



**Magister en Educación Mención  
Currículum y Evaluación  
Basado en Competencias.**

**Trabajo de Grado II**

**Diagnóstico institucional**

**Profesor:**

**Alumno: Erica Garrido Sanhueza.**

**Arauco – Chile, Abril de 2020**

## Índice.

1.- Resumen.	4
2.- Introducción.	5
3.- Marco teórico.	6
3.1.- El entorno rural hoy.	7
3.2.- La educación rural en Chile.	8
3.3.- El rol del profesor rural.	10
3.4.- Síntesis y Conclusión.	12
4.- Marco contextual.	15
4.1.- Ficha técnica.	16
4.2.- Datos.	17
5.- Evaluación.	22
6.- Análisis de resultados.	35
6.1.- Análisis cualitativos.	39
6.2.- Propuestas remediales.	41
7.- Introducción II.	43
8.- Diagnostico y problematización.	44
9.- Análisis.	45
10.-Diseño plan de acción.	45
10.1.- Descripción y análisis del plan de acción.....	46
11.- Evaluación cualitativo.	47
12.- Evaluación de la intervención realizada	51
13.- Metodología de análisis.	53
14.- Sistematización de los datos.	55

15.- Evaluación de interpretación.	.....59
15.1.- Evaluación de datos.	.....60
16.- Conclusiones.	.....61
17.- Bibliografía.	.....62

## **1. Resumen.**

La propuesta que se desarrolla a continuación tiene la intención de dar una solución educativa a un colegio agrupado en el entorno rural.

A sido diseñada para trabajar con niños para trabajar con niños en educación infantil de una clase en la que conviven alumnos de diferentes edades y diferentes necesidades, buscando una educación adaptada a sus diferentes características. Tanto las actividades como la metodología, así como las medidas de evaluación, objetivos propuestos y competencias a seguir enmarcado en lo que dicta en el ministerio de educación que persiguen una contribución a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. La principal finalidad de esta propuesta busca atender progresivamente a su desarrollo afectivo, al movimiento y control corporal a su integración y relación con sus compañeros y al descubrimiento del medio que les rodea.

## 2. INTRODUCCIÓN.

La investigación surge de una necesidad por destacar y conocer los colegios más olvidados de Chile, ya que la educación rural es menospreciada por la educación en general ya que la tecnología es reina en nuestros días, nos hemos olvidado de la importancia de la educación rural.

Esta investigación pretende ser una herramienta útil y práctica para desarrollar su labor docente, en el entorno rural, donde la agrupación de distintos alumnos en la misma aula es un hecho tan imprescindible como asumido por todos sus integrantes. La escuela está sumergida en un sistema educativo en donde se supone la diversidad es una piedra angular para el fortalecimiento de los derechos e igualdad de oportunidades para todos.

No obstante cuando el nuevo profesorado (recién egresado) sale de la ciudad hacia su primer destino, muchas veces descubre con sorpresa esta situación, a la que tiene que adaptarse y prever una buena organización para los tiempos de clases resulten óptimos.

Sin embargo, en él priman lógicas de homogeneización de los aprendizajes y existe aún gran segregación social que la permea, por tanto, es importante comprender desde el discurso pedagógico cómo estos factores inciden en la promoción de una educación que atienda a la diversidad en nuestro país y en las escuelas.

Para lograr conocer a cabalidad este contexto, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo, a través de un instrumento de recolección de información que se condicen con este paradigma investigativo. Así la presente investigación aspira a ser un aporte para la construcción y el fortalecimiento de una educación que vuelva a ser un derecho para todos, un espacio de cohesión social nutriéndose de la diversidad, tanto social como cultural.

Es por ello se creó un diagnóstico a continuación que arrollo lo siguiente:

### **Diagnostico**

- Profesor comprometido con el aprendizaje de los alumnos.
- Buena asistencia de los alumnos a clases.
- Un centro de Padres con ánimo de trabajar.
- Escasa matrícula, debido al traslado de las familias a la ciudad.
- Los hogares carecen de recursos educativos suficientes para apoyar a los alumnos.
- Baja escolaridad de los padres.
- Falta de conexión a Internet.

### **3. MARCO TEÓRICO.**

La educación básica en el contexto rural se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas (Williamson, 2004). Dadas principalmente por las dinámicas de vida propias de sus habitantes, marcan un importante espacio dentro de la cultura del país y una singular forma de ver el mundo y entender su entorno (Cox, 2003), las cuales requieren de una educación que dé respuesta a sus particularidades. Por este motivo, el sistema educativo chileno ha promovido el desarrollo de prácticas pedagógicas modernas, contextualizadas al mundo rural, con materiales específicos para la ruralidad y trabajo colaborativo entre los profesores. Los objetivos de estos cambios se han orientado a otorgar más y mejores aprendizajes para todos los niños y niñas y a subir los estándares de calidad para todas las escuelas rurales, mediante el mejoramiento de los procesos pedagógicos y de gestión de dichos establecimientos, a fin de lograr resultados de aprendizaje satisfactorios (Ministerio de Educación, 1998).

De acuerdo a lo anterior, para cumplir con tales objetivos se hace necesario considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus actores, principalmente el protagonismo del profesor. Éste constituye uno de los actores más importantes del proceso educativo, en general, ya que participa activamente como mediador en el proceso de aprendizaje de los niños (Ministerio de Educación, 1999); de hecho, la calidad de la enseñanza se relaciona, entre otras variables, con las características personales y profesionales del profesor y con el modo en que enfrenta y conduce el proceso pedagógico (De Andraca y Gajardo, 1992).

En este sentido, las creencias han demostrado tener una significativa relación con el proceso educativo, evidenciando que las creencias que un profesor sustente respecto de éste ocuparán un lugar central en su estructura cognoscitiva, afectando lo que percibe e interpreta, transformándose en elemento constitutivo de actitudes, valores, ideologías y prejuicios, conceptos con gran relevancia en la explicación del comportamiento humano (Navas, Sampascual y Castellón, 1992; Myers, 2000).

De acuerdo a lo señalado, considerando la posición central que ocupan las creencias como determinantes del comportamiento, y dada la importancia del educador rural como uno de los principales protagonistas del proceso educativo y su rol determinante en la construcción de nuevas relaciones pedagógicas, el presente artículo pretende incentivar la investigación educativa sobre creencias en

las zonas rurales de nuestro país, en donde los estudios en el área son escasos y los indicadores educativos son los más bajos del sistema educacional chileno.

### **3.1. EL ENTORNO RURAL HOY**

Hoy, más que una estructura estable, la ruralidad constituye un proceso en constante dinamismo y movimiento, lo que desafía profundamente las perspectivas que se han usado habitualmente para definir y comprender lo rural (Canales, 2005). El Informe sobre Desarrollo Humano Rural en Chile (PNUD, 2008), muestra que la ruralidad de hoy no constituye una forma de vida y una visión de mundo totalmente opuesta o excluyente de las formas de vida y visiones de mundo de la sociedad en general. Hoy la ruralidad y las grandes urbes constituyen dos líneas paralelas y conectadas de una misma historia, en donde los avances en cuanto al acceso a la información y la comunicación han tornado difusos los límites entre un espacio y otro.

En este sentido, definir qué es la ruralidad hoy implica abandonar definiciones que por décadas formaron parte de las representaciones sociales del sistema chileno, en las cuales el mundo rural se asociaba mayoritariamente al agro, al campesinado, al retraso y la pobreza (Williamson, 2004).

En nuestro país existen aproximadamente 290.000 familias asentadas en el medio rural constituidas por 2.185.831 personas. Encuestas nacionales muestran que el 26.0% de los hogares rurales, pese al desarrollo económico que ha experimentado el país, aún se ubica bajo la línea de la pobreza y que el 30.6% de los habitantes del sector vive en esos márgenes. Estas carencias, al perjudicar especialmente las oportunidades de los niños y jóvenes de familias rurales de escasos recursos, llegan a convertirse en fuente de mayores desigualdades en el futuro próximo (Williamson, 2004).

Es esta complejidad dada por el entrelazamiento entre la pobreza y las oportunidades a las cuales pueden acceder los niños que viven en zonas rurales, la que plantea nuevos desafíos al mejoramiento de las condiciones y de la calidad de vida de los habitantes de zonas rurales, lo que se genera por medio de mejoras salariales reflejadas en aumentos productivos; es decir, se necesita que el mundo rural genere una mayor productividad para establecer una mejora en la calidad de vida de sus trabajadores. Ahora bien, se reconoce que esto sólo puede lograrse con acceso a educación de calidad, pues se ha demostrado que los agricultores con educación básica y media completa tienen más probabilidades de adoptar nuevas tecnologías y ser más productivos; de este modo están mejor formados para tomar decisiones, mejor informados para sus vidas y sus comunidades, como asimismo, para ser participantes activos en la promoción de las dimensiones

económica, social y cultural del desarrollo (Atchoarena y Gasperini, 2004; Villarroel, 2004).

De esta forma, la educación adquiere un rol fundamental en el desarrollo humano y la mejora en la calidad de las personas que viven en el medio rural, dos aspectos que van de la mano con el acceso a oportunidades de crecimiento y de conocimiento, dos nodos que se hacen latentes en la manera en que se forman y se educan las personas que viven en ruralidad y en la calidad que dicha educación es puesta a disposición de la gente rural (Montero, 2001).

### **3.2. EDUCACIÓN RURAL EN CHILE**

La educación en nuestro país constituye una de las principales bases de nuestra sociedad. Es un proceso considerado por la mayoría de los ciudadanos como la vía necesaria para adquirir habilidades y conocimientos de gran importancia para el desenvolvimiento dentro de los marcos y procesos sociales. Por este motivo, es de gran relevancia propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social o entorno familiar, logre los objetivos de aprendizaje (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000). Para cumplir con tal desafío en un mundo en permanente cambio y expansión, se requiere de reestructuraciones permanentes, con todo lo que ello significa en materia de renovación y conservación social (De Pujadas, 1991). El reconocimiento de esta situación ha implicado revisar profundamente el rol de la escuela, reconocer la complejidad de los procesos de transformación de los diversos contextos en donde ésta se inserta y del aprendizaje que en ella se desarrolla.

Debido a lo anterior, a partir de los años noventa, el Ministerio de Educación definió a la escuela rural como una de sus prioridades, asumiéndola como una institución de promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de familias rurales y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad futura. El desafío ha sido y seguirá siendo salir del diagnóstico de inequidad y baja calidad para el sector educativo rural, asegurando a sus escolares igualdad de oportunidades en función de los resultados de sus estudios, considerando sus antecedentes de socialización, es decir, una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para todos los alumnos del país (San Miguel, 2000).

En la actualidad, la red escolar cuenta con aproximadamente 5.000 establecimientos rurales de enseñanza básica. La distancia entre escuelas raramente excede los 10 kilómetros, muchas veces equivalente a la que existe entre las escuelas y el hogar de los niños matriculados en ellas (Williamson, 2004).

