



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Educación Parvularia y Básica Inicial

**Los recursos didácticos concretos y su uso en la Educación
Parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento
abstracto.**

Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

CATHERINE XIMENA CAMPOS MANCILLA
ANDREA ELIZABETH PEÑA ÁVILA
ROXANA CRISTINA VERA FIGUEROA

Profesor Guía: Sr. Manuel Silva Águila.

Santiago, 2006.

DEDICATORIAS

Dedicamos este trabajo, principalmente a nuestros padres, hermanos, parejas e hijos, a quienes debemos y agradecemos cada uno de nuestros logros por el apoyo constante y el entendimiento en todos los momentos importantes que estuvimos ausentes.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos sinceramente a los Jardines Infantiles Antiyal y Angeluz, y al Colegio Millantú por haber permitido realizar las observaciones en sus salas de clases. Y también a las educadoras y técnica a cargo de los niveles, por su buena disposición y apertura sincera en las entrevistas.

A nuestro profesor guía por sus constantes motivaciones para seguir con este trabajo de investigación, y por la confianza depositada en cada una de nosotras.

Y a cada una de las personas, que de una u otra manera, ayudaron a que nuestro estudio fuera realizado.

INDICE

	Pág.
Portada	1
Dedicatorias	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Resumen	7
Capítulo I: Introducción	
1.1 Justificación	8
1.2 Problema	11
1.3 Objetivo General	11
1.4 Objetivos Específicos	11
1.5 Definición de variables	12
1.5.1 Recursos didácticos concretos	12
1.5.2 Educación Parvularia	12
1.5.3 Pensamiento abstracto	13
Capítulo II: Marco Teórico	
2.1 Educación, Pedagogía y Didáctica	14
2.1.1 Educación	14
2.1.2 La Pedagogía como ciencia de la educación	19
2.1.3 Didáctica	26
2.1.3.1 Modelos didácticos.	29
2.1.3.1.1 Principales modelos didácticos.	32
2.1.3.1.2 Modelo didáctico tradicional	32

2.1.3.1.3	Modelo didáctico conductista.	35
2.1.3.1.4	Modelo didáctico progresista	37
2.1.3.1.5	Modelo didáctico cognoscitivista	41
2.1.3.1.6	Modelo didáctico critico-radical.	44
2.2	Aprendizaje	47
2.3	Currículum	52
2.4	Las estrategias.	55
2.5	Desarrollo del niño/a de 4 a 5 años	57
2.5.1	Desarrollo Físico	58
2.5.2	Desarrollo motriz y postural (psicomotor)	59
2.5.3	Desarrollo del lenguaje	61
2.5.4	Desarrollo social	62
2.5.5	Desarrollo cognitivo según Piaget	63
2.6	La importancia de lo concreto en el desarrollo del pensamiento	70
2.7	Uso de recursos didácticos concretos en Educación.	75
2.8	Educación Parvularia en Chile	81
2.8.1	Historia de la Educación Parvularia en Chile.	81
2.8.2	Educación Parvularia en Chile en la década de los 90.	84
2.8.3	Situación actual de la Educación Parvularia en Chile	87
Capítulo III: Metodología		
3.1	Tipo de Estudio	90
3.2	Universo y Muestra	90
3.3	Recolección, procesamiento y análisis de información	92

Capítulo IV: Resultados	
4.1	Análisis 94
4.1.1	Categorías emergentes de las observaciones y su contenido 94
4.1.1.1	Matriz de Análisis de Observaciones 98
4.1.2	Categorías emergentes de las entrevistas y su contenido 114
4.1.2.1	Matriz de Análisis de Entrevistas 116
4.2	Interpretación 127
4.2.1	Interpretación de las Observaciones 127
4.2.2	Interpretación de las Entrevistas 139
4.3	Conclusiones 151
	BIBLIOGRAFÍA 158
	Anexos
	Anexo 1: Lista de Cotejo 161
	Anexo2: Pauta de Entrevista 164
	Anexo 3: Recolección de información: Registros de Observación y Listas de Cotejo 167
	Anexo 4: Recolección de información: Entrevistas 197

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en la temática de los recursos didácticos concretos, específicamente en el uso o no uso de éstos en la Educación Parvularia y su incidencia en la posibilidad de alcanzar un pensamiento abstracto.

Para esto se hizo una revisión teórica en torno a los temas de: educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, desarrollo cognitivo según Piaget, la importancia de lo concreto y su uso en Educación, todo esto enfocado a la realidad de nuestro país.

Para alcanzar los objetivos planteados, se utilizó una metodología de tipo cualitativa con diseño exploratorio, descriptivo y no experimental, siendo nuestra muestra el nivel de Transición Menor, estudiado en tres centros educativos y su respectivo personal a cargo. Se aplicaron instrumentos como lista de cotejo, registro de observación y entrevistas.

Los resultados obtenidos dan a conocer que el quehacer pedagógico del personal a cargo de los niveles estudiados, considera el uso de recursos didácticos concretos, pero no necesariamente valoran la importancia de éstos para lograr esquemas de pensamiento superiores.

Capítulo I: Introducción

1.1 Justificación

Los recursos didácticos son muy importantes de estudiar, ya que son la herramienta por la cual los niños y niñas pueden desarrollar sus potencialidades de mejor manera. Si el educador/a no le proporciona ayuda al niño/a a través de distintas formas de enseñanza, este no llegará a desarrollar las habilidades culturales y sociales que necesita para desenvolverse de mejor manera en la sociedad.

Desde este punto de vista la ayuda se transforma en el elemento crucial, mediante la cual los individuos se desarrollan cognoscitivamente. Las principales herramientas que utiliza la educación, son las estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde el educador/a (participante más experto), le proporciona la ayuda al niño o niña con el fin de alcanzar una meta que sea aceptable para ambos.

La ayuda requiere un ámbito en el cual la interacción entre educador/a y niño/a pueda llevarse a cabo. Esto es lo que se llama Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P), que se puede definir como la distancia que existe entre desarrollo real (lo que el niño y niña hace por si mismo) y el desarrollo potencial (lo que el niño y niña puede hacer con la ayuda o guía de una persona que sabe más y lo estimula). La Z.D.P son los problemas

que un niño o niña no puede resolver solo, pero si, con la ayuda de un adulto, esto demuestra que las habilidades para resolver el problema o situación están próximas a desarrollarse en un tiempo cercano.

