud. Es importante tener presente que para todos los programas analizados, se estableció un foco de análisis, es decir no se

analizaron todos los componentes del programa, sino que se seleccionaron algunos. Esto me permitió hacer el cruce de manera más adecuada.

Los componentes del programa que se analizaron fueron, la descripción, la competencia y la evaluación/elemento de la competencia (a través del desglose de la misma competencia). Que fueron los componentes que entregaron mayor información para el logro de los objetivos del proyecto.

Los niveles permiten visualizar la función relativa a las asignaturas con los estándares y la cobertura de las mismas con las competencias del perfil. La tributación queda establecida de la siguiente forma:

Alta (3): El curso contribuye directamente en forma y fondo al desarrollo de la competencia y/o logro del estándar.

Media (2): El curso tiene relación y sirve de medio, de forma más indirecta al desarrollo de la competencia y/o logro del estándar.

Baja (1): El curso permite el desarrollo de algún elemento puntual o específico de la competencia y/o logro del estándar.

No tributa (0): No se identifica ningún elemento que permita el desarrollo de la competencia y/o logro del estándar.

A continuación se presentará un ejemplo de la aplicación de la matriz de tributación tanto a los estándares pedagógicos y disciplinares como a las competencias del plan estudiado:

Curso/Estándar	Estándar 1	E.2	E.3	E.4	E.5
Curso/Competencia	Competencia 1	C.2	C.3	C.5	C.5
Curso 1	3	0	1	2	1
Curso 2	2	0	2	2	3
Curso 3	2	3	1	2	0

Luego de la aplicación de la matriz, se calculó la tributación obtenida de acuerdo a las categorías estándares y competencias más y menos tributadas, estructuradas por las áreas de formación, luego se identificaron las áreas y competencias más fortalecidas, junto con los cursos que más aportan a las mencionadas áreas.

Matriz de Análisis de Contenido:

Luego, para la revisión de la información cualitativa, se elaboró una **matriz de análisis de contenido**, que se construyó de acuerdo a los objetivos que orientan este proyecto, y considera la revisión de cada programa de asignatura, con el foco en los siguientes componentes:

- Descripción del curso
- Propósito del curso
- Competencias del perfil de egreso
- Contenidos a trabajar
- Metodologías de trabajo declarado
- Evaluación: competencia y/o sub competencia
- Bibliografía recomendada

Estas categorías están presentes en todos los programas analizados, por ende, permitirá analizar la coherencia entre los programas de los cursos, el propósito de la carrera y el perfil de egreso, además de identificar el núcleo básico, las temáticas más recurrentes las características de los contenidos, y principales actividades realizadas, dentro de los programas de curso. De esa forma, la matriz está compuesta por tres columnas, que incluyen:

Nombre del programa: Referido a la asignatura o curso que se revisó.

Coherencia y consistencia entre las competencias y propósitos, con el perfil de egreso: En esta columna, se buscó determinar si dentro del propósito u objetivo central del curso, junto con otros aspectos relevantes dentro del programa como son la descripción, o metodología, se busca contribuir al logro del perfil de egreso.

Pertinencia de las competencias declaradas, los contenidos y metodologías a desarrollar: Este ítem buscó establecer en qué nivel, las competencias que se incluyen dentro del plan del curso revisado, alcanzan a contribuir al logro del perfil de egreso.

Todos los elementos anteriores, fueron contrastados con la rúbrica, compuesta por las siguientes dimensiones:

Perfil de egreso explicitado: Define los dominios y énfasis distintivos que se espera que cada egresado/a de la carrera demuestre al final de su formación. Esta categoría servirá como referente de contrastación de todos los programas de curso revisados.

Coherencia y consistencia entre las competencias declaradas: Este punto se refiere a las metas en relación al saber y saber hacer de las estudiantes en cada curso del plan.

Pertinencia de los contenidos que se desarrollan: Se refiere a la presencia de temas relevantes definidos para el nivel por la bibliografía especializada para la formación, especialmente enfocado a la relación entre los contenidos y las competencias.

Relevancia y coherencia de la metodología: se refiere a la coherencia entre las competencias definidas para el curso, y la propuesta metodológica, para alcanzar el perfil de egreso. A continuación, se presentará una muestra de la matriz de análisis de contenido:

Nombre del programa del curso	Pertinencia entre contenidos, metodologías y propósitos a desarrollar	Coherencia y consistencia entre las competencias, con el perfil de egreso
Área de estudios	Formación profesional aplicada	
Línea de prácticas		
Práctica I imaginarios de la educación parvularia		
Práctica III imaginarios de la infancia		

3.5 Criterios de rigor científico

Para el desarrollo de este proyecto se consideró como criterio de rigor científico, la densidad, según lo propuesto desde el enfoque de Krause (1995). Este criterio permite que a través del análisis de cada elemento, en conjunto con lo planteado por los distintos referentes teóricos, se logre una inclusión detallada de significados y de intenciones.

En esa misma mirada, también permitió el abordaje temático desde la etapa de recolección de información, cuyo proceso de selección, lectura y reflexión permitió rescatar posibles significados para este estudio.

3.5.1 Validez

Para el presente estudio, se asumirá el criterio de validez, de acuerdo a lo planteado por diversos autores (Maxwell, 1996.. Flick, 2004. Citado en Vasilachis, 2006). Entendiéndose al respecto, que la validez redefinida como credibilidad implica “reflexionar sobre la credibilidad o corrección del conocimiento producido y adoptar estrategias para lograrlo” (Maxwell, 1996. Citado en Vasilachis, 2006. P92). Supone, entonces poder evaluar la confianza, tanto en el resultado del estudio como en su proceso. En primer lugar, el vínculo adecuado entre la interpretación de los hallazgos obtenidos y los datos provenientes ya sea de las diversas perspectivas documentadas, o de las observaciones, en suma, si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los sujetos o fenómenos que estudia (Flick, 2004).

Independiente del término que se use para denominar este criterio, es decir; credibilidad, validez, verificación o comprensión, hay que advertir su importancia y adoptar un conjunto de procedimientos que garanticen su validez o impidan que sea amenazada (Maxwell, 1996. Creswell, 1998. Patton, 2002.) A continuación, se detallan algunos de los procedimientos indicados en el diseño.

Inicialmente el investigador es el instrumento fundamental dentro de la investigación, si bien este rol, es lo que garantiza la validez de los datos, puede constituirse en una “espada de dos filos” (Patton, 2002. P.276). Para evitarlo, se sugieren los siguientes procedimientos:

1.-*Adoptar un compromiso con el trabajo de campo*: para este proyecto, se realizó de forma responsable la observación de la información, relevando los datos necesarios durante todo el tiempo que se realizó el estudio y se registraron las diferencias que se originaron desde la información.

2.-*Obtener datos ricos teóricamente*: Este proyecto, consideró la revisión de información detallada, densa y completa que dio lugar a la caracterización de un plan de estudios de educación superior. Lo que permitió una mayor comprensión del tema estudiado.

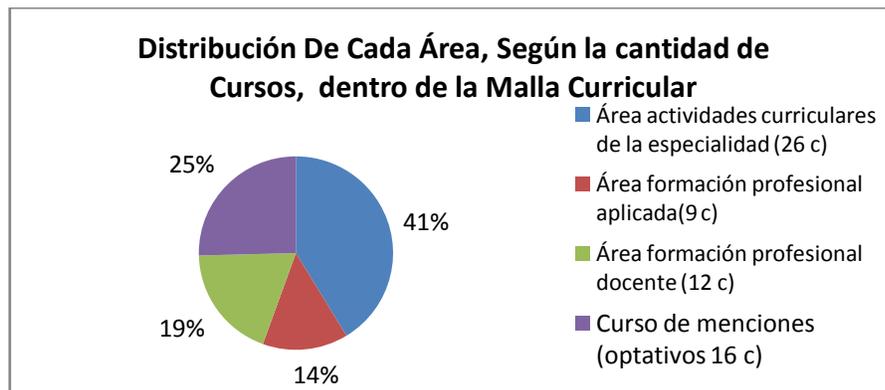
CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ESTUDIO

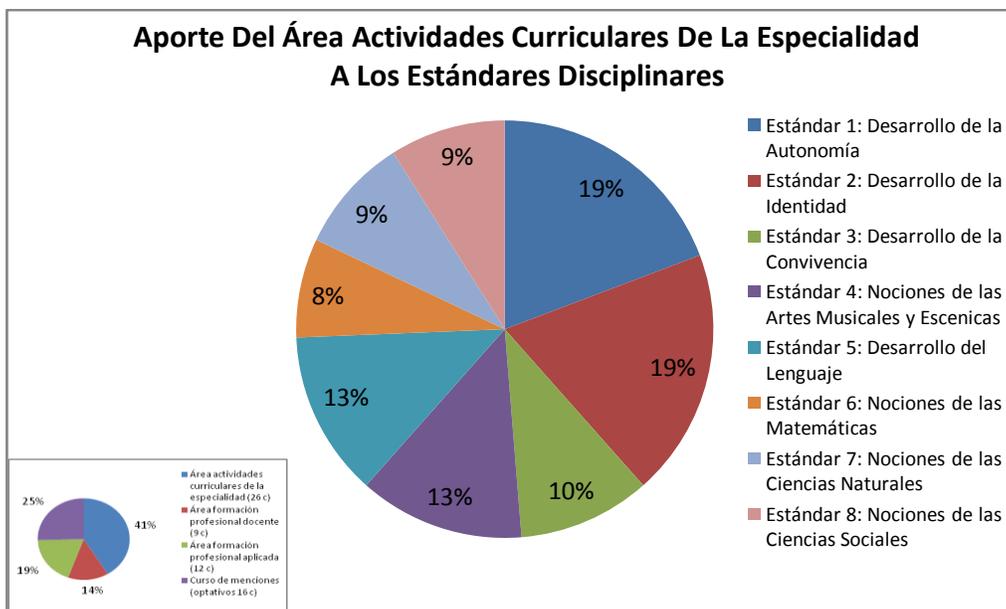
4.1 Resultados de la aplicación de la Matriz de Tributación

Antes de presentar los resultados de la aplicación de la matriz de tributación al plan de estudio, resulta necesario desplegar algunos elementos de la organización curricular que permitirán una mejor comprensión de la información.

Inicialmente, el plan de formación indagado, corresponde a un diseño curricular basado en el desarrollo de ocho competencias profesionales, que define tres grandes áreas de formación obligatoria en torno a las cuales se agrupan los diferentes cursos, estas áreas son: actividades curriculares de la especialidad (con 26 cursos), formación profesional aplicada (con 9 cursos) y formación profesional docente (con 12 cursos). Es importante señalar, que el plan también considera un conjunto de cuatro menciones que suma un total de 16 cursos (correspondiente a 4 cursos por mención) éstas menciones son optativas, y las estudiantes la seleccionan durante el último año de formación. A continuación, se puede observar la distribución de cada una de las áreas durante el desarrollo del plan formativo, esta distribución permite tener mayor claridad, para observar el cruce de cada una de ellas con los respectivos estándares y competencias.



De esta forma, los resultados que se presentarán a continuación, responden a la necesidad de identificar en primera instancia, los énfasis pedagógicos y disciplinares a través de las asignaturas, es por ello que se presentará el aporte de cada una de las áreas a los respectivos estándares de la Educación Parvularia, como elemento de referencia formativa.



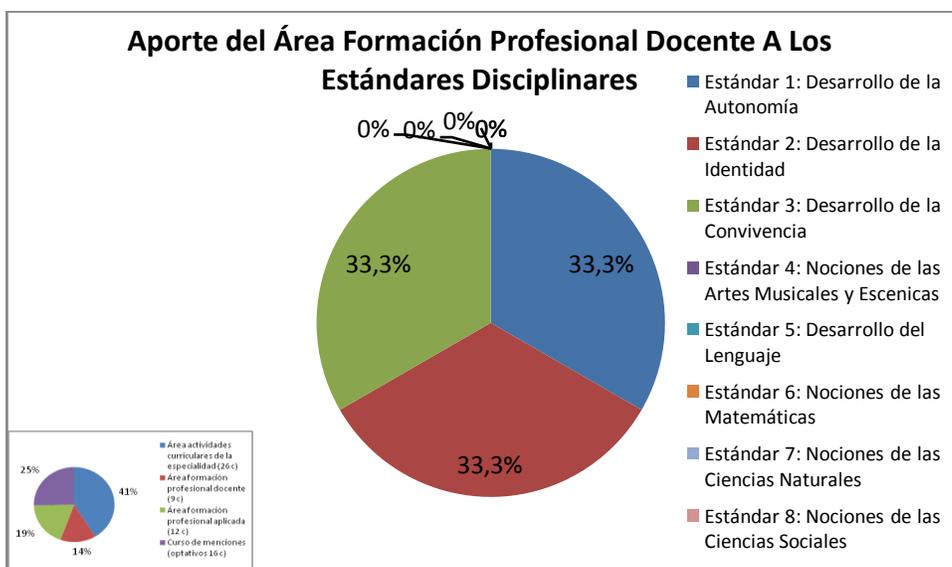
Como se puede observar, el área de actividades curriculares de la especialidad, que aglutina el 41% de los programas de la carrera (26 cursos en total-en el gráfico de abajo en color azul-), realiza principalmente un aporte al primer y segundo estándar, alcanzando un total de 19%, que busca “*el desarrollo y manejo de estrategias pedagógicas, basadas en la comprensión de la autonomía e identidad*”. Luego, se reconoce el cuarto y quinto estándar vinculado al “*desarrollo de las nociones fundamentales de las artes musicales y escénicas y el desarrollo del lenguaje*”, logrando un total de tributación de un 13%. Contrariamente, entre aquellos estándares con menos tributación, se reconocen el sexto y séptimo estándar, que busca la “*comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales y sociales*”, que alcanzan un 9% de tributación, luego, con el menor porcentaje de tributación, se encuentra el sexto estándar, vinculado al “*desarrollo de las nociones matemáticas*”, alcanzando un 8% de tributación.

A continuación, se presenta la tributación obtenida desde el área de formación profesional aplicada (cursos de práctica) a los estándares disciplinares.



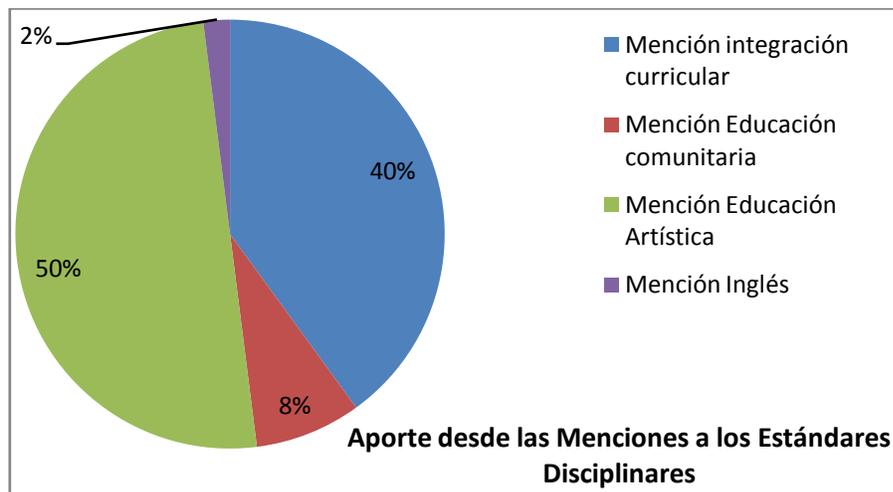
Como se puede observar dentro de ésta área, existe la misma tributación, es decir 12,5% de cada uno de los cursos que componen el plan, a los ocho estándares disciplinares. Es decir, existe un aporte equilibrado y/o equitativo al desarrollo de los estándares.

Luego, en el siguiente gráfico, se presenta el aporte del área formación profesional docente a los estándares disciplinares.

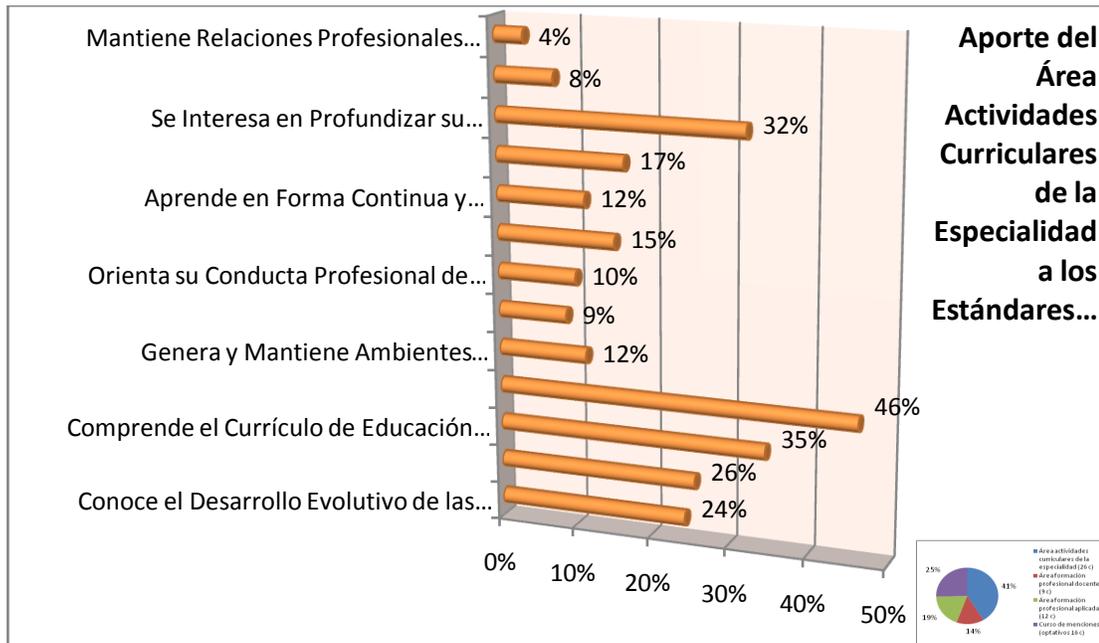


En el gráfico anterior, se puede observar la tributación desde el área de formación profesional docente a los estándares disciplinares. En donde, se reconoce que únicamente los tres primeros estándares son tributados por el total de los cursos (aquellos estándares vinculados con el manejo de las nociones fundamentales de la autonomía, identidad y convivencia, del primer ámbito de las bases curriculares) con un 33,3%, mientras que los cinco estándares siguientes, tienen una tributación de 0.

Continuando con el análisis, se puede observar más abajo un gráfico que sintetiza el aporte de cada una de las menciones al desarrollo de los estándares disciplinares, se presenta sólo en este énfasis, debido a que no tributa al desarrollo de los estándares pedagógicos. Como se podrá observar, la mención que mayormente aporta al desarrollo de los estándares disciplinares es la mención de educación artística, con un 50% del total del aporte de las menciones, esto principalmente porque incluye programas relacionados con *“la didáctica de las artes, de la música, etc”*. Diferentes lenguajes artísticos. Luego se reconoce la mención de integración curricular, que presenta el segundo mayor porcentaje, que incluye cursos como *“didáctica del lenguaje escrito, de las ciencias, entre otros”*.



A continuación, se presentarán los principales aportes de las tres áreas de formación a los estándares pedagógicos -13 en total-. Inicialmente, el área actividades curriculares de la especialidad.



Se puede observar que el estándar más tributado por el total del área, es el referido a “*diseño e implementación de actividades pedagógicas adecuadas*”, alcanzando un 46% de tributación, luego con un 35% se encuentra el estándar referido a “*la comprensión del currículo de la Educación Parvularia*”. Siendo los estándares menos tributados “*la mantención de relaciones profesionales colaborativas*” con un 4% de tributación y “*la construcción de relaciones de alianza con la familia*” con un 8%.

A continuación se presentarán los resultados del aporte del área de formación profesional aplicada a los estándares pedagógicos.



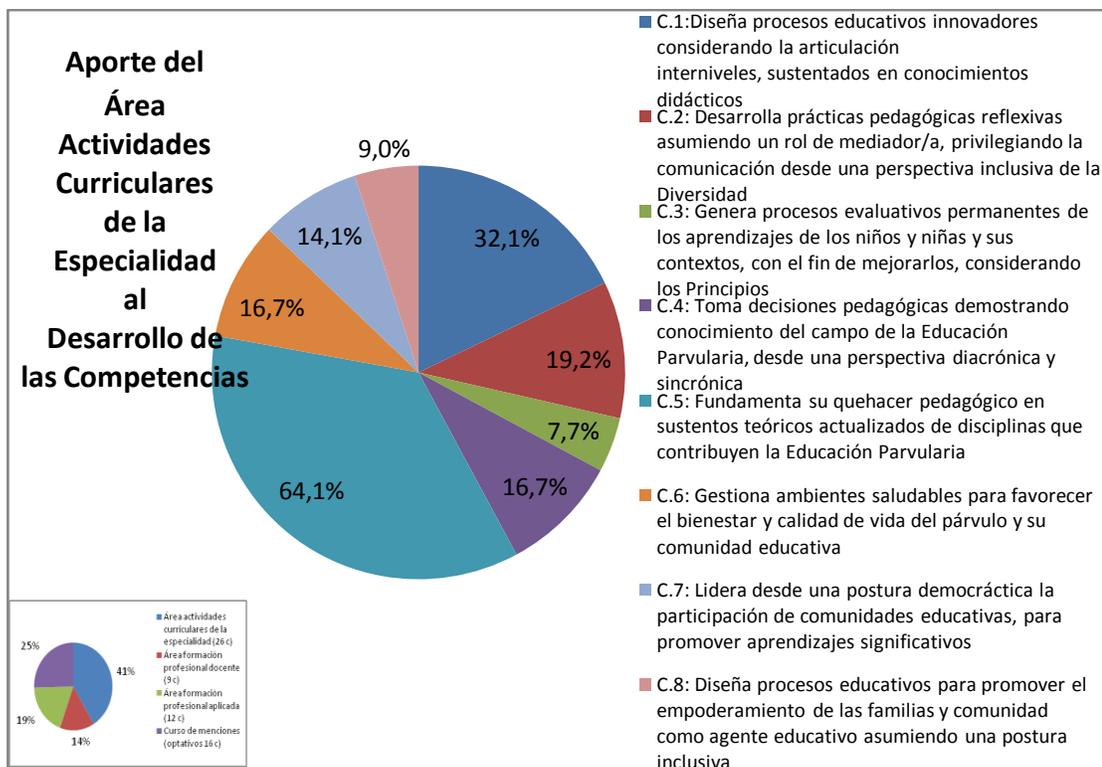
Como se puede observar, el estándar más tributado, es el ubicado en tercer lugar (pero el 11° en el marco oficial, Mineduc, 2012), con un 74%, referido al “*interés por profundizar el conocimiento sobre la Educación Parvularia*”. Luego con un 55% de tributación, se encuentra el estándar: “*aprender y reflexionar continuamente sobre su práctica*”. Mientras, los estándares menos tributados son “*la construcción de alianzas con la familia, mantención de ambientes acogedores e inclusivos*” -entre otros- cada uno con un total de 11% de tributación por parte de todos los cursos del área.

Luego, Más abajo, se podrá observar el aporte que realiza la tercera área, correspondiente a formación profesional docente, que abarca un total de 13 cursos, correspondiente al 19% de la cobertura en el plan de estudios, a los estándares pedagógicos.



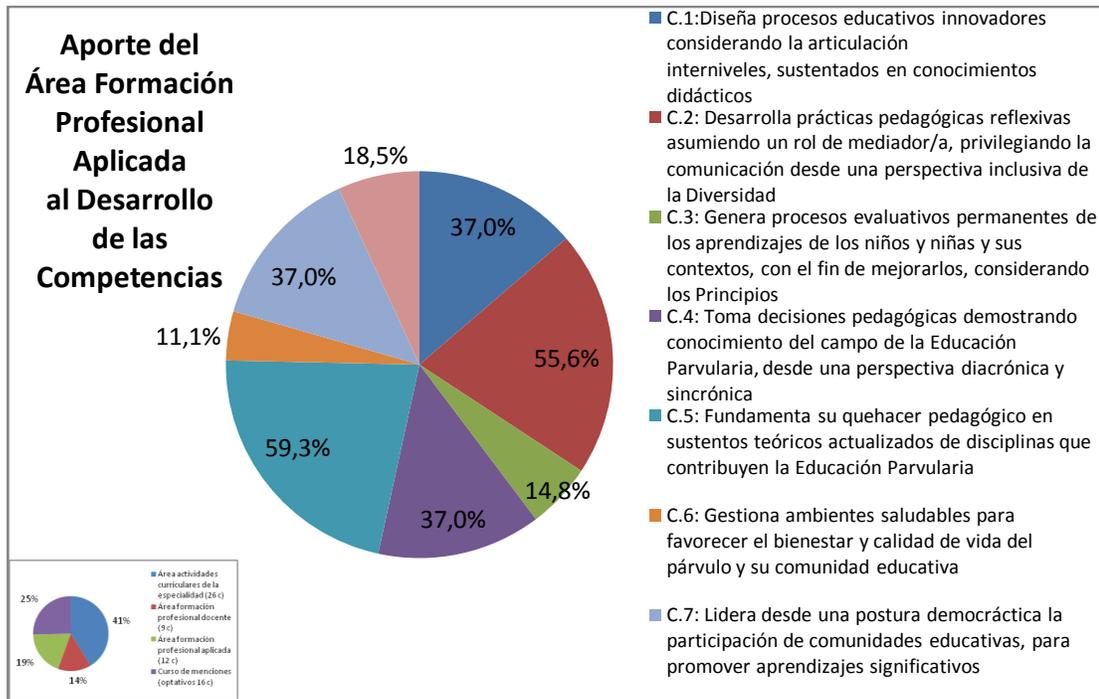
Como se puede observar, el estándar más tributado por el área, es el referido a “*la comunicación oral y escrita en situaciones docentes*”, que alcanza un 55% de tributación, luego se encuentra “*el aprendizaje de forma continua y reflexivo de la práctica*” que alcanza un 50%, siendo los estándares menos tributados “*la construcción de relaciones de alianza con la familia y la comprensión del currículo de la Educación parvularia*” que no tienen tributación.

Seguidamente, se presentarán los resultados que se obtuvieron del cruce entre cada una de las áreas y el desarrollo de las competencias. El total de competencias a desarrollar durante el proceso formativo son ocho y como se ha mencionado cada área realiza una contribución al plan total.



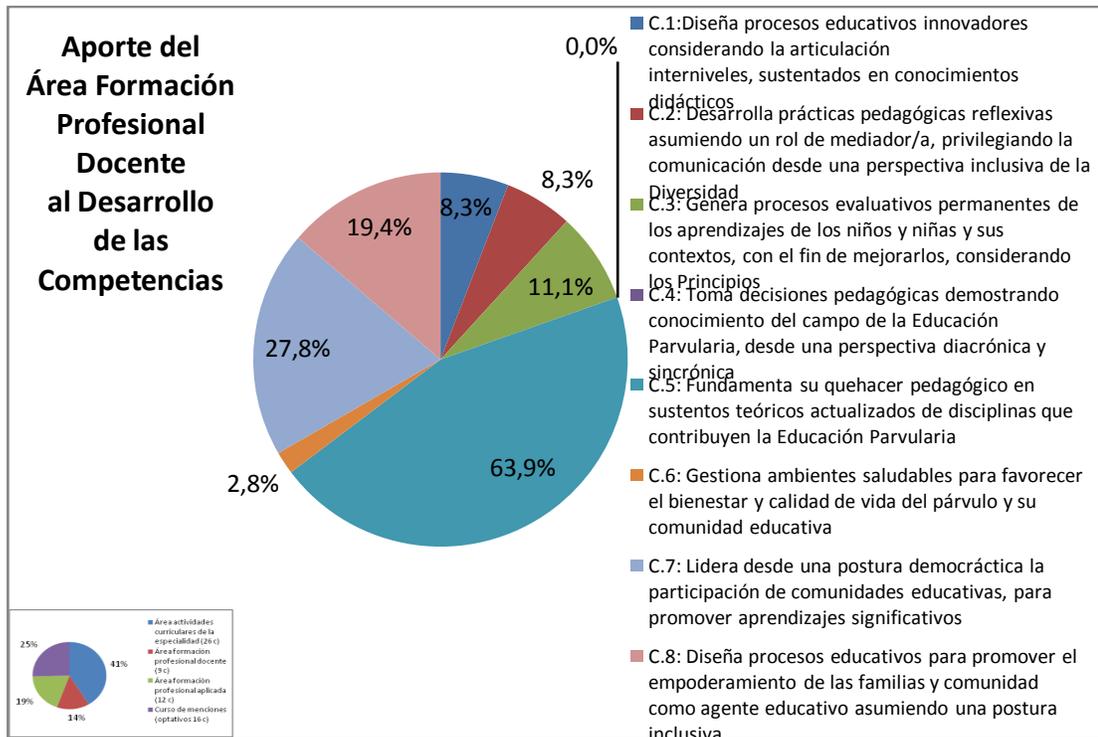
Como se puede observar, la competencia más tributada por el área de la especialidad, se refiere a “Fundamenta su quehacer en sustentos teóricos, que contribuyen la Educación Parvularia” alcanzando una tributación de un 64%, luego con un 32% se encuentra la competencia que busca que las estudiantes “diseñen procesos educativos innovadores” y en una tercera instancia se reconoce la competencia que busca que las estudiantes “Desarrollen prácticas reflexivas y asuman un rol mediador” que alcanza una tributación de un 19%. Contrariamente, las competencias menos tributadas de esta área corresponden a “Generar procesos evaluativos de los aprendizajes” con un 7,7% y el “Diseño de procesos educativos para favorecer el empoderamiento de las familias” que alcanza un 9%.