En el medio rural es predominante el sistema municipal de educación (81%) en relación al particular subvencionado (18,4%). Sólo en la Región de Los Lagos y en la Región de La Araucanía este último porcentaje es superior; en la primera corresponde a un 22,0% de establecimientos particulares subvencionados rurales

(256 sobre un total de 1.163 rurales y 1.606 totales) y en la segunda alcanza un 44,0% (405 de 920 establecimientos rurales en relación al total regional de 1.348) (Williamson, 2004; San Miguel, 2005).

En el contexto rural funcionan escuelas uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes de distinto tamaño; grandes, medianas y pequeñas. Las primeras se concentran en las zonas más pobres y con menos posibilidades de desarrollo, en tanto las últimas funcionan en zonas donde la modernización del agro presiona por mayores y mejores logros de la escolarización (De Andraca y Gajardo, 1992; Williamson, 2004).

Este intento de perfil de la escuela rural hace suponer que, gracias a su diversidad y clasificación, favorece la experimentación educativa y el desarrollo de una pedagogía activa. De este modo, parece estar dotada de maestros "integrales" (a veces de maestros polivalentes), tener alumnos diversos, maestros que pueden impartir una enseñanza individualizada; contar con un sistema de enseñanza concéntrica y flexible y, por último, poseer un sistema de control "blando", respetuoso y mucho más educativo (Feu i Gelis, 2004).

En este contexto, el profesor se ve enfrentado a la necesidad de adecuarse al medio educativo rural y a las particularidades que éste presenta, debiendo adaptar sus prácticas pedagógicas a las condiciones en que desarrolla su trabajo y a las oportunidades que la educación en escuelas pequeñas parece presentar (Villarroel, 2003).

### **3.3. EL ROL DEL PROFESOR RURAL**

En la actualidad, el rol que se atribuye a los profesores en los cambios organizativos y curriculares que continuamente experimenta el sistema educativo es fundamental, debido a que el funcionamiento de la educación se decide en última instancia, por la calidad y funcionalidad de las prácticas pedagógicas (Ávalos, 2003; González, 1999). De esta manera, los principales objetivos para el éxito del proceso de modernización de la educación se centran en la calidad de la enseñanza, es decir, en la acción y competencias del profesorado, las que se conciben como dirigidas hacia la obtención de objetivos específicos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo (Sánchez, 2001).

Algunos estudios han demostrado que, para introducir cambios en el proceso educativo, es necesario incorporar como variable el protagonismo del profesor como un mediador de la interacción de cada alumno con los objetivos de conocimiento (Ávalos, 2003), ya que se ha evidenciado que, tanto la calidad de la enseñanza impartida por la escuela, como los resultados del aprendizaje, se relacionan entre otras variables, con el rol principal que juega el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que considera la inclusión de sus características personales y profesionales y el modo con que éste enfrenta y conduce el proceso pedagógico (Fang, 1996; Pajares, 1992).

Actualmente, existen variadas expectativas en relación con el profesor rural y su desempeño docente. Sin embargo, no hay definiciones únicas de lo que es o se espera de él. Lo que existe es un conglomerado heterogéneo de profesores con las más variadas características personales y trayectoria ocupacional. Sus condiciones de trabajo varían según el tipo de escuela en la que trabajan y las características de la zona en la que ésta se localiza. Aunque no existe un prototipo de profesor, es lícito pensar que el papel del profesor rural en el desarrollo local, es el de ser un facilitador del proceso de aprendizaje y un creador de espacios favorables para una auténtica participación comunitaria. El papel del profesor rural, por tanto, no se limita sólo a la relación profesor-alumno, pues su labor se concibe como un servicio a la comunidad (Villaruel, 2003; Thomas, 2005). Por este motivo, resulta posible esperar del educador rural una labor abierta, creativa, que en la medida de lo posible responda a requerimientos de su medio y no se ciña, exclusivamente, a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general (De Andraca y Gajardo, 1992).

Esta amplia gama de tareas que se espera debe cumplir el profesor rural, evidencia que se le ha exigido dar respuesta a múltiples demandas, lo que podría afectar en ocasiones, tanto la competencia como la dedicación y, muchas veces, incidir negativamente en la motivación para enseñar, factor crítico en la enseñanza efectiva (Schiefelbein, 1992; Thomas, 2005).

Lo anterior se ve agravado si se considera que la mayoría de los profesores rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como profesor en el área rural, es decir, una formación que lo habilite para el desempeño de las funciones descritas, salvo en el caso de quienes han sido formados en la escuela de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, perteneciente a la Universidad de Playa Ancha, y en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica; se trata en su mayoría de profesores de enseñanza básica que han cursado la carrera en universidades donde no se habilita a los docentes para enfrentar la diversidad de problemas y situaciones que es posible encontrar en las zonas rurales (De Andraca y Gajardo, 1992). Esto trae como consecuencia que los profesores no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural, que tampoco cuentan con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto (Villaruel, 2003). Los nuevos desafíos y la multiplicidad de roles que demanda la docencia rural (Thomas, 2005), requieren de la consideración de variables personales del profesor que impactan en el proceso educativo. Ejemplo de esto lo constituyen las creencias que los profesores sustentan, las cuales resultan centrales, ya que se plasman en la relación pedagógica, incidiendo tanto en la visión que el profesor tiene de su trabajo como de sus alumnos y el desempeño de éstos (De Andraca y Gajardo, 1992; Villaruel, 2003).

La evidencia teórica señala la relación existente entre lo que el profesor cree respecto a sus alumnos y el rendimiento académico que éstos tienen, en tanto las actividades que los profesores realizan y el modo en que lo hacen se ve teñido por sus creencias, las cuales han sido construidas mediante las experiencias pasadas, generando así una cadena de prejuicios sobre la manera en que se dan, por ejemplo, los procesos evaluativos (Meckes, 2007).

Myers (2000) plantea que las caracterizaciones que los profesores realizan de los estudiantes se correlacionan con los logros de éstos. Estudios realizados muestran que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos repercuten en las calificaciones de éstos; los alumnos de los que se espera mejores resultados de hecho los obtienen, a pesar de que la expectativa muchas veces carece de fundamento (Duschatsky, 1999). Por lo tanto, la evidencia teórica avala el supuesto de que lo que el profesor cree de sus alumnos incide en el rendimiento de éstos, pues sus conductas están determinadas por sus creencias, las que a su vez, han sido construidas sobre los aspectos sociales y culturales de los educandos, quienes responden consecuentemente a las

diferentes conductas, expectativas y creencias del profesor (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000; Ministerio de Educación, 2003). Esto resulta particularmente sensible en las zonas rurales, en donde existen altos índices de vulnerabilidad y en donde los niños y niñas con bajas calificaciones, podrían llegar a pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, sintiéndose excluidos de ella, lo que podría conducirlos, finalmente, al fracaso escolar y, eventualmente, a la deserción (Contreras y Prieto, 2008). Lo mencionado demuestra, por tanto, que los resultados alcanzados por los estudiantes, no sólo serían un reflejo de sus capacidades, sino que también evidenciarían las concepciones sustentadas por los profesores acerca del proceso educativo a partir de las cuales deriva su quehacer pedagógico (Fang, 1996; Litwin, 2005).

### **3.4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES**

Como es posible apreciar, desde hace ya algún tiempo las diferentes investigaciones en el ámbito educacional han mostrado resultados que revelan la función del profesor en el medio escolar, especialmente respecto de aquello referido a su rol como agente de cambio. El rol que se le confiere en momentos de innovación, ha determinado que su postura ante los procesos de cambio y mejora represente un fuerte condicionante, sino determinante, del éxito. Esto convierte al profesor en un elemento clave para lograr los resultados esperados (González, 1999). Desde esta perspectiva, la expectativa en relación con el profesor rural es que sea un profesional con una amplia gama de competencias, que sepa cómo decidir e implementar lo que conviene en cada situación de enseñanza-aprendizaje, que tenga conocimiento de la diversidad cultural, adentrándose en el contexto en el cual va a desarrollar su trabajo docente, como una forma de apreciar la cotidianidad en el que se mueven sus estudiantes y rescatar los valores culturales presentes en este contexto, ubicando el desarrollo de la enseñanza en un medio social que otorgue sentido al alumno; esto supone la introducción de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la inducción, interdisciplinariedad, trabajo grupal, apertura social, etc. (San Miguel, 2005; Thomas, 2005). Hoy se espera que el profesor rural sea innovador en sus prácticas, fomente la curiosidad y estimule el conocimiento, desarrollando el pensamiento de sus alumnos, la formación valórica y las habilidades intelectuales e instrumentales básicas de éstos (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

Lo anterior permite evidenciar el papel central que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, se han desarrollado múltiples investigaciones en relación a cuáles serían las posibles implicancias que tienen las características personales del profesor en la calidad de la educación que se ofrece a los niños y niñas que asisten a una escuela. Dentro de esas características personales se encuentran las creencias, cuyo estudio ha cobrado gran relevancia en este último tiempo, debido a que actúan como filtros en la forma en cómo los sujetos perciben el entorno que los rodea y con el cual se relacionan, y que son empleadas para dar sentido a las situaciones (Myers, 2000). En el caso de los profesores, las creencias que tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre sus alumnos, determinan las decisiones

pedagógicas que pueden tomar en el aula y que influirán en la calidad de los aprendizajes obtenidos por éstos (Alonqueo, 2001). La investigación ha demostrado que en el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afectos, que son las fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica, afectando los resultados de aprendizaje (Sánchez, 2001).

Se podría inferir entonces, a partir de lo mencionado, que cualquier intento por mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva cabo en las zonas rurales de nuestro país, que pase por alto el impacto de las creencias del profesor en el proceso educativo y, por ende, en los resultados de aprendizajes de los niños y niñas que asisten a las escuelas rurales de nuestro país, no tendrá los resultados esperados. Esto principalmente debido a que las creencias afectan el comportamiento docente, determinando la forma en que éste conduce el proceso educativo dentro del aula (Contreras y Prieto, 2008).

En este sentido, la importancia de investigar las creencias de los profesores en el medio rural, radicaría principalmente en que a partir de ellas, se podrían inferir muchos de los problemas relacionados con el rendimiento académico evidenciado en las zonas rurales, los que podrían tener relación con creencias de profesores que dan cuenta de bajas expectativas hacia los estudiantes o relacionadas con modelos educativos tradicionales y poco acordes con lo que se necesita actualmente para dar respuesta a un mundo rural cambiante, entre otras. Esto resulta de gran importancia, sobre todo, si se considera que los resultados de aprendizaje de los estudiantes, evidenciados a partir de la aplicación del último SIMCE a escuelas rurales de nuestro país, mostraron una vez más puntajes por debajo de lo esperado (SIMCE, 2009). Dichos resultados demuestran que nuestro sistema educativo en zonas rurales, no está respondiendo al objetivo permanente de la educación chilena, es decir, la mejora continua de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, de aquellos que se llevan a cabo en las zonas menos favorecidas de nuestro país.