El niño/a hace “el recorrido” de su aprendizaje en esa zona mientras el educador/a lo guía y lo ayuda a superar los obstáculos que va encontrando en su camino, le proporciona herramientas, le presenta pequeños problemas que el niño o niña confronta con su experiencia. La idea es que la enseñanza en la Z.D.P, parta de lo que el niño o niña puede hacer. A partir de ahí el educador/a analiza las posibilidades de avance que el niño tiene, las habilidades que es capaz de desarrollar.

Jerome Bruner también hace referencia al modo de enseñar: “se le puede enseñar cualquier cosa a cualquier niño o niña, en cualquier etapa de su desarrollo, siempre que se le enseñe de manera honesta”¹. Esto quiere decir que podemos enseñar cualquier contenido, siempre y cuando, se le enseñe adecuándose a la manera de representar la realidad y las características que los niños y niñas tienen.

Por su parte, MINEDUC da como definición o un acercamiento a los modelos didácticos, no como unas recetas que tengan que aplicarse independientemente de las características de los niños y niñas y de las situaciones sociales y de aprendizaje que estos viven. En este mismo sentido, la pedagogía no constituye un conjunto de reglas mediante las

¹ Apuntes cátedra Desarrollo y Aprendizaje I, Profesor Víctor Molina.

cuales un educador/a opera con los niños y niñas en sus prácticas. En realidad, la pedagogía es un conocimiento práctico mediante el cual se toman decisiones con respecto a las acciones que realizan los educadores y al conocimiento que necesitan para realizar dichas acciones. De este modo, un modelo pedagógico es un conjunto de criterios, de estrategias flexibles mediante las cuales se pueden modular los apoyos pedagógicos que los niños y niñas necesitan de acuerdo a sus características particulares y colectivas.

Aquí surge la importancia de nuestra investigación, ya que si bien el Ministerio de Educación tiene una política en cuanto a recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje, no sabe que tipo de modelo o criterios son utilizados por los educadores/as en el secreto del aula. Esto nos lleva a querer averiguar cómo se están utilizando en los jardines infantiles los recursos didácticos, ya que ese es nuestro campo laboral. El investigar cómo y bajo que criterios se utilizan en la realidad, los recursos didácticos, puede generar conciencia en los que forman y se forman para ser educadores/as, para que así se propongan estrategias y parámetros de manera conjunta con el Ministerio y se sientan así pertenecientes y actores en los cambios, para centrarse en las capacidades y contextos en los cuales se encuentran inmersos los niños y niñas.

Es así como, hoy en día, se buscan explicaciones acerca de las problemáticas que se presentan en la educación que no permite que en nuestro país se logren los estándares de calidad esperados u óptimos para un

país que crece a pasos agigantados hacia “El Desarrollo”, se alega por falta de recursos, por la gran cantidad de niños y niñas por curso y sobre todo por la no valorización del rol docente; pero poco se habla de la calidad de la formación o capacitación que reciben las personas que están insertas en el área de la Educación de Infancia. Por esta razón, en el presente estudio se pretende indagar y describir el uso que le dan las Educadoras y Técnicas de Párvulos de la muestra a los recursos didácticos concretos en las actividades que se ejecutan.

Este estudio pretende ser un impulso para investigaciones futuras sobre los factores que inciden en la tan bullada “Calidad de la Educación”.

1.2 Problema

Los recursos didácticos concretos y su uso en la Educación Parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento abstracto.

1.3 Objetivo General:

Conocer los factores que inciden en el uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia.

1.4 Objetivos Específicos:

- Identificar el uso o no uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia.

- Verificar si el uso de recursos didácticos concretos se sustenta en un fundamento teórico.
- Identificar los factores que llevan al uso o no uso de recursos didácticos concretos en Educación Parvularia.
- Prever posibles consecuencias que provoca el uso no didáctico de un recurso concreto.

1.5 Definición de variables

1.5.1 Recursos didácticos concretos:

Materiales u objetos que permitan al niño o niña, la exploración a través de los sentidos; garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales.

1.5.2 Educación Parvularia:

En Chile, la Educación Parvularia “comprende desde los 84 días hasta el ingreso de la niña o el niño a Educación General Básica, sin ser obligatorios ninguno de sus niveles pedagógicos. En términos administrativos, la división por niveles es la siguiente: Nivel Sala Cuna Menor (84 días a 1 año); Nivel Sala Cuna Mayor (1 a 2 años); Nivel Medio Menor (2 a 3 años); Nivel Medio Mayor (3 a 4 años); Primer Nivel de Transición (4 a 5 años); Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años). En términos curriculares, la organización establecida por las Bases Curriculares

de la Educación Parvularia son: Primer ciclo (0 a 3 años) y segundo Ciclo (3 a 6 años)”².

Estos niveles de la Educación “se imparte por dos instituciones públicas: la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Educativa Integra, a lo que se suma la atención que se realiza desde comienzos del siglo XX por parte del Ministerio de Educación, que se focaliza, en especial, con los niños y niñas de 4 a 6 años”.³

1.5.3 Pensamiento Abstracto

Es aquel pensamiento que logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados, que permiten emplear el razonamiento lógico, inductivo y deductivo, este pensamiento no es una copia de lo real, porque incluye, forzosamente, un proceso de asimilación a estructuras anteriores. La fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste lo construye por abstracción reflexiva

² UNESCO. Coordinación intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREAL. Santiago, Editorial Trineo S.A. Santiago de Chile, 2004.

³ Ibid.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Educación, Pedagogía, Didáctica

2.1.1 Educación

Desde el principio de la existencia humana, el hombre se ha agrupado en comunidades, las que son muy diversas, pero que tienen un factor común y característico: es el hecho que el ser humano nunca está solo, por lo que se puede decir que el hombre es un ser esencialmente social; y dentro de cada grupo que vive en sociedad y que alcanza cierto desarrollo, se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. El término educación es entendido como el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad.

Desde ésta perspectiva la educación constituye un sistema complejo de influencias, en las que participa toda la sociedad. Estas influencias, que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la herencia cultural anterior, así como de las relaciones sociales existentes, por regla general actúan como procesos de cooperación y comunicación social, en la que los hombres desempeñan el papel de sujetos activos y creadores.