Ahora podemos presentar los resultados que surgieron del cruce del área formación profesional aplicada, y las competencias, al respecto:



Dentro del área de formación profesional aplicada, correspondiente a los cursos de práctica, se puede observar que la competencia más tributada es la N°5, que se refiere a “Fundamentar su quehacer pedagógico en sustentos teóricos de disciplinas de la Educación Parvularia” que alcanza un 59% de tributación. Luego se reconoce la segunda competencia, relacionada con “El desarrollo de prácticas pedagógicas reflexivas, asumiendo un rol mediador” en un tercer lugar se reconocen tres competencias que alcanzan un 37%, una que pretende desarrollar en las estudiantes el “Liderazgo dentro de las comunidades educativas”, Otra que busca “El diseño de procesos educativos y la toma de decisiones pedagógicas”. Mientras, las competencias menos tributadas es la “Gestión de ambientes saludables” que alcanza un 11% y aquella referida a la “Generación de procesos evaluativos de aprendizajes”, que alcanza un 14,8%.

Ahora se presentarán los resultados obtenidos del cruce del área de formación profesional docente y las competencias profesionales a desarrollar.

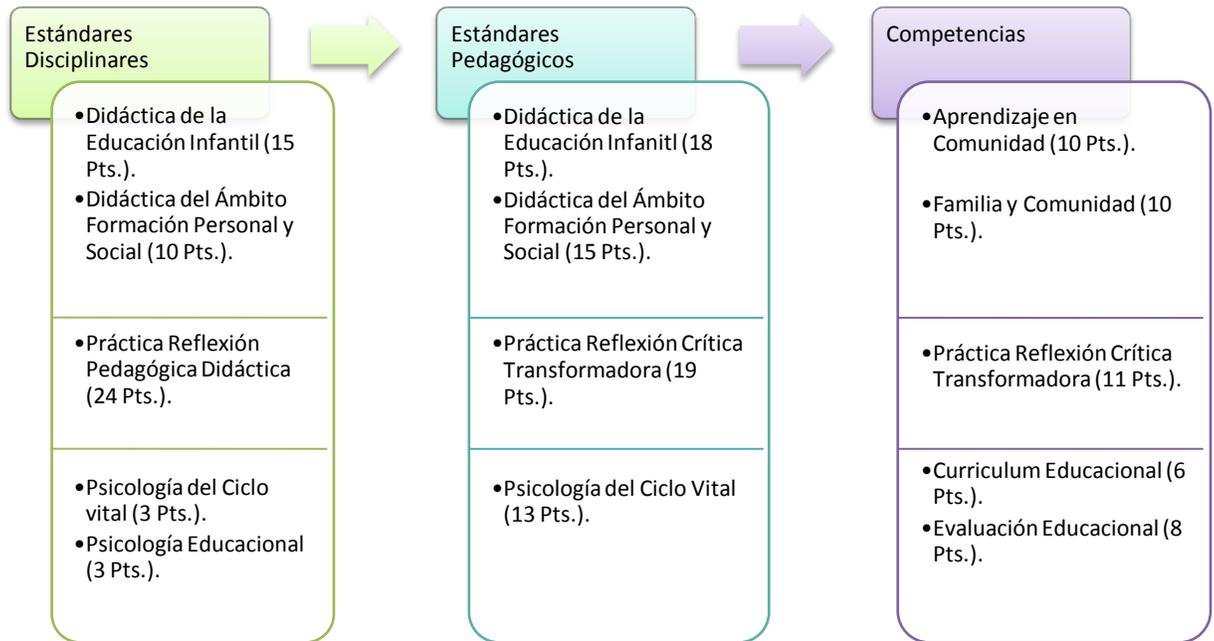


Como se observa, la competencia más tributada por el área corresponde a “Fundamenta su quehacer en sustentos teóricos de disciplinas de la Educación Parvularia” que alcanza un 63,9%, le sigue “Lidera la participación en comunidades educativas” con un 27,8% y en un tercer lugar se reconoce el “Diseño de procesos para empoderar a las familias” que alcanza un 19% de tributación. Por el contrario, las competencias menos tributadas por esta área, corresponden a “Toma decisiones demostrando conocimientos del campo de la Educación Parvularia” que no tiene tributación (0%) y le sigue la “Gestión de ambientes saludables” que tributa un 2,8%.

Síntesis de Los Resultados de la aplicación de la Matriz de Tributación

		Área Actividades Curriculares de la Especialidad		Área Formación Profesional Aplicada		Área Formación Profesional Docente	
		-Menos Tributada	+ Más Tributada	-Menos Tributada	+ Más Tributada	-Menos Tributada	Más Tributada
Estándares	Disciplinares	Ámbito de relación con el medio natural y cultural.	Ámbito de formación personal y social.	Igual tributación.	Igual tributación.	Ámbito de comunicación y ámbito de relación con el medio.	Ámbito formación personal y social.
	Pedagógicos	Relaciones colaborativas entre profesionales.	Diseño de experiencias pedagógicas.	Trabajo con la familia.	Interés por profundizar su conocimiento sobre la E.P.	Trabajo con la familia.	Comunicación oral y escrita en situaciones docentes.
		Trabajo con la familia.	Comprensión del currículo de educación parvularia.	Mantenimiento de ambientes inclusivos y acogedores.	Reflexionar sobre su práctica.	Comprensión del currículo de la educación parvularia.	Aprendizaje reflexivo y continuo de su práctica.
Competencias	Generar procesos evaluativos del aprendizaje.	Fundamenta su quehacer en sustentos teóricos que contribuyen a la E.P.	Gestión de ambientes saludables.	Fundamentar su quehacer en sustentos teóricos que contribuyen a la E.P.	Toma decisiones demostrando conocimiento de la E.P.	Fundamentar su quehacer en sustentos teóricos que contribuyen a la E.P.	
	Diseño de procesos, para el empoderamiento de las familias.	Diseño de procesos educativos innovadores.	Generar procesos evaluativos del aprendizaje.	Desarrolla prácticas reflexivas, con un rol mediador.	Gestión de ambientes saludables.	Lidera la participación en comunidades educativas.	

Finalmente, se presentan los cursos que más aportan al desarrollo de los estándares y al logro de las competencias, de cada una de las áreas de aprendizaje definidas para el plan.



4.2 Resultados de la aplicación de la Matriz de Análisis de Contenido

Perfil de Egreso

Inicialmente se puede señalar que el perfil de egreso describe los dominios y ámbitos de realización que caracterizan al educador de párvulos de esa institución, así se define el diseño e implementación de experiencias educativas como primer rasgo profesional que se asume como compromiso formativo, luego se declaran tres grandes áreas de desempeño profesional, que son área de formación profesional docente, área de formación profesional aplicada y área de la especialidad junto con cuatro menciones optativas explicitadas dentro del perfil (mención en integración curricular, mención educación comunitaria, mención educación artística o mención

inglés). Este compromiso se orienta al desarrollo de profesionales críticos y reflexivos a través de competencias claramente definidas.

Estas competencias genéricas y profesionales relevan un sello distintivo relacionado con un fuerte trabajo comunitario, desplegado proyectando la transformación de estos contextos, por medio de la reflexión crítica antes mencionada. Este componente comunitario es distintivo de otros profesionales que trabajan en el ámbito de la educación inicial, lo que le otorga un sello identitario a estas profesionales.

El perfil de egreso, integra aspectos profesionales, personales y sociales acompañado de competencias claves como el conocimiento teórico y práctico, la relación entre la teoría y la práctica, actualización profesional permanente, y responsabilidad profesional.

Malla Curricular

Una tendencia de la malla estudiada es a concentrar la mayor cantidad de cursos en el área de formación actividades curriculares de la especialidad, con un total de 26 cursos durante el desarrollo de la carrera. Estos cursos, se complementan directamente –así lo explicitan- con los programas del área formación profesional aplicada (cursos de práctica), los que sin embargo, constituyen el área que concentra el menor número de cursos (nueve en total). Cabe decir además que dentro de la malla, un segundo énfasis lo alcanza el área de formación profesional docente, que se concentra en el desarrollo de las competencias genéricas institucionales. De lo anterior, se puede señalar que los principales énfasis, son referidos al desarrollo de competencias básicas profesionales y disciplinares de la educación parvularia.

Para analizar esta tendencia, es importante tener presente que la distribución de los cursos dentro de la malla, muestra que los programas del área actividades curriculares de la especialidad tienen una presencia uniforme durante toda la carrera con un promedio de seis cursos por año, complementariamente el área formación profesional aplicada incluye dos cursos por año, y el área formación profesional docente con sus programas tienen una representación que disminuye en la medida que avanzan los años, iniciando el primer año con cinco cursos y ningún curso durante el último año.

La malla estudiada, corresponde a un programa estructurado obligatorio, no obstante ofrece durante el último año, la elección de una mención que es optativa en cuanto al área de aprendizaje que se va a profundizar, pero que es obligatoria en cuanto a su adhesión al plan de estudios. Lo anterior, permite una mayor posibilidad de combinar con otros estudios en una posible especialización post gradual.

Junto con la distribución de los cursos y áreas dentro de la malla, es importante señalar que el área actividades curriculares de la especialidad, está centrado principalmente en el desarrollo de las competencias profesionales de la carrera, mientras que el área formación profesional docente, se ocupa de desarrollar las competencias genéricas institucionales. Lo que permite –de acuerdo a la distribución durante el trayecto formativo- el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas de forma simultánea.

Sumado a lo anterior, la malla presenta durante los dos primeros años un mayor énfasis en la construcción de saberes teóricos de ciencias de la educación, a través de cursos como educación y pedagogía, filosofía de la educación, psicología de la educación, sociología de la educación o modelos y enfoques educativos, entre otros. Que se encuentran concentrados esencialmente –como se ha dicho- durante los primeros años de formación.

Programas de Estudio

Considerando las características y diversidad de los programas de curso, la presentación de los hallazgos se estructurará de acuerdo a las áreas establecidas por el plan de estudios indagado.

Cursos del área actividades curriculares de la especialidad: Los cursos que componen ésta área se relacionan con la formación específica del educador de párvulos (introducción a la educación parvularia, sentido de la educación parvularia, entre otros.) junto con cursos relacionados a aspectos específicos de su futuro desempeño profesional (cursos como familia y comunidad, gestión o liderazgo y desarrollo organizacional) y también se integran cursos vinculados a áreas específicas

de la educación infantil (salud, medio ambiente, psicología del desarrollo, neurociencias en educación infantil).

Sumado a lo anterior, también se integran dentro del plan de estudios, con mayor énfasis a contar del tercer año los programas relacionados con el currículo y trabajo pedagógico con los párvulos, cursos con énfasis en el aprendizaje de los niños/as (currículo de la educación infantil, didáctica del ámbito formación personal y social, didáctica de las matemáticas, del lenguaje, de las ciencias naturales o sociales, didáctica de las artes, entre otros). Existe amplitud para abarcar diferentes áreas de contenidos y áreas del desarrollo y aprendizaje.

Finalmente dentro de ésta área, también se identifican dos cursos relacionados con la formación en investigación, éstos programas están orientados a la investigación disciplinar dentro del ámbito de la educación parvularia, y luego centrado en el identificación de problemáticas que pueden ser abordadas en una actividad de finalización de estudios.

Cursos del área formación profesional aplicada; Los cursos que integran ésta área, corresponden a los cursos de práctica que están presentes de manera homogénea desde el primer año hasta el último, estos programas se encuentran relacionados con algunos programas del área de formación de la especialidad (por ejemplo: programa “Introducción a la educación parvularia”/ “práctica I imaginarios de la educación parvularia”, otro ejemplo durante el cuarto año, con cursos como “didáctica de las ciencias naturales”/ “práctica de reflexión didáctica”) los programas de curso declaran explícitamente relación y retroalimentación mutua. Luego de la revisión de los programas se puede establecer que se realizan prácticas con diferentes focos o temáticas: orientadas al trabajo con familia, implementación didáctica, reflexión sobre una temática en particular –entre otros- y en distintos contextos, instituciones ligadas a la primera infancia, modalidades no convencionales como museo, biblioteca, centros educativos tradicionales, etc.

Cursos del área formación profesional docente; el plan de estudios revisado ofrece estos programas principalmente relacionados con la construcción de saberes pedagógicos y que permite el desarrollo de competencias genéricas vinculadas a la realización de la acción docente, capacidades asociadas a la comunicación efectiva en sus dimensiones oral y escrito, el desarrollo de un pensamiento que promueve la reflexión, análisis, la visión crítica. Junto con el compromiso con valores humanos como la autonomía, justicia, democracia y solidaridad. (Algunos de los cursos que componen esta área son filosofía de la educación, psicología de la educación, modelos y enfoques educativos, sociología de la educación, entre otros).

Cursos de mención; Los programas de mención se relacionan con distintas áreas temáticas de interés actual para la primera infancia, abarcan un compendio de 16 cursos en total, y están subdivididos en cuatro cursos por cada una de las menciones, éstas son: mención en integración curricular, educación comunitaria, educación artística e inglés. El área de profundización es optativa para la estudiante, pero la elección de una mención es obligatoria dentro del plan de estudios. Los programas de estudio de ésta área integran las competencias profesionales de la especialidad dentro de su compromiso formativo, y en el caso de tres de las cuatro menciones se articulan con programas del área de la especialidad desarrollados previamente (es el caso de la mención de integración curricular, educación comunitaria y educación artística).

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

A continuación se discuten los principales hallazgos, implicaciones y repercusiones acerca del diseño curricular en el plan de formación de la carrera de educación parvularia.

Para abordar la discusión y las conclusiones, nos ocuparemos primeramente del objetivo que guió este proyecto, y que se relacionó con la caracterización del plan de estudios, identificando los énfasis pedagógicos y disciplinares, que subyacen a su itinerario formativo y teniendo presente, -como se mostró en los resultados- que el plan de estudios define tres grandes áreas de aprendizaje en torno a las cuales se organizan los diferentes cursos; las cuales son; área de actividades curriculares de la especialidad, área formación profesional aplicada y área formación profesional docente, Al respecto, se puede señalar:

Inicialmente, se puede establecer que si se consideran los resultados de los productos curriculares analizados, se identifican hitos estructurales básicos que entregan coherencia al plan de estudios. Primeramente, se identificó una correlación entre las competencias más potenciadas por cada una de las áreas en el plan de estudio, que corresponde a la fundamentación teórica desde la disciplina propia de educación parvularia, acompañada del diseño de procesos educativos, ambos elementos explicitados en el perfil de egreso y en los objetivos o propósitos formativos de la carrera (ver anexos).

Luego, es necesario tener presente que el plan de estudios analizado basado en el desarrollo de competencias, está orientado con distintos énfasis por los estándares pedagógicos y disciplinares, en una propuesta de criterios observables en el desempeño de los futuros educadores. Esto da cuenta de que en la realidad estudiada, se reconoce desde el diseño curricular su carácter de fenómeno socio- cultural, representando aquello que en este momento de desarrollo cultural de nuestra sociedad es preciso de ser enseñado a los futuros educadores (Grundy, 1991. Lundgren, 1992. Goodson, 2000. Stenhouse, 2003. Gvirtz y Palmadessi, 2005. Gimeno Sacristán, 2011).

Lo anterior se ve reflejado, en que la propuesta investigada, busca dar respuesta a diferentes necesidades que emergen desde los requerimientos actuales de la educación, y a través de su diseño incluye elementos clave como la reflexión crítica en una serie de asignaturas, el autoconocimiento e identificación de situaciones personales, para avanzar en la proyección profesional futura, como una forma de abordar la docencia de manera muy diferente a lo que fue su experiencia, y junto con ello, la experiencia de práctica temprana, le permite a los estudiantes asistir a diferentes realidades de los centros educativos, participando de distintas y variadas experiencias desde los primeros años.

De esta forma, desde el plan de estudios, se responde –por ejemplo- a un planteamiento muy frecuente que atañe a los docentes, ya que, es común que cada cierto tiempo se exponga: “*que los profesores terminan enseñando como ellos aprendieron*”. Al respecto, autores como Dan Lortie (1975) denominaron a este problema “*El aprendizaje de la observación*” refiriéndose a que es un aprendizaje que ocurre producto de ser un estudiante durante doce o más años. Sin embargo, desde el diseño curricular de este plan, se espera, con el desarrollo de los elementos claves antes mencionados, que este problema quede atrás.

Luego, dentro del plan de estudio, se reconoce como un área bastante fortalecida (por la cantidad de cursos que abordan este tema) el trabajo en el diseño de experiencias educativas, y la planificación e implementación de estos procesos. Todo lo cual se relaciona, con lo que la literatura denomina “pensar y actuar como un docente” (Kennedy, 1999). Esto quiere decir, que los futuros educadores no sólo aprenden la teoría de lo que se les enseña, sino que son capaces de poner en marcha una gran cantidad de cosas, como forma de desempeñarse en el aula y en situaciones educativas.

Un tercer elemento característico del plan de estudios indagado, que busca fortalecer un sistema coherente del mismo, a través de la conformación de un “entramado horizontal” como parte de un proceso, se relaciona con una amplia y diversa gama de cursos ofertados 63 en total, aunque, el futuro educador deberá desarrollar 51 cursos – de forma obligatoria- al terminar su trayecto, los que a su vez, abordan temáticas que

van desde saberes de la educación, investigación, didáctica, psicología, etc. Esto responde, a la naturaleza cambiante del proceso educativo en sí, pero permite que los futuros docentes sean capaces de entender y responder al carácter complejo y multifacético del aula educativa (Jackson, 1974). Aquí, entonces, los futuros profesores aprenden a lidiar de forma cotidiana con lo que la literatura denomina como “problema de la complejidad” (Darling-Hammond, 2012. P23).

Como se desprende de lo anterior, se identifica dentro del plan de estudios, elementos concretos que buscan dar respuesta a tres desafíos puntuales en el diseño de planes y programas de estudio, primeramente vinculados con erradicar el aprendizaje de observación, para avanzar en una pedagogía nueva, sin repetir experiencias pasadas, luego aprender a enseñar, y finalmente abordar la complejidad. Cada uno de los elementos antes mencionados por sí solos, no pueden dar respuestas a los requerimientos que hoy se exponen. Sin embargo, sí, se alcanza desde el diseño de este plan de estudios, a dar respuesta a un aspecto difícil de lograr que es el uso de los conocimientos de los educadores en el aula, es decir este plan responde de forma coherente no sólo al qué se enseña, sino también al cómo se enseña.

Con este marco, ahora corresponde abordar dentro del plan de estudios, los énfasis pedagógicos que se relacionan con el diseño de experiencias educativas, la profundización de conocimientos en la educación parvularia y el desarrollo de la comunicación oral y escrita. Lo dicho antes, resulta significativo, inicialmente, porque desde la literatura y la investigación se reconocen estos conocimientos, dentro de una amplia gama de saberes que los futuros profesores deberían dominar, para poder desempeñarse en el ámbito laboral. Son elementos claves la habilidad para diseñar y manejar de manera adecuada las actividades de aula, comunicarse bien, saber valerse de tecnologías y reflexionar sobre las prácticas para aprender de ellas (Darling-Hammond, 2012. P15).

Mientras tanto, los énfasis disciplinares del caso analizado, están relacionados con el trabajo del futuro educador para potenciar el desarrollo personal y social del párvulo, incluyendo en éste ámbito la comprensión de nociones fundamentales de autonomía, identidad y convivencia. De acuerdo a los aspectos relevados

anteriormente, se puede establecer que este plan, busca satisfacer demandas que han sido ampliamente requeridas desde la literatura, toda vez que autores como Darling-Hammond (2012) han señalado que se requiere que los futuros educadores comprendan la individualidad y el espíritu de cada niño/a y encuentren la forma de nutrir ese espíritu.

Ahora bien, en lo relativo a uno de los objetivos específicos del proyecto, relacionado con establecer la coherencia interna del plan de estudios, también resulta necesario señalar que el diseño del plan, se encuentra a la base de dos pilares centrales reconocibles, el primero es la coherencia e integración lograda dentro de la propuesta ofertada, esto porque hay correspondencia entre los cursos del área de la especialidad y los cursos del área formación profesional aplicada, (especialmente programas de cursos de didácticas específicas y programas de práctica de reflexión didáctica), lo que desde la literatura se plantea como un diseño académico según la teoría del aprender a enseñar (Darling-Hammond, 2012). Aquí el aprendizaje de materias se encuentra vinculado a una pedagogía de contenidos a través de cursos que los abordan de manera conjunta, los programas crean enlaces entre los cursos, y son compartidos dentro de los departamentos.

Sumado a lo anterior, es necesario señalar que los distintos componentes del plan, es decir las competencias declaradas, los propósitos definidos para cada programa, los contenidos y las metodologías declaradas, demuestran un grado de integración, en un entramado vertical-horizontal desarrollado a lo largo de los años, lo que desde la literatura se reafirma con: “Los programas son coherentes cuando presentan en sus propuestas e ideas centrales elementos que son reiterados dentro de los cursos, y las áreas a desarrollar son consistentes a lo largo del programa” (Darling-Hammond, 2012) este marco construye consenso en concepciones como el rol del educador, concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha dicho, el plan estudiado define tres áreas de aprendizaje, y en el apartado anterior, se alude solo a dos, pero la tercera área –de formación profesional docente- se enfoca –como consta en los resultados- del desarrollo específico de las

competencias genéricas institucionales, junto fortalecer los aspectos pedagógicos como constará más adelante.

Otro pilar fundamental que se reconoce a la base de este plan de estudios, es la respuesta que se entrega, desde el diseño curricular a un dilema que se ha planteado recurrentemente desde la investigación, las políticas públicas de desarrollo docente, y la propia literatura. Esto es; la vinculación de la teoría con la práctica, efectivamente la integración de estos conocimientos teóricos con el conocimiento basado en la experiencia ha sido un debate de largo alcance y que exige transformar los modelos tradicionales de formación de los docentes.

La realidad estudiada, da cuenta de un permanente sistema de prácticas que se inician desde el primer hasta el noveno semestre y abarcan todos los propósitos didácticos, disciplinares, pedagógicos y reflexivos declarados en las asignaturas del área de actividades curriculares de la especialidad.

Los cursos de práctica, se plantean con distintos propósitos, vinculados –como se ha dicho- con otras asignaturas del plan, así –por ejemplo- la primera experiencia de práctica se refiere a la construcción de la visión de la carrera, mientras que la última se relaciona con la reflexión de áreas específicas de la didáctica y en esa misma línea se encuentran los cursos de didácticas específicas. Esto provee al plan coherencia, en tanto los cursos teóricos están vinculados intrínsecamente a los cursos de práctica a través de sus propósitos u objetivos principales.

Se puede afirmar también que este plan promueve la vinculación teórica con la práctica, al contar con planes de práctica y de didáctica propiamente tal y como se afirma en el apartado anterior vinculados entre sí. De esta forma se está enseñando a los estudiantes a transformar el análisis en acción a través de la aplicación de lo que están aprendiendo (Darling-Hammond, 2012).

Luego, resulta necesario abordar el otro objetivo específico que orientó este proyecto, relacionado con la identificación dentro de los programas, de los componentes a los que se les otorga mayor énfasis durante el desarrollo del plan, inicialmente se puede señalar que las competencias genéricas y profesionales son un componente central

dentro del plan de estudios y al interior de cada programa estudiado, la competencia declarada se asume como un conjunto de atributos personales, que permiten el desempeño de funciones y tareas profesionales en un contexto determinado para su realización.

En este marco, las competencias son desarrolladas desde distintas perspectivas, por una parte, las competencias genéricas, corresponden a un dominio de realización transversal y transferible a diversas áreas y contextos, y son abordadas por todos los programas de cursos del área formación profesional docente, que conduce a la obtención del grado de licenciado en educación.

Por otra parte, se encuentran las competencias profesionales del área, que son abordadas por todos los programas de curso del área de la especialidad y el área de formación profesional aplicada, lo que favorece la incorporación de conocimientos disciplinarios a fin de lograr una formación integrada, vinculada con el ámbito de realización profesional.

Luego se reconocen los contenidos de enseñanza-aprendizaje, como conocimientos respecto de las materias que le corresponde enseñar, el conocimiento didáctico de todas las áreas que define el currículo de la educación parvularia, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales etc. Pero como se ha planteado en un inicio, el mayor énfasis dentro de los contenidos es al conocimiento didáctico de la autonomía, identidad y convivencia.

Sumado a lo anterior, dentro de los contenidos, un elemento central que se aborda desde diferentes asignaturas y estrategias se relaciona con el conocimiento de los niños/as y sus características, al respecto, se puede evocar lo planteado por las investigaciones de Shulman (2005), que señala dentro de los aspectos fundamentales de la profesión docente, se encuentra la comprensión de cómo determinados temas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los niños y niñas, quienes están dispuestos a la enseñanza.

Para comenzar a finalizar y con el propósito de sintetizar todo lo revisado, podemos ampliar nuevamente la visión hacia el programa de estudios de manera general, y

traer nuevamente a relieve la estructura curricular que sustenta este plan que, –como ya se ha dicho- se caracteriza, por tener las tres grandes áreas formativas que tributan de forma diferenciada al logro de las capacidades declaradas en el perfil de egreso. Luego se reconoce la incorporación de competencias profesionales y genéricas en todos los programas del plan de estudio, de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura, a su vez éstos programas de curso, integran una competencia general y una sub-competencia (llamada formalmente unidad de competencia) explicitando indicadores de desempeño para estas competencias, lo que permite posteriormente su evaluación.

De manera global, se puede señalar que este plan de estudios, expone con diferentes énfasis una base de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que los futuros educadores deben desarrollar durante su formación, esto implica que los futuros educadores están preparados al final de su trayecto con el saber y poder saber hacer para su desempeño satisfactorio en cualquier escenario. Si pensamos que el rol que desempeñan los educadores de párvulos es reconocidamente complejo, se entregan desde este plan un cuerpo de saberes diversos.

Los atributos que distinguen a estos/as profesionales de otros/as en su misma línea, podemos sintetizarlos en la capacidad de individualizar, retroalimentar y exigir cognitivamente a los párvulos que tengan a su cargo, elemento logrado a través de los énfasis disciplinares, centrados en los tres núcleos del ámbito curricular de formación personal y social.

Otro atributo distintivo de las profesionales de esta institución, se relaciona con la capacidad de interactuar verbal y receptivamente con los párvulos, lo que favorece el comportamiento prosocial de los niños/as que tiene a su cargo y le entrega a su vez a estas profesionales mayor sensibilidad a las señales de los niños/as (Bowman, 2000).

Complementariamente, no podemos dejar de señalar, que un elemento que requiere ser mejorado, principalmente porque es una característica declarada como distintiva y diferenciadora en el perfil de egreso, y que sin embargo resultó como menos abordadas por los estándares pedagógicos, dentro del plan analizado, se relaciona

con el trabajo para la participación de las familia y las comunidades, que están explicitadas en el perfil, y que sin embargo no son abordadas mayormente en el currículo.

De la misma forma, dentro de aquellos elementos menos enfatizados durante el desarrollo del plan, se reconoce el desarrollo de la competencia: “generar procesos evaluativos del aprendizaje”, que cuando se realizó el cruce con las tres áreas, resultó como la menos tributada. Resulta importante realzar esta competencia, ya que junto con estar explicitada también en el perfil de egreso, responde a uno de los estándares pedagógicos planteados como base para poder desarrollar íntegramente su profesión.