Lo anterior, por tanto, exige que la investigación sobre creencias sea ampliada hacia el ámbito de la educación rural, permitiendo identificar y describir las creencias que los profesores rurales sustentan acerca del proceso educativo. Esto permitiría generar un perfil del profesor rural que facilitaría, el diseño de políticas educativas propias para la educación rural, que consideren las particularidades del entorno y las múltiples demandas que éste implica para el profesor que se desempeña en estas zonas, y para las cuales, la mayoría de ellos no se encuentra formado. Este perfil permitiría, además, diseñar capacitaciones y perfeccionamientos acordes a lo que hoy se espera del profesor rural, es decir, un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes de aula y del contexto social rural (Imbernón, 1994). Quizás ésto permitiría terminar con los resultados que numerosos estudios han evidenciado respecto al impacto de los cursos de capacitación y actualización docente, en donde se ha demostrado que el perfeccionamiento no siempre ha sido eficaz para promover y mantener los cambios deseados. Estas estrategias muchas veces son poco pertinentes a las

necesidades que los profesores presentan, debido a las particularidades de los contextos en donde ejercen la práctica educativa (Morales, 2001).

Por otra parte, permitir que las creencias sean evidenciadas de forma conciente por los propios profesores genera una oportunidad de reflexión que les facilitaría conocer desde dónde diseñan y llevan a cabo sus prácticas como docentes y cuáles son las influencias que éstas pueden tener en los resultados educativos de los niños y niñas con los cuales trabaja. Esta reflexión requiere que los profesores desarrollen un proceso de autoevaluación y revisión que se mantenga a través del tiempo (Contreras y Prieto, 2008), que permita reorientar el curso de la enseñanza y el aprendizaje, implementando las acciones debidas, en las ocasiones que resulte necesario (Martínez, 2004). Sólo la reflexión sobre el propio ejercicio profesional permite la transformación del quehacer docente en el aula, toda vez que esto implica repensar la práctica pedagógica, tanto en su sentido como en sus efectos. Esto podría favorecer que las prácticas pedagógicas se orientaran a realizar actividades con alto valor significativo, lo que haría que los niños y niñas de zonas rurales sientan agrado por aprender y sea posible reducir los índices de bajo rendimiento y deserción escolar, que han caracterizado por años a este particular contexto de nuestra educación.

Por último, sería altamente relevante que se realizaran investigaciones sobre las creencias en la educación rural, por el aporte que sus resultados pudiesen tener para focalizar aún más la formación inicial docente, pues saber lo que ocurre en el medio rural, permitiría preparar mejor a los futuros profesores que se desempeñarán ahí. Esto implica considerar, en los aspectos curriculares de formación, espacios para el desarrollo de procesos reflexivos constantes, que permitan a los futuros profesores ingresar a su mundo de concepciones, teniendo claro cómo éstas incidirán en su actuar como facilitadores del proceso educativo en zonas vulnerables.

Todo lo anterior podría contribuir a dar respuesta a uno de los principales objetivos del modelo educativo actual: responder a la diversidad de sus actores, tanto en lo cultural, como en lo social y étnico.

#### **4. MARCO CONTEXTUAL.**

La institución educativa, escuela Básica Quilantral G-734, se encuentra ubicado en Bajo Raqui, a 23 kilómetros de la comuna de Arauco al lado del camino costero Arauco – Lebu. Los límites de la Comuna de Arauco son: al norte, con la comuna de Lota; al este, con la cordillera de Nahuelbuta que la separa de la comuna de Santa Juana; al oeste con el océano Pacífico y al sur, con la comuna de Curanilahue. La población de la comuna es de 29.886 habitantes según censo nacional. La comuna se divide en 9 distritos censales, en los cuales se encuentra Bajo Raqui.

La tasa estimada de analfabetismo en la comuna es de 5,95%, en tanto que la tasa estimada de personas sin estudios es del 17,55%.

Las principales actividades económicas en la comuna son:

La agricultura, pesca, silvicultura y caza.

Los servicios comunales, personas y a empresas.

La industria manufacturera.

En general en el sector rural los padres de los menores que se encuentran establecimiento se desempeñan en labores forestales, agrícola.

La mayoría de los alumnos pertenecientes a este establecimiento vienen de familias, en general vulnerables o de escasa escolaridad, se mencionaran algunos como: descomposición de los hogares, padres y madres ausentes, carencia de figuras de autoridad claras, escaso acompañamiento familiar, dificultades económicas y deficiencias o excesos nutricionales, desmotivación, deserción, altos niveles de agresividad entre estudiantes y presencia del fenómeno del Bullying, tanto en Pre- básica, como en básica hasta 6 por baja autoestima. En cuanto a los aspectos académicos se hace mención a buenos resultados en la prueba Sincé, saliendo en varias ocasiones con muy buenos resultados sacando excelencia académica, en el año 2018 se obtuvieron 279 puntos en matemáticas y lenguaje, eso hace tener un récord a nivel provincial.

Por tal razón el director del establecimiento pone mayor atención y solicita apoyo al Daem de la comuna de Arauco, para así apoyar con más ímpetu el desarrollo

de cada uno de sus alumnos para que proporcione infraestructura apoyo profesional, material didáctico, implementación del aula de aceleración la cual permitirá que los educandos avancen en su proceso de aprendizaje, jornadas recreativas y académicas complementarias para solventar las necesidades en cuanto a formación técnica.

De acuerdo con las ideas expuestas, en el tiempo de servicio que se ha prestado a la comunidad educativa se han implementado algunas acciones que han contribuido a minimizar el bajo rendimiento académico, ya que hay que considerar que por s un establecimiento rural el año cursado solo llega hasta 6 básico, la cual se debe continuar en los liceos de la comuna de Arauco o alrededores, viviendo en residencias familiares que costea Junaeb.

#### **4.1 FICHA TECNICA.**

**Establecimiento:** Escuela Basica Quilatral G- 743.

**Dirección:** 23 kilómetros de Arauco, Localidad rural, Bajo Raqui.

**Director:** Renato Trangolao Roca.

Numero de Matricula: 16 alumnos.

**Profesionales:**

Profesor que ejerce todas las asignaturas (excepto ingles)

Profesor de inglés.

Profesora especialista de Pie.

Psicóloga.

Auxiliar de aseo.

Manipuladora de alimentos.

Asistente de la educación.

**El establecimiento se compone de:**

1 sala de clases.

Sala multiuso.

Patio techado.

Oficina de atención de apoderados.

Comedor.

Invernadero.

Una cocina.

Servicios higiénicos damas, varones y profesores.

La situación socioeconómica es baja, la mayoría de los Padres y Apoderados del Establecimiento Educativo, son dueños casa y los Jefes de Hogar viven del trabajo en el campo. La escolaridad de padres y apoderados es su mayoría es básica incompleta y analfabetos. El 100% de los alumnos recibe alimentación, proporcionada por la JUNAEB.

Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. “Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra” escribía Gabriela Mistral, la mejor exponente de la educación rural en nuestro país, y en su honor, el día de la celebración de su natalicio es el día de la educación rural en Chile. Hoy esa escuela que es un reservorio de identidad cultural, ubicada en el desierto, en caletas, en pueblo apartados del norte o en islas del sur, tiene una realidad que, aunque romántica, cada día presenta nuevos desafíos.

#### **4.2 DATOS.**

**En Chile existen 3.654 escuelas rurales**, eso es el 30% de las que hay en todo el país. De éstas el 63% tiene solo 50 estudiantes o menos y 43 escuelas tienen solo un alumno matriculado.

Según datos entregados por el **MINEDUC** el 51,8% de estas escuelas ubicadas en zonas aisladas y con pocos habitantes, son establecimientos multigrados, es decir con entre uno y diez estudiantes con varios cursos en una misma sala.

Los establecimientos rurales tienen diversas particularidades, que hacen el trabajo de profesores y directivos desafiante. Si una sala en un colegio ciudadano tiene que responder a diferentes realidades, de niños de una misma edad y de contexto más o menos parecido, esto se multiplica en un colegio rural, donde en una misma sala hay niños que cursan diferentes niveles, y de las más diversas realidades.

La escuela rural es en muchos casos la conexión que tienen los niños y sus familias con el mundo que les rodea, es la que facilita que alumnos conozcan el mundo. Así los más de 26 mil profesores que trabajan en este sector educacional, se transforman en personas trascendentales en la vida de los niños y jóvenes.

Actualmente son más de 270 mil los estudiantes de escuelas rurales, y de ellos el 71% asisten a establecimientos públicos, y seis de diez son alumnos prioritarios, por lo que reciben la Subvención Escolar Preferente. Esto habla de las carencias en las que la mayoría de los niños vive.

Sus padres por lo general tienen baja escolaridad y según explica el director de la escuela de Quilántral, señor Renato Trangolao, “su baja escolaridad hace que los padres no puedan apoyar el proceso educativo de sus hijos. Además, los niños y niñas por lo general recorren largas distancias para llegar a clases, sin embargo, la hoy día no es tan difícil como hace años atrás, por las dificultades de acceso y cobertura, pero nos falta aún que nuestros estudiantes tengan educación pre-básica; por ende, no tienen grado de motricidad, apresto, esto nos dificulta más el proceso inicial”.

Solo el 13% de los alumnos de educación rural son de pre-básica.

Según datos del MINEDUC de los alumnos que estudian en el campo, el 75% lo hace en educación básica, pero solo el 12% lo hace en educación media. Este

número baja por dos razones, la tasa de deserción es alta, y muchos de los que quieren seguir estudiando, migran a establecimientos urbanos.

Pese a las dificultades que puede tener esta educación hay colegios que logran tener buenos resultados. Por un lado, está la posibilidad de ejercer una educación más personalizada, que si se suma a una buena gestión de recursos se logran exitosos resultados.

Pesar de toda dificultad lo más importante es educar desde el afecto, del cariño. Así se logra la conexión emocional y luego el desarrollo de habilidades cognitivas. Además de mantener un trabajo colaborativo, articulado y participativo, asimismo personalizado, enfocándose en las necesidades de cada estudiante.

Dentro de los desafíos que presenta la educación rural está que ésta no se termine, ya que es la que permite una identidad cultural y pertenencia local. Además, en términos de políticas públicas se necesita “fortalecer el currículo pertinente al contexto, modificar los módulos rurales, una evaluación de SIMCE adaptada para la educación rural y que las universidades preparen más a sus profesionales sobre la educación rural”.

En general para los profesores que ejercen en la educación rural la mayor satisfacción de su trabajo es el vínculo estudiante-profesor, y ver cómo sus estudiantes logran, pese a las dificultades, los objetivos de aprendizaje y obtienen buenas evaluaciones en las mediciones comunales y nacionales.

Actualmente, las escuelas se han visto enfrentadas a procesos sociales de transformación cultural de manera acelerada, lo que exige para ellas distintos desafíos respecto al rol que cumplen dentro de un contexto determinado para desde allí, brindar a sus estudiantes y a la comunidad herramientas que tiendan a una formación integral de los sujetos y a plantear objetivos a nivel de política pública en materia educativa. Los procesos de aprendizaje que se conciben desde la escuela en la modernidad, responde a su función como espacio socializador secundario, para dotar a estudiantes de herramientas que, en un futuro, les permitan desarrollarse competentemente en la vida adulta y en la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, por el carácter dinámico de los procesos sociales que se llevan a cabo en la escuela, propios de la vida social, aparece también la función de la escuela como formadora de ciudadanos para intervenir en la esfera pública, así al entremezclarse estas dos funciones de la escuela, se va generando una tensión en la institucionalidad y por tanto, de manera imperativa, la escuela debe ir transformando su misión de ente socializador, incorporando cambios sociales, lo que deja fuera perspectivas lineales en cuanto a lo que a función de la escuela se refiera, comprendiéndola como el lugar en donde confluye la vida social. La escuela además pone en jaque a los docentes y a los actores que inciden en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, “constatar la crisis actual en la cultura intelectual y cómo dicha situación de crisis está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, sobre todo entre los docentes, una clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los

fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión y consciente aceptación, legitimaban al menos teóricamente su práctica”.