La educación no es un hecho social cualquiera. La función de la educación es la integración de cada persona en la sociedad, así como el

desarrollo de sus potencialidades individuales, esto la convierte en un hecho social central con la suficiente identidad e idiosincrasia como para constituir el objeto de una reflexión sociológica específica.

Distintos autores se refieren a este tema y dan un significado al término Educación:

“Educar es dar al alma y al cuerpo toda belleza y perfección de que son susceptibles”(Platón.)

“La educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades” (Pesstallozzi.)

“La educación es el arte de construir, de edificar y de dar la vida completa” (Spencer.)

“Educar es formar hombres verdaderamente libres” (Sotelli.)

Emile Durkheim define a la educación como *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social...”* y que tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño/a determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclama de él, por un lado, la sociedad en su conjunto, y, por otro, el medio al que está particularmente destinado. Esta concepción de educación se refiere al ideal de hombre que la sociedad hace, de su deber ser intelectual y moral. Además, señala la imposibilidad de encontrar una definición universal de

educación; según él, la educación presenta diversas formas según las diferencias que haya en la sociedad. *“Es posible, por lo tanto, que no se pueda hacer un consenso acerca de lo que educación significa, ya que las diversas visiones que existen acerca de esta, pueden apuntar a distintas finalidades, quizás no podremos hacer un consenso, pero sí podemos encontrar una idea que está incluida en todas las visiones que hacen referencia a lo que la educación es, me refiero a la idea de dar influencia, influencia que no se deja al azar, sino que obedece a una intención, por lo que podríamos decir, la educación de ninguna manera es neutra, ya que tiene que ver con la etnia, con la política, con lo religioso, etc”*.⁴

El concepto de educación resulta sumamente complejo cuando pretende ser exhaustivo de todos sus significados e implicaciones, y no puede ser de otro modo, puesto que implica a la totalidad del ser humano y del contexto social.

Por esto, la visión de lo que significa la educación, varía según la época y según los países, muchos conceptos que se han dado sobre la educación, según Sarramona⁵, se da como denominador común la idea de *perfeccionamiento*, es decir, de dar forma, de hacer pasar de potencia al acto.

⁴ IBARROLA, MARÍA DE. *Las dimensiones sociales de la educación*. SEP/ El Caballito, México 1985.

⁵ GONZÁLEZ, ROBERTO. *Didáctica general*. Universidad Arturo Prat, Chile. Segunda Edición, 2005.

En todo concepto de educación hay dos elementos claves: el sujeto que se educa o educando, y el sujeto que educa o educador. Es el educador el que interviene en el proceso educativo, dirigiendo y encauzando la acción educativa. Y es el educando el sujeto que coopera a ese movimiento educador. Sin embargo, como el agente de la educación personaliza todo el contexto social que interviene en el proceso de conformación del educando, de ahí que se pueda afirmar que existe un sujeto educando y una sociedad educadora.

La relación que se establece entre educador y educando es dinámica, si bien hay un sujeto que recibe una influencia desde el exterior, también este sujeto actúa sobre su medio contribuyendo a su transformación y evolución.

Otra idea, también incluida en todo concepto educativo, es la que se refiere a la influencia de elementos extraños al ser perfectible; influencia que no se deja al azar, sino que obedece a una *intención* de perfeccionar, dicho de otro modo, la educación va realizando una serie de actos voluntarios y sistematizados.

Algunos autores emplean el término *propositividad* para referirse a las acciones deliberadamente educativas, incluyendo entre ellas no sólo las realizadas específicamente para lograr las metas educativas, sino también aquellas que tienden a acercar y alejar al sujeto educando de tales metas. La intencionalidad supone entonces:

- Elaborar acciones educativas pertinentes.
- Prevenir sobre acciones no pertinentes, y
- Potenciar las que produzcan efectos deseados de acuerdo con las metas propuestas.

El hecho que la actividad educativa busque unas metas, obliga a encadenar todos los actos y plantear unas etapas previsibles para llegar a ellas. Las metas se logran gracias a la aplicación de un proceso sistemático, vale decir, gracias a que todos los elementos son organizados hacia la meta.

Para identificar qué concepto de educación se plantea en la Educación Parvularia en Chile, nos basamos en el documento Bases Curriculares de la Educación Parvularia, aquí se entiende la educación como el conjunto de “experiencias educativas que permiten al niño o niña adquirir los aprendizajes necesarios mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años”.⁶

Además, se explicita que para que se lleve a cabo la educación se necesita que la tríada “Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje” se articulen y se lleven a cabo en forma adecuada, en esto tienen un papel fundamental las Educadoras de Párvulos, ya que éstas deben liderar el proceso de

⁶ MINEDUC, “*Bases Curriculares de la Educación Parvularia*”. Unidad de currículo y evaluación. Chile 2001. Pàg. 15

enseñanza aprendizaje, planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos.

2.1.2 La Pedagogía como ciencia de la educación

El término Pedagogía se origina en la antigua Grecia. Al igual que todas las ciencias, primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.

La palabra pedagogía tiene sus raíces en dos palabras griegas: paidos, que quiere decir niños/as, y ago que quiere decir conduzco, guío. Etimológicamente, pedagogía⁷ significa guía o conducción del niño/a. Esta idea etimológica de conducción del niño/a, aunque no con el sentido material que tuvo en un principio, subyace en el fondo del concepto actual de pedagogía. La pedagogía es, pues, una ciencia, que tiene por objeto de su estudio, a la Educación.

Autores como Ortega y Gasset, ven la pedagogía como una corriente filosófica que llega a ser la aplicación de los problemas referidos a la educación, de una manera de sentir y pensar sobre el mundo, la pedagogía como ciencia no puede consistir únicamente en un amontonamiento arbitrario de reivindicaciones, convicciones y experiencias relativas a la

⁷En la Antigua Grecia se llamaba pedagogo al encargado de cuidar a los niños y llevarlos a la palestra

educación. La pedagogía en su total sentido ha de abarcar la totalidad de los conocimientos educativos y adquirirlos en fuentes examinadas con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundándolos en bases objetivas.

El pensamiento pedagógico, puede decirse que comenzó su desarrollo desde los propios albores de la humanidad. Y no es más que una consecuencia de su devenir histórico, en correspondencia con la necesidad del ser humano de transmitir con eficiencia y eficacia a sus congéneres, las experiencias adquiridas y la información obtenida en su enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social.