Un punto aparte, pero necesario de abordar, ya que se encuentra dentro del plan de estudios se relaciona con el rol de las menciones dentro del plan, éstas también se encuentran explicitadas en el perfil de egreso, pero no tributan mayormente a ningún estándar, solo se reconocen algunos cursos específicos de tres menciones (educación artística, integración curricular y educación comunitaria), con algunos elementos de los estándares disciplinares, y en un menor grado los estándares pedagógicos. Si bien las menciones se declaran como una profundización y es electiva en cuanto al área de aprendizaje, requiere estar más en sintonía con estos lineamientos comunes para todos.

Finalmente, podemos evocar lo que señala Shulman (2005), respecto de que contar con estándares no es algo nuevo, pero en nuestra realidad sí lo es, de ahí la importancia para las instituciones formadoras de poder alinear y afinar de mejor manera las mallas curriculares, sin perder de vista su identidad y propósitos institucionales específicos, pero revisando continuamente la formación que se está entregando a los futuros educadores.

5.2.- Proyecciones del Estudio:

Como proyecciones de este estudio, inicialmente se puede señalar la necesidad de conocer la visión de los actores que formaron parte y construyeron esta propuesta curricular, es decir; entrevistar a quienes diseñaron el currículo en la universidad, los docentes, especialistas y todos los participantes, en tanto permite conocer cómo plasmaron sus propósitos en el diseño, en correspondencia con las necesidades, requerimientos de la sociedad y las propias características institucionales.

Luego, resulta necesario conocer la perspectiva de los estudiantes, que han vivenciado esta propuesta curricular durante su proceso formativo, creo importante conocer qué características distintivas reconocen ellos desde su formación, si le otorgan valoración a este plan de estudios, si creen desarrollar estos atributos que les permitan desenvolverse con una base de conocimientos, habilidades y destrezas propias de su formación.

Para completar esta triangulación, resulta importante poder conocer la visión de algunos educadores/as en el ejercicio de su profesión, que son quienes pueden reportar desde el desempeño real en el aula educativa, cuales son las capacidades pedagógicas y disciplinares que mejor les permiten el desarrollo de su labor. Todo lo anterior, me permitirá escuchar la voz de quienes vivieron el currículo desde distintos escenarios, avanzando a la implementación del mismo.

Vinculado con el punto anterior, otra proyección para este estudio se relaciona con conocer cómo los estándares pedagógicos y disciplinares como herramienta, se adecúan a los cambios que van sucediendo en los planes de formación inicial, de manera que se vean reflejados en los conocimientos y habilidades logradas por las egresadas de la carrera de educación parvularia, a través de la prueba inicia.

5.3.-Limitaciones del Estudio:

Una limitación del objeto de estudio, se relaciona con la naturaleza del mismo, es decir el estudio de caso, que sólo se explica en relación a ese contexto, si bien permite una mayor profundización, el interés principal reside en el caso en sí.

Otra limitación, en este caso metodológica, se relaciona con que se estableció el foco en identificar aspectos de convergencia en la fase de construcción curricular, lo que implica que está centrado en la revisión del diseño de la propuesta, esto porque, la envergadura de la misma, permite dar respuesta a los elementos que tensionan permanentemente el diseño curricular; los referentes teóricos, las necesidades de la sociedad, avances de la disciplina, políticas públicas en educación, etc.

CAPITULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. André, M.E.D.A. (1998). Etnografía da prática escolar. 2a ed. São Paulo: Papirus Editora.
2. Alarcón, Dina. (1998). La Formación de Educadores de Párvulos y su Vinculación con la Teoría de la Infancia”. Enfoques Educativos. Santiago. Chile. Pp 17.
3. Abbott. A. D.(1998). The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago: The university of Chicago press.
4. Ávalos, B. (2014). Formación docente inicial en Chile. Estudios pedagógicos, volumen 40, págs. 1-23. 2014.
5. Ávalos, B., Sevilla, A., 2010. La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación. Centro de investigación avanzada en educación.
6. Ávalos, B. (2013). ¿Heroes o villanos? La profesión docente en Chile. Editorial universitaria. Santiago. Chile.
7. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review 84, 191-215.
8. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychology 28, 117-148.
9. Ball, S.J. (2004). Education for sale!. The Commodification of Everything?. En The Annual Education Lecture, Department of Education and Professional Studies, Kings’s college., University of London, (pp. 1-22). Recuperado el 31 de marzo, 2011, desde <http://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWI.pdf>.
10. Beillerot, J. (2006).La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Serie los documentos. Buenos Aires. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
11. Beijaard, D. Meijer, P, C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher’s professional identity. Teaching and teacher education, 20 (2), 107-128.

12. Beyer, H., Alvarado, J., Arellano, J.P., Aylwin, M., Brunner, J.J., Krebs, A., Matte, P., Molina, S., Javez, J., Romaguera, P., Rosso, P.P., Zalaquett, P., (2010) Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Panel de expertos para una educación de calidad, MINEDUC.
13. Blanco M.R, (2005). La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Revista enfoques educacionales N°7, pp 11-33.
14. Brunner, J. (2010). lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. América en la lengua española. Sección IV Lengua y Educación. V Congreso internacional de la lengua española. Valparaíso (Chile).
15. Brunner, J. (2008). Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007. Extraído el 5 de marzo de 2013, desde http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/jjbrunner_final.pdf
16. Brunner, J.J. & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
17. Brunner, J.J. (2009). Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
18. Brunner, J.J. (2005). Contextos y desafíos de innovación docente. En: universidades chilenas; pregrado, innovación y renovación curricular. II encuentro de rectores universia. (pp. 14-25). Santiago: universia Chile. Consultado el 16 de agosto de 2015, <http://www.universia.cl/encuentroderectores2006/encuentrouniversia2005f.pdf>
19. Brunner, J.J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. et al. (2005). Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibañez.
20. Bowman, B., Donovan, M., & Burns, S. (Eds.) (2000). Eager to learn. Educating our preschoolers. Washington National Academy Press. DC.
21. Cabezas V, Claro F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?. Centro de políticas públicas UC. Santiago, Chile. Año 6, n°42.
22. Castells, M. (1997). The power of identity. Oxford: Blackwell.

23. Conicyt. Resumen estadístico programa FONDECYT 2008-1011. Septiembre. www.conicyt.cl
24. Cox, C. Meckers, L. Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Rev. Pensamiento educativo*, Vols. 46-47. Pp. 205-245.
25. Colegio de educadores de párvulos de Chile (2008), *La educación parvularia en Chile en el siglo XXI*, Santiago. Editorial Colegio de educadoras de párvulos de Chile A.G.
26. Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Centro de innovación en educación. Fundación Chile. Santiago.
27. Da Silva. T. Tadeu. (2001). *Espacios de identidad, nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
28. Dellinger, A. Bobbett, D. F., Oliver D. F & Ellett Ch, D. (2008). Measuring teacher's self-efficacy beliefs: development and use of the tebs-self. *Teaching and teacher education* 24, 751-766.
29. D.P.Liston, K.M. Zeichner. (2003) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*.
30. Escudero, J. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
31. Fugellie, Bride, Rodríguez, Elisa y Yupanqui, Andrea. (2009). Reflexiones sobre competencias y formación universitaria. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(3), 56-63.
32. Fromberg, D. (2003). The professional and social status of the early childhood educator. En J. Isenberg & M. Jalongo, (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education. Challenges, controversies and insights* (pp. 177-192). Nueva York, NY: Teachers College Press.
33. Flick U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
34. García-Huidobro, Juan. 2006. Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile, *En foco, Expansiva, Chile* [en línea] Disponible en www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos.

35. García, M. (1998). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Córdoba, Argentina: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
36. Goodson, I (1995). Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas. Barcelona, España: Eds. Pomares – Corredor.
37. Goodson, I (2000). El cambio del currículum. Barcelona, España: Octaedro.
38. Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Editores.
39. Glasser, B. y Strauss, A. (1967), *The Discovery and Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York. Aldine.
40. Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.
41. Hoyle. E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review* 3 (2), 13-19.
42. Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103 (6), 1056-1080.
43. Krause Mariane, (1995) La investigación cualitativa-un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación* N°7, pp.19-30.
44. Krippendorff, K. (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Paidós.
45. Lang. V (2006). La construcción de identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos, en E. Tenti Fanfani (ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 71-118. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
46. López Quiroz, Mauricio. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de estudios y experiencias en educación*. UCSC. Vol.10, N°19. Enero-julio, 2011. Pp 49-71. Consultada 18 marzo 2017.
47. Lundgren, U (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
48. Mineduc. (2006). *Docentes para el nuevo siglo, hacia una política de desarrollo profesional docente. Serie Bicentenario*. Mineduc.

49. Mineduc, (2012). Estándares orientadores para la carrera de educación parvularia. Extraído el 22 de octubre de 2016, desde:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/file/librostandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>
50. Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En Gentili, P. & Levy, B. (Comps.), Espacio Público y Privatización del Conocimiento. Estudio sobre políticas universitarias en América Latina (pp. 101-161). Buenos Aires: CLACSO.
51. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2012). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 Extraído el 12 de diciembre de 2016, desde:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-español.pdf>
52. Pardo, M. (2014). Análisis crítico para una reforma a la educación parvularia. Revista docencia N°53. Consultada el 20 de noviembre de 2016 desde:
<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20140825230135.pdf>
53. Peralta, M.V. (2008). Innovaciones curriculares en educación infantil. México. Editorial Trillas.
54. Peralta, M.V.(2004). En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI, aportes desde Latinoamérica. O.E.I. Madrid. España.
55. Ruíz, J.M. (2000). Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. Madrid, España: Editorial Universitas.
56. Rojas, M.T. (2007). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de caso. Extraído el 18 de octubre de 2016, desde:
http://www.cide.cl/mailling/textos_completos/Tensiones%20debilidades%20y%20fortalezas.pdf.
57. Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw Hill.

58. Santos Guerra, M (2010) El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En Gimeno S., J. (2010) ¿Qué significa el currículum? En Gimeno S., J. (Comp) Saberes e Incertidumbres sobre el currículum (pp. 294-310). Madrid: Morata
59. Santos, B. (2005). La universidad del siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades.
60. Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). Academic capitalism and the new economy. Markets, State, and Higher Education. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
61. Stake, R. 1994. Case Studies, en N.K. Denzin e Y,S, Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage.
62. Strauss, A. y Corbin, J. (1990), Bases de la Investigación Cualitativa: procedimientos y técnicas para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.
63. Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum (5ª. Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
64. Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 9, núm. 2. Extraído el 14 de noviembre de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>.
65. Tardif, M. (2004). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
66. Taylor S.J. Bogdan R.(1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós.
67. Tenti Fanfani, Emilio. (2005). La condición docente análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo veintiuno editores Argentina S.A.
68. Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional O desempenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTERIO DA

- EDUCACAO, Brasilia, 12 Julio de 2002. Consultado el 16 de abril 2017.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>.
69. Tejada Fernández, J. (2002). Evaluación de programas. Universitat Autònoma de Catalunya. Facultad de Educación.
70. Tokman Andrea, (2010). Radiografía a la Educación Parvularia Chilena. Documentos de trabajo, Institutos de Políticas Públicas N°5; UDP.
71. Tobón, Sergio. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Alma mater. Bogotá.
72. Universidad Alberto Hurtado, 2015. Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Extraído el 15 de enero de 2016 desde:
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf
73. Valles, M. (2007). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid, España: Editorial Síntesis.
74. Vasilachis de Giralдино, (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona.
75. Van Den Berg, R. (2002). The teacher's meaning regarding educational practice (vol. 72, pp. 577-625): Review of educational research.
76. Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuaderno de pedagogía, 220, 44-49. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective (Vol. 9, pp.213-238). Teachers and teaching: theory and practice.

CAPITULO VII
ANEXOS

Visión de la Carrera

Aspiramos a ser una comunidad académica comprometida con una educación transformadora y de calidad que incorpore un enfoque ético y de derecho en diversos ámbitos y espacios de la acción pedagógica para la primera infancia, capaz de influir en las decisiones y políticas a nivel nacional, regional y local. Líderes en la formación de educadoras y educadores de párvulos que impulsen la reflexión e investigación acerca de la primera infancia.

Misión de la Carrera de Educación Parvularia

Somos una comunidad académica que reconoce su tradición pedagógica que proyecta su acción a la formación profesional de educadores y educadoras de párvulos que construyen conocimientos a partir de la reflexión crítica de su práctica pedagógica, que valoran la diversidad, competentes en el diseño, implementación y evaluación de procesos educativos destinados a la primera infancia, participando en equipos interdisciplinarios y que contribuyen a fortalecer la educación pública de calidad. Esta misión se nutre con los aportes de la extensión y la investigación.

Perfil de Egreso de la Carrera de Educación Parvularia

El/la egresado/a de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es un/a profesional licenciado en educación y especialista en educación infantil capaz de planificar, implementar y evaluar procesos educativos relevantes y pertinentes, relacionando constantemente teoría y práctica que fundan su quehacer profesional, valorando la diversidad y propiciando la participación de las familias y de las comunidades.

Se caracteriza por ser un profesional ético, autónomo, reflexivo y crítico, que investiga sobre su práctica docente a fin de mejorarla, de aprender y actualizarse permanentemente, comprometido con la educación de calidad en la primera infancia. La formación que entrega el programa funda y desarrolla en la/el estudiante las competencias sello institucionales.

El nivel de profundización que le otorgan las menciones le permite generar propuestas y/o proyectos para la enseñanza del inglés, o para la enseñanza de las artes integradas, o para la articulación y la educación inclusiva, o para el trabajo comunitario en Educación Parvularia.

Competencias del Perfil de Egreso y Unidades de Competencias de la Carrera de Educación Parvularia

1.-Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos.

Unidad de competencia: Planificar propuestas educativas innovadoras, considerando la articulación interniveles a largo, mediano y corto plazo acorde al diagnóstico pedagógico y fundamentado en una postura educacional y didáctica.

2.-Desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol de mediador/a, privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones de la práctica.

Unidad de competencia: Implementa prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol mediador basado en la comunicación y respeto a la diversidad.

3.-Genera procesos evaluativos permanentes de los aprendizajes de los niños/as y sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.

Unidad de competencia: Implementar permanentemente procesos evaluativos en las distintas líneas acción acordes a la postura educacional manifestada.

4.-Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la educación parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica.

Unidad de competencia: Realiza acciones basadas en conocimientos vigentes de la trayectoria histórica de la educación parvularia.

5.-Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen a la educación parvularia.

Unidad de competencia: Desarrollar prácticas pedagógicas fundamentadas en conocimientos de disciplinas que contribuyen a la educación parvularia.

6.-Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su comunidad educativa.

Unidad de competencia: Gestionar de forma participativa propuestas de mejoramiento de la calidad de vida del párvulo, su familia y comunidad, que consideran factores educacionales, de salud, políticos y sociales.

7.-Lidera desde una postura democrática la participación de comunidades educativas, para promover aprendizajes significativos.

Unidad de competencia: Asumir un rol de liderazgo democrático que prioriza la participación propositiva de los equipos de trabajo.

8.-Diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva.

Unidad de competencia: Desarrollar diversas acciones educativas que promuevan la participación activa y propositiva de las familias y comunidad como principal agente educativo.

Competencias del Grado Licenciado en Educación

1.-Analizar críticamente sobre los procesos psicológicos y comportamientos involucrados en la formación en diferentes contextos educativos de aprendizaje para relacionar las teorías con: las prácticas y conductas educativas que ocurren en el aula y en la institución educativa.

2.-Indagar en la realidad educativa a través de equipos de trabajos las diferentes tensiones y situaciones que ocurren en los actores de la educación, en la institución

escolar y en sus contextos sociales-culturales, para identificar, plantear y saber como enfrentar estos problemas en estrategias educativas.

3.-Analiza, en forma oral y escrita, las características sociales y culturales de la acción educativa, las escuelas, sus estudiantes y comunidad escolar utilizando las herramientas de la sociología, la sociología de la educación y la antropología.

4.-Caracteriza reflexivamente, individualmente y en equipos de trabajo, aspectos sociales y culturales de las prácticas educativas de acuerdo al contexto sociocultural en que ocurren.

5.-Gestionar procesos intelectivos en la búsqueda, reflexión, comprensión y sistematización de información acerca de problema antropológico-filosófico y el sentido de la educación como formación humana, participando en equipos de trabajo, en función de potenciar los procesos formativos.

6.-Generar capacidades para analizar críticamente los saberes de la gestión educativa y orientar su aplicación al mejoramiento de resultados pedagógicos.

7.-Desarrollar habilidades para integrar equipos de trabajo con la finalidad de reconocer nudos críticos en distintas áreas de la gestión educativa y proponer soluciones mediante proyectos, comunicándolos tanto en forma oral o escrita.

8.-Analizar en forma reflexivo-crítica la implementación de las políticas educacionales durante las últimas décadas en el país y sus efectos en los diferentes niveles de la toma de decisión, especialmente en las escuelas, a través de la aplicación de planes, programas y proyectos.

9.-Desarrollar habilidad para indagar antecedentes acerca de una política educacional seleccionada, desarrollando el proceso de toma de decisión, y sus desafíos y comunicarlos en equipo tanto en forma oral como escrita.

10.-Analizar críticamente los sustentos teóricos y legales que fundamenten el proceso de evaluación educacional, para la pertinencia de prácticas evaluativas regulares e

inclusivas facilitadoras del aprendizaje, en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional, expresándolo en forma oral y escrita.

11.-Planificar procesos evaluativos para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes de forma inclusiva, en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional, participando en equipos de trabajo.

12.-Analizar críticamente en forma oral y escrita los sustentos teóricos que fundamentan la concepción curricular del MINEDUC en el proceso de implementación en el aula.

13.-Diseñar y planificar unidades curriculares, participando en equipos de trabajo, en el contexto de la educación parvularia y su articulación con el primer ciclo de la educación básica.

14.-Diseña procesos de investigación en distintos contextos educativos, acorde a normas éticas, para construir y difundir conocimiento científico en educación.

15.-Gestiona, en forma colaborativa, la práctica investigativa de una realidad educativa específica, para lograr una mejor comprensión del proceso educativo.

16.-Gestionar un clima áulico basado en las políticas y los principios de la convivencia educativa, para propiciar relaciones de respeto confianza, aprendizaje autónomo y colectivo, en el contexto de la unidad educativa.

17.-Elaborar propuestas de aprendizaje, trabajando colaborativamente, desde el rol formador como educador/a para desarrollar temáticas propias de la convivencia educativa, en diferentes contextos como socio-culturales.

18.-Analizar críticamente de manera oral y escrita los fundamentos de los modelos del desarrollo psicológico, para aplicarlos en el estudio de la etapa infante, adolescencia y adulto joven, en el contexto sociocultural en que ocurre la acción educativa.

19.-Indagar colaborativamente los elementos socio culturales y psicológicos que influyen en el aprendizaje y desarrollo emocional en el período infante, adolescencia

y adulto joven, para identificarlos como factores facilitadores e inhibidores que intervienen en el desarrollo de cada una de estas etapas.

20.-Indagar colaborativamente, los principios en que se sustentan paradigmas, enfoques y corrientes pedagógicas, para analizarlas críticamente, en el contexto de las propuestas educativas actuales.

21.-Comunicar en forma oral y escrita el proceso de implementación de modelos y teorías educativas en la formación escolar, para diseñar propuestas innovadoras, en el contexto de la unidad educativa.

22.-Analizar en equipos de trabajo la finalidad y los elementos que componen un proyecto educativo institucional, para contrastarlos con las implicancias ideológicas y axiológicas de la acción pedagógica, en el contexto de la unidad educativa.

23.-Indagar episodios relevantes de la propia experiencia escolar, para analizarlos críticamente participando en equipos de trabajo, considerando los aportes de las distintas disciplinas de las ciencias de la educación en la realidad educativa chilena.

24.-Comunicar en forma oral y escrita conocimientos, saberes y emociones, experienciados en la vida escolar, para relacionarse comprensiva y asertivamente con distintos agentes educativos.

25.-Indagar colaborativamente la interacción de los actores que participan en el proceso educativo en el contexto de la institución educacional, para relacionar las problemáticas socioculturales con sus propias vivencias escolares.

26.-Indagar en la esencia del ser humano y el sentido ontológico de la educación, analizando críticamente diversos aportes, para comunicar su comprensión en forma oral y escrita, con la base en las diversas nociones de mundo y ser humano que existen, y como consecuencia, las diversas formas de entender la educación.

Competencias específicas del programa Psicología Educativa:

1.-Analizar en forma oral y escrita las propuestas educativas de las diferentes teorías del aprendizaje para tener visión general de la base epistemológica y de cómo se lleva a la práctica.

1.1-Identificar las principales fortalezas y debilidades de las teorías del aprendizaje conductual, cognitiva, constructivista y humanista para operacionalizar mediante estrategias de intervención en diferentes contextos.

1.2-Gestionar en equipos de trabajo la identificación y reflexión sobre las problemáticas sobre el aprendizaje que ocurren en la relación profesor con estudiante, como también aquellas que ocurren en sus contextos sociales y culturales para plantear estrategias educativas específicas en diferentes contextos.

Competencias específicas del programa Sociología Educativa:

2.-Relaciona las bases conceptuales de la sociología, la sociología de la educación y la antropología con las características del proceso educativo, a fin de abordar desde la perspectiva sociocultural los problemas que se presentan en este ámbito.

2.1-Analiza el significado de la diversidad sociocultural para comprender críticamente los sesgos del sentido común cotidiano presentes en el ejercicio de la práctica docente y el trabajo investigativo.

2.2-Indaga, en equipos de trabajo, desde la perspectiva etnográfica en terreno, problemáticas educativas, orientadas a que los/as estudiantes se compenetren con los aspectos sociales y culturales del sistema educativo.

2.3-Aplica los conceptos del análisis sociocultural, al estudio de la desigualdad y su relación con el aprendizaje para potenciar y adecuar las acciones educativas.

2.4-Identificar problemas emergentes del sistema educativo chileno con el objeto de comprenderlos conceptualmente, así como su incidencia en el ejercicio docente.

Competencias específicas del programa Filosofía Educativa:

3.-Buscar Información en importantes fuentes filosóficas sobre temáticas referentes al hombre y la educación.

3.1-Generar interrogantes y reflexionar respecto a las implicancias educacionales que plantean diversas concepciones del hombre y el mundo.

3.2-Valorar el diálogo como herramienta que permite el entendimiento mutuo entre los seres humanos, reconociendo su dimensión moral.

3.3-Favorecer el desarrollo de habilidades sociales y el conocimiento y respeto por los derechos fundamentales del ser humano, a través del trabajo en equipo.

Competencias específicas del programa Gestión y Proyectos Educativos:

4.-Reconocer características de las teorías de la administración, como fundamento de la gestión educativa, propiciando una mirada crítica respecto a las acciones y resultados institucionales.

4.1-Identificar prácticas reconocidas en el ámbito de la gestión educativa, asociados a políticas de calidad y equidad, incidentes en procesos que favorecen la formación de los estudiantes.

4.2-Estructurar proyectos de mejoramiento institucional examinando realidades educativas singulares, con el propósito de favorecer las prácticas de gestión y el posicionamiento corporativo, considerando para ello, las iniciativas personales, como también el trabajo en equipo.

Competencias específicas del programa Políticas Educativas:

5.-Explicar los fundamentos y principios de las políticas educacionales vigentes en el país. Ilustrando con ejemplos la implementación de alguna política, especialmente de una unidad educativa.

5.1-Reflexionar críticamente acerca de los avances, debilidades y efectos de las políticas educacionales con el objeto de comprender los cambios en el sistema nacional a nivel macro, meso y micro.

5.2-Realizar análisis comparativo de las perspectivas más relevantes en torno a los nudos problemáticos de las políticas educacionales desarrollando el análisis crítico-reflexivo.

Competencias específicas del programa Evaluación Educacional:

6.-Analizar conceptualización, tipología y bases legales de la evaluación educacional, para realizar prácticas evaluativas regulares e inclusivas centradas en el aprendizaje de todos los estudiantes, en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional, expresándolo en forma oral y escrita.

6.1-Indagar sobre enfoques evaluativos y sistemas nacionales e internacionales de medición, para realizar un análisis crítico de los procesos de evaluación educacional a nivel escolar, expresándola en forma oral y escrita.

6.2-Diseñar estrategias evaluativas regulares e inclusivas para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional, participando en equipos de trabajos.

6.3-Construir instrumentos de evaluación para tener herramientas que permitan obtener información del nivel de logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional, participando en equipos de trabajo.

Competencias específicas del programa Curriculum Educacional:

7.-Analizar en forma oral y escrita diversas concepciones curriculares contemplando el componente de inclusión a través del tiempo para caracterizar sus componentes y funciones.

7.1-Analizar en forma escrita los instrumentos del curriculum escolar, para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de todos los estudiantes de manera inclusiva, en las distintas asignaturas, niveles y modalidades del sistema escolar.

7.2-Elaborar en equipos de trabajo, planificaciones curriculares en distintos niveles temporales para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en distintas asignaturas, niveles y modalidades.

7.3-Elaborar en equipos de trabajo diseños de clases para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes de manera inclusiva, en distintas asignaturas, niveles y modalidades.

Competencias específicas del programa Investigación Educativa.

8.-Problematiza situaciones educativas, en los distintos ámbitos y niveles del sistema escolar, para distinguir problemas de investigación relevantes a contextos educativos específicos.

8.1-Diseña proyectos de investigación que permiten lograr una mejor comprensión del proceso educativo para la transformación y mejoramiento de las prácticas educacionales.

8.2-Aplica herramientas metodológicas de investigación para la recolección de información relevante de la realidad educativa.

8.3-Comunica el producto investigativo a la comunidad para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Competencias específicas del programa Convivencia Educativa:

9.-Generar un clima áulico basado en las políticas y los principios de la convivencia educativa, para promover la confianza, el respeto y la autonomía en contextos de aprendizaje.

9.1-Proponer acciones estratégicas de convivencia escolar, para asegurar el aprendizaje y desarrollo integral, en el contexto de una cultura de convivencia social basada en el respeto y la aceptación positiva de los demás.

9.2-Crear plan de intervención para una problemática determinada que considere a estudiantes, padres y apoderados, para diseñar soluciones en el contexto del rol formador del educador.

Competencias específicas del programa Psicología del Ciclo Vital:

10.-Analizar de manera oral y escrita las teorías psicológicas del desarrollo infantil, para describir los factores facilitadores o inhibidores de esta etapa del desarrollo, en el contexto sociocultural de la acción educativa.

10.1-Analizar de manera oral y escrita las teorías psicológicas de la adolescencia y adultez joven, para describir los factores facilitadores o inhibidores de estas etapas del desarrollo, en el contexto sociocultural de la acción educativa.

10.2.-Investigar colaborativamente, las problemáticas infantiles, adolescentes y de adultez joven, para su comprensión psicosocial y cultural, en la acción educativa cotidiana.

Competencias específicas del programa Modelos y Enfoques Educativos:

11.-Analizar críticamente en forma oral y escrita la relación entre paradigmas, enfoques y corrientes pedagógicas, para caracterizar las prácticas educativas, en los procesos formativos del siglo XXI.

11.1.-Identificar en equipos de trabajo las distintas formas de implementación de los modelos pedagógicos, para interpretar las implicancias ideológicas y axiológicas implícita y explícitas, en el contexto actual de la realidad educativa.

11.2.-Profundizar modelo poscrítico desde la importancia de la diversidad e inclusión pedagógica, revelar la perspectiva de género, educación intercultural, educación ambiental, poscolonialismo, etc.

11.3.-Identificar las áreas que componen un proyecto educativo institucional, para analizar la propuesta formativa de la unidad educativa, en el contexto de los enfoques y corrientes pedagógicas.

11.4.-Indagar colaborativamente la interacción de los actores que participan en el proceso educativo, en el contexto del proyecto educativo institucional, para analizar la coherencia entre la propuesta declarada y las acciones formativas observadas.

Competencias específicas del programa Educación y Pedagogía.

12.-Analizar críticamente, episodios claves de la propias experiencia en el contexto de la formación escolar, trabajando colaborativamente, para objetivizar el fenómeno educativo desde las disciplinas de las ciencias de la educación.

12.1.-Analizar críticamente los efectos que tienen sobre la formación de los estudiantes las prácticas docentes en el contexto de la educación básica y educación media, para cuestionar las representaciones sociales implícitas en ellas.

12.2.-Caracterizar situaciones educativas en el contexto de la institución escolar, para vincularlas a las demandas de la profesión docente.