Estos desafíos no son ajenos de procesos muchos más amplios a nivel global, y van atravesando de manera transversal diversos ámbitos de la vida de los sujetos, tanto en lo económico, político, cultural, social y educacional. En este escenario, la escuela cumple un rol fundamental, desde los diversos actores que la componen, para así dar respuesta a la amplia gama de aprendizajes y de estudiantes que se abren paso dentro de un sistema educativo que, si bien en los principios de la reforma educativa apela a la equidad, en la política pública concreta, eso se percibe difuso, como por ejemplo, en la aplicación de pruebas estandarizadas, que en base a los resultados muchas veces perjudican a las escuelas municipales y por no decir a las escuelas rurales, en la segmentación y fragmentación del sistema educativo y su financiamiento, como también en la formación inicial del profesorado en Chile, procesos tendientes a la homogeneización y a la estandarización de aprendizajes, propios de un proceso globalizador.

En general la educación tanto rural como urbana es que la tarea de una educación que atienda a la diversidad y apele a la integración educativa, muchas veces se ve conflictuada desde la cotidianeidad y de la inflexión que existe entre la política pública y las necesidades particulares de cada centro educativo para dar respuesta a las exigencias macro- sistémicas del proyecto educativo nacional. Acá, el rol del profesor se torna fundamental por ser el actor que plasmará en sus prácticas y estrategias de aprendizaje los objetivos del currículum nacional, el proyecto educativo de la institución, los fines y objetivos en los cuales se enmarca su labor y las necesidades de los estudiantes según su contexto





## 5. Evaluación.

### Área de gestión del currículum

#### 1.1. Dimensión: Gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Análisis de las áreas de proceso Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.		x		
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros)		x		
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.				x
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.			x	

5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.			x	
6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.			x	
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.				x
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.			x	
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.				x
10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.			x	
11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.			x	

12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.			x	
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.			x	

### 1.2. Dimensión: Enseñanza y aprendizaje en el aula.

<b>Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.</b>				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.			x	
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.			x	
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.				x
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.			x	
5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.			x	
6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).			x	

7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras.		x		
8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.			x	

### 1.3. Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, efectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.			x	
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.			x	
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.			x	
4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.				x
5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.		x		
6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y superiores, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso, becas y créditos.			x	

## Área Liderazgo Escolar

### 1.1. Dimensión: Liderazgo del sostenedor

Proceso general a evaluar:				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta.			x	
2. El sostenedor establece metas claras al director.		x		
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente			x	
4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos.		x		
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.			x	

## 1.2. Dimensión: Liderazgo formativo y académico del director

<b>Proceso general a evaluar: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.</b>			<b>x</b>	
<b>2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.</b>				<b>x</b>
<b>3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.</b>				<b>x</b>
<b>4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.</b>			<b>x</b>	
<b>5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.</b>			<b>x</b>	
<b>6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.</b>			<b>x</b>	
<b>7. El director promueve una ética de trabajo.</b>				<b>x</b>

## 1.3. Dimensión: Planificación y gestión de resultados

Proceso general a evaluar: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación junto con el monitoreo del cumplimiento de las metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que incluye la definición de la modalidad y las características centrales del establecimiento, la misión y visión educativa y la descripción del perfil del estudiante que busca formar.				x
2. El equipo directivo realiza un proceso sistemático anual de autoevaluación del establecimiento para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.			x	
3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.			x	
4. El establecimiento cuenta con un sistema de Monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.			x	
5. El establecimiento recopila y sistematiza los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, los analiza e interpreta y los utiliza para la toma de decisiones y la gestión educativa.			x	
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.			x	

## Área Convivencia Escolar

### 1.1. Dimensión: Formación

Proceso general a evaluar: Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
-----------	---------------------------------	--	--	--

	1	2	3	4
1. El establecimiento traduce los lineamientos formativos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional en estrategias concretas para alcanzar su logro (prácticas pedagógicas transversales, programa de orientación, actividades de encuentro, talleres extra-programáticos, programas de formación docente, alianza familia escuela, entre otros).				x
2. El establecimiento cuenta con una persona o equipo a cargo de la Convivencia Escolar, con funciones y tiempos conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, que se responsabiliza por implementar y monitorear los lineamientos formativos.			x	
3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos.			x	
4. El establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad, en concordancia con los lineamientos formativos del Proyecto Educativo, hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.				x
5. El establecimiento cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo (consumo y tráfico de alcohol y drogas), hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.			x	
6. El equipo directivo y docente involucra y orienta a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje académico y formativo de sus hijos.				x

## 1.2. Dimensión: Convivencia escolar

<b>Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro.</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa y en todos los espacios formativos (aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos).</b>			x	
<b>2. El equipo directivo y docente valora de manera sistemática la riqueza de la diversidad como parte de cualquier grupo humano y previene todo tipo de discriminación.</b>			x	
<b>3. El establecimiento cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, que es conocido por el conjunto de la comunidad educativa y que se hace cumplir de manera efectiva.</b>				x
<b>4. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.</b>			x	
<b>5. El establecimiento provee las condiciones para hacer de la escuela un lugar seguro para los estudiantes, tanto física como psicológicamente (infraestructura adecuada, personal idóneo, protocolos para recibir denuncias, entre otros).</b>			x	
<b>6. El establecimiento previene y enfrenta las conductas antisociales o violentas, desde las situaciones menores hasta las más graves, a través de estrategias concretas y consensuadas.</b>			x	
<b>7. El establecimiento previene y enfrenta el bullying o intimidación sistemática, a través de estrategias concretas.</b>				x

## 1.3. Dimensión: Participación

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.			x	
2. El establecimiento promueve el encuentro y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa para crear lazos y fortalecer el sentido de pertenencia.			x	
3. El establecimiento promueve y modela entre sus estudiantes un sentido de responsabilidad con su comunidad, entorno y sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos.			x	
4. El establecimiento valora y fomenta la expresión de ideas, el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto.				x
5. El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar.				x
6. El establecimiento promueve la participación de los estudiantes a través del Centro de Estudiantes y las Directivas de curso, los cuales han sido elegidos democráticamente.				x
7. El establecimiento promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los Delegados de curso.				x
8. El establecimiento promueve la participación de los docentes a través de la realización periódica del Consejo de profesores y lo valida como una instancia fundamental para discutir temas relacionados con la implementación del Proyecto Educativo Institucional.			x	
9. El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento.		x		
10. El establecimiento es receptivo a las necesidades e intereses de los apoderados y estudiantes, y cuenta con canales claros tanto para recibir sugerencias, inquietudes y críticas, como para canalizar aportes u otras formas de colaboración.			x	

Área Gestión de Recursos

### 1.1. Dimensión: Gestión del recurso humano

<b>Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones.</b>			x	
<b>2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.</b>		x		
<b>3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo.</b>		x		
<b>4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.</b>			x	
<b>5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.</b>			x	
<b>6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.</b>			x	
<b>7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.</b>			x	
<b>8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.</b>			x	

## 1.2. Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración

Proceso general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.				x
2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.			x	
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.			x	
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.		x		
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.				x
6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento.		x		
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.		x		

### 1.3. Dimensión: Gestión de recursos educativos

<b>Proceso general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.</b>		x		
<b>2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.</b>		x		
<b>3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes.</b>			x	
<b>4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.</b>			x	
<b>5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos.</b>			x	

## 6. Análisis de los resultados.

### Análisis cuantitativos.

#### 1. Área de gestión del currículum.

<b>Dimensión a evaluar.</b>	<b>Total dimensión</b>
<b>Gestión pedagógica.</b>	<b>Puntaje ideal = 46</b>
Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<b>40 = 83%</b>
<b>Enseñanza y aprendizaje en el aula</b>	<b>Puntaje ideal = 32</b>
Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.	<b>24 = 75%</b>
<b>Apoyo al desarrollo de los estudiantes</b>	<b>Puntaje ideal = 24</b>
Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, efectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.	<b>18 = 75%</b>

## 2. Área liderazgo escolar:

<b>Área Liderazgo Escolar</b>	<b>Puntaje ideal = 20</b>
Liderazgo del sostenedor	<b>13 = 65%</b>

<b>Liderazgo formativo y académico del director.</b>	<b>Puntaje ideal = 28</b>
El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.	<b>24 = 86%</b>

<b>Planificación y gestión de resultados.</b>	<b>Puntaje ideal = 24</b>
La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación junto con el monitoreo del cumplimiento de las metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.	<b>19 = 79%</b>

### 3. Área Convivencia Escolar

<b>Formación.</b>	<b>Puntaje ideal = 24</b>
Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes.	<b>21 = 88%</b>

<b>Convivencia escolar.</b>	<b>Puntaje ideal = 28</b>
Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro.	<b>23 = 82%</b>

<b>Participación.</b>	<b>Puntaje ideal = 40</b>
Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.	<b>33 = 83%</b>

#### 4. Área Gestión de Recursos

<b>Gestión del recurso humano.</b>	<b>Puntaje ideal = 32</b>
Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.	<b>22 = 69%</b>

<b>Gestión de recursos financieros y administración.</b>	<b>Puntaje ideal = 35</b>
Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.	<b>20 = 56%</b>

<b>Gestión de recursos educativos.</b>	<b>Puntaje ideal = 20</b>
Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios	<b>13 = 65%</b>

<b>Total ideal final = 301</b>	<b>Total final = 270</b>	<b>90%</b>
--------------------------------	--------------------------	------------

## 6.1 Análisis cualitativos.

<b>Área a evaluar:</b>	<b>Análisis por área</b>
<b>Área de gestión del curriculum.</b>	<p>Se desarrollan las planificaciones entregadas por el Ministerio de Educación por medio de los módulos rurales multigrados, con adecuaciones curriculares para alumnos con NEE. El establecimiento cuenta con dieciséis alumnos, de los cuales uno es atendido por profesora de diferencial; un alumno con discapacidad intelectual moderada.</p> <p>Sin embargo aún faltan estrategias de cambio para optimizar mejores resultados en los niños y niñas para evitar su discontinuación escolar.</p>
<b>Área liderazgo escolar.</b>	<p>Pesar de que en este establecimiento se gestionan recursos educativos vía DAEM, con la subvención especial preferencial de los alumnos y se solicitan evaluaciones diagnósticas multiprofesionales para alumnos con NEE. Es necesario reflexionar constantemente sobre nuevas estrategias que facilitaran su liderazgo tanto al director como a los profesionales que se desarrollan en un establecimiento rural con mejoras en reuniones.</p>
<b>Área convivencia escolar.</b>	<p>Si bien el establecimiento cuenta con Reglamento de Convivencia Escolar, analizado por los apoderados y sus respectivos protocolos de acción. Siempre existen aspectos no apoyados por padres y apoderados por ser en general niños o niñas que viven directamente con sus padres sino más bien con personas responsables de ellos, por lo tanto, la preocupación por cumplir el reglamento no es mucha.</p>

	Para ello se elabora el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar a trabajar durante el año escolar apoyado con especialistas para los alumnos y familias.
<b>Área gestión de recursos.</b>	Por no ser el único establecimiento rural de la comuna, los recursos no siempre llegan a tiempo y por lo cual afecta de cierto modo a los alumnos, a pesar de que se solicitan recursos al DAEM, por medio de la ley SEP y Subvención de Mantenimiento.