Las ideas pedagógicas respaldan, en ese momento crucial de la historia del ser humano como ente social por la separación en lo que respecta a la formación intelectual y el desarrollo de las habilidades y las capacidades que habrían de lograrse en aquellos hombres en que sus tareas principales no fueran las de pensar, sino las requeridas para el esfuerzo físico productivo. Tales ideas pedagógicas debían insistir lo suficiente para lograr en la práctica, que la mayoría o la totalidad de la "gran masa laboriosa" aceptaran esa condición de desigualdad. Con estas concepciones, surgen las denominadas escuelas para la enseñanza de los conocimientos que se poseían hasta ese momento, para el uso exclusivo de las clases sociales selectas, asignándoseles a las clases explotadas, como única salida de sobrevivencia, el papel protagónico de la realización del trabajo físico.

Tales concepciones e ideas pedagógicas, conjuntamente con las cualidades que deben poseer tanto el estudiante como el maestro, aparecen en manuscritos muy antiguos de China, la India y Egipto.

El desarrollo del pensamiento pedagógico tiene lugar en Grecia y Roma con figuras tan sobresalientes como Demócrito, Quintiliano, Sócrates, Aristóteles y Platón. Este último aparece en la historia como el pensador que llegó a poseer una verdadera filosofía de la educación. El pensamiento pedagógico emerge con un contenido y una estructura que le permite alcanzar un cuerpo teórico verdadero.

En el Renacimiento, la pedagogía figura ya, como una ciencia independiente.

Entre 1548 y 1762 surge y se desarrolla la Pedagogía Eclesiástica, principalmente la de los Jesuitas, fundada por Ignacio de Loyola y que más tarde, en 1832, sus esencialidades son retomadas para llegar a convertirse en el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional. La pedagogía eclesiástica tiene como centro la disciplina.

Se puede decir que la pedagogía tradicional, como práctica pedagógica ampliamente extendida, alcanza su mayor grado de esplendor, convirtiéndose entonces en la primera institución social del Estado nacionalista que le concede a la escuela el valor insustituible de ser la

primera institución social, responsable de la educación de todas las capas sociales.

Es a partir de este momento en que surge la concepción de la escuela como la institución básica, primaria e insustituible, que educa al hombre para la lucha consciente por alcanzar los objetivos que persigue el Estado, lo que determina que la Pedagogía Tradicional adquiera un verdadero e importante carácter de tendencia Pedagógica, en cuyo modelo estructural los objetivos se presentan de manera tan sólo descriptiva y declarativa, más dirigidos a la tarea que el profesor debe realizar, que a las acciones que el estudiante debe ejecutar; sin establecimiento o especificación de las habilidades que se deben desarrollar en los educandos, otorgándoles a éstos últimos el papel de entes pasivos en el proceso de enseñanza al cual se le exige la memorización de la información a él transmitida, llevándolo a reflejar la realidad objetiva como algo de quienes aprenden.

La Tendencia Pedagógica Tradicional no profundiza en el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje. Ella modela los conocimientos y habilidades que se habrán de alcanzar en el estudiante, por lo que su pensamiento teórico nunca alcanza un completo desarrollo. La información la recibe el estudiante en forma de discurso y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que subyacen en la adquisición del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza de éste, lo que determina que ese comportamiento tan importante de la medición del aprendizaje que

es la evaluación esté dirigido a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios evaluativos meramente reproductivos que no enfatizan, o lo hacen a menor escala, el análisis y el razonamiento.

La Tendencia pedagógica Tradicional tiene, desde el punto de vista curricular un carácter racionalista académico en el cual se plantea que el objetivo esencial de la capacitación del hombre es que él mismo adquiera los instrumentos necesarios que le permitan, tan sólo intervenir en la tradición cultural de la sociedad; no obstante, esta tendencia se mantiene bastante generalizada en la actualidad con la incorporación de algunos avances e influencias del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX.

Con la escuela de Frankfurt se gestó un cuestionamiento a la visión de la pedagogía tradicional. La pedagogía crítica fundamentó la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales.

Los autores de la pedagogía crítica, enfatizan la necesidad de estudiar la transmisión de poder dentro de la escuela, así como los procesos de resistencia de los estudiantes. Critican a la escuela en su faceta de aparato reproductor de ideología, pero valoran otras funciones sociales: la escuela es un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación. Ven el aprendizaje como proceso de interacción comunicativa y al profesor/a como facilitador del diálogo.

Durante años se ha cuestionado el carácter científico de la pedagogía, pero para diversos autores, la pedagogía es ciencia, ya que tiene un objeto propio de estudio, en cuanto es conjunto cierto y sistemático de doctrinas o normas capaces de explicar el fenómeno de la educación.

Actualmente en Chile, se impulsa mediante las Bases Curriculares un “conjunto de principios pedagógicos que configuran una educación eminentemente humanista y potenciadora de las niñas y niños como personas que aprenden confiados y capaces.”⁸

Si bien estos principios pedagógicos son formulados por separado, se hace hincapié que en su aplicación, en las prácticas pedagógicas, deben ser integrados y permanentes.

A continuación se presentan los principios pedagógicos que rigen a la Educación Parvularia:⁹

Principio de bienestar: Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.

⁸MINEDUC, “*Bases Curriculares de la Educación Parvularia*”. Unidad de currículo y evaluación. Chile 2001. Pág. 16

⁹ *Ibíd.* Pág. 17

Principio de actividad: La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños/as aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.

Principio de singularidad: Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño/a aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Principio de potenciación: El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.

Principio de relación: Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño/a deben favorecer la interacción significativa con otros niños/as y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizajes que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

Principio de unidad: El niño/a como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.

Principio del significado: Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos/as. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.

Principio del juego: Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, el gozo, la creatividad y la libertad.

2.1.3 Didáctica

Etimológicamente procede del griego “didaktiké”: enseñar, instruir, exponer con claridad. Todos estos verbos tienen relación con el verbo enseñar.

La didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

Hay que partir de la práctica para construir, a partir de ella, la teoría que podrá influir a su vez en la nueva práctica reflexiva y mejorada.

El aspecto teórico de la didáctica está relacionado con los conocimientos que elabora sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mientras que su aspecto práctico consiste en la aplicación de aquellos conocimientos, en la intervención efectiva, en los procesos reales de enseñanza-aprendizaje.