12.3.-Comunicar en forma oral y escrita, las experiencias desarrolladas en las visitas a establecimientos educacionales, para participar en procesos interactivos, constructivos y democráticos de saberes pedagógicos considerando aspectos socioculturales, familiares, diferencias individuales y de genero entre otros.

Estándares Pedagógicos y sus Indicadores

1.-Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños y sabe como ellos aprenden.

1.-Conoce los conceptos y principios fundamentales de las diversas teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo, biológico, social, afectivo y moral.

2.-Comprende la interacción dinámica y continua de factores cognitivos, biológicos, sociales, afectivos y morales involucrados en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

3.-Conoce el desarrollo infantil a partir de sus principales hitos y secuencias, reconociendo patrones evolutivos típicos y atípicos

4.-Emplea teorías del desarrollo y aprendizaje, en conjunto con patrones evolutivos típicos y atípicos para interpretar y diseñar diferentes situaciones de enseñanza – aprendizaje

5.-Identifica factores protectores y de riesgo que pueden afectar el aprendizaje y el desarrollo, reconociendo aquellos que son susceptibles de ser atendidos en el contexto educativo para mejorar el bienestar de niñas y niños, y cuáles requieren intervención externa de especialistas.

6.-identifica intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de sus estudiantes para considerarlos en la toma de decisiones, de modo que contribuyan a su desarrollo.

2.-Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

1.-Diseña, implementa y evalúa estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo personal y social de las niñas y niños, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos, no asociados exclusivamente a un ámbito del currículum en particular.

2.-Desarrolla en las niñas y niños que tiene a su cargo el sentido de respeto hacia sí mismos. Para ello, promueve en ellos el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un auto-concepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y auto-eficacia.

3.-Enseña a sus estudiantes el respeto hacia los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad. Para ello, conoce estrategias para desarrollar la empatía en sus alumnos, a fin de que éstos establezcan relaciones interpersonales armoniosas, basadas en la comunicación efectiva y el manejo eficaz de los conflictos.

4.-Contribuye a la formación de valores, virtudes, actitudes y hábitos en las niñas y niños que tiene a su cargo.

5.-Conoce la importancia social y afectiva de la familia para el desarrollo integral de las niñas y niños.

6.-Desarrolla gradualmente en sus estudiantes la responsabilidad, la capacidad de trabajo en equipo y la participación en actividades del establecimiento y la comunidad.

3.-Comprende el currículo de Educación Parvularia.

1.-Domina conceptos básicos de teoría curricular.

2.-Conoce los fundamentos, los propósitos, la estructura, el contenido y su progresión tal como se especifica en las bases curriculares nacionales para la Educación Parvularia.

3.- Conoce los instrumentos curriculares y de evaluación de aprendizaje nacionales.

4.-Reconoce el impacto que tiene alcanzar o no determinados aprendizajes en puntos definidos de la secuencia curricular para el logro de otros en hitos posteriores.

5.-Identifica las oportunidades que existen para relacionar, integrar y potenciar los aprendizajes de los distintos ámbitos del currículo, y reconoce las relaciones de interdependencia que existen entre ellos.

6.-Analiza y compara críticamente el currículum nacional con otras propuestas curriculares tanto nacionales como internacionales.

7.-Conoce los objetivos y contenidos de los diferentes sectores de aprendizaje del primer nivel de enseñanza básica, en tanto continuación del currículum de Educación Parvularia.

4.- Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.

1.-Diseña planificaciones para el logro de objetivos de aprendizaje, con clara coherencia de los objetivos con el currículo de Educación Parvularia vigente, y con la edad y nivel educativo de las niñas y niños a los que se orienta la planificación.

2.-Diseña planificaciones de distinto alcance temporal, para lograr los aprendizajes esperados de acuerdo al currículo en los distintos ámbitos del aprendizaje.

3.-Elabora planificaciones donde las estrategias de enseñanza, las actividades, los recursos y la evaluación son apropiados para el logro de los objetivos de aprendizaje.

4.-Planifica e implementa experiencias de aprendizaje integral que involucran aprendizajes cognitivos, motores, sociales y afectivos.

5.-Incorpora estrategias de mediación que promuevan el pensamiento reflexivo y meta-cognitivo en la construcción del aprendizaje.

6.-Desarrolla estrategias pedagógicas que acogen los conocimientos previos de los párvulos y sus pre-concepciones.

7.-Incluye estrategias pedagógicas efectivas para el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con antecedentes de la investigación reciente en el campo.

8.-Genera experiencias de juego reconocidas por su valor pedagógico como una de las principales estrategias metodológicas.

9.-Utiliza eficientemente el tiempo, el espacio y los recursos con los que dispone para diseñar cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

10.-Evalúa críticamente posibles alternativas para mejorarlas, manifestando apertura para recibir u ofrecer retroalimentación.

11.-Ajusta y modifica planificaciones considerando las características de sus estudiantes, adaptándolas a las necesidades emergentes, a las evaluaciones del proceso y a los resultados de aprendizajes alcanzados.

12.-Fundamenta las decisiones pedagógicas que ha tomado en su planificación, y evalúa críticamente posibles alternativas para mejorarlas, manifestando apertura para recibir u ofrecer retroalimentación.

13.-Identifica y analiza las fortalezas y debilidades de diversas planificaciones, y evalúa su efectividad en el logro de los objetivos que se busca alcanzar con las niñas y niños.

14.-Selecciona recursos (material didáctico, TICs, recursos bibliográficos, material reciclado, etc.) que potencian el aprendizaje en cada ámbito del desarrollo, fundamentándose en criterios como su aporte al aprendizaje y al desarrollo de diversas habilidades.

15.-Retroalimenta sistemáticamente a cada niña y niño y sus apoderados sobre sus avances y desafíos de aprendizaje.

5.-Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.

- 1.-Establece un clima positivo de relaciones interpersonales, favoreciendo diversas formas de interacción con cada niña y niño a su cargo, entre ellos, y con los adultos y la comunidad educativa.
- 2.-Reconoce explícitamente las fortalezas y capacidades de cada niña y niño, comunicándoles altas expectativas en relación a sus posibilidades de aprendizaje.
- 3.-Mantiene un ambiente de aprendizaje inclusivo caracterizado por el respeto, la empatía, la confianza y la valoración de la diversidad.
- 4.-Modela sistemáticamente un comportamiento de respeto y cuidado hacia las personas y el ambiente, frente a las niñas y los niños a su cargo y otros miembros de la comunidad.
- 5.-Muestra competencias para generar, mantener y comunicar el sentido de normas explícitas de convivencia basadas en la tolerancia y respeto mutuo y, además, flexibilidad para ajustarlas según actividades de aprendizaje y contextos.
- 6.-Maneja situaciones conflictivas de manera constructiva, transformándolas en oportunidades de aprendizaje para las niñas y los niños a su cargo.
- 7.-Organiza el espacio educativo, el mobiliario y los materiales, manteniéndolo en condiciones que garanticen la autonomía y el bienestar de los niños a su cargo.
- 8.-Mantiene una actitud alerta y proactiva frente a la seguridad y la salud de las niñas y los niños a su cargo.
- 9.-El profesional está preparado para manejar situaciones de emergencia (accidentes o fenómenos naturales) con conocimientos básicos de primeros auxilios y conocimiento de protocolos de emergencia.
- 10.-Facilita las transiciones de cada niña y niño a su cargo, tanto entre los distintos niveles de Educación Parvularia, como entre este nivel y la enseñanza básica.
- 11.-Conoce investigaciones sobre el rol que juega la cultura educativa en las características de la institución educativa.

6.-Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

1.-Sabe cómo integrar la evaluación como un elemento más de la enseñanza que le posibilita verificar los aprendizajes a través de evaluaciones formales e informales.

2.-Selecciona variadas estrategias e instrumentos de evaluación formales e informales y utiliza diversas formas de comunicación de los resultados de ellas, en función del tipo de contenidos a trabajar (conceptuales, procedimentales o actitudinales), de las metodologías de enseñanza empleadas y del tipo de la evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa).

3.-Conoce los propósitos de la evaluación diferenciada y sabe cómo y cuándo utilizarla.

4.-Es capaz de comunicar, en forma apropiada y oportuna, tanto a las niñas y niños como a sus padres y a otros educadores, las metas de aprendizaje y criterios de evaluación, para dar a conocer las expectativas que existen sobre el trabajo de los estudiantes y sus resultados.

5.-Sabe retroalimentar a las niñas y niños acerca de sus avances en el desarrollo personal, como en sus logros académicos, con el fin de estimular y desarrollar su capacidad de aprendizaje y autorregulación.

6.-Conoce el valor educativo del error como señal de los aprendizajes no logrados de sus alumnos y como fuente de información para que los estudiantes mejoren.

7.-Utiliza la información que provee la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en su enseñanza y tomar decisiones pedagógicas oportunas.

8.-Analiza críticamente estrategias e instrumentos de evaluación que aplicará, considerando su coherencia con los objetivos a evaluar y con las expectativas nacionales de logros expresadas en diferentes instrumentos curriculares.

9.-Tiene conocimientos de estadística que le permiten interpretar correctamente reportes de resultados de evaluaciones del establecimiento, nacionales e internacionales.

7.-Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.

1.-Conoce los principales criterios y principios éticos que permiten delimitar la responsabilidad profesional de las educadoras de párvulos.

2.-Conoce los principales criterios y principios provenientes de la Educación Parvularia, que permiten delimitar éticamente la responsabilidad profesional de una educadora de párvulos.

3.-Reconoce los alcances que la Convención sobre los Derechos del Niño implica sobre la delimitación ética de la responsabilidad profesional de las educadoras de párvulos.

4.-Identifica responsabilidades éticas que conciernen a las educadoras de párvulos respecto de las niñas y los niños a su cargo, sus familias, los equipos con que trabaja, y el programa educativo donde se desempeña.

5.-Identifica dilemas éticos que se presentan con frecuencia en el diario quehacer de las educadoras de párvulos, y sabe dirimirlos de acuerdo con criterios válidos dentro de su campo profesional.

8.-Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

1.-Interpreta adecuadamente diversos tipos de textos orales del ámbito académico y es capaz de evaluarlos críticamente considerando su contenido y organización.

2.-Se expresa de manera asertiva y efectiva, utilizando un lenguaje adecuado, coherente y correcto al desarrollar temas de su disciplina y profesión, tanto en ámbitos académicos como en el contexto educativo, ya sea en forma oral o escrita.

3.-Maneja una variedad de recursos verbales con el fin de apoyar su discurso en forma asertiva y efectiva frente a distintas situaciones comunicativas.

4.-Se expresa correctamente de manera oral y escrita en diferentes contextos y formatos, y promueve el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes, mediante el modelamiento, la enseñanza y la acción correctiva.

5.-Domina diversos recursos pedagógicos para incentivar a las niñas y niños a ampliar su vocabulario, favoreciendo su desarrollo lingüístico y cognitivo.

6.-Lee, comprende y evalúa críticamente diversos tipos de textos que le permiten mantenerse informada, enriquecer su formación profesional y tener una opinión fundada de los debates de su campo profesional.

7.- Lee en forma crítica los mensajes de los medios de comunicación de masas.

8.-Es capaz de integrar elementos de lectura verbal y lectura de imágenes, para enriquecer la enseñanza.

9.-Produce textos adecuados, coherentes y correctos en su gramática y ortografía, tanto en el ámbito académico como profesional.

10.-Es capaz de evaluar críticamente sus propias producciones escritas como las de los demás.

11.-Conceptualiza, argumenta, y es capaz de explicar ideas o temas en forma oral o escrita.

9.-Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

1.-Conoce el estado del arte de las buenas prácticas en Educación Parvularia en Chile y el mundo, de acuerdo con fuentes profesionales relevantes.

2.-Conoce los principales temas, hallazgos y debates de investigación científica sobre Educación Parvularia que se desarrollan en Chile y el mundo.

3.-Analiza críticamente su práctica pedagógica y la de otros educadores, en función de su impacto en el aprendizaje de las niñas y niños, y propone y fundamenta cambios para mejorarla.

4.-Conoce herramientas para la observación y evaluación de clases, y está preparado para ser observado y recibir retroalimentación de acuerdo a su desempeño.

5.-Identifica sus propias fortalezas y debilidades, en relación a las diversas disciplinas que enseña y a las competencias necesarias para enseñarlas, reconociendo sus necesidades de desarrollo profesional y actualización permanente.

6.-Investiga los avances y descubrimientos en los ámbitos de aprendizaje que enseña y de las prácticas pedagógicas efectivas. Para ello, selecciona y utiliza investigaciones válidas que retroalimenten sus conocimientos sobre los ámbitos de aprendizaje y la práctica docente.

7.-Identifica, selecciona y analiza los recursos disponibles para mantenerse actualizado en las disciplinas que enseña y en su didáctica, tales como redes y asociaciones profesionales, programas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, publicaciones y oportunidades de formación continua.

10.-Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niño y niña a su cargo.

1.-Identifica las fortalezas y los desafíos para el aprendizaje de cada niña y niño a su cargo.

2.-Implementa experiencias pedagógicas que desarrollen en todo su potencial el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño de su responsabilidad.

3.-Analiza crítica y constructivamente su propia práctica pedagógica, a partir de los aprendizajes logrados por cada párvulo.

4.-Busca nuevas estrategias pedagógicas frente a los desafíos que se le presentan, basadas en fuentes profesionales relevantes y actualizadas para favorecer el bienestar, aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños a su cargo.

5.-Reformula aquellos aspectos de su práctica pedagógica que no satisfacen adecuadamente las necesidades de bienestar, aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

11.-Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.

1.-Conoce los aportes realizados por los principales precursores de la Educación Parvularia y los hitos más importantes de este campo.

2.-Conoce la misión y las acciones de los principales organismos nacionales e internacionales que abogan en favor de la Educación Parvularia, entre ellas UNICEF, UNESCO, OMEP, Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile.

3.-Conoce el estado de la primera infancia en Chile, de acuerdo con indicadores referentes a su bienestar y educación.

4.-Conoce las principales instituciones que imparten Educación Parvularia en Chile, y sus respectivos programas educativos.

5.-Conoce las principales normas legales que regulan la provisión de Educación Parvularia y el trabajo de las educadoras de párvulos en Chile.

6.-Conoce las políticas educacionales nacionales vigentes, y en particular, aquellas referidas a la profesión de las educadoras de párvulos, y al currículo y la gestión educativa en Educación Parvularia.

7.-Conoce los marcos que regulan el desempeño y la evaluación de la profesión docente, como también, los elementos administrativos básicos del trabajo docente a nivel general e institucional.

12.-Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.

- 1.-Fomenta relaciones de confianza y respeto mutuo con las familias de cada niña y niño a su cargo.
- 2.-Integra diversos saberes culturales propios de las familias en experiencias de aprendizaje, reconociéndolos como miembros de la comunidad educativa y como primeros educadores de los niños.
- 3.-Organiza y ofrece oportunidades de participación a las familias en experiencias de aprendizaje en el centro educativo y su continuidad en el hogar.
- 4.-Comunica sistemáticamente a las familias de las niñas y los niños a su cargo materias que les atingen, por ejemplo, énfasis de aprendizaje, temas administrativos, autorizaciones de los padres para la participación de los niños en investigaciones, actividades, etc.
- 5.-Comunica a las familias los avances y logros de aprendizaje de cada niña y niño como resultado de un proceso educativo responsablemente planificado e implementado.
- 6.-Concuerta con las familias de las niñas y los niños a su cargo desafíos conjuntos en el proceso de aprendizaje, derivados del proceso de evaluación.
- 7.-Establece relaciones colaborativas con organizaciones y servicios de la comunidad circundante y más amplia, para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de las niñas y niños.

13.-Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

- 1.-Lidera pedagógicamente y genera condiciones para el trabajo en equipo con el personal técnico o auxiliar, propiciando la implementación de prácticas pedagógicas apropiadas para la educación de las niñas y los niños a su cargo.

2.-Participa en instancias de análisis y de intercambio con sus pares profesionales en torno a las decisiones pedagógicas a adoptar respecto del aprendizaje de los niños a su cargo.

3.-Participa y colabora en equipos interdisciplinarios, asumiendo una perspectiva pedagógica fundamentada para mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a las niñas y los niños a su cargo.

Estándares Disciplinarios y sus Indicadores

1.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.

1.-Comprender la tonicidad, equilibrio, noción de cuerpo, lateralidad, estructuración espaciotemporal, praxia global y praxia fina como componentes motores fundamentales de la autonomía y la vida saludable.

2.-Comprender la exploración, medios y fines, intencionalidad, planificación, monitoreo y evaluación, como componentes cognitivos fundamentales de la autonomía.

3.-Comprender la confianza, la iniciativa y la regulación de las emociones en la organización del comportamiento, como componentes emocionales fundamentales de la autonomía.

4.-Comprender las rutinas y normas de conducta, y la valoración de sí mismo y de los demás, como componentes fundamentales de la autonomía moral y del desarrollo de la ciudadanía.

5.-Caracterizar el desarrollo de la autonomía desde los primeros meses de vida, reconociendo patrones evolutivos típicos y atípicos de sus componentes fundamentales.

6.-Conocer e implementar estrategias didácticas para aprovechar pedagógicamente todas las instancias de aprendizaje de la vida cotidiana, acompañando y favoreciendo una autonomía progresiva.

7.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para intencionar el cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno.

8.-Conocer y aplicar estrategias didácticas efectivas para promover el aprendizaje de la autonomía de una manera integrada en todas las actividades de aprendizaje.

9.-Conocer e implementar estrategias didácticas para favorecer el traspaso progresivo de la responsabilidad en diversos dominios, la comprensión de consecuencias frente a la toma de decisiones, la adaptación a los principios de autoridad y la construcción de normativas.

2.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.

1.-Comprender los aspectos del dominio motor del autoconcepto y la autoestima.

2.-Comprender el conocimiento de sí mismo y el autoconcepto como aspectos cognitivos de la identidad.

3.-Comprender la valoración del sí mismo en el plano físico, psíquico y social como aspectos afectivos de la identidad.

4.-Comprender los mecanismos mediante los cuales la familia, la comunidad y la cultura influyen sobre el desarrollo de la propia identidad.

5.-Caracterizar el desarrollo de la identidad a partir de sus principales hitos y secuencias, reconociendo patrones evolutivos típicos y atípicos.

6.-Conocer e implementar estrategias didácticas para desarrollar experiencias pedagógicas que favorezcan un autoconcepto y una autoestima positiva en todas sus dimensiones (motora, académica y social y afectiva).

7.-Conocer e implementar estrategias didácticas para favorecer el descubrimiento y el reconocimiento de sí mismo y sus atributos personales, a través de la manifestación de su singularidad en diferentes áreas y actividades, y del respeto por la singularidad del otro.

8.-Conocer y aplicar estrategias didácticas efectivas para promover el aprendizaje de la identidad de una manera integrada en todas las actividades de aprendizaje.

9.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para ofrecer experiencias desafiantes que promuevan la motivación de logro y la autoeficacia en las niñas y niños.

3.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.

1.-Comprender la empatía como el fundamento del aprecio de los demás y la valoración de la diversidad.

2.-Comprender las normas morales que regulan la convivencia como componentes de la participación en la sociedad y de la ciudadanía.

3.-Comprender la adopción de perspectivas en las relaciones interpersonales como un aspecto cognitivo de la convivencia.

4.-Caracterizar el desarrollo de la convivencia desde los primeros meses de vida, reconociendo patrones evolutivos típicos y atípicos.

5.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para favorecer un vínculo de apego seguro con las niñas y niños.

6.-Conocer e implementar estrategias didácticas efectivas para promover el aprendizaje de la convivencia de una manera integrada en todas las actividades de aprendizaje, tales como la participación, los principios básicos de colaboración y respeto a la diversidad, la adquisición del sentido de pertenencia al grupo, así como del desarrollo e incorporación de normas y valores sociales y éticos.

7.-Conocer e implementar estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de las destrezas interpersonales para el desarrollo de actividades colaborativas entre las niñas y niños y entre éstos y los adultos encargados de su cuidado, incorporando a las familias y la comunidad.

8.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para promover el aprendizaje de conocimientos, destrezas y disposiciones positivas hacia la convivencia, potenciando la resolución pacífica de conflictos, por ejemplo, a través de oportunidades para el juego sociodramático y el juego de reglas progresivamente más complejas.

4.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.

1.-Comprender los principales conceptos de la alfabetización estética, entre ellos, los de expresión y percepción, como capacidades que permiten vincularse física, intelectual y afectivamente con las artes.

2.-Conocer la historia y las distintas aproximaciones hacia las artes visuales, musicales y escénicas como perspectivas que permiten contextualizar, apreciar y analizar una obra de arte.

3.-Comprender las nociones fundamentales de las artes visuales, en particular, sus principales formas de expresión (dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía) y los elementos constituyentes de las obras visuales (línea, color, forma, espacio, movimiento).

4.-Comprender las nociones fundamentales de las artes musicales, en particular, sus principales formas de expresión (vocal, instrumental, melodías y ritmos) y los elementos propios de la experiencia sonora y del lenguaje musical (sonido, silencio, melodía, armonía, ritmo).

5.-Comprender las nociones fundamentales de las artes escénicas, en particular, sus principales formas de expresión (teatro, danza, ópera), los elementos constituyentes

de las obras escénicas (espacio escénico, actores, público), y los ejes de la expresión corporal (cuerpo, espacio, tiempo).

6.-Conocer y aplicar estrategias didácticas afines a la enseñanza de las artes, entendiéndola como la capacidad de identificar e interpretar signos y símbolos.

7.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que permitan introducir a las niñas y a los niños a su cargo en los diversos modelos de producción artística, incorporando materiales innovadores y cotidianos.

8.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que permitan la integración de las artes y de los distintos géneros artísticos, con otras áreas de aprendizaje, como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias.

9.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que permiten utilizar pedagógicamente salidas a terreno, TICs y material impreso para conocer el patrimonio cultural nacional tangible e intangible, obras artísticas nacionales e internacionales, y participar en actividades culturales.

10.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que favorezcan el acercamiento de las niñas y los niños a su cargo a la estética de la naturaleza y del entorno, integrando el mundo desde lo visual, lo sonoro y lo kinestésico.

5.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal

1.-Comprender la continuidad e integración entre el desarrollo del lenguaje corporal, gestual, preverbal, verbal y escrito, sus principales mecanismos de adquisición e hitos, y los contextos e interacciones que lo facilitan.

2.-Comprender las dimensiones fonológicas, morfosintácticas, semánticas, pragmáticas y metalingüísticas del lenguaje verbal.

3.-Conocer los procesos fundamentales para la iniciación de la lectura y la escritura en la primera infancia (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, escritura y lectura emergente, conocimiento de lo impreso).

4.-Conocer distintas formas de expresión oral y escrita, reconociendo obras de la cultura local y universal y su relevancia.

5.-Conocer obras de la literatura nacional y universal adecuadas para potenciar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la primera infancia.

6.-Manejar estrategias didácticas para promover el desarrollo del lenguaje verbal y en especial el desarrollo del vocabulario, así como las distintas manifestaciones de comunicación inicial, como el lenguaje gestual, corporal y preverbal.

7.-Manejar estrategias didácticas para favorecer las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita en distintos formatos y contextos.

8.-Reconocer y seleccionar obras de literatura infantil nacional e internacional de acuerdo con criterios de calidad gráfica, de formato y contenido.

9.-Manejar estrategias didácticas para favorecer la iniciación a la lectura en la primera infancia.

10.-Manejar estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la escritura emergente en la primera infancia.

11.-Manejar estrategias didácticas eficaces para leer y narrar obras literarias.

12.-Planificar e implementar experiencias pedagógicas en las que interactúa con las niñas y los niños a su cargo utilizando un lenguaje oral y escrito correcto, como una herramienta eficaz para potenciar el desarrollo del lenguaje en los párvulos.

6.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las matemáticas.

1.-Comprender el concepto de número: el sistema decimal, sus principios y funciones y las operaciones aritméticas básicas.

2.-Comprender elementos de la geometría: figuras planas y figuras geométricas básicas, sus propiedades, su visualización y su medición.

3.-Comprender nociones de datos y azar: estadística descriptiva, conceptos básicos de probabilidades y sistemas de representación de información cuantificable.

4.-Comprender procesos matemáticos: comparación, agrupación, ordenación, estimación, abstracción de reglas y resolución de problemas.

5.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que favorezcan que niñas y niños desarrollen una actitud positiva hacia las matemáticas.

6.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que permitan aprovechar pedagógicamente diversas situaciones cotidianas para hacer visibles, presentar y resolver problemas matemáticos en conjunto con las niñas y los niños a su cargo.

7.-Conocer y aplicar estrategias didácticas que favorezcan que las niñas y los niños a su cargo resuelvan problemas matemáticos mediante procesos mentales de conteo, comparación, agrupación, ordenación, estimación y abstracción de reglas.

8.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para ofrecer experiencias pedagógicas y recursos de aprendizaje apropiados para la iniciación a las matemáticas: objetos cotidianos, recursos de aprendizaje estructurado y juegos reglados.

9.-Utilizar con precisión conceptos y procedimientos matemáticos en las experiencias pedagógicas que implementa con las niñas y niños

7.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias naturales.

1.-Conocer el objeto de estudio, las características centrales y los principales métodos del conocimiento científico, de las diferentes disciplinas que integran las ciencias naturales: química, física, biología, ciencias de la Tierra y del universo.

2.-Comprender las nociones de unidad, diversidad, estructura, interacción y cambio, como conceptos elementales que trascienden los límites disciplinarios de las ciencias naturales.

3.-Comprender nociones fundamentales sobre la tierra y el universo: el sistema solar; las características geomorfológicas del planeta Tierra; sus fenómenos climáticos, atmosféricos y terrestres; y la interacción entre el planeta Tierra y los seres vivos.

4.-Comprender nociones fundamentales sobre los seres vivos: su clasificación, sus interrelaciones y sus hábitats.

5.-Comprender nociones fundamentales sobre la materia: su estructura, propiedades, estados y transformaciones.

6.-Comprender nociones fundamentales sobre fuerza y energía: sus propiedades, sus principales tipos, sus interacciones y su relación con el movimiento de los cuerpos.

7.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para favorecer el asombro, la curiosidad, la actitud exploratoria, la indagación, la creatividad, el espíritu crítico, la perseverancia, el interés hacia el conocimiento y el cuidado del medioambiente.

8.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para familiarizar a las niñas y niños a su cargo con el objeto de estudio y los métodos de investigación de las ciencias naturales.

9.-Conocer e implementar estrategias didácticas orientadas a ofrecer a las niñas y los niños a su cargo experiencias pedagógicas que favorezcan el que se formulen preguntas, se planteen posibles respuestas, realicen experimentos, analicen sus hallazgos, extraigan conclusiones y predigan.

10.-Conocer e implementar estrategias didácticas para permitir la integración disciplinar de las diferentes ramas de las ciencias naturales, por ejemplo, experiencias de conocimiento del entorno y sus características.

11.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para favorecer experiencias pedagógicas realizadas en contextos cercanos y aplicados a situaciones de la vida cotidiana de las niñas y los niños a su cargo.

12.-Orientar las experiencias pedagógicas, preferentemente, hacia contextos naturales en los que se releva la valoración y cuidado del medio ambiente.

8.-Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.

1.- Comprender las nociones fundamentales de la disciplina histórica: el pasado como su objeto de estudio, los diferentes métodos para acceder al pasado y las categorías centrales del campo (historia, memoria, historiografía).

2.-Comprender las nociones fundamentales de la disciplina geográfica: el espacio como su objeto de estudio, los diferentes métodos para reconstruir el espacio y las categorías centrales del campo (territorio, lugar, paisaje, medio ambiente).

3.-Comprender las nociones fundamentales de la antropología: la cultura como su objeto de estudio, los diferentes métodos para conocer la cultura y las categorías centrales del campo (endoculturación, relativismo cultural).

4.-Comprender las nociones fundamentales de la sociología: la sociedad como su objeto de estudio, los diferentes métodos para conocer la sociedad y las categorías centrales del campo (estructura social, rol, institución).

5.-Analizar el entorno cultural y social a partir de ejes de análisis comunes a las distintas ciencias sociales, entre ellos: unicausalidad/multicausalidad, particularidad/universalidad, permanencia/cambio, objetividad/subjetividad, cohesión/conflicto, integración/diferenciación, sujeto/estructura.

6.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para familiarizar a las niñas y los niños a su cargo con el objeto y los procedimientos propios de cada disciplina.