## 6.2 Propuestas remediales.

Áreas.	Propuestas de acciones.
<p><b>Área de gestión del curriculum.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseñar planificación que integren los nuevos contenidos.</li> <li>● Mejorar el nivel de Comprensión y velocidad lectora en todos los cursos.</li> <li>● Mejorar el rendimiento Escolar.</li> <li>● Cobertura curricular.</li> <li>● Aplicación de evaluaciones.</li> <li>● Participar en talleres actualización que faciliten la aplicación de los módulos rurales.</li> </ul>
<p><b>Área liderazgo escolar.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reuniones bimensuales con los apoderados.</li> <li>● Analizar reglamento interno en conjunto con el Consejo Escolar, para ser aprobado.</li> <li>● Orientar y coordinar a la comunidad educativa al logro de las metas institucionales.</li> <li>● Difundir y aplicar los reglamentos y protocolos.</li> <li>● Solicitar evaluaciones de profesionales para alumnos con NEE.</li> </ul>
<p><b>Área convivencia escolar.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortalecer y apoyar permanentemente a los alumnos con retraso pedagógico.</li> <li>● Es importante apoyo de especialistas y entregarles apoyo personalizado según requerimiento de cada alumno/a, tanto psicológico como pedagógico, así poder</li> </ul>

	<p>facilitar el entorno de la convivencia escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestionar actividades y/o salidas culturales –recreativas.</li> <li>● Desarrollar talleres de apoyo pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Área gestión de recursos.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reuniones de trabajo con Centro de Padres para priorizar necesidades.</li> <li>● Desarrollo de actividades que permitan el apoyo constante de los padres y apoderados, tanto académicas como en recursos materiales.</li> <li>● Compra de materiales de computación para los alumnos y el funcionamiento de la escuela.</li> <li>● Compra de materiales necesarios para la aplicación de los módulos rurales.</li> </ul>

## **7. Introducción II.**

Esta investigación contiene un revés ya que estamos hablando de un versus, consiste en evaluar un establecimiento rural y un establecimiento particular.

La idea es conocer las diferentes necesidades de estos establecimientos, a pesar de que la intención es la misma, el deseo de educar y amar a los niños y niñas.

Si bien las evaluaciones se hicieron en etapas diferentes, la idea era realizar una comparativa simple.

(Dado a los acontecimientos nacionales y mundiales no se logró poder evaluar un establecimiento en tiempo actual por lo cual tome evaluación es anteriores).

## 8. DIAGNOSTICO Y PROBLEMATIZACIÓN

- Antecedentes del centro Centro: Sala cuna y Jardín Infantil Papelucho
- Ubicación: Arauco.
- Niveles: Sala Cuna: 12 niños (as) de entre 6 meses y 1 año 6 meses,
- Nivel Medio: 21 niños (as) de entre 1 año 8 meses y 3 años.
- Transición: 27 niños (as) de entre 3 y 5 años.
- Institución: Particular (certificación JUNJI).
- Sellos: o Institución basada en el sello afectivo y familiar.
- Misión: Formar seres positivos, creativos, solidarios y autónomos.

Metodología: La metodología utilizada es la de toma de evidencias bajo la mirada de un enfoque de Investigación. Acción (IA), donde el investigador forma parte del contexto observado, sintiendo la necesidad de introducir cambios que mejoren las prácticas educativas por medio de una problematización de una situación observada y vivida en la práctica pedagógica. Esta evidencia es obtenida a partir de la reflexión de datos recopilados en distintos momentos, tales datos provienen de diversas fuentes como fotografías, videos, registro de observación, reunión técnica, entre otros. Esto nos permitió problematizar un periodo de la rutina, como es el del momento de llegada o reencuentro, analizándolo desde 4 dimensiones que son importantes de considerar en la práctica pedagógica: planificación educativa, ambiente educativo, estrategias metodológicas y de mediación y, por último, aprendizajes de los niños y niñas que se interrelacionan para que la problematización y posibles soluciones sean efectivas, mirándolas a la luz de las teorías pertinentes. Esta reflexión nos permite generar un plan de acción adecuado que mejore la práctica profesional. En nuestro contexto y dadas las necesidades presentadas en nuestro centro educativo, el plan de acción busca favorecer y potenciar los aprendizajes de los niños aprovechando e intencionados pedagógicamente momentos de llegada y salida. Lo cual, al ser un proyecto exitoso, el resultado de nuestra investigación- acción propiciará un cambio dentro de la comunidad educativa y la transformación de la realidad (Pons y Cabrera; 2007:21), asegurando la adquisición y comprensión de aprendizajes significativos para los niños, en todo ámbito de desarrollo (cognitivo, afectivo y sociocultural), y resguardamos la comunicación efectiva del equipo docente con la familia al momento de llegada, ya que la comunicación es uno de los factores más importantes que afecta a la participación activa de padres y apoderados (Bris, 1997).

## 9. Análisis.

En nuestro centro se pueden observar distintas situaciones que nos llevan a la problematización final: Intencionalidad y/o Propósito pedagógico inexistentes en las actividades realizadas en el momento de llegada, y que serán analizadas desde las distintas dimensiones de la práctica pedagógica, tales como: ∞ Estrategias metodológicas y de mediación:

- El adulto es quien resuelve los problemas por el menor
- Es quien organiza sus pertinencias
- Se puede apreciar como el rol del educador es meramente asistencial y vertical, donde es el adulto quien imparte poder por sobre los intereses y necesidades de los niños, tomando el protagonismo ante la toma de decisiones. Lo que nos lleva a entender que ven y tratan no como un ciudadano con derechos y deberes, y con voz propia para tomar decisiones y responsabilidades antes distintas circunstancias y problemáticas que se le presentan (Veglia, 2007 y MINEDUC, 2005). El educador dentro de la tarea pedagógica, debe ser un facilitador del aprendizaje, que brinde a los niños y niñas la posibilidad de interactuar activa y autónomamente con su medio y con las personas que los rodean, activando todos sus conocimientos y experiencias previas, con el fin de que sirvan de andamiaje para que los párvulos puedan relacionar tales conocimientos con los nuevos conceptos que van adquiriendo mediante las diversas oportunidades y escenarios de aprendizaje que les brindará el educador (a) (MINEDUC, 2005).

## **10. Diseño de plan de acción.**

Descripción del proceso realizado para la definición y diseño El grupo curso en el cual aplicaremos nuestro plan de acción en el jardín Infantil, es un grupo heterogéneo formado por niños y niñas correspondientes a sala cuna, nivel medio y transición, es decir, niños entre los 6 meses y los 6 años. Este grupo fluctúa entre los 15 a 30 niños y niñas que llegan entre las 7:30 y 8:30 hrs La metodología utilizada para diseñar el plan de acción es bajo la mirada de un enfoque de Investigación Acción (IA), donde el investigador, en este caso las estudiantes en práctica profesional de la Universidad Católica de Chile, forman parte del contexto observado, percibiendo la necesidad de introducir cambios que mejoren las prácticas educativas durante la hora de llegada de los niños y niñas de este centro, por medio de una problematización determinada durante el periodo de diagnostica de nuestra práctica pedagógica. La evidencia recolectada durante el diagnostico, expuesto en el escrito anterior, ayudo a determinar nuestra problemática, es decir, ¿Cómo propiciar e intencionales aprendizajes en el momento de llegada?, en base a la cual se estableció el plan de acción, que consiste en dos estrategias a trabajar (organización del equipo y organización del ambiente). La primera estrategia correspondiente al equipo de trabajo está destinada a ser trabajada con 2 adultos (una educadora de párvulos y una asistente), con quienes se realizará una modelación para la mediación del trabajo de los niños con el material con traspaso gradual de las responsabilidades durante la duración del proyecto (5 semanas). Por otro lado, la segunda estrategia corresponde a la organización del ambiente, donde se considera la distribución del espacio, selección de materiales, organización de niños y niñas, y de cómo estos deben trabajar en un ideal (se espera lograr que trabajen de forma autónoma), con el fin de mejorar sus experiencias de aprendizaje y la labor educativa de los adultos en sala. El formato (diseño) del plan de acción se encuentra determinado por una tabla resumen, que se aplicará con ya que dependerá del espacio, tiempo y grupo en particular a trabajar además de otras variables a considerar por lo que se deberá adaptar para cada caso en particular.

### **10.1. Descripción y análisis del plan de acción.**

El plan de acción tiene como objetivo determinar propósitos claros e implementar recursos durante el momento de llegada que generen aprendizajes previamente intencionados, debido a que nuestro objeto de investigación es la intencionalidad y/o propósito pedagógico en ese momento. Por lo tanto, se están implementando dos estrategias que buscan organizar los distintos elementos que nos pueden ayudar a que en el momento de encuentro se generen aprendizajes específicos; estos son el equipo, a través de reuniones técnicas de planificación y evaluación, además de la modelación de estrategias durante este período generando la progresión paulatina de la responsabilidad a las profesionales del centro a cargo durante el periodo. Esta estrategia es seleccionada debido a que el trabajo colaborativo, reflexivo y respetuoso, no solo es positivo para los aprendizajes de los niños, sino también por el reconocimiento y el sentido de logro y la sensación de pertenecer a un grupo de individuos animados por el mismo propósito (Hohmann, 1999). Por lo tanto, el trabajo colaborativo permite compartir posturas y consensuar elementos, que para nuestro proyecto es vital debido a que la propuesta es acogida y apropiada por el jardín y por lo tanto es viable su permanencia a lo largo del tiempo (posterior a nuestro retiro), además que nos permite hacer un monitoreo del proceso en conjunto con las educadoras colaboradoras. La segunda estrategia busca modificar el ambiente a través de la implementación de material diferenciado (3 sets, dispuestos uno por semana), para los distintos grupos de edades y/o etapa de desarrollo en la que se encuentra, respetando su singularidad y tiempo de aprendizaje que busca que los niños realicen actividades de forma autónoma, esto a través de la mediación de las alumnas en práctica en primera instancia y posteriormente por las dos adulto en sala, del conocimiento del material y su uso hasta que los niños y niñas trabajen prácticamente de forma autónoma. Esto se realizará a través de la implementación de los 3 sets de materiales que responden a diferentes ámbitos dependiendo del grupo de niños.