La teoría y la práctica se necesitan mutuamente en la didáctica. La didáctica es una ciencia práctica, de intervención y transformadora de la realidad.

Características científicas, técnicas y artísticas:

- Dimensión artística: en su dimensión de realización práctica, la didáctica requiere de habilidades que se acrecientan con la experiencia. La actividad didáctica no es rutinaria ni prescrita totalmente, la actuación docente puede ser innovadora, apoyada en procesos reflexivos.

La visión artística de la didáctica se contrapone a la actuación tecnológica donde todo está más o menos previsto.

- Dimensión tecnológica: es la técnica que emplea conocimiento científico.

Los procesos didácticos son científicos en el sentido que están provistos de un soporte teórico científico, se basan en teorías o procesos ya comprobados.

Ante situaciones no previstas, sólo cabe la respuesta reflexiva basada en teorías científicas, pero llevada a cabo en el momento con predominio del elemento artístico.

- Dimensión científica: la didáctica cumple criterios de racionalidad científica con tal que se acepte la posibilidad de integrar elementos subjetivos de la explicación de los fenómenos. Por otro lado, posee suficiente número de conceptos, juicios y razonamientos estructurados susceptibles de generar nuevas ideas tanto inductiva como deductivamente.

La didáctica tiene un carácter explicativo de los fenómenos que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Poseer una teoría de la enseñanza, es imprescindible para guiar la práctica de la misma y adecuar a ella la formación del profesorado, precisamente para que la práctica no se disocie de su guía teórica, y esa

teoría se vea validada o reformulada por la comprobación que se haga en la práctica.

2.1.3.1 Modelos didácticos.

Un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. De acuerdo con esta definición puede inferirse que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular. En esta conceptualización de modelo es necesario establecer que el análisis del fenómeno en estudio no es únicamente un proceso analítico en el cual el todo es examinado en sus partes, sino también como un proceso de integración de relaciones.

Un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico-práctico, ofrece un marco de referencia para entender implicancias, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas.

El cuaderno de un niño/a, los textos que se utilizan, una pizarra escrita, la forma de disponer el aula o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella de la concepción didáctica. Se entiende, que en la idea anterior las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo didáctico que

de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los profesores.

Los modelos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros didácticos, los cuales, en general responden, al menos, a las siguientes cinco preguntas¹⁰:

- El ideal de la persona bien educada que se pretende formar.
- A través de qué o con qué estrategias metodológicas.
- Con qué contenidos y experiencias educativas concretas.
- A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo.
- Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo.

Un modelo didáctico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas, que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. En esta definición aparece un elemento nuevo en la conceptualización de modelo didáctico: la efectividad de los procesos de enseñanza. Esta efectividad se refiere al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada, que se pretende formar como prototipo de hombre o mujer en un determinado contexto histórico, social y cultural.

Un modelo didáctico debe dar luces sobre los elementos que lo componen y su comportamiento. El modelo debe orientar el intento del

¹⁰ *Ibíd.* Pág. 51.

educador por favorecer el desarrollo del estudiante, en determinadas direcciones, relacionado con un contenido. El patrón pedagógico, que se construye y luego se copia en la ejecución, debe indicar cuál ha de ser ese contenido, cómo presentarlo, en qué orden y tiempos puede abordarlo el estudiante, en qué forma y direcciones deberá trabajarse, cómo conviene que sean las interacciones del profesor con el estudiante y el contenido, cómo se regulará el progreso y se juzgarán sus resultados.

El modelo didáctico es el que ilumina el proceso de decidir la respuesta que da a cada uno de esos componentes. De modo que permite argumentar y justificar cuestiones como: por qué se incluyó tal objetivo en este curso; por qué enseñamos este tema en este momento; por qué decidimos esta o cual actividad durante el curso; por qué utilizamos este instrumento de evaluación y no otro, etc.

El modelo didáctico es, pues, un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica.

No existe modelo que pueda agotar de forma absoluta y definitiva la interpretación de la realidad, debiéndose considerar todo modelo como provisional y aproximativo sin excluir a ningún otro.

Debido a que la realidad del aula es no isomorfa o simétrica, permite la coexistencia de múltiples modelos que habrán de juzgarse en cuanto a su capacidad comprensiva, entre otros aspectos; si bien cada uno de ellos, por esa labor de filtro que le es propia, develará aspectos diferentes de la realidad de la enseñanza. La utilidad de echar mano de modelos distintos está, pues, en obtener componentes distintos y complementarios de esa realidad, con vista a construir un modelo más complejo, integrados de los anteriores.

2.1.3.2 Principales modelos didácticos

2.1.3.2.1 Modelo didáctico tradicional.

El modelo tradicional influyó notablemente en los procesos de enseñanza y en los sistemas educativos. Este enfoque se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV. En donde se pretende formar a los niños/as dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se conciben, pues, desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación, siendo referencia única, la disciplina; es decir, el conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios (cuyo contenido llega posteriormente a las etapas de enseñanza no universitaria). No se toman en consideración las concepciones o ideas de los estudiantes, dándose, además,

por supuesto el que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos estudiantes, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura. Respecto a la manera de enseñar, no se suelen contemplar específicamente unos principios metodológicos sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio, por parte del profesor, de los conocimientos disciplinares de referencia; el método de enseñanza se limita, entonces, a una exposición, lo más ordenada y clara posible, de "lo que hay que enseñar" -ya que el contenido "viene dado" como síntesis del conocimiento disciplinar-, con apoyo (distinto según los casos) en el libro de texto como recurso único o, al menos, básico; ello puede ir acompañado de la realización de una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir. Aunque no se suele decir explícitamente, lo que se pide al estudiante es que escuche atentamente las explicaciones, cumpla con los ejercicios, "estudie", casi inevitablemente memorizando, y luego repase la lección o "unidad didáctica", y reproduzca lo más fielmente posible, en una prueba, el discurso transmitido en el proceso de enseñanza (discurso que se supone idéntico, al menos en cuanto a su lógica básica, en el libro de texto y en las explicaciones del profesor).