7.-Conocer y aplicar estrategias didácticas para propiciar que los estudiantes a su cargo se interroguen, indaguen e interpreten las características de su entorno cultural y social cotidiano, así como de otros menos familiares.

8.-Aplicar temáticas que faciliten que las niñas y los niños a su cargo puedan introducirse en el campo de cada disciplina, por ejemplo, familias, comunidades, gobierno, efemérides, migraciones, tradiciones.

9.-Conocer recursos de aprendizaje específicos idóneos para implementar estrategias didácticas de las ciencias sociales, por ejemplo, mapas, atlas, enciclopedias ilustradas, almanaques.

Matriz de Tributación de Cada Programa a los Estándares Disciplinarios

Niveles de Tributación

Niveles de Tributación	Alta: 3 La asignatura contribuye directa y completamente al desarrollo del estándar.								
	Media: 2 La asignatura contribuye con algunos elementos al desarrollo del estándar.								
	Baja: 1 La asignatura realiza un aporte muy remoto al desarrollo del estándar.								
	No Tributa: 0 la asignatura no presenta elementos que permitan el desarrollo del estándar .								
	Nombre del Curso	ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS							
		Estándar 1: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la autonomía.	Estándar 2: Maneja Estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.	Estándar 3: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la convivencia.	Estándar 4: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.	Estándar 5: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.	Estándar 6: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.	Estándar 7: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.	Estándar 8: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
1	Introducción a la Educación Parvularia	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Comunicación Y Expresión	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Educación para el Autocuidado	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Educación Parvularia y Medio Ambiente	0	0	0	0	0	0	1	0

5	Sentido y Trascendencia de la Educación Parvularia	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Música en Educación Infantil	1	1	0	3	0	0	0	0
7	Psicología del Párvulo	3	2	1	0	1	0	0	0
8	Aprendizaje en Comunidad	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Neurofisiología del Desarrollo del Párvulo	1	1	1	0	1	0	0	0
10	Psicología del Aprendizaje del Párvulo	1	1	1	0	1	1	1	0
11	Familia y Comunidad	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Neurociencia en Educación del Párvulo	1	1	0	0	1	0	0	0
13	Didáctica de las Artes Integradas	0	0	0	3	0	0	0	0
14	Currículo de la Educación Infantil	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Educación para la Salud	0	0	0	0	0	0	0	0
16	Investigación en Educación Parvularia	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Evaluación en Educación Parvularia I	0	0	0	0	0	0	0	0
18	Didáctica de la Educación Infantil en Primer Ciclo	2	2	2	0	2	2	2	1

19	Didáctica del Ámbito de Formación Personal y Social	3	3	3	0	1	0	0	0
20	Evaluación en Educación Parvularia II	0	0	0	0	0	0	0	0
21	Didáctica del Lenguaje en Educación Infantil	0	0	0	0	3	0	0	0
22	Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil	0	0	0	0	0	0	3	0
23	Investigación en Educación Parvularia II	0	0	0	0	0	0	0	0
24	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	0	0	0	0	0	0	0	3
25	Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil	0	0	0	0	0	3	0	0
26	Liderazgo y Desarrollo Organizacional	0	0	0	0	0	0	0	0
27	Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia I	0	0	0	0	0	0	0	0
28	Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia II	0	0	0	0	0	0	0	0

29	Práctica Imaginarios de la Infancia	0	0	0	0	0	0	0	0
30	Práctica de Desarrollo de Comunidades Educativas	0	0	0	0	0	0	0	0
31	Práctica Sistematización de la Práctica	0	0	0	0	0	0	0	0
32	Práctica de Reflexión Pedagógica Curricular	0	0	0	0	0	0	0	0
33	Práctica de Reflexión Pedagógica Didáctica	3	3	3	3	3	3	3	3
34	Práctica de Reflexión Crítica Transformadora	0	0	0	0	0	0	0	0
35	Práctica Profesional Final	3	3	3	3	3	3	3	3
36	Educación y Pedagogía	0	0	0	0	0	0	0	0
37	Psicología del Ciclo Vital	1	1	1	0	0	0	0	0
38	Sociología de la Educación	0	0	0	0	0	0	0	0
39	Filosofía de la Educación	0	0	0	0	0	0	0	0
40	Psicología Educacional	1	1	1	0	0	0	0	0
41	Modelos y Enfoques Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0
42	Políticas Educativas	0	0	0	0	0	0	0	0

43	Curriculum Educativo	0	0	0	0	0	0	0	0
44	Investigación Educativa	0	0	0	0	0	0	0	0
45	Evaluación Educativa	0	0	0	0	0	0	0	0
46	Gestión y Proyectos Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0
47	Convivencia Educativa	0	0	0	0	0	0	0	0
48	Didáctica del Inglés en Educación Inicial	0	0	0	0	1	0	0	0
49	Práctica del Idioma	0	0	0	0	0	0	0	0
50	Proyecto de Educación en Inglés como Lengua Extranjera	0	0	0	0	0	0	0	0
51	Laboratorio de Inglés	0	0	0	0	0	0	0	0
52	Didáctica del Lenguaje Escrito	0	0	0	0	3	0	0	0
53	Educación Inclusiva	0	0	0	0	0	0	0	0
54	Proyectos de Educación Científica en Educación Infantil	0	0	0	0	0	0	3	0
55	Seminario de Integración Curricular	0	0	0	0	3	0	3	0
56	Desarrollo Local	0	0	0	0	0	0	0	0
57	Educación Comunitaria	0	0	0	0	0	0	0	0

58	Gestión y Proyectos Comunitarios	0	0	0	0	0	0	0	0
59	Seminario de Desarrollo Comunitario	0	0	0	0	0	0	0	0
60	Educación Artística	0	0	0	3	0	0	0	0
61	Didáctica de la Educación Artística	0	0	0	3	0	0	0	0
62	Estética y Apreciación Artística	0	0	0	3	0	0	0	0

MATRIZ DE TRIBUTACIÓN DE CADA PROGRAMA A LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

Nombre de Tributación		<p>Alta: 3 La asignatura contribuye directa y completamente al desarrollo del estándar.</p> <p>Media: 2 La asignatura contribuye con algunos elementos al desarrollo del estándar .</p> <p>Baja: 1 La asignatura realiza un aporte muy remoto al desarrollo del estándar.</p> <p>No Tributa: 0 la asignatura no presenta elementos que permitan el desarrollo del estándar .</p>												
		<p>Estándar 1: Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.</p>												
		<p>Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</p>												
		<p>Estándar 3: Comprende el currículo de la Educación Parvularia</p>												
Nombre del Curso		<p>Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje de acuerdo al contexto.</p>												
		<p>Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos .</p>												
		<p>Estándar 6: Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</p>												
		<p>Estándar 7: Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.</p>												
		<p>Estándar 8: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.</p>												
		<p>Estándar 9: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</p>												
		<p>Estándar 10: Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.</p>												
		<p>Estándar 11: Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.</p>												
		<p>Estándar 12: Construye relaciones de alianza con la familia y comunidad.</p>												
		<p>Estándar 13: Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.</p>												
1	Introducción a la Educación Parvularia	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	0	0
2	Comunicación y Expresión	0	1	1	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0
3	Educación para el Autocuidado	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
4	Educación Parvularia y Medio Ambiente	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0

5	Sentido y Trascendencia de la Educación Parvularia	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	3	0	0
6	Música en Educación Infantil	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Psicología del Párvulo	3	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
8	Aprendizaje en Comunidad	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	3	0
9	Neurofisiología del Desarrollo del Párvulo	3	2	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0
10	Psicología del Aprendizaje del Párvulo	3	2	0	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0
11	Familia y Comunidad	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	3	0
12	Neurociencia en Educación del Párvulo	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Didáctica de las Artes Integradas	0	0	3	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0
14	Currículo de la Educación Infantil	0	1	3	1	0	0	1	0	2	0	3	0	0
15	Educación para la Salud	0	1	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0
16	Investigación en Educación Parvularia I	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	0	0
17	Evaluación en Educación	0	0	0	0	0	3	2	2	0	1	0	0	0

	Parvularia I													
18	Didáctica de la Educación Infantil en Primer Ciclo	2	2	2	3	2	0	1	1	0	3	2	0	0
19	Didáctica del Ámbito de Formación Personal y Social	3	3	3	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0
20	Evaluación en Educación Parvularia II	1	1	1	0	0	3	1	2	1	0	0	0	0
21	Didáctica del Lenguaje en Educación Infantil	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0
23	Investigación en Educación Parvularia II	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0
24	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0
25	Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0
26	Liderazgo y Desarrollo Organizacional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

	al													
27	Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
28	Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
29	Práctica Imaginarios de la Infancia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
30	Práctica de Desarrollo de Comunidades Educativas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
31	Práctica de Sistematización de la Práctica	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0
32	Práctica de Reflexión Pedagógica Curricular	0	0	0	3	0	0	0	1	2	0	1	0	1
33	Práctica de Reflexión Pedagógica Didáctica	2	3	3	3	0	0	0	1	3	1	2	0	0
34	Práctica de Reflexión Crítica Transformadora	3	3	2	3	0	0	0	0	3	2	3	0	0
35	Práctica Profesional Final	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

36	Educación y Pedagogía	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0
37	Psicología del Ciclo Vital	3	3	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	1
38	Sociología de la Educación	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
39	Filosofía de la Educación	0	1	0	0	0	0	2	2	1	2	0	0	0
40	Psicología Educacional	3	2	0	1	0	0	0	2	2	0	1	0	0
41	Modelos y Enfoques Educativos	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	1
42	Políticas Educativas	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0
43	Curriculum Educacional	0	1	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	1
44	Investigación Educacional	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
45	Evaluación Educacional	0	0	0	0	0	3	1	2	0	0	0	0	1
46	Gestión y Proyectos Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
47	Convivencia Educativa	0	0	0	1	3	0	0	2	0	0	0	0	1
48	Didáctica del Inglés en Educación Inicial	2	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
49	Práctica del Idioma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
50	Proyecto de Educación en Inglés como Lengua Extranjera	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0

5 1	Laboratorio de Ingles	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 2	Didáctica del Lenguaje Escrito	1	0	1	3	0	0	0	0	1	0	2	0	0
5 3	Educación Inclusiva	0	0	0	2	3	0	0	0	0	1	0	0	0
5 4	Proyectos de Educación Científica en Educación Infantil	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 5	Seminario de Integración Curricular	1	1	1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0
5 6	Desarrollo Local	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
5 7	Educación Comunitaria	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
5 8	Gestión de Proyectos Comunitarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
5 9	Seminario de Desarrollo Comunitario	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0
6 0	Educación Artística	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 1	Didáctica de la Educación Artística	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 2	Estética y Apreciación Artística	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
6 3	Proyecto Integrado de Arte en Educación Parvularia	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

MATRIZ DE TRIBUTACIÓN DE CADA PROGRAMA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Alta: 3 La asignatura contribuye directa y completamente al desarrollo del estándar.

Media: 2 La asignatura contribuye con algunos elementos al desarrollo del estándar.

Baja: 1 La asignatura realiza un aporte muy remoto al desarrollo del estándar.

No Tributa: 0 la asignatura no presenta elementos que permitan el desarrollo del estándar.

	Nombre del Curso	Competencia 1: Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos	Competencia 2: Desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol de mediador/a, privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica	Competencia 3: Genera procesos evaluativos permanentes de los aprendizajes de los niños y niñas y sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje	Competencia 4: Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la Educación Parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica	Competencia 5: Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen la Educación Parvularia	Competencia 6: Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su comunidad educativa	Competencia 7: Lidera desde una postura democrática la participación de comunidades educativas, para promover aprendizajes significativos	Competencia 8: Diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva
1	Introducción a la Educación Parvularia	0	0	0	3	0	0	1	0
2	Comunicación y Expresión	0	2	0	0	0	0	0	0
3	Educación para el Autocuidado	0	0	0	0	1	3	0	0
4	Educación Parvularia y Medio Ambiente	0	0	0	0	2	3	0	0

5	Sentido y Trascendencia de la Educación Parvularia	0	0	0	3	1	0	0	0
6	Música en Educación Infantil	0	0	0	0	1	0	0	0
7	Psicología del Párvulo	1	0	0	0	3	0	0	0
8	Aprendizaje en Comunidad	0	2	0	1	0	1	3	3
9	Neurofisiología del Desarrollo del Párvulo	1	0	0	0	3	1	0	0
10	Psicología del Aprendizaje del Párvulo	2	1	0	0	3	0	0	0
11	Familia y Comunidad	0	1	0	1	2	0	3	3
12	Neurociencia en Educación del Párvulo	0	0	0	0	3	1	0	0
13	Didáctica de las Artes Integradas	3	1	0	0	3	0	0	0
14	Currículo de la Educación Infantil	0	0	0	1	2	0	0	0
15	Educación para la Salud	0	0	0	0	3	3	1	1
16	Investigación en Educación Parvularia I	0	0	0	2	1	0	0	0
17	Evaluación en Educación Parvularia I	0	0	3	0	2	0	0	0

18	Didáctica de la Educación Infantil en Primer Ciclo	3	2	0	1	3	0	0	0
19	Didáctica del Ámbito de Formación Personal y Social	3	2	0	0	3	1	0	0
20	Evaluación en Educación Parvularia II	0	0	3	0	1	0	0	0
21	Didáctica del Lenguaje en Educación Infantil	3	0	0	0	3	0	0	0
22	Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil	3	0	0	0	3	0	0	0
23	Investigación en Educación Parvularia II	0	0	0	1	1	0	0	0
24	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	3	2	0	0	3	0	0	0
25	Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil	3	2	0	0	3	0	0	0
26	Liderazgo y Desarrollo Organizacional	0	0	0	0	0	0	3	0

27	Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia I	0	0	0	2	2	0	0	0
28	Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia II	0	0	0	3	0	0	0	0
29	Práctica Imaginarios de la Infancia	0	0	0	2	2	0	0	0
30	Práctica de Desarrollo de Comunidades Educativas	0	0	0	0	0	0	3	2
31	Práctica de Sistematización de la Práctica	0	3	0	0	1	0	0	0
32	Práctica de Reflexión Pedagógica Curricular	1	3	0	0	2	0	2	0
33	Práctica de Reflexión Pedagógica Didáctica	3	3	0	0	3	0	1	0
34	Práctica de Reflexión Crítica Transformadora	3	3	1	0	3	0	1	0
35	Práctica Profesional Final	3	3	3	3	3	3	3	3
36	Educación y Pedagogía	0	0	0	0	2	0	3	1

37	Psicología del Ciclo Vital	0	0	0	0	2	0	0	0
38	Sociología de la Educación	0	0	0	0	2	0	0	0
39	Filosofía de la Educación	0	0	0	0	2	0	0	0
40	Psicología Educacional	1	1	0	0	2	0	0	0
41	Modelos y Enfoques Educativos	0	0	0	0	3	0	1	0
42	Políticas Educcionales	0	0	0	0	3	0	0	0
43	Curriculum Educativo	2	2	1	0	1	0	0	0
44	Investigación Educativa	0	0	0	0	1	0	1	0
45	Evaluación Educativa	0	0	3	0	3	0	0	2
46	Gestión y Proyectos Educativos	0	0	0	0	1	0	3	2
47	Convivencia Educativa	0	0	0	0	1	1	2	2
48	Didáctica del Inglés en Educación Inicial	2	0	2	0	1	0	0	0
49	Práctica del Idioma	0	0	0	0	0	0	0	0
50	Proyecto de Educación en Inglés como Lengua Extranjera	1	1	1	0	1	0	0	0
51	Laboratorio de Inglés	0	1	0	0	2	0	0	0

52	Didáctica del Lenguaje Escrito	3	0	0	1	3	0	0	0
53	Educación Inclusiva	1	3	0	0	1	0	0	1
54	Proyectos de Educación Científica en Educación Infantil	3	0	0	0	3	0	0	0
55	Seminario de Integración Curricular	3	2	0	1	3	0	0	0
56	Desarrollo Local	0	0	0	0	0	3	2	1
57	Educación Comunitaria	0	0	0	0	0	0	2	3
58	Gestión de Proyectos Comunitarios	0	0	0	0	0	0	2	3
59	Seminario de Desarrollo Comunitario	0	0	0	0	0	0	3	3
60	Educación Artística	2	0	0	0	3	0	0	0
61	Didáctica de la Educación Artística	3	0	0	0	3	0	0	0
62	Estética y Apreciación Artística	1	0	0	0	3	0	0	0
63	Proyecto Integrado de Arte en Educación Parvularia	0	2	0	0	2	0	0	0

Total Área: 26 cursos	15	15	8	10	10	6	7	7	78
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	78	78	78	78	78	78	78	78	624
Promedio por estándar	0,5	0,4	0,3	0,2	0,38	0,2	0,26	0,1	2,3
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 9 cursos	6	6	6	6	6	6	6	6	48
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	27	27	27	27	27	27	27	27	216
Promedio por estándar	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	4,8
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 12 cursos	2	2	2	0	0	0	0	0	6
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	36	36	36	36	36	36	36	36	288
Promedio por estándar	0,1	0,1	0,1	0	0	0	0	0	0,3
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 4 cursos	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0,2
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 4 cursos	0	0	0	0	6	0	6	0	12
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	0	0	0	0	1,5	0	1,5	0	3
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 4 cursos	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 26 cursos	1 9	2 0	2 7	3 6	9	7	8	1 2	9	1 3	2 5	6	3	1 9 4
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8 1 4
Promedio por estándar	0 7	0 7 6	1	1 3	0 3	0 2	0 3	0 4	0 3	0 5	0 9	0 2	0 1	6 9
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 9 cursos	8	9	8	1 2	3	3	3	5	1 5	6	2 0	3	4	9 9
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	2 7	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	35 1
Promedio por	0 7	1	0, 8	1, 3	0, 3	0, 3	0, 3	0, 5	1, 6	0, 6	2, 2	0, 3	0, 4	10 4

estándar	8													
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 12 cursos	6	8	0	4	3	3	4	2 0	1 8	2	2	0	9	7 9
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	4 6 8
Promedio por estándar	0, 5	0, 6	0	0, 3	0, 2	0, 2	0, 3	1, 6	1, 5	0, 1	0, 1	0	0, 7	6, 1
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	2	0	0	7	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1 3
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 5 6
Promedio por estándar	0, 5	0	0	1, 7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3, 2
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	3	1	3	1 1	6	0	0	0	1	1	2	0	0	2 8
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 5 6
Promedio por estándar	0, 7	0, 2	0, 7	2, 7	1, 5	0	0	0	0, 2	0, 2	0, 5	0	0	6, 7
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 4 cursos	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	8	0	1 1
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 5 6
Promedio por estándar	0	0	0	0	0, 2	0	0	0	0, 2	0	0, 2	2	0	2, 6
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total Área: 4 cursos	1	0	3	3	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1 0
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 5 6
Promedio por estándar	0, 2	0	0, 7	0, 7	0, 2	0	0	0	0	0	0, 5	0	0	2, 3
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 26 cursos	25	15	6	13	50	13	11	7	140
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	78	78	78	78	78	78	78	78	624
Promedio por estándar	0,9	0,5	0,2	0,5	1,9	0,5	0,4	0,2	5,1
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 9 cursos	10	15	4	10	16	3	10	5	73
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	27	27	27	27	27	27	27	27	216
Promedio por estándar	1,1	1,6	0,4	1,1	1,7	0,3	1,1	0,5	7,8
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 12 cursos	3	3	4	0	23	1	10	7	51
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	36	36	36	36	36	36	36	36	288
Promedio por estándar	0,2	0,2	0,3	0	1,9	0,8	0,8	0,5	4,7
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	3	2	3	0	4	0	0	0	12
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	0,7	0,5	0,7	0	1	0	0	0	2,9
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	10	5	0	2	10	0	0	1	28
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	2,5	1,2	0	0,5	2,5	0	0	0,2	6,9
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	0	0	0	0	0	3	9	10	22
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	0	0	0	0	0	0,7	2,2	2,5	5,4
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Total Área: 4 cursos	6	2	0	0	11	0	0	0	19
Puntaje ideal (con el máximo de puntos por curso)	12	12	12	12	12	12	12	12	96
Promedio por estándar	1,5	0,5	0	0	2,7	0	0	0	4,7
Promedio ideal (con el máximo de puntos por curso)	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Rubrica de valoración categorías de análisis de programas de estudio

Perfil de egreso: El/la egresado/a de la carrera es un/a profesional licenciado en educación y especialista en educación infantil capaz de planificar, implementar y evaluar procesos educativos relevantes y pertinentes, relacionando constantemente teoría y práctica que fundan su quehacer profesional, valorando la diversidad y propiciando la participación de las familias y de las comunidades.

Se caracteriza por ser un profesional ético, autónomo, reflexivo y crítico, que investiga sobre su práctica docente a fin de mejorarla, de aprender y actualizarse permanentemente, comprometido con la educación de calidad en la primera infancia. La formación que entrega el programa funda y desarrolla en la/el estudiante las competencias sello institucionales.

El nivel de profundización que le otorgan las menciones le permite generar propuestas y/o proyectos para la enseñanza del inglés, o para la enseñanza de las artes integradas, o para la articulación y la educación inclusiva, o para el trabajo comunitario en Educación Parvularia.

Categorías/ valoración	Muy Bueno	Bueno	Deficiente
<i>Coherencia y consistencia entre las competencias declaradas:</i> Este punto se refiere a las metas y propósitos, en relación al saber y saber hacer de las estudiantes en cada curso del plan.	El programa de curso, tanto en su propósito como en su descripción, y en la propuesta metodológica, incorpora explícitamente elementos que son mencionados en el perfil de egreso. De la misma forma, permite inferir, a través de las actividades a realizar que tributan de forma completa al logro del mencionado perfil	El programa de curso, tanto en su propósito como en su descripción, incluye elementos que son mencionados en el perfil de egreso. No obstante en la propuesta metodológica no se observa de forma clara cuál será la contribución que se realizará al perfil y en ese sentido las actividades a realizar por las estudiantes, tampoco logran dar cuenta del aporte al perfil.	El programa de curso, tanto en su propósito, como en su descripción, en la propuesta metodológica y en las actividades a realizar por las estudiantes, no menciona, ni explicita ni se puede inferir, cuál va a ser su aporte al perfil de egreso, de la misma forma, el plan se centra en otros aspectos formativos a desarrollar.

<p><i>Pertinencia de los contenidos que se desarrollan:</i> Se refiere a la presencia de temas relevantes definidos para el nivel por la bibliografía especializada para la formación, especialmente enfocado a la relación entre los contenidos y las competencias.</p>	<p>El programa de curso, en la propuesta metodológica y contenidos, incorpora explícitamente acciones e interacciones que contribuyen al logro del perfil de egreso. De la misma forma, permite inferir, a través de las actividades a realizar que tributan a algún aspecto del mencionado perfil. El programa de curso, también se intenciona hacia el logro de la unidad de competencia y tributa al logro de la competencia general.</p>	<p>El programa de curso, en sus contenidos, no incluye de forma tan clara contenidos que permitan el logro del perfil de egreso. En esa misma línea, las actividades a realizar, no se relacionan con el logro o desarrollo de la unidad de competencia y se distancia aún más del logro de la competencia general.</p>	<p>El programa de curso, tanto en sus contenidos, como en la propuesta metodológica y en los aspectos centrales del programa no incluye o no declara contenidos que permitan establecer una directa relación con el logro del perfil de egreso. En esa misma línea, las actividades a realizar, no se relacionan con el logro o desarrollo de la unidad de competencia y se distancia aún más del logro de la competencia general.</p>
<p><i>Relevancia y coherencia de la metodología:</i> se refiere a la coherencia entre las competencias definidas para el curso, y la propuesta metodológica, para alcanzar el perfil de egreso.</p>	<p>El programa de curso, en su propuesta metodológica, incorpora explícitamente elementos que son mencionados en el perfil de egreso. De la misma forma, se puede inferir, a través de las actividades a realizar, que el programa tributa de forma completa al logro del mencionado perfil.</p>	<p>El programa de curso, en su propuesta metodológica, incorpora algunos mecanismos que son incluidos en el perfil de egreso. De la misma forma, hay elementos que permiten inferir, a través de algunas actividades que realizan las estudiantes, de manera incipiente ciertos aportes al logro del perfil de egreso.</p>	<p>El programa de curso, en su propuesta metodológica, no explicita mecanismos que permitan el logro del perfil de egreso. De la misma forma, no se observan en las actividades a realizar, un aporte claro al logro del mencionado perfil.</p>

Matriz de Sistematización del análisis de los Programas Educativos

Nombre del Programa	Pertinencia Entre Contenidos, Metodologías y Propósitos a Desarrollar	Coherencia y Consistencia entre las Competencias, con el Perfil de Egreso
Área de Estudios Línea De Prácticas	Formación Profesional Aplicada	
1.-Práctica Imaginarios de la Educación Parvularia I.	<p>El presente programa del curso, tanto en su propósito como en su descripción, incluyen elementos que son mencionados en el perfil de egreso de la carrera, en tanto se declara como objetivo central que las estudiantes <i>“puedan identificar los imaginarios sociales existentes sobre la educación parvularia, utilizando estrategias investigativas de observación participante”</i> como se puede observar, este programa pretende desarrollar la reflexión entre la teoría y la práctica-que es un elemento que se explicita en el perfil del graduado de la carrera-, a partir de los imaginarios que se observan en la realidad educativa.</p>	<p>El programa del curso declara como competencia a desarrollar en las estudiantes; <i>“Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la educación parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica”</i>, para lo que se establece la siguiente unidad de competencia: <i>“Reconocer los imaginarios existentes respecto a la educación parvularia en la actualidad”</i>, primeramente se requiere señalar aspectos formales en la redacción de las competencias que pueden invitar a la confusión, esto porque como se evidencia, en la competencia se declara que la estudiante <i>“tome decisiones”</i> y en la unidad de competencia se declara <i>“reconocer”</i> que se presenta de manera más genérica. Luego se puede señalar que la unidad de competencia tributa a la competencia, en tanto se plantea desde un nivel inicial, que luego se traducirá en acciones como que las estudiantes tomen decisiones. Como se ha mencionado, la competencia se encuentra en línea con el perfil de egreso en cuanto busca -a partir de la reflexión permanente- relacionar teoría y práctica</p>

		<p>como lo establece el perfil, y de la misma forma la unidad de competencia que tributa a la competencia general.</p>
<p>2.-Práctica Imaginarios de la Infancia.</p>	<p>Este programa de curso, declara como propósito que los/as estudiantes <i>“reconozcan a los imaginarios de infancia presentes en la historia y en la actualidad, a partir de la reflexión sobre las construcciones de infancia que coexisten en la actualidad”</i>. Como se puede observar, este programa en su propósito y descripción incluyen elementos del perfil de egreso en tanto se busca que la reflexión de los estudiantes se realice de forma compartida, entre la historia y la actualidad, lo que requiere procesos de indagación a realizar por las estudiantes, como forma de lograr dicho propósito, y el perfil de egreso declara la necesidad de revisar la teoría que funda su quehacer profesional.</p>	<p>El programa del curso, incluye como competencia, <i>“Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la educación parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica”</i> para lo que se establece la siguiente unidad de competencia; <i>“Reconocer al párvulo como una persona situada históricamente y participante de la sociedad y de su propio ser”</i> si bien desde lo formal es necesario señalar que la unidad de competencia no corresponde a la declarada oficialmente (programa final), sino que más bien se adecua a éste programa en particular, si es capaz de tributar al logro de la competencia, en tanto considera –al igual que el programa anterior- cierta progresión que permite el desarrollo de la competencia general. Al igual que el programa antes revisado, se encuentra alineado con el perfil de egreso, en tanto éste pretende que el profesional investigue permanentemente y guiado por la reflexión, fundar sus decisiones. Se identifica un punto central en la reflexión y que el perfil de egreso lo incorpora al señalar que el profesional egresado es reflexivo.</p>
<p>3.-Práctica de Desarrollo de Comunidades Educativas.</p>	<p>El mencionado programa de curso, declara como propósito y articula su descripción en torno a que las estudiantes <i>“desarrollen experiencias participativas en todas las</i></p>	<p>En este curso se declara la siguiente competencia general; <i>“Lidera desde una postura democrática la participación de comunidades educativas, para promover aprendizajes significativos”</i> cuya unidad</p>

fases de la práctica, para favorecer la conformación y desarrollo de comunidades educativas” primeramente es importante mencionar que este curso incluye elementos del perfil de egreso, en cuanto propone que las estudiantes puedan vivenciar experiencias, para que sean capaces de, propiciar esas experiencias a otros. Efectivamente el perfil del profesional, declara la investigación sobre su propio hacer, lo que parte con que la estudiante pueda vivenciar experiencias –como lo propone este curso- , para luego mirar su hacer profesional, y reconocer lo que se aspira desarrollar.

de competencia en el programa señala: “*generar experiencias participativas para la conformación de comunidades educativas”* en este ítem tanto la competencia como la unidad de competencia se encuentran en plena sintonía con el perfil de egreso, en tanto éste último declara explícitamente que el profesional debe propiciar la participación de diferentes entes, tanto las familias, comunidad, etc. Así también, es importante señalar que un elemento que no se ha mencionado antes, es que el fin de la participación es la construcción de aprendizajes, aspecto que es relevado en varios puntos del perfil del egresado de la carrera.