#### **Materiales Sala Cuna:**

El material seleccionado en sala cuna debe responder a dos necesidades propias de la edad (6 meses a 1 año 10 meses) Ofrecer experiencias de exploración-producción: ya que el contexto sugiere que el niño trabaje autónomamente (dentro de lo aceptable para su desarrollo y que no transgreda

sus necesidades básicas, por ejemplo, de higiene y seguridad) y para lograr tal objetivo es necesario seleccionar un material que permita al niño “ejercer acciones y posibilidades expresivas frente a objetos” (Berdichevsky, 2006) con la menor cantidad de intervención directa del mediador, debido a la poca cantidad de adultos en el momento y las necesidades de estos por dialogar con los padres. Para ellos se propuso trabajar con 2 tipos de materiales: uno permanente (serán 3 tipos diferentes de material, los cuales alternaran su uso semanalmente) en ellos se invertirá dinero para comprarlos (previamente acordado y aceptado por la directora del establecimiento) y el otro material de origen reciclable, reutilizable y renovable que cambiara todos los días, con el fin de que sea atractivo, manipulable y destruido si fuese necesario por el niño (ejemplo vasos desechables que pueden ser apretados y aplastados) a fin de que el niño descubra sus diversas 9 características. Ambos tipos de materiales cumplen con ofrecer experiencias de exploración, manipulación y producción. En segundo lugar el material debe ser permanentemente renovable para captar día a día la atención de los niños. Además debe ser resistente a golpes, exploración bucal y aplastamientos (es decir, que cumpla con los requerimientos que aseguren el bienestar del menor, ej. que no sea tóxico), entre otros cambios físicos provocados por los niños y característicos de su etapa de desarrollo. Considerando tales necesidades se propone tener diariamente recursos de material reciclable para asegurar la viabilidad del proyecto en el ámbito económico, ya que en caso contrario sería necesario tener material didáctico suficiente para todos los días o por lo menos para satisfacer un mes completo de novedades e intereses, cuyo costo sería muy elevado y no garantiza la continuidad de la propuesta. Sin embargo, el recurso económico con el que se cuenta, se utilizará en la confección de un gimnasio, el cual es el material que mayor prioridad tiene para este nivel debido a los bajos niveles de desarrollo y progresión en el ámbito de autonomía y en las sub áreas de aprendizaje de manipulación y desplazamiento. (Álvarez-Salamanca, Díaz, & Lavanchy, 2000) Por lo tanto la primera semana se utilizara un material permanente: Libros de relaciones espaciales, colores y números y el libro “Bocotas: animales de la selva” (Latinbooks).

**Materiales nivel Medio Menor:** En los niños y niñas que pertenecen a este subgrupo, con edades fluctuantes entre los 2 y 3 años de edad, y en conjunto con la educadora del nivel en base a los requerimientos e intereses de los menores es que se ha decidido trabaja el área del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales. 10 El área del lenguaje, que será trabajada la primera semana, es seleccionada principalmente en base a los intereses de los niños y niña quienes constantemente piden lectura de cuentos, exploran materiales como revistas, diarios, tarjetas. Tal como lo indica Clay (1991), entre otros, en Baeza (2005) el proceso de alfabetización inicial comienza con el nacimiento, implica todos los aspectos del desarrollo de un niño, y continúa a través de la vida, y es mediante éste que el niño construye los conceptos sobre las funciones de los símbolos (letras y números) y del diverso mundo de material impreso, entendiendo que los

símbolos abstractos tienen significado y que la gente los utiliza para comunicar sus ideas y sentimientos, por lo que los niños deben tener la oportunidad de experimentar con una gran variedad de textos, lo que les permitirá determinar las características peculiares de cada uno y establecer semejanzas y diferencias (Baeza, 2005), de ahí la importancia de incluir dentro del set de lenguaje para nivel medio, cuentos de diversos autores (ej. Keiko Kazsa, Colin McNaughton, Anthony Browne, entre otros) y tipos (narración, poesía, etc.) que serán comprados por el establecimiento, según lo acordado en reuniones técnicas, además de materiales de uso cotidiano como diarios, revistas, recetas, cuentas de luz, agua, teléfono, etc. El segundo set se trabajará en base a matemáticas debido a que el diagnóstico realizado a principios de semestre arrojó un bajo desarrollo, esto unido a las inquietudes de los niños referidas a sus edades, los días de la semana, y las concepciones de tiempo entre otras y considerando, además, que es un ámbito importante a desarrollar por los párvulos, ya que es por medio del área matemática que se desarrollan los diferentes procesos de pensamiento de carácter lógico a través de los cuales la niña y el niño intentan interpretar y explicarse el mundo. Al trabajar esta área se puede acercar a los niños y niñas a los diversos procesos de desarrollo de las dimensiones de tiempo y espacio, así como de interpretación de relaciones causales y aplicación de procedimientos en la resolución de problemas que se presentan en su vida cotidiana (MINEDUC, 2005), es así como se seleccionan diversos materiales atractivos para ellos, por ser de carácter concreto y lúdico, como lo son pizarras con números magnéticos, plumones, láminas, material, con el fin de que los diferencien los números de las letras y las imágenes, presentes en los diversos materiales visuales de su medio, también se trabajara con cuerpos de distintos tamaños, formas y colores a fin de que se inicie en la seriación y clasificación (MINEDUC, 2005) Otra área seleccionada y la última bajo nuestra implementación y que será aplicada la tercera semana, es la de ciencias naturales puesto que se ve en los párvulos la constante necesidad de descubrir cosas nuevas y novedosas, que ponen en juego su curiosidad, visto en actividades anteriores, como por ejemplo, en el uso de la lupa, o el descubrimiento de insectos, como el chanchito de tierra, etc., además cabe mencionar que la ciencia la podemos encontrar en las cosas más cotidianas de la vida, como por ejemplo, cuando hacemos una leche con chocolate, prender la luz o simplemente al hacer rodar una pelota, o golpearla contra la pared, o al disolver un jugo en el agua traslucida, etc.. Así como la ciencia está en todas partes, los niños desde muy pequeños entran en contacto con ella, por medio de sus rutinas, por ejemplo, al hacerles su leche; de los objetos que los rodean, del ambiente (aire, luz, sombra, lluvia, nubes, etc.), de la naturaleza (animales, tierra, hojas); es por ello que los niños no están ajenos a la ciencia, y lo más importante conviven con ella a toda hora.

Materiales nivel de Transición.

En el grupo de niños que tienen entre 3 años 3 meses a 5 años 4 meses se seleccionó trabajar en las áreas de lenguaje, lógico-matemático y ciencias sociales. En el área de lenguaje se trabajará con el conocimiento acerca de lo impreso, y conocimiento del alfabeto debido a que estos dos en un nivel inicial son elementos claves para el proceso de alfabetización (Baeza, s/n) los materiales a utilizar en esta área serán enciclopedias, revistas, recetas, letras magnéticas, letras de madera, pizarras magnéticas, libro con el nombre de los niños, tarjetas con imágenes. En el caso del área lógico matemático, se trabajará la conciencia del número la seriación y la clasificación debido a que son elementos claves para el conocimiento de matemáticas, esto a través de material discreto, materiales contrastables (de diferentes tamaños, características), y números (en libros, en fichas, magnéticos, etc.) Finalmente en el área de ciencias sociales se buscará trabajar conceptos de tiempo, comunidad y elementos tecnológicos y su evolución. A través de cuentos, fichas de secuencias temporales, fotografías, fichas de relación: oficios-herramientas. La decisión de áreas se realiza a través del conocimiento que hemos adquirido de los niños en el caso de este nivel están muy interesados en las letras, en escribir su nombre, en leer el de sus compañeros y en los intereses del equipo como es el trabajo lógico matemático y el de ciencias sociales, este último porque además dentro de la sala no tienen ningún área o material que lo trabaje (a diferencia de ciencias naturales que cuenta con un área para el trabajo planificado) La implementación de estos materiales busca resguardar los principios pedagógicos de actividad, singularidad y potenciación, presentes en las bases curriculares de la educación parvularia (2005) en donde se busca ofrecer oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, su nivel de desarrollo, sus intereses. Dando desafíos nuevos y distintos que busquen potenciar sus capacidades. En cuanto el tiempo de implementación este será de 6 semanas comenzando el día miércoles 31 de octubre con la primera reunión técnica. Todas las semanas se llevarán a cargo 12 reuniones técnicas con distintas finalidades, buscando generar un monitoreo constante del proceso junto al equipo, para hacer los cambios necesarios. El material se comenzará a implementar desde la 3era semana hasta la finalización del proceso. Buscando modelar la intervención del adulto, como la relación entre el niño y el material. Transfiriendo progresivamente el control a quienes llevarán este proceso a diario, por lo tanto en una primera instancia las encargadas del proyecto somos las alumnas en práctica tanto en llevar a cabo las reuniones técnicas en donde el equipo completo planificará el material, y evaluará las acciones realizadas y a seguir, como también en la compra (consensuada con el centro), creación e implementación de material. Durante el proceso la educadora y técnico que están presentes en este momento tienen el rol de recibir afectivamente a padres y niños y con la transferencia de control al final del proyecto además deben hacerse cargo de mediar cuando el niño así lo requiera, y de evaluar la utilización del material y los aprendizajes. En cuanto al niño debe ser capaz de trabajar de forma autónoma con el material.

## 11. Evaluación cualitativa.

<b>Evaluación</b>	
<b>Sujeto de informante.</b>	
<b>Procedimiento</b>	<p>Se busca responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿La reunión fue efectiva?</li> <li>· ¿La toma de decisiones fue consensuada?</li> <li>· ¿Las reuniones técnicas permiten el monitoreo del proceso?</li> <li>· ¿La modelación de estrategias es concientizada?</li> <li>· ¿El proceso se integra a la rutina?</li> <li>· ¿El material planificado es desafiante para los distintos niveles?</li> <li>· ¿El proyecto cumple con las expectativas del centro?</li> </ul>
<b>Instrumentos</b>	<p>Registro de observación Rúbricas con objetivos evaluados por educadoras, técnicos y estudiantes.(los indicadores son desarrollados a partir de cada una de las preguntas anteriores) Autoevaluación y co-evaluación en la distribución de roles</p>
<b>Frecuencia de aplicación</b>	<p>Se aplicarán registros de observación diariamente durante el periodo de llegada. Las rubricas, autoevaluación y co- evaluación se aplicarán una vez a la semana los días miércoles al inicio de las reuniones técnicas</p>
<b>Organización de la información obtenida</b>	<p>En una carpeta tendremos tablas de progresión con cada uno de las preguntas evaluadoras del progreso y se irá evaluando si se logran o no, y el tiempo que se tarda en lograrse los objetivos. También tablas con la autoevaluación y coevaluaciones, registrando su progreso y comentarios significativos. El equipo de trabajo, debe mantener esta carpeta actualizada semanalmente con la firma de todas las participantes.</p>

<b>A quién se le comunicará los resultados</b>	Equipo de trabajo del centro educativo y alumnas en práctica
--	--

<b>Evaluación</b>	<b>Estrategia 2: Organización del ambiente</b>
<b>Sujeto informante</b>	Equipo de trabajo en el centro educativo, estudiantes en práctica y niños
<b>Procedimiento</b>	<p>Se busca responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Los recursos fueron los adecuados para su etapa de desarrollo y aprendizajes esperados?</li> <li>· ¿los recursos fueron suficientes?</li> <li>· ¿Los niños trabajan de forma individual y/o grupal de forma interesada?</li> <li>· ¿La interacción de los/as niños/as con el material es adecuada?</li> <li>· ¿El espacio está ordenado?</li> <li>· ¿El material está al alcance de los niños?</li> <li>· ¿El material es desafiante para los distintos niveles?</li> <li>· ¿los sets de trabajo llamaron la atención de los niños?</li> <li>· ¿a los niños les gustó el material?</li> <li>· ¿el material es seguro y resistente?</li> </ul>
<b>Instrumentos</b>	Registros de observación, fotografías, videos y rúbricas con objetivos evaluados por educadoras, técnicos y estudiantes.(los indicadores son desarrollados a partir de cada una de las preguntas anteriores) los cuales serán evaluados por educadoras, técnicos, estudiantes y niños/as
<b>Frecuencia de aplicación</b>	Se aplicarán registros de observación diariamente durante el periodo de llegada en caso de que ocurran situaciones importantes de registrar con el material y el espacio. Las rubricas se aplicarán una vez a la semana los días miércoles al inicio de las reuniones técnicas.