Esta concepción tradicional mantiene, efectivamente, una división de los saberes por asignaturas de una forma que ha llegado a parecer "natural" a base de perdurar y perpetuarse. Y es que la escuela tradicional se apoya en

ciertas evidencias "*de sentido común*", como el hecho de que la humanidad ha ido produciendo "*conocimiento eficaz*", que "*se puede conservar y acumular trasmitiéndolo a las nuevas generaciones*"¹¹, bajo la forma de la especialización disciplinar que hoy conocemos. Desde esa óptica la función básica de la escuela sería transmitir a esas generaciones "*los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura*"¹². Sin duda esta perspectiva sigue vigente en la mayoría de las prácticas de enseñanza de nuestras escuelas.

Uno de los problemas principales que se puede plantear en relación con este enfoque es la dificultad para relacionar las lógicas tan distintas del conocimiento científico y del conocimiento de los estudiantes; pero, de hecho, esto no llega a ser un problema para esta perspectiva, ya que no tiene en cuenta el conocimiento de los estudiantes ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos. Otro problema, conectado con el anterior, sería si se puede considerar el conocimiento científico como el único referente epistemológico para el "conocimiento escolar".

La característica fundamental de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras "informaciones" más que como conceptos y teorías. Pero, si se piensa detenidamente, el estudiante de hoy no suele tener deficiencias en

¹¹ PÉREZ GÓMEZ, A.I. Enseñanza para la comprensión. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992, p. 78-114.

¹² *Ibíd.*

cuanto a la cantidad de información recibida -si bien estas cantidades presentan un desajuste con respecto a lo que oficialmente se suele considerar informaciones "importantes"- ni en cuanto al desarrollo de muchas de sus habilidades, sino más bien "*en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas*", es decir, que el déficit generado por nuestra cultura contemporánea reside en aspectos como la capacidad de pensar, de organizar racionalmente la información, de buscar su sentido, de forma que los esquemas de significados que el estudiante va consolidando le sirvan como "*instrumentos intelectuales para analizar la realidad*"¹³. De ahí que la compleja función que hoy se plantea, como reto, a la escuela sea, fundamentalmente, facilitar y promover la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano.

2.1.3.2.2 Modelo didáctico conductista.

Este modelo considera como función de la educación el transmitir saberes aceptados socialmente. Según este modelo, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del entorno.

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta

¹³ PÉREZ GÓMEZ, A.I. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. In GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992, p. 63-77.

productiva de los individuos. El modelo ha sido calificado de positivista en el sentido en que se toma como objeto del aprendizaje el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control.

El método consiste básicamente en la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente. El estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta.

La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta. El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta “aprender” debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta. De acuerdo con el modelo conductista la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de las conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas de acuerdo con los parámetros sociales establecidos. El educador o educadora cumple la función de diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr las conductas deseadas. Se enseña para el logro de

objetivos de aprendizaje claramente establecidos. Los aprendizajes en el ámbito de competencias operacionalmente definidas, se diseñan de modo que a través de la evaluación pueda medirse el nivel de los mismos. El foco del proceso de enseñanza es el aprendizaje.

Bajo este supuesto subyacen algunas creencias más profundas y no totalmente explicitadas como las siguientes: que la enseñanza es causa directa y única del aprendizaje; que el indicador fiable del aprendizaje que los estudiantes van consiguiendo es su capacidad para desarrollar conductas concretas, determinadas de antemano; que todo lo que se enseña adecuadamente tiene que ser adecuadamente aprendido, si los estudiantes poseen una inteligencia y unas actitudes "normales"; que la programación de unos determinados contenidos y la aplicación de unas determinadas técnicas (tarea desarrollada por expertos en educación y en las diversas materias del currículum) pueden ser aplicadas por personas diferentes (los profesores) y en contextos variados, con la probabilidad de obtener resultados similares.

2.1.3.2.3 Modelo didáctico progresista

Las ideas pedagógicas progresistas se hacen evidentes en las propuestas educativas de la Escuela Nueva. Un aspecto fundamental de esta tendencia es la propuesta de una transformación total del sistema escolar, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar alrededor de quien giran los procesos de la escuela. Bajo esta perspectiva la escuela es

creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño/a y convertirse en el espacio en el cual el niño/a vivencia y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida de adulto.

Se termina con el modelo tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se impregnan en el estudiante. En contraposición, la Nueva Escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje.

Los postulados básicos de la escuela activa son¹⁴:

- El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje: la escuela debe preparar para la vida.
- Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas.
- Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.
- Al considerar al niño/a como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primicia al sujeto y a su experimentación.
- Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y la experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales.

¹⁴ González, Roberto. *“Didáctica General”*. Universidad Arturo Prat. Unidad académica CECAD. Chile, 2005. p. 63.

En este modelo se busca como finalidad educar al estudiante introduciéndolo en la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por él/ella ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el estudiante mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio estudiante, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el estudiante aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. Aparte, en coherencia con lo anterior, lo que se evalúa no es tanto ese contenido de fondo cuanto los contenidos relativos a procedimientos (destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, etc.) y actitudes (de curiosidad, sentido crítico, colaboración en equipo...), adquiridos en el propio proceso de trabajo; sin embargo, a veces el desarrollo de la evaluación no resulta del todo coherente, dándose modalidades en que se mezcla un proceso de enseñanza absolutamente abierto y espontáneo con un "momento" de evaluación tradicional que pretende "medir niveles" de aprendizaje como si de una propuesta tradicional se tratara. Tampoco en este modelo se tienen en cuenta las ideas o concepciones de los niños/as sobre las temáticas del objeto de aprendizaje, sino que, más bien, se atiende a sus intereses (más o menos

explícitos); se contempla, así, en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento.

Ahora el centro de atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje y el estudiante; y, puesto que se supone que dicho estudiante puede aprender por sí mismo, de forma espontánea y natural, el profesor ejerce, más bien, una función de líder afectivo y social que de transmisor del conocimiento; se evita la directividad, pues se considera que perjudica el interés del que aprende. Esta concepción mantiene, pues, como cierta la creencia "empirista" de que el estudiante puede acceder directamente al conocimiento, que se halla "en" la realidad. En relación con el conocimiento escolar se tienen en cuenta, por tanto, dos referentes fundamentales, los intereses de los estudiantes y el entorno, pero no se contemplan, prácticamente, las aportaciones del conocimiento científico.