4.-Práctica Sistematización de la Práctica.

El presente programa de curso, tanto en su propósito como en la descripción que lo orienta declara que pretende: “*favorecer el desarrollo de un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica (cuyo objeto de estudio es la práctica)”* Como se desprende, este curso incluye varios elementos que se relacionan con el perfil de egreso, inicialmente el proceso reflexivo, que es parte del perfil de egreso, de la misma forma la investigación y la generación de propuestas de

Este programa de curso, establece como competencia; “*desarrolla un proceso reflexivo permanente de la acción pedagógica, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones de la práctica”* para lo que define la siguiente unidad de competencia; “*desarrollar un proceso de sistematización de sus experiencias pedagógicas a fin de comprender la realidad educativa y generar conocimiento práctico”* como se mencionó en el apartado anterior, este curso se encuentra plenamente vinculado al perfil de egreso, y así se manifiesta en la competencia y su unidad, que pretenden que los estudiantes generen nuevos conocimientos a partir de la reflexión, elementos que son incluidos en el perfil

	transformación, que son incorporadas y que este curso incluye como elemento central.	de egreso, en tanto a investigar sobre su propio hacer.
5.-Práctica de Reflexión Pedagógica Curricular.	El presente curso, tiene como propósito que el/la estudiante; <i>“desarrolle un proceso reflexivo del curriculum implementado en primer ciclo en una realidad determinada”</i> de la misma forma, en cuanto a la descripción misma del curso está orientada por el mencionado propósito. Al respecto se puede señalar que existe coherencia entre el propósito y la descripción con el perfil de egreso, en tanto se busca que el estudiante reflexione a partir de la práctica, por lo que necesariamente va a relacionar la teoría con la práctica, como lo declara el perfil de egreso.	En este programa se incorpora como competencia general; <i>“desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol de mediador/a privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones de la práctica”</i> la que incorpora la siguiente unidad de competencia; <i>“implementa experiencias sustentadas en un proceso de reflexión pedagógica curricular en primer ciclo de educación parvularia”</i> Frente a lo anterior, lo primero que se puede mencionar es que la competencia es bastante amplia e incorpora muchos elementos que por sí solos ya pueden constituir una competencia, tanto desarrollar o implementar prácticas reflexivas, asumir un rol mediador, asumir una postura inclusiva, generar transformaciones en la práctica, etc. No obstante, la señalada competencia se encuentra en línea con el perfil de egreso de la carrera, en esa misma dirección, si se puede señalar que la unidad de competencia tributa de forma progresiva al logro de la competencia general al situarse en una realidad específica y con elementos concretos y de la misma forma también está alineada con el perfil.

6.-Práctica de Reflexión Pedagógica Didáctica.

El presente curso, articula su descripción y metodologías hacia el propósito que declara lo siguiente; *“el estudiante desarrolle un proceso reflexivo de la enseñanza en relación a didácticas específicas que se implementan en el segundo ciclo de educación parvularia, en los ámbitos de formación personal social, comunicación y ciencias naturales”* Como se observa, este curso incluye en todos sus elementos aspectos relacionados con el perfil de egreso, esto porque se pretende que el estudiante reflexione sobre teorías que fundan su quehacer profesional, que son implementadas en la realidad educativa, por lo que se establece la relación teoría y práctica que el perfil de egreso explicita, y se mantiene un elemento sello de la formación que es la reflexión.

El mencionado programa de curso, incorpora como competencia; *“desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol de mediador/a privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones de la práctica”* para lo que se establece la siguiente unidad de competencia; *“desarrollar experiencias de aprendizaje basadas en un proceso de reflexión didáctica que le permite relacionar la intencionalidad pedagógica y la didáctica utilizada y los procesos y logros en los aprendizajes de los niños y niñas”* si bien solo con la unidad de competencia se logra el propósito del curso, ya que incorpora todos los elementos para el logro del mismo, no se relaciona de manera tan clara con la competencia –que al igual que el curso anterior– resulta bastante abarcadora, si se reconoce algún vínculo con una parte de la competencia general (esencialmente la primera parte de la competencia), no obstante de todas formas ambas tanto competencia como su unidad, incluyen elementos del perfil de egreso, cada una por sí misma. (Desarrollar, implementar experiencias de aprendizaje, la reflexión, etc.).

7.-Práctica de Reflexión

El presente programa de curso, declara como propósito que; *“el estudiante desarrolle un proceso reflexivo, crítico y*

El mencionado curso, incluye como competencia general a desarrollar en los estudiantes, *“desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol*

Crítica Transformadora.

transformador de su acción pedagógica y a partir de ello, tome decisiones para las oportunidades de aprendizaje que se presentan a los párvulos” como se observa en el propósito y por ende en la descripción que orienta el curso, se reconocen elementos que están en plena sintonía con el perfil de egreso, como se menciona la reflexión, la toma de decisiones en la acción educativa, representan lo que el perfil de egreso señala respecto de implementar y evaluar procesos educativos relevantes y pertinentes, lo que les permitirá ofrecer nuevas oportunidades, lo que en el perfil se caracteriza cuando se refiere a generar transformaciones de la práctica.

de mediador/a privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad, para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones de la práctica”, para lo que se define la siguiente unidad de competencia; *“Desarrollar procesos de aprendizajes articulados y significativos basados en la reflexión crítica del impacto que tiene su acción pedagógica en las oportunidades de aprendizaje que brinda a niños y niñas de educación parvularia”* para este programa de curso, no se abordará en profundidad el análisis de la competencia –ya abordada en profundidad en los programas anteriores- pero si se hará mención sobre la unidad de competencia, y al respecto se puede señalar que –también parecido al caso anterior- la unidad de competencia por si misma contribuye al logro del propósito del curso, se encuentran en plena sintonía, de la misma forma también hay relación coherente con el perfil de egreso, tanto de la competencia como de su unidad, y en esa misma línea en lo relativo a la forma de tributar de la unidad de competencia, se puede señalar que ésta –a diferencia del programa anterior- se encuentra más relacionada a la segunda parte de la competencia.

8.-Práctica Profesional Final.

Este curso es el que finaliza el programa, por ende incluye como propósito que las estudiantes, *“asuman el rol de educador/a de párvulos, dando cuenta de las*

El programa de curso incorpora todas las competencias de la carrera y para cada una de ellas establece una unidad de competencia. Si bien las competencias y sus unidades responden de forma

competencias esperadas en el perfil de egreso” en torno a este propósito se articulan las acciones que se implementan, las metodologías y estrategias. Luego el programa declara todas las competencias antes descritas y sus respectivas unidades. Inicialmente se requiere señalar que este programa de curso, se alinea con el perfil de egreso en toda su dimensión, en tanto se espera que se asuma lo declarado en el perfil, se incorporan las competencias, etc. hay coherencia con el perfil profesional.

coherente y alienada al perfil de egreso, se debe mencionar, que se exponen ocho competencias y/o unidades y se ha observado que en los programas de curso, especialmente en las unidades no siempre son las mismas que se exponen en el programa final, y de la misma forma hay cursos que incorporan competencias –que se relacionan con el perfil de egreso-no están incluidas en este programa oficial final. Un ejemplo de ello es, en el curso de “Investigación en educación parvularia I” se declara la siguiente competencia: *“Desarrolla investigaciones, considerando problemáticas educacionales relevantes y utilizar los resultados de estas y de otros estudios para la generación de conocimientos de su campo profesional”*. Esta competencia está presente solo en este programa.

Nombre del Programa	Pertinencia Entre Contenidos, Metodologías y Propósitos a Desarrollar	Coherencia y Consistencia entre las Competencias, con el Perfil de Egreso
----------------------------	--	--

Área de Estudios: Línea Menciones: Inglés	Actividades Curriculares de la	Especialidad
--	---------------------------------------	---------------------

9.-Didáctica del Inglés en Educación Inicial

Si bien en la estructura general del programa no se hace alusión directa al perfil de egreso, ni a la formación profesional. Si se incluyen elementos como “desarrollar competencias para aplicar de manera fundamentada la enseñanza del idioma inglés” de hecho se incorpora como propósito central y unidad de competencia –como se ha mencionado- “que la estudiante desarrolle competencias de planificación y aplicación para la enseñanza del idioma inglés”, como se observa si se reconocen elementos que incluye el perfil de egreso de manera indirecta, esto porque se menciona que la estudiante planifique de forma

La unidad de competencia declarada para este curso señala: “*apliquen con pertinencia y fundamentación las didácticas específicas de la educación parvularia, favoreciendo la articulación entre el primer y segundo ciclo y el primer nivel de educación básica*” y la unidad de competencia que se establece para este curso es “*diseñar experiencias de aprendizaje que garanticen una intervención pedagógica de calidad en la enseñanza del idioma inglés en el segundo ciclo de educación parvularia*”. Como se observa, para este curso se incluye una competencia que corresponde al programa oficial y que si se encuentra en sintonía con el perfil de egreso, al incluir elementos como la planificación de experiencias de aprendizaje de calidad, y en este caso fundadas en la didáctica del inglés, no obstante se incluye en la unidad de competencia elementos específicos de este curso, y no aparece dentro del programa oficial (práctica final) asociado a esta competencia. Es necesario tener presente, que este curso- como curso de mención- es integrado en el perfil de egreso, aunque no incorpora más antecedentes.

fundamentada, lo que sí es mencionado en el perfil, que explicita la planificación e implementación fundada en las didácticas actualizadas de la educación inicial.

**10.-Laboratorio
Inglés**

de

En el propósito y descripción del curso se declara: *“que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar y ampliar el idioma hablado y escuchado en un nivel básico de competencia, que les permita enseñar inglés a niños/as de educación infantil, usando vocabulario estructuras gramaticales y pronunciación básica”* como se observa, en la descripción del curso no se hace alusión explícita al perfil de egreso, esto porque esta esencialmente centrada en las particularidades del curso, no obstante, si se incluyen elementos que son centrales y que si están vinculados a algunos propósitos del perfil, -por ejemplo- la enseñanza de una asignatura de forma

La competencia declarada para este curso es: *“Desarrollar prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol mediador privilegiando la comunicación, desde una perspectiva inclusiva de la diversidad”* a la que le corresponde la siguiente unidad de competencia: *“comunicarse en forma oral en un nivel de principiante, formulando mensajes bien contruidos y coherentes con el contexto comunicativo”*. Como se observa, la competencia está incorporada en el programa oficial y está en línea con el perfil de egreso, en cuanto a todos los elementos que incorpora, reflexión –que es declarada en el perfil- asumir postura inclusiva de la diversidad etc. No obstante, resulta necesario mencionar que si bien la unidad de competencia, no está incluida en el programa oficial del curso (programa de práctica final) sino que se relaciona más bien con el programa específico y su propósito, si incorpora elementos del perfil de egreso, como es la comunicación, que se incluye en el mencionado perfil de forma explícita. Junto con lo anterior, Es importante tener presente que –al igual que en el programa anterior- la mención de inglés es incorporado en el perfil de egreso de forma explícita, aunque no especifica otros componentes.

		contextualizada a la educación inicial.
11.-Proyecto de Educación como Extranjera	de Bilingüe Lengua	<p>En este programa de curso, se declara como propósito que las estudiantes; <i>“construyan competencias que les permitan desarrollar proyectos dentro del aula, aplicando las cuatro habilidades del idioma inglés a niños/as de educación inicial”</i> para ello, la descripción del programa incorpora los mismos elementos, al momento de desarrollar las características del programa. En esa mirada, se puede señalar que tanto el propósito como la descripción de este programa se encuentran relacionados con el perfil de egreso, .si bien no directamente o de forma lineal, pero si se reconocen elementos, porque el perfil incluye la generación de propuestas a través de la mención de inglés.</p> <p>El presente programa de curso, es orientado por la siguiente competencia general: <i>“Desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas, asumiendo un rol de mediador/a privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad”</i> para lo que se define la siguiente unidad de competencia; <i>“Diseñar, variadas experiencias integradas para favorecer el aprendizaje del idioma inglés”</i> como se puede observar, la competencia general es parte del programa oficial y por ende responde o se encuentra en línea con el perfil de egreso, al respecto, también es importante mencionar que la unidad de competencia apunta de manera directa al propósito del curso, perdiéndose un tanto de la competencia general a la que debe tributar, no obstante la unidad de competencia de todas formas contiene elementos del perfil, ya que como se ha mencionado este perfil menciona la generación de diferentes propuestas relacionadas a las menciones.</p>
12.-Práctica del Idioma		<p>El presente programa de curso, tiene como propósito que las estudiantes; <i>“se comuniquen de forma fluida en inglés hablado”</i></p> <p>La competencia para este programa, al igual que en curso anterior, busca que los estudiantes <i>“desarrollen prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol mediador privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad”</i> para lo que se establece la</p>

en un nivel básico, creando y transmitiendo apropiadamente mensajes coherentes al contexto comunicativo” para lo cual la descripción del mismo, da cuenta de las actividades que deberán realizar para alcanzar dicho propósito. Inicialmente, se puede señalar que –al igual que el programa anterior- se establece una relación con el perfil de egreso, primeramente porque éste incorpora la mención de inglés en su desarrollo. Luego se puede señalar que este curso contribuye de manera inicial al logro del perfil, porque busca que las estudiantes se comuniquen en un nivel básico, y se espera que el aprendizaje construido en esta asignatura otorgue el nivel de profundidad en las intervenciones de las estudiantes en formación.

siguiente unidad de competencia: “ *comunicarse oralmente en idioma inglés en un nivel principiante, formulando mensajes bien contruidos y significativos al contexto, ampliando el léxico y la velocidad de su habla y comprensión”*. Como se observa, parecido al programa antes revisado, existe vínculo directo entre la competencia y el perfil de egreso, porque la competencia es parte del programa oficial, por ende está plenamente en línea con el mencionado perfil. No obstante, es importante señalar que la unidad de competencia si bien contribuye al mencionado perfil, lo hace desde una perspectiva más general, porque incorpora elementos como la comunicación que es mencionado en el perfil, de la misma manera que son explicitadas las menciones. Como se ha dicho en otras oportunidades, la unidad de competencia, se encuentra en directa relación con el propósito y la descripción del curso.

**Área de Estudios: Línea Menciones:
Integración Curricular**

Actividades Curriculares de la Especialidad

**13.-Didáctica
Lenguaje Escrito**

del En la descripción y propósito del curso se hace alusión al perfil de egreso en cuanto se busca desarrollar competencias que le permitan al estudiante generar propuestas educativas en el ámbito del lenguaje escrito, de manera articulada con el siguiente nivel de educación general básica, y al respecto, el perfil de egreso señala que el profesional educador/a de párvulos es un especialista capaz de diseñar, implementar y evaluar procesos educativos. Por lo que se establece una clara contribución al perfil de egreso, por parte de este programa de curso.

La competencia declarada para este curso de mención corresponde a: *“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”* es acorde al perfil de egreso que conforma el plan de estudios, en cuanto a que éste incorpora la planificación de oportunidades de aprendizaje relevantes y de la misma forma, resulta pertinente a la descripción y propósito del mismo. La unidad de competencia que la complementa tiene relación en tanto contribuye al logro de la misma, la unidad de competencia dice: *“Construir un conjunto de criterios para desarrollar propuestas curriculares en el ámbito del lenguaje escrito, articulando los aprendizajes de las B.C.E.P. con los planes y programas de primer año básico”* como se puede observar, existe una triada armónica entre competencia, descripción/propósito del curso y perfil de egreso, no obstante, como se ha señalado también en los programas anteriores, la unidad de competencia antes señalada no aparece en el programa oficial del curso.

**14.-Proyecto
Educación Científica en
Educación Infantil**

de En la descripción y propósito del curso se hace alusión al perfil de egreso en cuanto se busca desarrollar competencias que le permitan al estudiante analizar,

Al igual que el curso anterior, la competencia declarada corresponde a: *“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”* que resulta acorde al perfil de egreso que conforma el plan de estudios y resulta pertinente a la descripción y propósito del curso, de la misma forma, la unidad de competencia que la complementa tiene relación en cuanto contribuye al

generar y evaluar propuestas y/o proyectos educativos que favorezcan la educación científica en la educación inicial, y en esa línea el perfil de egreso busca a través de las menciones que las estudiantes puedan generar propuestas educativas para la integración curricular de acuerdo al contexto.

logro de la misma, explicitando lo siguiente: “*Diseña y evalúa propuestas educativas que favorezcan competencias científicas en los párvulos*” evidenciando que existe una relación armónica entre ambas, no obstante la unidad de competencia antes señalada –al igual que el curso anterior- no aparece en el programa oficial.

15.-Educación Inclusiva

En la descripción y propósito del curso se hace alusión al perfil de egreso en cuanto se busca desarrollar competencias que le permitan al estudiante desarrollar competencias para el trabajo de aula en donde se asume un enfoque de educación inclusiva a partir de la reflexión, y en esa línea el perfil de egreso busca a través de las menciones que las estudiantes puedan generar propuestas educativas para la inclusión educativa como forma de contribuir a que todos/as los estudiantes aprendan.

En este curso de la mención se incluye una competencia distinta que señala lo siguiente: “*Desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol de mediador/a privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad*” lo que resulta pertinente al perfil de egreso que conforma el plan de estudios y se relaciona a la descripción y propósito del mismo, así también la unidad de competencia que la complementa tiene relación en cuanto contribuye al logro de la misma, explicitando lo siguiente: “*Propone lineamientos educativos para la inclusión de la diversidad en el aula*” evidenciando que existe una relación armónica entre ambas y de la misma forma se encuentran en línea con el perfil, no obstante la unidad de competencia antes señalada – al igual que los cursos anteriores- tampoco aparece en el programa oficial del curso.

<p>16.-Seminario de Integración Curricular</p>	<p>Este curso en su descripción y propósito considera la articulación de los cuatro cursos de esta mención, y en esa línea se hace alusión al perfil de egreso en cuanto se busca desarrollar competencias que le permitan al estudiante generar e implementar propuestas en el lenguaje escrito y ciencias, considerando como eje la articulación y la inclusión educativa, por ello se vincula estrechamente con el perfil de egreso, que pretende a través de las menciones que los estudiantes valoren y promuevan el aprendizaje significativo en la diversidad y la realidad en que le corresponda desenvolverse.</p>	<p>Este curso de la mención incluye una competencia que ya han incorporado dos cursos anteriores y ésta es: “<i>Diseña procesos educativos considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos</i>” y como se ha dicho es pertinente al perfil de egreso y está relacionado a la descripción y propósito del curso, al igual que los cursos anteriores la unidad de competencia tiene relación en cuanto tributa a la competencia, explicitando lo siguiente: “<i>Diseña propuesta de mejoramiento curricular acorde a las problemáticas identificadas y a los temas de ciencias, lenguaje escrito, articulación e inclusión educativa</i>” en donde también se evidencia una relación armónica entre ambas, logrando una triada armónica entre propósito de curso, competencia y perfil de egreso, sólo queda mencionar que la unidad de competencia –como ya ha ocurrido- , se encuentra solo en este programa.</p>
---	---	--

<p>Área de Estudios: Línea Menciones:</p>		
<p>Educación Artística</p>	<p>Actividades Curriculares de la</p>	<p>Especialidad</p>
<p>17.-Didáctica de la Educación Artística</p>	<p>En este programa de curso, se declara como propósito a lograr con las estudiantes que ellas sean capaces de; “<i>profundizar en la didáctica específica de la educación artística desde una</i></p>	<p>La unidad de competencia declarada tiene algunos aspectos que contribuyen al logro de la competencia a desarrollar; así encontramos una competencia que busca que los estudiantes “ <i>Diseñen procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos</i>” y la unidad de competencia que es solo parte de este programa –como en los casos anteriores- y que</p>

perspectiva integradora para lo que se emplea una metodología que vincula la práctica con la teoría". En cuanto a la descripción del curso, está centrado en los aspectos metodológicos que les permitirán a las estudiantes lograr los objetivos propuestos. Luego de lo expuesto, se puede señalar que existe una relación clara con el perfil de egreso de la carrera, esto porque se explicita –en este último- que las profesionales egresadas vinculen la teoría con la práctica, a través de la reflexión didáctica. Como una forma de mejorar permanentemente su quehacer profesional.

Si bien la descripción del curso es un tanto breve, si declara dentro de su propósito que las estudiantes: *“amplíen sus herramientas teórico prácticas en torno a la educación artística, reconociendo los fundamentos, características, disciplinas, que lo componen y*

presenta como eje central: *“Diseñar propuestas curriculares para potenciar aprendizajes, desde una perspectiva de educación artística integradora y articulada con educación básica”*. Como se ha mencionado, la unidad de competencia elaborada para el curso, presenta aspectos que contribuyen o tributan para el desarrollo de la competencia general. De la misma forma, se puede señalar que ambas, tanto competencia, como su unidad se encuentran en línea con el perfil de egreso, logrando una triada armónica que se relaciona al perfil, tanto competencia, unidad, y propósito del curso.

La competencia declarada busca que los estudiantes *“Fundamenten su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen a la educación parvularia”* y la unidad de competencia que es parte solo de este programa –como en los casos anteriores- es: *“Identificar fundamentos del arte y las características de los lenguajes artísticos, reconociendo su rol expresivo para desarrollar la sensibilidad artística”*. Como se puede observar, desde la unidad de competencia existen aspectos relacionados como los fundamentos teóricos del quehacer pedagógico, que desde la unidad de competencia contribuye al

18.-Educación Artística

su valor para la primera infancia” el curso no especifica más elementos, por lo que el propósito también se entiende como la descripción del mismo. Junto con lo anterior, es importante señalar que en el presente programa de curso, se reconocen varios elementos que se vinculan al perfil de egreso, primero el propósito apunta al desarrollo de la fundamentación teórica de una didáctica específica, que –como se ha mencionado- está plenamente integrada al perfil de egreso. En esa misma dirección, las menciones son explicitadas en el perfil de egreso, por lo que se encuentran en línea con el mismo.

logro de la competencia, en esa misma línea, ambos elementos se encuentran relacionados con el perfil de egreso en cuanto sus elementos centrales son los fundamentos teóricos de didácticas, ya sea específicas o vistas de modo más general, pero este es un elemento central en el perfil profesional de la carrera. También se logra una triada coherente.

**19.-Estética
Educación Artística**

y El presente programa de curso, busca: *“favorecer en las estudiantes el desarrollo de actitudes que le permitan valorar y comprender los elementos fundamentales de la disciplina estética para generar propuestas curriculares que*

La unidad de competencia declarada tiene aspectos que contribuyen al logro de la competencia a desarrollar; así encontramos una competencia que busca que los estudiantes *“ Fundamenten su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen a la educación parvularia”* y la unidad de competencia que es parte de este programa –como en los casos anteriores- es: *“Generar propuestas y ambientes curriculares que favorezcan la sensibilidad y apreciación estética en la primera infancia ”*. Como se ha mencionado, si bien la

favorezcan la sensibilidad y apreciación en la primera infancia” luego en la descripción, se incluyen algunas actividades que contribuirán al logro del propósito. Como se observa, el eje central del curso apunta a la generación de nuevas propuestas curriculares en este ámbito en particular, y está relacionado con el perfil de egreso, a través del propósito, porque el mencionado perfil explicita que el nivel de profundización de las menciones le permitirán al egresado generar propuestas de mejoramiento para la enseñanza de las artes integradas.

unidad de competencia es elaborada solo para el curso, existen aspectos de la misma que contribuye o tributa para el desarrollo de la competencia del perfil de egreso. Y en esa misma línea se genera nuevamente esta integración entre propósito de curso- competencia/unidad de competencia- y perfil de egreso que resulta pertinente al diseño curricular de la carrera.

20.-Proyecto Integrado de Arte en Educación Parvularia

En la descripción y propósito del curso se hace alusión explícita al perfil de egreso y queda claro de qué forma, esto porque, se busca; *“desarrollar competencias que le permitan al estudiante generar proyectos de artes integrados (desde la mención) para la educación en primera infancia”*, lo que resulta

En este curso se incorpora una competencia que está dentro del plan de la carrera, pero no se identifica una relación tan clara con el propósito ni la descripción del curso, como se dijo en el ítem anterior, este curso busca que las estudiantes generen proyectos de artes integrados, pero la competencia que orienta este curso es la siguiente: *“desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol mediador/a privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad”* así mismo, la unidad de competencia es: *“diseñar un proyecto de educación artística desde una perspectiva de las artes integradas”* como se puede observar, el curso pretende que los estudiantes generen proyecto, pero la

declarado explícitamente en el perfil que menciona al respecto que el nivel de profundización de las menciones le permitirán al egresado generar propuestas de mejoramiento para la enseñanza de las artes integradas.

competencia general apunta a una actividad distinta que tiene que ver con la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje, y de la misma forma la unidad de competencia vuelve a la temática del proyecto. Se puede establecer entonces, que la unidad de competencia y el curso se encuentran relacionados, en el sentido que uno contribuye al logro del otro, y están plenamente vinculados al perfil de egreso –como también se mencionó en el anterior ítem- y la competencia general en este marco, puede tener elementos que contribuyen pero desde una línea más distante, como un elemento más amplio, porque desarrolla elementos que finalmente contribuyen, pero no de forma directa, esta competencia – como esta descrita- en este cuadro de unidad-propósito-perfil- resulta un tanto descontextualizada.

Área de Estudios: Línea

Menciones:

Educación Comunitaria

Actividades Curriculares de la

Especialidad

21.-Educación Comunitaria

La descripción y el propósito del curso inicialmente es un tanto confusa –a la primera lectura- , ya que se plantean características de la pedagogía social, los aportes de ciertos autores, la importancia del paradigma crítico que nutre la pedagogía social y luego se identifica un propósito relacionado con: *“abordar los componentes de la pedagogía social para promover acciones educativas que desarrollen*

En este curso se incorpora una competencia que está dentro del plan de la carrera, y que se relaciona con el propósito y la descripción del mismo, toda vez que - como se dijo antes- el curso busca que las estudiantes aborden y ahonden en sustentos teóricos para el desarrollo posterior de acciones que promuevan la participación, para lo que se establece la siguiente competencia: *“Diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva”* así mismo, la unidad de competencia es: *“Fundamentar propuestas de educación comunitaria que fomenten cambios sociales y culturales de la comunidad basados en el paradigma de la pedagogía social”* como se puede observar, la unidad de competencia tributa de manera progresiva al desarrollo de la competencia general, esto es; que parte desde la fundamentación de problemáticas, o temas para abordar el trabajo con las comunidades y posteriormente

acciones tendientes a fortalecer la participación, y emprendimiento de las comunidades y fortalecer su rol como líder". Como se observa, en cuanto al propósito, se reconocen elementos que son incluidos en el perfil de egreso, estos son fortalecer la participación de las comunidades, que es explicitado en el mencionado perfil, y que también incorpora elementos como el rol del educador/a como líder. Que de la misma forma es incorporado en el perfil del egresado.

iniciar el diseño de las mismas. Como se desprende de lo antes expuesto, existe una relación equilibrada entre propósito del curso, competencia, unidad de competencia y perfil de egreso.

22.-Desarrollo Local

La descripción y el propósito de éste curso incluye varios elementos, identificándose como propósito central a lograr con las/os estudiantes: *"El desarrollo de competencias de análisis y reflexión, a partir del cual se espera que las estudiantes puedan identificar fortalezas y debilidades para una vida en comunidad"* frente a este propósito de curso, se

En este curso se incorpora una competencia que está dentro del plan de la carrera, y que dice; *"Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su comunidad educativa"* De la misma forma la unidad de competencia es: *"Establecer criterios que orienten el desarrollo de las comunidades locales, vinculadas desde una perspectiva integral y de bienestar de los distintos actores"* como se puede observar a simple vista no hay una relación tan clara entre la unidad de competencia y la competencia general, no obstante ambas incorporan varios elementos que son integrados en el perfil de egreso como son; el desarrollo y potenciación de las comunidades, la generación de mejoras a través de la educación comunitaria, etc. por ende, se puede establecer que este programa vincula de manera más directa, la unidad de

identifican elementos que componen el perfil de egreso, en tanto se espera que el educador de párvulos sea un profesional reflexivo y crítico y que a partir de ello aborde su quehacer profesional.

competencia con el propósito del curso y en esa misma línea el perfil de egreso, no obstante la competencia general –como se ha visto en un curso anterior- contribuye en cuanto entrega el marco de los elementos mencionados, pero desde una posición un tanto más distante.