<b>Organización de la información obtenida</b>	En una carpeta tendremos tablas de progresión con cada uno de las preguntas y respuestas evaluadoras del material y espacio junto a comentarios significativos de este. El equipo de trabajo, debe mantener esta carpeta actualizada semanalmente con la firma de todas las participantes.
<b>A quién se le comunicará los resultados</b>	Equipo de trabajo del centro educativo, estudiantes en práctica y niños.

## 12. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN REALIZADA.

### **Panorama evaluativo desarrollado.**

Las evaluaciones aplicadas estuvieron directamente relacionadas con las dos estrategias propuestas.

1.-Organización del equipo y 2.-Organización del ambiente, cada uno con instrumentos evaluativos e indicadores diferentes que permitieran la recopilación de información, posteriormente el análisis y discusión en equipo de los datos obtenidos y finalmente nuevas propuestas, cambios y mejoramientos. Para la primera estrategia "Organización del equipo", se utilizaron rúbricas con indicadores que buscaban responder preguntas como: ¿El proyecto cumple con las expectativas del centro?, ¿Las reuniones técnicas permiten el monitoreo del proceso?, ¿La toma de decisiones fue consensuada?, entre otras. También es relevante conocer las percepciones que se tiene del trabajo en equipo que se está realizando, por lo tanto se adjuntó a esta rúbrica una co-evaluación que les permitió a todas las integrantes del equipo técnico y también a las alumnas en práctica, evaluar la distribución de roles, el liderazgo y la participación del equipo en general. Además, existe la instancia de autoevaluarse y regular su propio desempeño como integrante de un equipo técnico que necesita de una investigación-acción continua, cuyos lineamientos fueron por ejemplo la participación personal y colaboración con sus colegas, la autorreflexión y constante observación de la realidad con su grupo de niños, entre otros indicadores que permitieron mejorar y/o cambiar expectativas, grados de compromiso y participación. Las rúbricas, autoevaluación y co-evaluación se aplicaron al inicio de cada jornada de permanencia, las cuales se ejecutaban una vez a la semana, todos los días miércoles del mes. Mientras que los registros de observación recopilados durante la semana, se analizaban y discutían personalmente con las integrantes de cada nivel y en caso de ser necesario, se

compartían durante las reuniones técnicas antes mencionadas. Este registro de evaluaciones se archiva una vez terminada la reunión con la firma de todas las participantes. La segunda estrategia “Organización del ambiente” incorporó un nuevo agente informante: los niños, además de las estudiantes en práctica y el equipo técnico. Mientras que los instrumentos utilizados fue la rúbrica con la misma estructura anteriormente mencionada, donde se evalúan aspectos metodológicos, coevaluación y autoevaluación), los registros de observación y se agregó la entrevista aplicada por el adulto, para la recopilación de información del agente educativo más importante y protagónico de este proyecto: los niños. Los indicadores de la rúbrica para el equipo técnico y estudiantes en práctica, buscaban responder las siguientes preguntas: ¿Los recursos fueron los adecuados para su etapa de desarrollo y aprendizajes esperados?, ¿los recursos fueron suficientes en cantidad y calidad?, ¿La interacción de los/as niños/as con el material es adecuada?, entre otros. Al igual que en la estrategia uno “organización con el equipo”, las rúbricas fueron aplicadas todos los días miércoles al inicio de cada jornada de permanencia. Los registros de observación continuaron siendo a diario, sin embargo, consideramos fundamenta la recopilación de evidencias extra al escrito como por ejemplo fotografías, grabaciones, audio, etc. Para posteriormente ser analizadas en la confidencialidad del nivel y en caso de ser necesario, ser compartido al grupo técnico. Las entrevistas a los niños se realizan durante el periodo en que se ejecuta el proyecto (hora de llegada). Un adulto aplica la entrevista (diariamente) en medida de lo posible a no más de 2 o 3 niños por día. Este proceso evaluativo constante que comenzó de forma transversal a partir desde la segunda semana de implementación del proyecto y que fue realizado por todo el equipo técnico, alumnas en práctica y niños; en un primer momento fortaleció expectativas y mejoró lo propuesto inicialmente, luego, en una segunda etapa de implementación, la evaluación permitió realizar cambios concretos y oportunos, con rapidez y eficacia, lo que fortaleció aún más el proyecto y evidenció en un buen inicio de trabajo en equipo y toma de decisiones oportunas a partir del análisis de los resultados obtenidos por las evaluaciones. Actualmente se siguen realizando cambios al programa inicial y se observan resultados concretos del traspaso de roles, como por ejemplo la identificación de nuevos problemas y propuestas de soluciones de parte del equipo técnico sin una intervención directa de las alumnas en práctica.

### **13. Metodología de análisis.**

La información obtenida a través de los diversos instrumentos aplicados, fueron organizados en una carpeta de evaluación donde se archivan todos los registros, rubricas y entrevistas aplicadas. Esta información, se discutía semanalmente durante las reuniones técnicas, en donde se presentaban los resultados de la semana anterior, datos que eran organizados y presentados por las alumnas en práctica, para ser discutidos por el equipo técnico y generar nuevas propuestas y cambios. Los resultados y conclusiones obtenidas, se registraban en un acta de reuniones, dejando por escrito los cambios consensuados y la fecha de inicio de estas modificaciones. El equipo técnico consideró que no era factible tener a los niños de sala cuna hasta las 8.15hrs en la misma sala donde además trabajaban los niños del nivel medio menor y los niños del nivel de transición. Ya que los bebés demandaban mucho cuidado y preocupación, demandas que limitan el que hacer de los adultos en ese momento de llegada. Por lo tanto, se llegó al acuerdo de que el trabajo en este periodo de llegada para sala cuna, sería realizado en su propia sala. Otro ejemplo de cambios producto al análisis y reflexión cooperativo en el equipo, fue el traslado de sala en donde se aplicaba el proyecto. En un principio se propuso realizarlo en la sala del nivel medio menor, en donde siempre se han recibido a los niños en la hora de llegada. Sin embargo, luego de la una semana y media de aplicación, se presentó la dificultad que conllevaba mediar los conflictos al momento del desapego de los niños con los padres por ende, esta situación interrumpía el trabajo que realizaban los otros niños al interior de la sala, por lo tanto, la educadora a cargo del nivel de transición propuso trasladar el proyecto de materiales desde la sala de medio menor en donde se inició el proyecto, hacia su 16 propia sala de transición y dejar la sala de medio menor como la recepción de niños, en donde dejan sus útiles, mochilas, delantales y

principalmente donde se despiden de sus padres, disminuyendo considerablemente los conflictos dentro de la sala de trabajo.

#### **14. Sistematización de los datos**

Debido a que los datos obtenidos por los instrumentos de evaluación utilizados para este proyecto tienen un carácter cualitativo, es difícil graficar o realizar tablas con resultados que muestren una progresión cuantificable, sin embargo, sí es posible sistematizar la información obtenida por los instrumentos evaluativos aplicados; en donde se reconocen tendencias y mayor flujo de cuestionamientos, principalmente en la estrategia de “organización del ambiente”, en donde los indicadores que generaron más discusión y modificaciones dentro del proyecto fueron: ¿La interacción de los/as niños/as con el material es adecuada?, ¿El espacio está ordenado?, ¿Los sets de trabajo llamaron la atención de los niños?, ¿El material es seguro y resistente? Y ¿El proyecto cumple con las expectativas del equipo? Luego de consensuar, aprobar y aplicar las soluciones a estos cuestionamientos que más discusión generaron; se logró evidenciar uno de los mayores logros que el equipo de estudiantes en práctica pudo obtener: el traspaso de conocimientos prácticos y teóricos, en donde el equipo técnico se empoderó de una actitud reflexiva junto al desarrollo progresivo de su eficacia curricular en donde convergen el desarrollo de un razonamiento práctico, junto a una función administrativa, social y cultural dentro del microsistema en donde el actor principal y protagónico siempre serán los niños

También se observó que el material que se implementa para el momento de llegada durante la mañana, también se estaba utilizando durante la tarde y por un periodo de tiempo muy prolongado (dos horas). Entonces se puso énfasis en que este material debe ser bien utilizado para asegurar su durabilidad, y además identificó el problema de tener a los niños durante dos horas trabajando con el mismo material. Las respuestas a este problema en un principio fueron “es que durante este periodo nosotras hacemos las libretas, no tenemos tiempo para

interactuar con los niños”, entre otras razones. Posteriormente, el equipo técnico consensuó el problema y se comprometió a proponer soluciones, entre las que se mencionaron, por ejemplo: dividir esta jornada en un momento de patio intencionado y no libre (porque durante la mañana tienen suficientes momentos de juego libre en el patio) y se propuso también utilizar material que 17 respondiera a los intereses de los niños y además que permitiera el trabajo autónomo de ellos, para no agobiar aún más la carga de las educadoras. Esta capacidad de reflexión, selección y ordenamiento de recursos se traduce en prácticas planificadas y no invisibles. (Bris, 2000) Análisis de los resultados La implementación de nuestro proyecto impactó y movilizó por completo a la comunidad del jardín infantil y sala cuna Papelucho. Más allá de nuestra propuesta y expectativas iniciales, este proyecto tomó fuerzas gracias al trabajo colaborativo, consensuado y comprometido con el cual, junto a nuestro equipo de profesionales, logramos desarrollar una actitud de educadoras investigadoras, reflexivas y críticas.