Este modelo educativo hunde sus raíces, en definitiva, en las ideas roussonianas acerca de la bondad natural del hombre y de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La escuela, en ese sentido, lo que tendría que hacer es facilitar lo más posible el proceso de aprendizaje "natural" de los niños/as, por ello habría que respetar su desarrollo espontáneo.

En cierta manera es una pedagogía de la "no intervención", del paidocentrismo, de la importancia del descubrimiento espontáneo y de la actividad del estudiante en general. El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista, pues no tiene en cuenta que el desarrollo del hombre, tanto individual como colectivamente, está condicionado por la cultura; parece ignorar, asimismo, que vivimos en una sociedad de clases y, por tanto, desigual social, económica y culturalmente, por lo que abandonar el desarrollo del niño/a a un supuesto crecimiento espontáneo es "*favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen*"¹⁵

2.1.3.2.4 Modelo didáctico cognoscitivista

Este enfoque, también llamado desarrollista, tiene como meta educativa que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Los fundamentos teóricos del modelo cognoscitivista se originaron en las ideas de la psicología genética de Jean Piaget. También hay quienes consideran que esta corriente pedagógica es una variante de la escuela Nueva y del progresismo pedagógico. Desde otra perspectiva se ha pensado que la tendencia cognoscitivista es más una propuesta epistemológica que pedagógica. No obstante, a pesar de que su postura cabría dentro de lo que se podría llamar propiamente una teoría del conocimiento y no del aprendizaje ni de la enseñanza, su divulgación entre

¹⁵ PÉREZ GÓMEZ, A.I. Enseñanza para la comprensión. In GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992, p. 78-114.

la comunidad educativa alcanzó una gran dimensión, en especial desde los años setenta. Teniendo como referencia el anterior concepto, se estima que los seres humanos utilizan procesos cognitivos que son diferentes en los niños/as y en los adultos. De igual manera, se explica el aprendizaje como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el aprendizaje.

En el modelo cognoscitivista el rol del profesor/a está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los estudiantes. El profesor/a debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente.

El aprendizaje se considera como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta. Un campo interesante e innovador del anterior concepto es el énfasis que se le ha concedido al análisis de los procesos cognitivos. La reconceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación, por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación.

En el modelo cognoscitivista lo importante no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimiento y de los procesos mentales que las generan.

De una manera similar a la Escuela nueva, la propuesta cognoscitivista enfatiza la importancia de la experiencia en el desarrollo de los procesos cognitivos. En este aspecto un aporte que se destaca es el carácter activo del sujeto en sus procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo.

Las aplicaciones de Piaget a la educación pueden expresarse desde tres puntos de vista, a saber:

- Como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos.
- Como una herramienta útil en el planeamiento de programas educativos que permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los niños/as.
- En la clarificación de algunos métodos de enseñanza tales como el aprendizaje por descubrimiento.

Una de las limitaciones del modelo cognoscitivista reside en no comprender suficientemente el carácter desarrollador y no sólo facilitador del proceso de enseñanza, lo que reduce su rol de vía esencial para el desarrollo de sus procesos intelectuales.

2.1.3.2.5 Modelo didáctico crítico-radical.

La pedagogía crítica emerge como un resultado de los trabajos de la teoría crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de los fundamentos teóricos contemporáneos de la pedagogía crítica tienen su origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt, quienes trabajaron en Alemania en el Instituto para la Investigación Social.

En primer lugar se interesa en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico- reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Este modelo didáctico de carácter alternativo se propone como finalidad educativa el "*enriquecimiento del conocimiento de los estudiantes*" en una dirección que conduzca hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma. Se adopta en él una visión relativa, evolutiva e

integradora del conocimiento, de forma que en la determinación del conocimiento escolar constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental y el conocimiento que se denomina "*meta disciplinar*" (es decir, grandes conceptos, procedimientos y valores que constituyen una cosmovisión deseable). Este conocimiento escolar integrado puede ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los estudiantes hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza; esa trayectoria desde formulaciones más sencillas del conocimiento escolar hasta formulaciones más complejas es considerada como una "*hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento*" y se halla orientada, en todo caso, por el conocimiento meta disciplinar. Las ideas o concepciones de los estudiantes -y no sólo sus intereses- constituyen, así, una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos escolares contemplados como al proceso de construcción de los mismos.

En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso (no espontáneo) de "*investigación escolar*" desarrollado por parte del estudiante con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la "*construcción*" del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de "*problemas*" (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia

la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas. El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática en distintas ocasiones con diferentes niveles de complejidad, favoreciéndose, asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de un proyecto curricular.

La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los estudiantes, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.

Creemos que en Chile se pretende instaurar el modelo Didáctico cognoscitivista y el crítico-radical, pues aquí, los documentos oficiales como lo son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, plantean que el rol del educador/a está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los niños y niñas. El educador/a debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente. Así mismo, el modelo cognoscitivista enfatiza la importancia de la experiencia en el desarrollo de los procesos cognitivos. En este aspecto, un aporte es el carácter activo del niño/a en sus procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo. También el modelo crítico radical intenta promover niños/as reflexivos y concientes de la realidad en la que están inmersos.

2.2 Aprendizaje¹⁶

Un principio fundamental del desarrollo de buenos métodos de enseñanza es que la educación debe reflejar lo que se sabe sobre el aprendizaje. Esto no significa que en la práctica se deba incluir todo aquello que dicen las investigaciones, o que estas proporcionen los únicos criterios válidos para planificar las clases. Por el contrario, las buenas planificaciones usualmente reflejan una rica combinación de la experiencia docente con la investigación, pero es importante que el concepto de educación que se tenga incluya la comprensión de cómo aprenden los niños y niñas.

“Aprender” significa adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los niños y niñas han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida.

Los conocimientos aprendidos significativamente son funcionales, es decir que se pueden aplicar en situaciones distintas a aquellas en las que se

¹⁶ CAMPOS, CATHERINE Y OTROS. Cultura, Mente Y Cerebro: Aspectos Psicológicos, Neurológicos y Cognitivos en las Prácticas Pedagógicas. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. 2005.

han aprendido. La aplicación no es sólo la utilización de lo aprendido, también supone el enriquecimiento de lo que se sabe.

En todo proceso de enseñanza y de aprendizaje intencional es imprescindible valorar si se han logrado los aprendizajes previstos. Comprobar que los contenidos se aplican en otros contextos es el mejor indicador de que estos han sido adquiridos.