23.-Seminario de Desarrollo Comunitario

La descripción y el propósito de éste curso –al igual que el curso anterior- también resulta un tanto confusa a la primera lectura, ya que incluye varios y diversos elementos, identificándose como propósito el siguiente: *“El reflexionar sobre la realidad local estableciendo un diagnóstico participativo y reflexionando sobre las complejidades que se presentan para el trabajo educativo”* frente a este propósito de curso, se identifican elementos que componen el perfil de egreso, en tanto se espera que el educador de párvulos sea un profesional autónomo, reflexivo y crítico. En esa misma línea, el trabajo que

En este curso se incorpora una competencia que está dentro del plan de la carrera, y esta dice: *“Lidera desde una postura democrática la participación de equipos de trabajo, para promover aprendizajes significativos”* así mismo, la unidad de competencia es: *“Elaborar propuestas de proyectos educativos comunitarios acordes al diagnóstico participativo que promueva el empoderamiento de las comunidades locales”*. Como se dijo anteriormente, el curso busca que las estudiantes reflexionen sobre las realidades locales para la elaboración de un diagnóstico, por lo tanto, si bien hay algunos elementos relacionados entre la unidad de competencia y la competencia general, los elementos centrales no presentan relación directa. Porque la unidad busca la elaboración de propuestas comunitarias, y la competencia promover aprendizajes significativos, por lo que en cuanto a la forma no se identifica relación clara. No obstante hay elementos que están vinculados, y se relacionan con el perfil de egreso, de esa forma, el propósito en sí del curso, está en línea con la unidad de competencia, y de la misma forma con el perfil profesional de la carrera. En esa perspectiva, se puede señalar que la competencia general contribuye al perfil de egreso, aunque en este programa se encuentra un tanto descontextualizada.

pretende desarrollar este curso, requiere como elemento central, -que si bien no es declarado en el propósito, se incluye en su descripción, que los/as estudiantes vinculen la teoría con la práctica, lo que sí es explicitado en el perfil de egreso.

24.-Gestión de Proyectos Comunitarios

La descripción y el propósito de éste curso es un tanto breve, en relación con los anteriores observados, no obstante, se identifica como propósito: *“El que los estudiantes puedan contar con referentes teóricos para proponer y gestionar proyectos comunitarios”* frente a este propósito de curso, se identifica claramente elementos que componen el perfil de egreso, en tanto se espera que el educador de párvulos pueda –a partir de los conocimientos adquiridos en su mención- gestionar proyectos para la mejora de la educación parvularia como primer elemento, de la misma forma

En este curso se establece la siguiente competencia: *“diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva”* así mismo, la unidad de competencia es: *“identificar las modalidades de gestión de proyectos comunitarios a favor de la infancia”* si se tiene en cuenta el propósito del curso, que busca que las estudiantes puedan contar con referentes teóricos que les permitan gestionar proyectos comunitarios, se puede establecer que existe una relación pertinente entre la unidad/competencia/perfil, esto porque la competencia apunta al empoderamiento de la comunidad, para lo que el curso contribuye a través de la gestión de los proyectos comunitarios y la unidad de competencia que inicia esta progresión por medio de la identificación de las modalidades de gestión, es decir la unidad de competencia entrega los elementos iniciales, que son complementados a través del curso para el logro de la competencia. Y como se ha dicho hay relación clara con el mencionado perfil de egreso. A través de lo que se explicita en cuanto se propicia la participación de la comunidad, la generación de propuestas de mejora desde la profundización en la educación comunitaria.

vuelven los referentes teóricos fundantes, que permiten la generación de propuestas pertinentes, todos elementos que son explicitados en el perfil de egreso de la carrera.

Área de Estudio:	Actividades Curriculares de la	Especialidad
<p>25.-Introducción a la Educación Parvularia</p>	<p>La descripción y propósito del curso se relaciona con <i>“que las/os estudiantes identifiquen aspectos esenciales de las competencias que debe desarrollar un educador/a de párvulos asumiendo una perspectiva sociocultural a partir del perfil del egresado de la universidad, se debe considerar la formación desde la relación de aprender a ser, a vivir con otros y aprender a hacer”</i>. Como se puede observar, se establece una relación del propósito de curso con el perfil de egreso, al esperarse –en este último ítem- que los/as estudiantes asuman una perspectiva o postura que sustente la visión del campo de la educación parvularia. De la misma forma, se declaran los pilares políticos que fundan la formación acorde a las competencias que incorpora cada programa de estudio.</p>	<p>Si bien el programa de curso declara un propósito amplio que pretende desarrollar en las estudiantes una postura política para reconocer los aportes de diferentes pedagogos al campo de la educación parvularia, se establece como competencia a lograr con las estudiantes: <i>“Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la educación parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica”</i></p> <p>Para la que se define la siguiente unidad de competencia: <i>“Identificar aspectos esenciales del rol y funciones del educador/a de párvulos, y de la educación parvularia, en el contexto nacional e internacional”</i>, como se desprende, la unidad de competencia se encuentra relacionada inicialmente con el propósito del curso estableciendo puentes bastante claros, de la misma forma, contribuye inicialmente al logro de la competencia general, y en esa línea se</p>

26.-Comunicación y Expresión

En la descripción y propósito del curso se declara lo siguiente: *“desarrollar en las estudiantes competencias de comunicación oral y escrita, utilizando el lenguaje de manera asertiva, crítica y efectiva, apropiada al contexto y al propósito comunicativo, de tal modo que permita producir y leer textos”* si se observa primeramente el propósito del curso, se puede establecer que no se relaciona de manera tan explícita con el perfil de egreso, no obstante, se manifiesta el uso del lenguaje de forma crítica, en el contexto de la formación de un profesional crítico –de acuerdo a lo que declara el perfil de egreso- por ende se puede inferir que existe algún elemento que se relaciona con el perfil, a pesar de no constituir el núcleo del propósito del curso, pero lo declara. Es importante señalar que la comunicación se relaciona de forma importante con el perfil institucional, que si es mencionado en el perfil de egreso a través de las competencias sello.

puede establecer que están en dirección del perfil de egreso, por lo que entre los componentes se genera un vínculo integrado.

Como se ha mencionado, el programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias de comunicación oral y escrita en los estudiantes que les permitan comunicarse de manera efectiva, para lo que se establece la siguiente competencia general: *“Desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol mediador/a, privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica”* Para la que se define la siguiente unidad de competencia: *“Comunicarse a través del lenguaje oral y escrito acorde al contexto y diversos propósitos”*, como se puede observar, la unidad de competencia se encuentra relacionada con la competencia, de forma que a través del logro de ella se puede desarrollar la competencia general, por lo que se puede señalar que existe una relación armónica entre unidad de competencia- competencia y propósito del curso, y en esa línea, al igual que el ítem anterior, la relación con el perfil de egreso se establece a través del desarrollo de las competencias sello, que son integradas en el perfil y que responden al modelo educativo institucional.

<p>27.-Educación para el Autocuidado</p>	<p>En este programa de curso se establece el siguiente propósito; <i>“se espera que las/os estudiantes puedan desarrollar competencias que les permitan comprender la importancia del autocuidado en la salud no solo de sí mismas, sino que para el futuro como gestionadora de ambientes saludables en las comunidades educativas”</i>. Inicialmente es necesario señalar que no se identifica de manera explícita la relación con el perfil de egreso, pero al remirlas se pueden identificar elementos que componen el propósito que si responden o se encuentran en línea con el mencionado perfil. Primero, el perfil menciona que se espera que las estudiantes partan desde su propia experiencia, para luego abordar ciertas materias o conceptos, y en el perfil se menciona que los profesionales investigan sobre sus experiencias, para proponer mejoras. De la misma forma se puede señalar que la gestión de ambientes saludables es una competencia que se encuentra dentro del programa formativo, por lo tanto responde también al perfil de egreso.</p>	<p>El programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias para la gestión de ambientes saludables en las comunidades educativas, para lo que expone la siguiente competencia: <i>“Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su comunidad educativa”</i> la que cuenta con la siguiente unidad de competencia: <i>“Desarrollar una actitud favorable en relación al autocuidado y estilos de vida saludable para generar conciencia y educar en la comunidad educativa sobre la prevención de aquellos comportamientos inadecuados producto de hábitos, creencias y estilos de vida”</i>, como se puede observar, la unidad de competencia se encuentra relacionada con la competencia, y de esa forma contribuye al logro de ella, por lo que se puede señalar que existe una relación armónica entre unidad de competencia- competencia y propósito del curso, en esa misma dirección, como se ha mencionado existe una relación, un poco más sutil, con el perfil de egreso, a través de la competencia general y desde el punto de vista metodológico con la reflexión sobre sus propias experiencias.</p>
<p>28.-Sentido y Trascendencia en la Educación Parvularia.</p>	<p>El presente programa de curso, tiene como propósito, <i>“se espera que las/os estudiantes puedan desarrollar</i></p>	<p>El programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias para el reconocimiento de los principales</p>

competencias que les permitan reconocer la trayectoria que la educación parvularia ha tenido a través de la historia en el ámbito nacional e internacional, a través de los fundamentos, paradigmas y precursores de la carrera". Como se observa, existen algunos elementos que se relacionan con el perfil de egreso especialmente vinculados a reconocer los referentes teóricos que fundan su quehacer –que en este caso se explicitan a través de los fundamentos, y paradigmas de la carrera- y también a través de la investigación permanente sobre su hacer.

precursores y paradigmas que fundamentan la Educación Parvularia, para lo que se declara la siguiente competencia: *“Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la educación parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica”* para la que se define la siguiente unidad de competencia: *“Determinar los hitos que ha incidido en el desarrollo de la educación parvularia en Chile y el mundo”*, como se puede observar, la unidad de competencia se encuentra relacionada con la competencia, contribuyendo a su logro, de la misma forma, están plenamente relacionadas con el propósito del curso, estableciéndose una relación armónica entre propósito/competencia/unidad de competencia, apareciendo el perfil de egreso en aspectos como el reconocimiento de los referentes fundantes de la carrera y de la investigación permanente de su hacer.

29.-Educación Parvularia y Medio Ambiente.

La descripción y propósito del curso en su redacción resultan un tanto confusos al incorporar diferentes elementos, descripciones y propósitos de forma simultánea. Luego es necesario señalar que se declara el siguiente propósito; *“se espera que las/os estudiantes puedan desarrollar competencias que les permitan*

El programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias para el bienestar integral del párvulo en un ambiente saludable, para lo que se establece la siguiente competencia: *“Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su comunidad educativa”* que define la siguiente unidad de competencia:

identificar la importancia del rol de la educación para promover el bienestar integral del párvulo en ambientes saludables y protegidos". De lo anterior, se puede señalar inicialmente que se reconoce una relación con el perfil de egreso, en tanto este último incorpora aspectos como la vinculación de la teoría con la práctica, que es un proceso necesario para el trabajo de este programa de curso.

"Reconocer la importancia del rol de la educación parvularia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una educación para el desarrollo sostenible", como se puede observar, la unidad de competencia tiene algunos elementos que pueden contribuir al logro de la competencia de forma más clara. En esa misma dirección, existe una relación armónica en la competencia y la descripción y propósito del curso, y en esa línea el perfil de egreso se manifiesta –al igual que el ítem anterior- a través de aspectos como el proceso que conlleva el logro de las competencias (vinculación teoría práctica, la competencia en sí, etc).

30.-Música en Educación Infantil.

El propósito del curso apunta a; *"se espera que las/os estudiantes puedan desarrollar competencias que les permitan valorar la importancia de la educación musical en la primera infancia, de manera que pueda potenciar las capacidades musicales en los párvulos"*. Inicialmente se puede señalar que se reconocen elementos como relacionar la práctica con elementos fundantes, especialmente de una didáctica en particular, que responden al perfil de egreso, que plantea la vinculación teórica con la práctica educativa. De la misma forma el propósito del curso declara la

El programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias que permitan la valoración de la enseñanza de la música en educación parvularia, para lo cual se establece la siguiente competencia: *"Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen a la educación parvularia"*, que define la siguiente unidad de competencia: *"Producir, expresar y analizar los elementos fundantes y constitutivos del sonido y la música, proyectando su aplicación al desarrollo infantil"*. Como se puede observar, la unidad de competencia se relaciona con la competencia

potenciación de capacidades de los párvulos, elemento que sí es mencionado en el perfil de egreso de forma clara.

general, a la cual tributa de forma inicial, de la misma forma se puede señalar que si existe relación armónica entre la unidad de competencia/competencia general y el propósito del curso y en esa misma dirección, el perfil de egreso se manifiesta a través de la potenciación de las capacidades de los párvulos y el trabajo de los referentes que fundan la educación parvularia.

31.-Aprendizaje Comunidad.

en Este programa de estudio, declara inicialmente como propósito que *“las estudiantes comprendan la diversidad de familias y comunidades, junto con las características de las comunidades, instituciones y organizaciones sociales”* inicialmente se puede señalar que la redacción del programa en general, tanto propósito como la descripción resultan un poco confusas en tanto la primera como segunda lectura, luego, es importante señalar que en cuanto al propósito y descripción del programa, este se encuentra en directa relación con el perfil de egreso, ya que este último explicita que las egresadas deben desarrollar competencias para promover el empoderamiento y participación de las familias, como se observa, está en plena sintonía con el perfil de egreso.

El programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias para promover el empoderamiento y participación de las familias, para lo que expone la siguiente competencia: *“Diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva”* en esa línea la unidad de competencia que se presenta es: *“Relacionar la importancia de la familia y comunidad para la construcción de aprendizajes de los párvulos y la necesidad de empoderarlas como agentes educativos”* como se desprende, hay relación entre la competencia, la unidad de competencia y el propósito del curso, en esa misma dirección, todos los elementos antes mencionados (competencia, unidad de competencia, propósito del curso) están el concordancia con el perfil de egreso.

**32.-Neurofisiología
Desarrollo del Párvulo.**

del En el presente programa de curso, se infiere como propósito del mismo –ya que no se explicita-. *“que las estudiantes adquieran las bases biológicas relacionadas con la organización y funciones asociadas del sistema nervioso, entregándole al educador/a de párvulos una sólida fundamentación sobre sus enfoques y teorías que forman al sistema nervioso durante los primeros años de vida del párvulo”* en cuanto a la descripción no profundiza mayormente lo antes mencionado, por ende me centraré en el propósito, y lo primero que se puede señalar es que se encuentra relacionado con el perfil de egreso, en cuanto a entregar las bases teóricas que fundan el quehacer del educador/a de párvulos, elemento que resulta muy relevante en el perfil de egreso, porque es central para la reflexión.

El programa del curso declara una competencia general que no se encuentra en el programa oficial de la malla, esta es: *“Fundamenta su quehacer en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen al conocimiento de los mecanismos biológicos que explican y favorecen el aprendizaje y su importancia en la educación parvularia”*. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que tampoco se encuentra en el programa oficial de la malla: *“Relacionar la estructura nerviosa con las funciones de los elementos que lo constituyen, identificando los factores que condicionan su desarrollo”* como se dijo, tanto la competencia como su unidad, corresponden a este programa únicamente, no obstante, se puede señalar que ambas se relacionan con el propósito del curso, están orientadas al logro del programa, y en esa misma línea, existen elementos que se relacionan con el perfil de egreso, en tanto –como se ha dicho- proporciona las bases teóricas, que fundan la didáctica en un ámbito específico, elemento que sí es incorporado en el perfil de egreso y que permite también vincular la teoría con la práctica, que es una actividad central en el desarrollo de la carrera y el perfil.

Este programa de curso, declara como propósito; *“desarrollar profesionales que*

El programa del curso declara como competencia a lograr con los/as estudiantes:

33.-Neurociencias en Educación del Párvulo.

la fundamenten el desarrollo y ejecución de los diversos procesos mentales desde las teorías actuales ligadas a las neurociencias” inicialmente se puede señalar que se reconocen elementos que contribuyen al logro del perfil de egreso, esto porque –como se ha mencionado en el programa de curso anterior- Se espera que las egresadas vinculen la teoría con la práctica a través de fundamentos teóricos actualizados, que aparece explícitamente en el mencionado perfil. En cuanto a la descripción propiamente tal del curso, se incluyen elementos metodológicos y de la estructura y organización del mismo.

“Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen la educación parvularia”. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que –al igual que el curso anterior- se encuentra solo en este programa de la malla: “Analizar el crecimiento y desarrollo de un sujeto desde la perspectiva de las neurociencias, vinculando importantes aspectos del desarrollo y función del sistema nervioso” se identifican elementos relacionados entre la unidad de competencia y el propósito del curso, y en esa misma línea los contenidos a abordar también otorgan coherencia entre estos ítems y el perfil de egreso.

34.-Psicología del Párvulo.

En el presente programa de curso, se declara como propósito del mismo: “que las estudiantes analicen características del desarrollo del párvulo, sustentado en diversas teorías y de esa forma vinculen los procesos del desarrollo con el aprendizaje que construyen los párvulos”, al igual que el curso anterior, se puede extraer del perfil de egreso que las estudiantes logren ser especialistas en educación inicial y conocedoras del párvulo, sustentada en fundamentos teóricos, de la misma forma, en el perfil

El programa del curso declara la misma competencia que el programa anterior a lograr con los/as estudiantes: “Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen la educación parvularia”. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que –al igual que el curso anterior- tampoco se encuentra en el programa oficial de la malla: “identificar los procesos que caracterizan el desarrollo del párvulo desde distintas perspectivas teóricas” como se puede observar, se identifican elementos relacionados entre la unidad de

también se incorpora la vinculación permanente de la teoría con la práctica, que se integra dentro de la descripción del programa, por ende se puede señalar que en cuanto al propósito y descripción, estos se encuentran en línea y resultan coherente con el perfil de egreso de la carrera.

competencia y la descripción y propósito del curso, y en esa misma línea los contenidos a abordar también otorgan coherencia entre estos ítems y el perfil de egreso, lográndose una armonía entre los elementos antes mencionados.

35.-Psicología del Aprendizaje del Párvulo.

Inicialmente, se puede señalar que la redacción del programa del curso, resulta un tanto confusa, no obstante se establece un propósito relacionado con; “ que las estudiantes *“asuman habilidades y destrezas respecto a la infancia y aprendizaje y ser capaz de diseñar e implementar procesos comparativos de la disciplina con función dialógica”* como se puede interpretar este programa de curso, aporta al perfil de egreso, en tanto apunta a que las egresadas tomen decisiones relevantes sobre su hacer, cuestión que es integrada en el mencionado perfil, al esperarse que el profesional sea además autónomo en el diseño, e implementación de experiencias para los párvulos.

El programa del curso declara la misma competencia que el programa anterior a lograr con los/as estudiantes: *“Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen la educación parvularia”*. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que –al igual que el curso anterior- tampoco se encuentra en el programa oficial de la malla: *“identificar los procesos que caracterizan los posibles aprendizajes de niños y niñas”* como se desprende de lo anterior, -al igual que el curso anterior- se identifican elementos relacionados entre la unidad de competencia y la descripción del curso, y en esa misma línea los contenidos que se enuncian también otorgan coherencia entre estos ítems, de la misma forma, como se ha dicho antes, existe una relación con el perfil de egreso, al proporcionar las bases que le permiten diseñar e implementar procesos educativos relevantes.

36.-Familia y Comunidad.

La descripción y programa de este curso declara varios propósitos a desarrollar en las estudiantes de forma simultánea, por una parte *“conocer las características de los adultos, identificar fundamentos y modalidades de participación de los adultos y familias, y establecer criterios que permitan caracterizar a las familias”*. Si bien son diferentes objetivos, en todos ellos se reconoce explícitamente una relación directa con el perfil de egreso, ya que éste último señala que el profesional que egresa de esa casa de estudios valorará y promoverá la participación de las familias en el proceso educativo. Para lo que este programa de curso aporta progresivamente con cada uno de los elementos que incorpora el propósito del programa.

El programa de curso –como se ha dicho– declara varios propósitos relacionados con el desarrollo de competencias que caractericen y conozcan para luego promover la participación de las familias para lo que expone la siguiente competencia: *“Diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva”* en esa línea la unidad de competencia que se presenta es: *“Comprender fundamentos, principios, técnicas y modalidades de trabajo participativas e inclusivas con adultos y adultas”* si bien la unidad de competencia –como varios programas anteriores– no se encuentra en el programa oficial, si se puede establecer que hay relación entre la competencia, la unidad de competencia y el propósito del curso, en esa misma dirección, todos los elementos antes mencionados (competencia, unidad de competencia, propósito del curso) están el concordancia con el perfil de egreso.

37.-Investigación en Educación Parvularia I.

La descripción del curso declara como propósito que las estudiantes *“desarrollen competencias que les permitan conocer, comprender y utilizar herramientas de investigación educacional desde el paradigma cualitativo, para aplicarlas a la transformación de la práctica*

El programa del curso declara una competencia que no se encuentra en el programa oficial de la malla, esta es: *“Desarrolla investigaciones, considerando problemáticas educacionales relevantes y utilizar los resultados de estas y de otros estudios para la generación de conocimientos de su campo profesional”*. Para

educativa”. Como se puede observar, se identifican elementos que están relacionados con el perfil de egreso, ya que éste último expone que el egresado de esta carrera investiga sobre su práctica con el fin de mejorarla y aprender. Como queda demostrado, existe vinculación directa con el perfil de egreso.

esta competencia se expone la unidad de competencia solo para este programa de la malla: *“Aplicar procedimientos de investigación cualitativa adecuados para desarrollar investigaciones en educación parvularia”* como se desprende, tanto la competencia como su unidad, si bien, solo corresponde a este programa, de todas formas exponen la relación que emerge con el perfil de egreso, al declararse en este último que se espera que las estudiantes investiguen sobre su práctica, de la misma forma –como se desprende del ítem anterior– la descripción y propósito del curso también están en sintonía con el perfil. .

38.-Curriculo de la Educación Infantil.

La descripción y propósito del curso explícita y está en sintonía con el perfil de egreso, esto porque pretende que las estudiantes *“a partir de la profundización en el campo disciplinario de la educación parvularia y de las bases curriculares del nivel puedan fundamentar decisiones curriculares en educación infantil”*. De la misma forma, el perfil de egreso postula que los egresados de la carrera deben respaldar sus decisiones educativas, en referentes teóricos que fundan el quehacer pedagógico y hacerlo de forma autónoma.

El programa del curso declara la siguiente competencia a lograr con los/as estudiantes: *“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos teóricos”*. Para esta competencia se expone la unidad de competencia: *“Construir criterios pedagógicos para una educación de calidad a partir del análisis del marco curricular vigente de la educación parvularia a nivel nacional, contrastándolos con otros internacionales”* como se puede extraer, la mayor cercanía se identifica entre la unidad de competencia y el propósito del curso, ya que por una parte se apunta a la construcción de criterios de calidad y por otra se

pretende que a partir de la profundización en el campo disciplinario se tomen decisiones curriculares, estos elementos incorporan aspectos del perfil de egreso, en cuanto a la profundización de la teorías para la toma decisiones, de la misma forma la competencia general por sí misma, también contribuye al perfil de egreso, de forma independiente –al estar un poco más distante del propósito y unidad de competencia-.

39.-Didáctica de la Educación Infantil en Primer Ciclo.

La descripción y propósito del curso explícita y está en sintonía con el perfil de egreso, esto porque pretende que las estudiantes: “*diseñen procesos educativos de calidad para niños/as de primer ciclo*”. De la misma forma, el perfil de egreso como un elemento central postula que los egresados de la carrera deben ser capaces de planificar procesos educativos relevantes, pertinentes y de calidad para la primera infancia.

El programa del curso –al igual que el programa anterior- declara la siguiente competencia a lograr con los/as estudiantes: “*Diseña procesos educativos considerando la articulación interniveles sustentados en conocimientos didácticos*”. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que también se encuentra solo en este programa de la malla: “*Construir criterios didácticos para una educación de calidad en primer ciclo*” como se observa, en este programa la unidad de competencia contribuye a desarrollar la competencia del perfil de egreso y en esa misma línea se encuentran de manera coherente con el propósito del curso, por ello, se puede establecer que todos los componentes del programa están alineados con el perfil de egreso.

40.-Didáctica del Ámbito de

La descripción y propósito del curso explícita y está en plena sintonía con el

El programa del curso –al igual que el programa anterior- declara la siguiente competencia a

Formación Personal y Social.

perfil de egreso, esto porque pretende que las estudiantes: *“diseñen situaciones educativas considerando los fundamentos y principios de la educación parvularia y la importancia para el desarrollo personal y social del párvulo”*. En esa misma dirección, el perfil de egreso como un elemento central postula que los egresados de la carrera deben ser capaces de planificar procesos educativos relevantes, pertinentes y de calidad para la primera infancia.

lograr con los/as estudiantes: *“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles sustentados en conocimientos didácticos”*. Para esta competencia se expone la unidad de competencia: *“Diseñar fundamentadamente situaciones educativas acordes a las didácticas específicas del ámbito de formación personal y social”* como se observa, en este programa la unidad de competencia contribuye a desarrollar la competencia del perfil de egreso – independiente que no se encuentra en el programa oficial de la carrera- y en esa misma línea también contribuye y resulta coherente con el propósito del curso, por ello, se puede señalar que todos los componentes del programa están alineados con el perfil de egreso.

41.-Evaluación en Educación Parvularia I.

La descripción y propósito del curso explícita y está en sintonía con el perfil de egreso, esto porque pretende que las estudiantes: *“asuman una postura frente a la evaluación, y de la misma forma diseñe e implementen procesos evaluativos con función diagnóstica”*. En cuanto a su relación con el perfil de egreso, éste como un elemento central postula que los egresados de la carrera deben ser capaces de evaluar procesos educativos relevantes,

El programa del curso declara la siguiente competencia a lograr con los/as estudiantes: *“Genera procesos evaluativos permanentes de los aprendizajes de los niños/as y sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje”*. Para esta competencia se expone la unidad de competencia: *“Diseñar propuestas evaluativas con una función diagnóstica desde una perspectiva participativa, integrada y potenciadora de aprendizajes”* como se observa, en este programa la unidad de competencia

	<p>pertinentes y de calidad para la primera infancia.</p>	<p>contribuye a desarrollar la competencia del perfil de egreso y se encuentran vinculados al propósito del curso, en esa misma línea todos los componentes del programa están alineados con el perfil de egreso.</p>
<p>42.-Didáctica de las Artes Integradas en Educación Infantil.</p>	<p>Si bien la descripción del curso es un tanto breve y por ende no declara un propósito, si se reconoce que busca desarrollar en las estudiantes; <i>“el reconocimiento y diseño de experiencias que favorezcan la expresión, creatividad, apreciación artística y sensibilidad estética en ambos ciclos de educación parvularia”</i>. Con lo anterior, se puede establecer que se encuentran presentes algunos elementos del perfil de egreso, esto porque el perfil menciona la planificación de experiencias educativas relevantes, pero no menciona alguna didáctica específica, o área temática que es un elemento central en este curso, asumiendo la planificación más como estrategia.</p>	<p>El programa del curso declara la siguiente competencia a lograr con los/as estudiantes: <i>“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”</i>. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que –al igual que todos los programas anteriores- tampoco se encuentra en el programa de la malla: <i>“Diseñar experiencias para favorecer la expresión, creatividad, apreciación y sensibilidad estética en la primera infancia”</i> como se observa, en este programa la unidad de competencia contribuye a desarrollar la competencia general y en esa misma línea los componentes del programa, propósito, competencia y unidad–al igual que en el apartado anterior- están alineados con el perfil de egreso de manera inicial.</p>
<p>43.-Educación para la Salud.</p>	<p>La descripción y propósito del curso son claras, y pretende que los/as estudiantes: <i>“desarrollen competencias que favorezcan la satisfacción de necesidades y un bienestar pleno como persona en los párvulos y en la comunidad”</i>. Como se</p>	<p>El programa de curso declara un propósito relacionado con el desarrollo de competencias favorecedoras del bienestar pleno del párvulo, para lo que se declara la siguiente competencia: <i>“Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su</i></p>

infiere de lo anterior, el propósito central del curso luego de varias lecturas, resulta más cercano a una declaración de intenciones, no obstante de todas formas incorpora algunos elementos que se relacionan inicialmente con el perfil de egreso, en cuanto a que busca que el egresado, genere propuestas tanto para los párvulos como para la comunidad, y el perfil de egreso es claro en proponer que el profesional promueva y genere propuestas tanto para los niños/as y para la comunidad.

comunidad educativa” para la que se define la siguiente unidad de competencia: “Relacionar los diversos ambientes en que se gesta, nace y se desarrolla el párvulo (familiar, social y educacional) y la multiplicidad de factores, tanto de carácter individual como ambiental que han influido o están influyendo en su salud y calidad de vida”, como se puede observar, la unidad de competencia incluye varios elementos que pueden contribuir al logro de la competencia, no obstante pareciera que la unidad de competencia va a desarrollar más elementos de lo que se pretende con la competencia general en sí, no obstante la competencia está en plena sintonía con la descripción y propósito del curso, y como se ha mencionado, en cuanto al perfil de egreso, se reconocen elementos de forma inicial.