El primer objetivo propuesto fue identificar un problema consensuado con el equipo profesional del establecimiento, el cual fue identificado exitosamente durante una jornada de permanencia. La clave del éxito de este proyecto recae en lo significativo que fue realizar la investigación-acción desde el equipo educativo y no dar una solución externa a un problema identificado desde fuera. (Arzola, 2009). Del mismo modo, se propusieron posibles alternativas de gestión y lineamientos generales, los cuales fueron presentados al equipo técnico previo a la implementación, para evaluar si cumplían o no con las expectativas del equipo. Finalmente, el proyecto fue implementado y evaluado semanalmente con varias modificaciones estructurales, sin embargo, el objetivo principal de los aprendizajes en los niños y niñas durante los momentos de llegada, fue totalmente logrado en los tres grupos. En el nivel de sala cuna, se aplicó un diagnóstico basado en los Hitos de Aprendizaje para niños de 0 – 3 años de edad, documento creado por Elena Álvarez-Salamanca, Sylvia Lavanchy y Carmen Díaz (2004), cuyos resultados demostraron principalmente un déficit en ambas sub áreas de aprendizaje que comprende el núcleo de Autonomía (desplazamiento y manipulación) y también se detectó poca intencionalidad en el ámbito de comunicación, principalmente en lo que respecta a la lectura inicial en voz alta. Frente a estos resultados, se gestionó la compra de libros para la manipulación individual de cada uno de los niños (12 libros) y libros de cuentos cortos para la lectura en voz alta. El trabajo planificado con este material, permitió que los niños adquirieran modos de uso con los libros, permitió que existiera diariamente un momento de lectura en voz alta y progresivamente la escucha atenta y participación de los niños en estos momentos. Con respecto al área de desplazamiento y manipulación, se satisficieron necesidades de los niños importantes para su edad, como trepar, escalar, rodar, etc.

Las cuales se potencian actualmente gracias al gimnasio psicomotriz que se incorporó a la sala. Los resultados de algunos aprendizajes en los niños y niñas

del nivel medio menor se evidenciaron luego de implementar los materiales proporcionados durante las primeras 3 semanas, donde se trabajó lenguaje en la primera, matemática en la segunda y ambas la tercera semana. Los registros de observación dan cuenta de que los niños que llegan a las 7.30 hrs. aprox., correspondientes a este nivel, logran manejar de forma adecuada los libros, es decir, toman el 18 libro con la orientación correcta, pasan las hojas de derecha a izquierda y leen de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, además muestran mayor interés en la lectura y comparten lecturas entre pares y adultos. En el ámbito de relaciones lógico matemáticas, se puede apreciar que los niños y niñas reconocen los números y relacionan la cantidad de figuras con su cardinal correspondiente (proceso que está en desarrollo) y pueden clasificar con 2 y hasta 3 variantes.

Mientras en el nivel de transición, se percibía un interés por las letras y los números, y por lo tanto la elección del material estuvo básicamente enfocado a esos elementos, aunque contradictoriamente el diagnóstico inicial arrojó que la mayoría de los niños no era capaz de mostrar letras, símbolos o palabras que son de su interés. Al igual que con respecto al conteo de número tenían dificultad para repetir la serie de números hasta el 10 (principio de orden estable).

Entre estos inconvenientes podemos mencionar que debido al tiempo nuestra problemática final “Intencionalidad y/o propósito pedagógico inexistentes en las actividades realizadas en el momento de llegada”, no contempló los momentos de salida que también son vistas como un foco problemático dentro del equipo. Un antecedente relevante que surgió a raíz de la viabilidad del proyecto para el próximo año son las condiciones laborales del equipo en el centro, para contextualizar las educadoras y técnicos trabajan desde las 8:00 hasta las 18:00 aproximadamente. A las 7:30 de la mañana el equipo lo conforma solo una educadora y una técnica que coincidentemente tienen el mayor tiempo ejerciendo en el jardín (alrededor de 14 años), y que se deben hacer cargo de un grupo heterogéneo que varía en su número entre los 15 a 30 niños que llegan desde las 7:30 hasta las 8:30.

Estos antecedentes nos permiten reconocer que las educadoras no tienen un momento dentro de la jornada para planificar el momento de reencuentro entre niños y educadoras. En base a muchas observaciones de este periodo no trabajado, los comentarios e inquietudes del equipo docente y por sobre todo las necesidades e intereses de los párvulos es que se llegó a la problemática final, para la que se determinó trabajar tres áreas para nivel medio y transición, entre los que se encontraban lenguaje, por la constante inquietudes de los niños hacia la lectura de distintos textos; matemática, por ser un área de interés y necesidad de los niños, que poseían bajos porcentajes en los diagnósticos de ambos niveles; y ciencias naturales, elegida por las educadoras de los niveles correspondientes. Ésta última no pudo ser implementada, por la 19 inquietud de la educadora y por motivos económicos, ya que se requirió la compra de material para la factibilidad y

permanecía a futuro de este proyecto, ya que sería una carga adicional la confección de material. Todos estos antecedentes fueron apareciendo a lo largo de la investigación y que incidieron en la determinación de nuestra problemática final.

#### **15. Evaluación de implementación del plan de acción.**

- ¿Qué inconvenientes podrían mencionarnos de los primeros días de implementación del proyecto?
- Una semana es mucho para un mismo material.
- Por ser el comienzo se necesita mucho apoyo del adulto hacia el menor.
- El periodo de tiempo es muy extenso, luego de un momento baja la concentración de los niños y se paran.
- Se necesita “tía” de sala cuna para ayudarnos, ya que los bebés necesitan un 100% de apoyo, pues hay que tenerlos abrazado y preocuparse de que los niños mayores no los agredan o que ocupen sus materiales.
- Son muchos niños desde muy temprano.

#### **¿Qué soluciones podríamos implementar?**

- Cambiar de sala (a la de II ciclo).
- Separar a niños de sala cuna, y que realicen el proyecto en su sala correspondiente de forma independiente.
- Se debe rotar el material por área, un día lenguaje, al otro día matemática y así sucesivamente, o bien intercalar el material en el día.
- Renovar el material, sacarlo un tiempo, volver a ponerlo.
- Para la mantención del proyecto a futuro el material debe ser “adquirido”, no “confeccionado”, ya que es una carga adicional para el equipo de recepción. ¿Qué se debe mantener de lo implementado?

- El material de lectura, los libros han causado buen resultado, atrae a los niños cuando han perdido su concentración en el resto de los materiales.
- Material suficiente para todos.
- Las pizarras magnéticas.

### **15.1 Evaluación de resultados.**

#### **¿Cómo evaluaría la puesta en marcha del proyecto en esta tercera semana?**

- El proyecto se ve viable para que dure a través del tiempo, se necesitan ciertas consideraciones, como, por ejemplo, que el material sea comprado, que se rote regularmente, que se saque material y se vuelva a integrar un tiempo después, que se modifique el horario de llegada de los menores, en vez de ser a las 7:30 hrs. sea desde las 8:00 hrs. la recepción sea en la sala de “primer ciclo” y los niños lleguen sin sus padres a la de II ciclo, entre otras.
- Se decidió no ocupar más el material en la hora de salida, ya que no hay una supervisión adecuada de su uso y se dañan los materiales, por lo tanto, se debe generar otro tipo de materiales Según la metodología de investigación acción ¿Qué ideas propondría para este momento del día (la salida)?
- Que se trabaje con lápices y puzzles, estos son tranquilos, con el fin de que se mantenga la calma para que los niños que están en siesta no sean despertados, además de que este material les gusta mucho.

## **16. Conclusiones.**

La investigación acción nos permite reflexionar sobre el quehacer profesional, permitiéndonos realizar una reflexión constante que nos permita mejorar nuestra labor educativa en pro de una educación de calidad. Lo que nos ha permitido intervenir en una realidad buscando mejorar los aprendizajes de los niños y niñas, haciendo presente la importancia de la intencionalidad pedagógica en momentos tales como la llegada al jardín, debido a que esta no se limita a cumplir los objetivos expresados en un plan de actividades, en un taller o en una secuencia didáctica; va más allá alcanza los principios y propósitos de la educación preescolar relacionados con el desarrollo de competencias cognitivas, de comunicación, de relaciones sociales y de desarrollo físico y psicomotor de los niños (Galván s/a) Pero esta problematización reflexiva debe permitirnos tomar decisiones a la luz de la teoría para generar mejoras en la práctica pedagógica a través de un plan de acción que sea evaluado en su proceso y también en sus resultados. Sin embargo, debemos considerar que la problematización de la práctica pedagógica y la producción de conocimientos a través de la investigación acción es un proceso que no tiene término, ya que toda acción y decisión es posible de mejorar, por lo tanto, es deber de las educadoras utilizar las herramientas disponibles para producir conocimiento desde su práctica que permita mejorar la educación de los niños y niñas en los diferentes contextos. Para finalizar nuestra experiencia hemos podido evidenciar que las problematizaciones

del quehacer pedagógico tienen dimensiones que van más allá de lo que puede ocurrir en el aula, y se relacionan con la institucionalidad presente y como los diferentes actores se relacionan con esta “los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y normas generales. Para lograrlo utilizan como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero lo transforman a través de proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modelo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas afectan” (Fernández L, 1999), por lo tanto, el contexto, la relación del equipo, los intereses de la dirección, los intereses del equipo técnico, su capacidad. Va a afectar las condiciones en que se trabaja en el aula, y por lo tanto en nuestro caso la viabilidad del proyecto.

## 17. BIBLIOGRAFIA.

OPECH (2006): “Sistema de medición de la calidad SIMCE: balance y perspectivas”. Documento de Trabajo N°1. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Disponible en [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

CORNEJO, R. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1), pp. 118-129. <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>. Consultado el 06 de Junio 2013.

Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Estudio conjunto realizado por la FAO y UNESCO*. Santiago: FAO-UNESCO.

Ávalos, B. (2003). *La Formación Inicial Docente en Chile*. Santiago de Chile: UNESCO

Feu i Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.

González, M. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación, (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago. Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación, (1999). *Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992 – 1998*. División de Educación General Programa de Educación Básica Rural. Santiago, Chile: MINEDUC.

Sánchez, T. (2001). *Creencias acerca del proceso educativo en alumnas de la carrera de Educación de Párvulos: Universidad Católica de Temuco*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Psicológicos. Temuco: Universidad de La Frontera.

## **Bibliografía.**

Álvarez-Salamanca, E., Díaz, C., & Lavanchy, S. (2000). *Hitos de Aprendizaje*. Registro de Propiedad Intelectual N° 188458.

Arzola, S. Collarte, C. (2009) *Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes*. Sustainability of change: teaching practices. En: *Pensamiento educativo* [artículo de revista].-- Vol. 44-45, p. 99-117. ∞ Baeza, P. (s/p). *Alfabetización inicial*. Santiago ∞ Berdichevsky, P. (2006). *Desde la cuna: Propuestas para el desarrollo creativo, intelectual y emocional o a 3 años*. Uruguay: Signo Editorial.

Bris, M (2000) *Planificación y práctica educativa: infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: CISSPRAXIS

Galván L (s/a) *La Educadora Reflexiva: rasgos y retos* ∞ Hohmann, M., Weikart, D. & Epstein, A. (1999). *La educación de los niños pequeños*. Mexico: Graciela Borja.

Kontos S; Wilcox-Herezog A (1997) "las interacciones de los educadores con los niños ¿Por qué son tan importantes?"

MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Mineduc.

MINEDUC (2002). Cuadernillos para la reflexión pedagógica, núcleo seres vivos y su entorno. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC, MINSAL & JUNJI (2012). Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (OGUC). Santiago: MINEDUC, MINSAL & JUNJI. Recuperado el 20 de Octubre del 2012 en [http://www.kreando.cl/oguc\\_titulo\\_4\\_capitulo\\_5.htm](http://www.kreando.cl/oguc_titulo_4_capitulo_5.htm).

Veglia, S. (2007). Ciencias naturales y aprendizaje significativo: claves para la reflexión didáctica y la planificación. Buenos Aires: Novedades Educativas.