44.-Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil.

En este programa de curso, la descripción y propósito del mismo son claras, y buscan que los/as estudiantes. “desarrollen competencias que les permitan identificar la importancia de las ciencias naturales en la calidad de vida de las personas y su entorno, para de esa manera potenciar aprendizajes”. Como se observa, se reconoce sintonía entre el elemento anterior, con el perfil de egreso de la carrera, esto porque éste último declara que las egresadas, deben relacionar la teoría

El programa del curso declara la siguiente competencia a lograr con los/as estudiantes: “Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”. Para esta competencia se expone la unidad de competencia: “Planificar experiencias y contextos educativos para favorecer la enseñanza de las ciencias naturales en niños/as de educación parvularia ” como se observa, en este programa la unidad de competencia contribuye a desarrollar la competencia del perfil

que en este caso es la disciplina de las ciencias naturales para planificar, implementar y evaluar procesos educativos relevantes. Si bien no lo expone de forma tan clara el programa de curso, se puede inferir, a través de lo que señala respecto de la potenciación de aprendizajes.

de egreso y en esa misma línea los componentes del programa tanto competencia como unidad de competencia se encuentran alineados con el curso y su propósito, cabe decir además que los elementos antes mencionados se relacionan con el perfil de egreso de manera inicial.

45.-Liderazgo y Desarrollo Organizacional.

Al igual que el curso anterior, la descripción y propósito del curso son claras, y busca que los/as estudiantes: “conozcan las conceptualizaciones y dimensiones de una gestión de calidad para las instituciones que atienden la primera infancia”. Como se puede observar el propósito del curso no se relaciona de manera tan clara con el perfil de egreso, en cuanto está plenamente centrado en aspectos de gestión, no obstante se reconoce un elemento que es incorporado en el perfil de egreso que se relaciona con la base o fundamentos teóricos, que aportan al desarrollo de una base sólida de conocimientos en la primera infancia, lo que es explicitado en el perfil de egreso.

Este curso incluye como competencia a desarrollar por las estudiantes: “*Lidera desde una postura democrática la participación de equipos de trabajo, para promover aprendizajes significativos*” de la misma forma se incluye la siguiente unidad de competencia: “*Enfrentar con eficiencia los desafíos de la gestión escolar, para alcanzar un liderazgo democrático*” como se desprende inicialmente no hay relación clara entre la competencia y su unidad de competencia al buscar propósitos un tanto alejados, luego de una relectura, se puede señalar que la unidad de competencia aporta con algunos elementos o componentes al logro de la competencia general, en esa misma línea, no se reconoce de manera inicial su relación con el perfil de egreso propiamente tal, si se puede establecer, que hay una relación entre el propósito del curso y el perfil de egreso, pero la competencia y su unidad se alejan un tanto del mencionado perfil.

La descripción y propósito del curso explícita y está en sintonía con el perfil de

El programa del curso declara la siguiente competencia a lograr con los/as estudiantes:

46.-Evaluación en Educación Parvularia II.

egreso, esto porque pretende que las estudiantes: *“construyan y apliquen criterios, principios y procedimientos evaluativos formativos y sumativos para recoger la evidencia necesaria, para sustentar la toma de decisiones”*. Como se observa, el curso está en sintonía con el perfil de egreso ya que éste incluye como un elemento central que los egresados de la carrera deben ser capaces de evaluar procesos educativos relevantes, pertinentes y de calidad para la primera infancia, lo que a la vez, conlleva la toma de decisiones.

“Genera procesos evaluativos permanentes de los aprendizajes de los niños/as y sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje”. Para esta competencia se expone la unidad de competencia: *“Diseñar propuestas evaluativas centradas en el proceso y resultados de los aprendizajes, desde una perspectiva de evaluación auténtica”* como se observa, en este programa la unidad de competencia contribuye a desarrollar la competencia del perfil de egreso – independiente que no se encuentra en el programa oficial de la carrera- y en esa misma línea todos los componentes del programa están alineados con el perfil de egreso de forma clara.

47.- Didáctica del Lenguaje en Educación Infantil.

En la descripción y propósito del curso, se señala que las estudiantes: *“comprendan los aspectos que componen el lenguaje verbal, su desarrollo y a partir de ese conocimiento analicen el núcleo de lenguaje verbal de las B.C.E.P. posterior a ello, las estudiantes puedan diseñar estrategias de enseñanza para el aprendizaje”*. Como se puede inferir, el núcleo del curso no es el diseño de experiencias educativas, sino que las estudiantes conozcan los elementos más relevantes de la didáctica específica. En ese sentido se reconocen elementos del perfil

En este programa se declara la siguiente competencia a lograr con los estudiantes: *“Diseña procesos educativos considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”* para lo que se incluye la siguiente unidad de competencia: *“Planificar experiencias y contextos educativos para potenciar el lenguaje en niños/as de primer y segundo ciclo”* como se puede observar, la competencia con su unidad de competencia están en armonía, pero ambas se enmarcan dentro del propósito ni descripción del curso en un nivel diferente, ya que se otorgan énfasis a otros elementos como conocer las características y

	de egreso presentes en el programa a través del reconocimiento los referentes teóricos que fundan la educación parvularia, que son explicitados en el mencionado perfil.	conceptualizaciones de la didáctica, lo que resulta base para la planificación, de la misma forma la competencia/unidad y propósito están en sintonía con el perfil de egreso, -como se ha dicho- en diferentes niveles.
48.-Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil.	Este curso, al igual que el curso anterior, busca desarrollar en las estudiantes: <i>“competencias que les permitan profundizar un conocimiento de los aprendizajes matemáticos necesarios para generar situaciones educativas que favorezcan el pensamiento lógico matemático desde la primera infancia”</i> . Como se puede inferir, en la descripción y propósito del curso sí se enuncian elementos del perfil de egreso, como la planificación de situaciones educativas relevantes y pertinentes. Por ende se reconoce una relación vinculante.	En el programa del curso, se incorpora la siguiente competencia: <i>“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”</i> para el logro de esta competencia se establece la siguiente unidad: <i>“Desarrollar situaciones y contextos de aprendizajes para favorecer la enseñanza de las matemáticas en educación infantil”</i> como se observa la unidad contribuye al logro de la competencia y se encuentran articuladas con la descripción y propósito del curso, de la misma forma todos los elementos antes mencionados están en sintonía con el perfil de egreso.
49.- Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.	Este curso, a través de su descripción y propósito busca desarrollar en las estudiantes competencias que les permitan: <i>“comprender el campo disciplinar de las ciencias sociales y ampliar su visión de la realidad cultural y social, de la misma forma se pretende que las estudiantes valoren la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales en educación inicial”</i> . Como se desprende de	En el programa del curso, se integra la siguiente competencia: <i>“Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos”</i> para el logro de esta competencia se establece la siguiente unidad: <i>“Generar propuestas educativas para favorecer la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil”</i> como se observa la unidad contribuye al logro de la competencia y se encuentran

lo anterior, se hace una alusión al perfil de egreso, a partir de algunos elementos como la comprensión del campo disciplinar, en esa dirección el mencionado perfil explicita –como ya se ha dicho- que las estudiantes conozcan y profundicen los referentes teóricos que fundan su quehacer, por lo tanto se puede señalar que existen elementos del perfil que incorpora este propósito.

articuladas de manera inicial con la descripción y propósito del curso, no obstante si miramos el conjunto de elementos que componen el programa –como se ha mencionado- no todos están en plena articulación con el perfil de egreso, es así como se reconocen la competencia y su unidad acordes a la propuesta del perfil de egreso, y el programa del curso cercano al mencionado perfil.

50.-Investigación en Educación Parvularia II.

La descripción y el programa del curso se relacionan con el perfil de egreso al incorporar elementos relevantes que menciona el perfil, así el perfil de egreso declara que el profesional que egresa de la carrera es un investigador que indaga sobre su propia práctica, y en esa línea, este programa de curso pretende que las estudiantes *“desarrollen competencias que le permitan elaborar un diseño de investigación relevante y actualizado para la educación parvularia”*.

El programa del curso declara una competencia general que se encuentra solo en este programa de la malla, esta es: *“Desarrolla investigaciones, considerando problemáticas educacionales relevantes y utilizar los resultados de estas y de otros estudios para la generación de conocimientos de su campo profesional”*. Para esta competencia se expone la unidad de competencia que también se encuentra solo en este programa de la malla: *“Diseña proyectos de investigación cualitativa”* como se desprende, tanto la competencia como su unidad, tienen relación con el perfil de egreso, al declararse en este último que se espera que las estudiantes investiguen sobre su práctica, de la misma forma la descripción y propósito del curso también están en sintonía con el perfil, por ende se logra una triada armónica en cuanto a la relación que establecen con el perfil de egreso.

Nombre del Programa	Pertinencia Entre Contenidos, Metodologías y Propósitos a Desarrollar	Coherencia y Consistencia entre las Competencias, con el Perfil de Egreso
----------------------------	---	---

Área de Estudios

Formación Profesional Docente

51.-Psicología Educativa.	<p>El programa de estudios de este curso si bien tiene una descripción y propósitos extensamente declarados, se relaciona con el perfil de egreso de educación parvularia al declarar que busca que el futuro educador:” <i>Avance de manera consiente, reflexiva y crítica en la revisión permanente de sus saberes y prácticas pedagógicas, para asumir el liderazgo de los procesos de aprendizaje</i>” al respecto, el perfil de egreso declara que el futuro educador debe aprender y actualizarse permanentemente para una educación de calidad en la primera infancia.</p>	<p>Desde la competencia específicamente del curso, se puede señalar que se reconocen elementos metodológicos que contribuyen al logro del perfil de egreso, esto porque tanto las competencias –que son dos- y las unidades de competencias – que son tres- están principalmente enfocadas a la descripción y propósito del curso, así se puede presentar una de las competencias del curso que es: <i>“Analizar críticamente sobre los procesos psicológicos y comportamientos involucrados en la formación en diferentes contextos educativos del aprendizaje para relacionar las teorías con las prácticas y conductas educativas que ocurren en el aula y en la institución educativa”</i> en ese sentido se puede señalar que el perfil de egreso de la carrera pretende lograr que los estudiantes sean profesionales críticos y reflexivos para una educación en la primera infancia, si bien la competencia de este curso no tiene un objetivo directo con el perfil de egreso, incluye elementos metodológicos que los estudiantes desarrollan de manera transversal y que contribuye al perfil de egreso.</p>
52.-Sociología de la Educación.	<p>La descripción y propósito del curso, -como se ha mencionado en el programa anterior- profundiza en aspectos metodológicos, presenta declaración de intenciones, pero se</p>	<p>Este curso incluye dos competencias y cinco unidades de competencias, se seleccionó una competencia que se presentará a continuación: <i>“Analiza en forma oral y escrita las características sociales y culturales de la acción educativa, las escuelas, sus estudiantes y comunidad escolar, utilizando las</i></p>

reconocen elementos del perfil de egreso, al buscar que los estudiantes: *”Analicen y adecúen sus prácticas pedagógicas a las características sociales y culturales de sus estudiantes y de la comunidad escolar, de manera que puedan caracterizar reflexivamente aspectos sociales y culturales de las prácticas educativas”* como se desprende de lo anterior, hay elementos desde este programa de estudio, que contribuyen al perfil de egreso institucional, a través de las competencias sello, pero que si son explicitadas en el perfil específico de la carrera, que dice relación con el aporte desde cada competencia y programa de estudio como una responsabilidad social y con compromiso con la sociedad.

53.-Filosofía de la Educación.

La descripción y propósito de este curso, busca desarrollar en las estudiantes: *“la capacidad reflexiva, crítica e indagativa y su compromiso ético en relación al ser humano, y a la educación”*.

Al respecto, el perfil de egreso de la carrera, declara que el/la educador/a

herramientas de la sociología, la sociología de la educación y la antropología” para la que se presenta la siguiente unidad de competencia: *“Relaciona las bases conceptuales de la sociología, la sociología de la educación y la antropología con las características con las características del proceso educativo, a fin de abordar desde la perspectiva sociocultural los problemas que se presenten en este ámbito”*. Como se puede observar, existe relación entre la unidad de competencia-la competencia y la descripción y propósito del curso, pero al igual que en el ítem anterior, estas se relacionan con aspectos declarados en el perfil de egreso institucional, y corresponden a competencias sello, que son incorporadas en el perfil de egreso de la carrera de educación parvularia.

El presente programa de curso, declara como competencia: *“Gestionar procesos intelectivos en la búsqueda, reflexión, comprensión y sistematización de información acerca del problema antropológico, filosófico y el sentido de la educación como formación humana, participando en equipos de trabajo, en función de potenciar los procesos formativos”* para la que se seleccionó una de las competencias que incluye el programa que dice: *“Generar interrogantes y reflexionar respecto a las*

de párvulos, se caracteriza por ser un profesional ético, autónomo, reflexivo y crítico. Lo que se encuentra en línea y resulta pertinente con el mencionado perfil, si bien el curso tiene componentes desde la lectura y análisis desde concepciones filosóficas, éstas si tributan o contribuyen a lo que pretende alcanzar la carrera de educación parvularia.

implicancias educacionales que plantean diversas concepciones del hombre y del mundo” como se observa, están relacionadas tanto las competencias, su unidad y el propósito del curso, no obstante desde la competencia no se establece una relación clara con el perfil de egreso de la carrera, no obstante si se identifican elementos como la reflexión, o la indagación que se declaran en el perfil de egreso, que si se desarrollan en este curso.

54.-Gestión y Proyectos Educativos.

La descripción y propósito de este curso, busca *“desarrollar en las estudiantes competencias de gestión para las organizaciones educativas, a través de la reflexión, de manera que puedan generar de forma fundamentada proyectos de mejora en las organizaciones”* como se desprende de lo anterior, se reconocen elementos como la reflexión, la fundamentación y la generación de propuestas de mejoras, que son mencionadas en el perfil de egreso de la carrera de educación parvularia. Si bien el curso se centra en tributar al perfil de egreso de licenciado en educación incorpora y explicita elementos que

El programa de curso, establece dos competencias y tres unidades de competencias, de las cuales se seleccionaron una de cada ítem para efectos de este análisis, una de las competencias es: *“Generar capacidades para analizar críticamente los saberes de la gestión educativa y orientar su aplicación al mejoramiento de resultados pedagógicos”* para esta competencia se establece la siguiente unidad de competencia: *“Reconocer características de las teorías de la administración, como fundamento de la gestión educativa, propiciando una mirada crítica respecto a las acciones y resultados institucionales”* como se desprende de lo anterior, si bien la competencia y su unidad resultan plenamente coherentes con la descripción y el programa de estudio para el perfil de licenciado en educación si se reconocen elementos que aportan al perfil de egreso de la carrera de educación parvularia como son los procesos de reflexión, y la acción fundamentada, que se establece en el perfil profesional al explicitar que el educador/a de párvulos tiene que elaborar propuestas que permitan mejorar

son relevantes en el perfil profesional. la realidad, fundadamente.

55.-Políticas Educativas.

La descripción y propósito de este curso, busca desarrollar en las estudiantes: *“la capacidad para realizar un análisis crítico de los fundamentos y principios que sustentan las políticas educativas chilenas y sus efectos sobre los niveles del sistema educativo”* como se observa, este curso se relaciona con el perfil de egreso de la carrera de educación parvularia, en tanto permite que las estudiantes puedan relacionar la teoría con la práctica – que es explicitado en el mencionado perfil- de manera permanente, a través del análisis crítico que desarrolla este curso.

En este curso se presentan –al igual que el curso anterior- dos competencias y tres unidades de competencias, de las que se revisarán dos: competencia *“Analizar en forma reflexivo-crítica la implementación de las políticas educativas durante las últimas décadas en el país y sus efectos en los diferentes niveles de la toma de decisión, especialmente en las escuelas, a través de la aplicación de planes, programas y proyectos”* para la que se expone la siguiente unidad de competencia: *“Explicar los fundamentos y principios de las políticas educativas vigentes en el país, ilustrando con ejemplos la implementación de alguna política, especialmente en una unidad educativa”* si bien a través de estas competencias se desarrollan principalmente las competencias sello institucionales que son integradas en el perfil de egreso de la carrera de educación parvularia, también se puede mencionar los aspectos como la reflexión crítica, sobre políticas que afectan al ámbito educativo como elementos que son también parte del perfil, al expresar que el educador/a se actualiza permanentemente en las temáticas que afectan su quehacer, para lo que se requieren los elementos que aporta este curso.

56.-Evaluación Educativa.

Este curso, tanto en su descripción como propósito se relaciona con el perfil profesional de la carrera de educación parvularia, esto porque pretende que los estudiantes desarrollen la competencia de *“planificar procesos evaluativos*

Este programa presenta dos competencias generales a desarrollar y cuatro unidades de competencias, no obstante dentro de las competencias generales se hace una adecuación – explicitada como ítem aparte- para la carrera de educación parvularia, por lo que se incluye la siguiente competencia: *“analizar críticamente los sustentos teóricos y legales que fundamentan el proceso de evaluación educativa para la*

para potenciar la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes de forma inclusiva” como se observa, existe un directo alineamiento con el perfil y además con cursos específicos del plan de formación profesional y de la misma forma con alguna competencia que forma parte de la carrera, que señala la postura inclusiva de la diversidad del educador/a de párvulos.

pertinencia de las prácticas evaluativas inclusivas” para la que se expone la unidad de competencia: “analizar la conceptualización, tipología y sustentos teóricos que fundamentan la evaluación para el aprendizaje” como se ha señalado, la competencia y su unidad, se encuentran plenamente en coherencia con el perfil de egreso que establece que el profesional que egresa es un planificador y evaluador de aprendizaje y su contexto, así también con algún curso y competencia que se declara en el programa de la carrera.

57.-Curriculum Educativo.

Este programa de estudio declara dentro de su descripción y propósito que las estudiantes desarrollen la habilidad de “analizar y relacionar paradigmas, teorías y modelos curriculares focalizando en los fundamentos lingüísticos, psicológicos, filosóficos, políticos e históricos” en cuanto a la descripción y propósito expuesto en este curso, se relacionan primeramente con las competencias sello institucionales, que son incluidas en el perfil de egreso, pero también se reconocen elementos como la identificación y relación entre teorías, que se incluyen en el perfil profesional al buscar que las

Como se ha mencionado, este curso tiene como propósito principal que las estudiantes analicen diversas concepciones curriculares, para lo que establece dos competencias generales y cuatro unidades de competencia, se seleccionó una competencia que señala. “Diseñar y planificar unidades curriculares, participando en equipos de trabajo, en el contexto de la educación parvularia y su articulación con el primer ciclo de educación básica” para lo que establece la siguiente unidad de competencia: “elaborar en equipos de trabajo, planificaciones curriculares en distintos niveles temporales para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en distintas asignaturas, niveles y modalidades” como se observa, a través de esta competencia, se reconoce una mayor coherencia con el plan y perfil de egreso de la carrera de educación parvularia, en tanto la competencia pretende que la estudiante planifique para su nivel educativo, y considere la articulación interniveles –lo que es explicitado en una de las competencias de la carrera- , por ende si bien en cuanto al propósito no se

	estudiantes profundicen sobre teorías que fundamentan su quehacer.	explicita claramente a través de las competencias si se establece relación con el plan de educación parvularia.
58.-Investigación Educativa.	<p>Este curso, en cuanto a su propósito y descripción, busca que los/as estudiantes sean capaces de <i>“diseñar y gestionar procesos de investigación científicos, en forma colaborativa, para la implementación de propuestas de solución, que permita construir conocimiento científico en educación”</i> en cuanto al propósito del curso, se puede establecer relación en cuanto el perfil de egreso, declara que los estudiantes deben investigar sobre su práctica a fin de mejorarla, si bien difieren un tanto en los propósitos del proceso de investigación (en tanto una busca generar conocimiento y la otra busca mejorar la práctica educativa) ambos elementos tanto el perfil como la descripción y propósito del curso incluyen la investigación como un elemento central para la consecución de dichos fines.</p>	<p>En este curso se incluyen dos competencias generales y cuatro unidades de competencia, al respecto se presentará una de cada ítem; competencia general; <i>“Diseña procesos de investigación en distintos contextos educativos, acorde a normas éticas, para construir y difundir conocimiento científico en educación”</i> y su unidad de competencia: <i>“problematiza situaciones educativas, en los distintos ámbitos y niveles del sistema escolar, para distinguir problemas de investigación relevantes a contextos educativos específicos”</i> en lo relativo a estas competencias, no se identifica relación directa con el perfil de egreso, exceptuando que el perfil declara que el profesional educador/a de párvulos debe investigar sobre su práctica educativa, pero no menciona elementos como el diseño de investigación, si bien se reconocen aspectos, no se identifica directa relación, al no incluirse tampoco en el programa oficial de competencias alguna que se relacione con los procesos de investigación o indagación.</p>
	Este curso, tanto en su descripción como en su propósito declara que las estudiantes sean capaces de	El programa del curso, incluye dos competencias generales y tres unidades de competencia, de las cuales se seleccionó –al igual que los cursos anteriores- una de cada ítem. Así la

<p>59.-Convivencia Educativa.</p>	<p><i>“elaborar propuestas de aprendizaje desde el rol formador como educador/a en el contexto de la resolución de problemas de coexistencia que se presentan en su labor cotidiana de acuerdo a su rol profesional de educadoras de párvulos de diferentes instituciones”</i></p> <p>lo primero que se puede señalar es que el propósito está plenamente adecuado a la carrera, y en cuanto a las habilidades que deben desarrollar las estudiantes la elaboración de propuestas de mejora también son incorporadas en el perfil de egreso de la mencionada carrera, a pesar de que en este curso se acota a la realidad al buscar la elaboración de la propuesta para la mejora del clima de aula, también se incluyen elementos del perfil profesional del educador/a de párvulos.</p>	<p>competencia señala: <i>“elaborar propuestas de aprendizaje, trabajando colaborativamente desde el rol formador, como educador/a para desarrollar temáticas propias de la convivencia educativa, en diferentes contextos socioculturales”</i> y su unidad de competencia: <i>“ crear un plan de intervención para una problemática determinada que considere a estudiantes, padres y apoderados, para diseñar soluciones en el contexto del rol formador del educador”</i> como se ha mencionado anteriormente si bien se reconocen elementos metodológicos que comparten con el perfil de egreso, como son la elaboración de propuestas, la generación concreta de planes de acción para resolver problemáticas, las competencias en sí se relacionan principalmente con las competencias sello institucionales y a través de ellas con el perfil profesional.</p>
<p>60.-Psicología del Ciclo Vital.</p>	<p>Este curso, tanto en su propósito como en su descripción declara que busca desarrollar en los/as estudiantes la habilidad de <i>“analizar críticamente los fundamentos de los modelos del desarrollo psicológico y la competencia de indagar</i></p>	<p>Este curso declara –al igual que el curso anterior- varias competencias y unidades a desarrollar por los/as estudiantes, de las que se seleccionó una de cada ítem, como se verá a continuación, competencia: <i>“analizar críticamente de manera oral y escrita los fundamentos de los modelos del desarrollo psicológico, para aplicarlos en los estudios de las etapas infante, adolescencia y adulto joven, en el contexto</i></p>

colaborativamente los elementos socioculturales y psicológicos que influyen en el aprendizaje y el desarrollo emocional” como se desprende de lo anterior, existen elementos que resultan transversales para el perfil profesional de la carrera de educación parvularia, en tanto se declaran elementos como la indagación, el análisis crítico, de modelos teóricos, que si bien son acotados a este curso, se encuentran en sintonía con el perfil, que al respecto declara –como también se ha mencionado anteriormente- que el educador/a investiga, sobre fundamentos teóricos, relacionándolos para fundamentar su hacer.

sociocultural en el que ocurre la acción educativa” y su unidad de competencia: *“analizar de manera oral y escrita las teorías psicológicas del desarrollo infantil, para describir los factores facilitadores o inhibidores de esta etapa del desarrollo, en el contexto sociocultural de la acción educativa”* como se observa, especialmente en la unidad de competencia, se reconoce un elemento que aporta a la formación profesional del educador/a de párvulos, en tanto busca que el estudiante reconozca factores relevantes para el aprendizaje en la etapa infantil, pero el aporte es desde esa unidad de competencia y no precisamente de su competencia mandante, no obstante en cuanto a la competencia general se reconoce relación en el desarrollo de la competencia sello.

61.-Modelos y Enfoques Educativos.

Este curso en su propósito y descripción busca que los estudiantes sean capaces de *“apropiarse y comprender las diferentes teorías, modelos y enfoques educacionales, a partir de principios y postulados de distintas corrientes pedagógicas contemporáneas”* como se ha observado, se reconocen algunos

Este curso incluye tres competencias generales y cinco unidades de competencias, por lo que se seleccionaron una de cada ítem, para ejemplificar, Competencia: *“indagar colaborativamente los principios en que se sustentan paradigmas, enfoques y corrientes pedagógicas, para analizarlas críticamente, en el contexto de las propuestas educativas actuales”* y su unidad de competencia: *“analizar críticamente en forma oral y escrita la relación entre paradigmas, enfoques y corrientes pedagógicas, para caracterizar las prácticas educativas, en los procesos*

elementos que contribuyen al perfil de egreso aunque no se mencionan explícitamente, pero si al incorporarse aspectos como la comprensión de teorías o modelos educacionales, si se relacionan al propósito formativo que declara el aprender y actualizarse sobre materias y teorías que contribuyen en su quehacer profesional.

formativos del siglo XXI” como se observa, y se mencionó en el ítem anterior, existe una relación desde las competencias y unidad de competencia, con el perfil de egreso que se vincula principalmente a los aspectos de indagar y relacionar los principios pedagógicos con prácticas educativas, en tanto que el perfil de egreso de la carrera menciona que el educador/a de párvulos debe relacionar permanentemente teoría y práctica, como se ha mencionado en otras ocasiones, hay elementos que aunque no son directamente explicitados o relacionados si contribuyen al logro del perfil de egreso.

**62.-Educación
Pedagogía.**

y

En cuanto al propósito y la descripción del curso, este postula que los/as estudiantes *“sean profesionales capaces de actuar y reflexionar sobre su propio hacer, para lo que requiere indagar sobre su propia experiencia”* con respecto a este programa, en tanto su propósito como su descripción, si se reconoce relación con el perfil de egreso de la carrera, esto porque en el perfil se declara que el profesional que egresa de la carrera investiga sobre su propia práctica o sobre su hacer con el fin de producir mejoras. Efectivamente este curso proporciona insumos para el logro de esa competencia.

Este curso establece tres competencias generales y cuatro unidades de competencia, al igual que en los cursos anteriores se seleccionará una de cada ítem, competencia: *“indagar episodios relevantes de la propia experiencia escolar, para analizarlos críticamente, participando en equipos de trabajo, considerando los aportes de las distintas disciplinas de las ciencias de la educación, en la realidad educativa chilena”* y su unidad de competencia; *“analizar críticamente episodios claves de la propia experiencia en el contexto de la formación escolar, trabajando colaborativamente, para objetivizar el fenómeno educativo desde las disciplinas de las ciencias de la educación”* como se ha mencionado, hay relación con el perfil de egreso en tanto se incorpora como estrategia la reflexión a partir de su propia experiencia en el ámbito escolar, como forma de desarrollar la reflexión sobre su hacer pedagógico. Como se ha dicho se incorpora ese elemento –la reflexión sobre su hacer- explícitamente en el perfil de egreso, de la misma forma también se incluye en algunas competencias de la carrera de educación parvularia.