Se parte del supuesto de que todos los contenidos que selecciona el currículum son necesarios para la formación de los niños y niñas, en la medida en que se aprendan significativamente.

El aprendizaje es significativo porque el contenido es de interés para el niño o niña. El interés debe entenderse como algo que hay que crear y no simplemente como algo que "tiene" el niño o niña. Se despierta interés como resultado de la dinámica que se establece en la clase.

No hay que intentar disfrazar los contenidos para que no sean aburridos, sino que deben suponer la posibilidad de comprender e intervenir en la realidad.

Ausubel hace un paralelo entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico, sin embargo señala que no se deben considerar como contradictorios sino como un algo continuo,

es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel; 1983).

Como aprendizaje significativo, se entiende al proceso a través del cual una nueva información se enlaza con las ideas que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende, este proceso involucra una interacción entre la nueva información y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, a la cual Ausubel llama “concepto integrador”. Este almacenamiento de información en el cerebro humano es un proceso altamente organizado, según Ausubel, en el cual se forma una jerarquía conceptual, donde los elementos más específicos del conocimiento se anclan a los conocimientos más generales e inclusivos, proceso llamado asimilación. La organización de los conceptos se basa en la experiencia del individuo.

El aprendizaje mecánico, a diferencia del aprendizaje significativo, se produce cuando no existen conceptos relevantes adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes. Esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta sólo de asociaciones arbitrarias.

Ausubel, además hace referencia a dos formas de aprender, la primera es por recepción y la segunda es por descubrimiento. En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta

al niño/a en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior. En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el niño/a antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje de conceptos es adquirido mediante dos procesos: el de formación y el de asimilación.

- La formación de conceptos se da por la experiencia directa (en reiteradas ocasiones) entre el objeto y sus características, sólo así se podrá generalizar y entender culturalmente un concepto.
- La asimilación de conceptos se produce a medida que el niño o la niña amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos sólo se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el concepto de aprendizaje está planteado desde lo propuesto por Ausubel, es decir, un aprendizaje significativo. El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si *“lo que se propone a los niños se relaciona con sus experiencias previas”*.¹⁷ Así mismo, las posibilidades de progresar en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo.

¹⁷ MINEDUC, *“Bases Curriculares de la Educación Parvularia”*. Chile 2001.

En este sentido, los aprendizajes están más ligados a los estadios del desarrollo, ya que cuando más cerca de los dos primeros años se encuentra el niño/a, flexibilizándose posteriormente según las experiencias de aprendizaje que tenga. Paulatinamente adquiere mayor incidencia el medio, y por tanto la enseñanza.

Las experiencias que son especialmente efectivas en términos de aprendizaje son las que, con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños y niñas, los hacen avanzar más allá de sus posibilidades iniciales. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños/as son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con una mediación externa.

Por lo tanto, la Educación Parvularia en nuestro país, busca favorecer aprendizajes de calidad, proveyendo a niños y niñas de experiencias educativas que favorezcan aprendizajes de calidad, lo que se logra cuando las experiencias educativas consideran y se relacionan con las experiencias y conocimientos previos de los niños/as, respondiendo a sus intereses, logrando así tener algún tipo de sentido para ellos/as. Esto implica que para niños y niñas las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.¹⁸

¹⁸Ibíd.

2.3 Currículum

Todo currículum se traduce en la visión de hombre que quiere formar una sociedad y los saberes o conocimientos de la cultura que se consideran válidos para ser enseñados a las nuevas generaciones.

Por lo anterior, sólo se puede considerar currículum al de la escuela, ya que es intencionado, pues selecciona, organiza y transmite sólo los conocimientos de la cultura que la sociedad o institución acepta. Por esto ningún currículum se puede considerar neutral, pues siempre está respondiendo a las demandas que plantea la sociedad en el que está inmerso o a las ideologías de hombre que existen en determinada época o contexto.

Es así, como el currículum resulta un concepto esencial para comprender la Práctica Educativa. Este supone la concertación de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignen a la educación escolarizada. Esto hace que el currículum sea un tema controvertido e ideologizado, ya que tiene que ver con la instrumentalización concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como se dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos.

Son muchas las maneras en las que se ha concebido la forma de llevar a cabo la educación. Las pedagogías innovadoras, sobre todo las de corte

psicologista, aquellas que reducen los problemas educativos a los psicológicos, se han preocupado más por el método que por el contenido.

De pedagogías tradicionales, centradas en la enseñanza y ajenas a los intereses y necesidades del niño/a, se ha pasado al otro extremo, a la escuela centrada en el niño/a y en el aprendizaje. En términos de tomar una decisión respecto a cuál de estos planteamientos se llevarán a la práctica, dependerá del currículum. Al tratar de definir qué entenderemos por currículum, se tendrá en claro que hay una diversidad de connotaciones que se le pueden otorgar a este concepto.

Tomando en cuenta la estrecha relación entre currículum, sociedad y cultura, ahora se expone una definición de currículum que engloba esta relación: *“el currículo es la concreción de un concepto de hombre y de sociedad que involucra un fin, finalidades y objetivos consonantes, para ser asumidos por la educación escolarizada de un sistema educacional, a través de la transmisión y generatividad de conocimientos y prácticas, conllevantes tanto de capacidades y destrezas, como de valores y de actitudes”*¹⁹

Otro concepto que da cuenta de la relación currículo, sociedad y cultura es la que propone Kemmis²⁰: *“el currículum es una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal. Esto*

¹⁹Definición construida en la cátedra de Currículum dictada por la profesora Julia Romeo.

²⁰Kemmis. “El currículum más allá de la teoría de la reproducción”. Ed. Morata. Madrid, 1988.

significa ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas”.

El currículum mediatiza los saberes disponibles socialmente con la representación del significado de las experiencias de los sujetos.

Las actividades académicas deben estar relacionadas con los valores de una cultura; sólo así adquieren sentido, significado e intencionalidad para resolver problemas o proyectar iniciativas. Se debe tratar de que el niño/a participe activamente en la construcción del conocimiento, lo que significa formar niñas y niños más críticos y activos en la sociedad.

Objetivamente, podemos decir entonces, que el modo en que se organice el currículum no es una cuestión aséptica o neutral, muy por el contrario, significa adoptar posturas ideológicas. Así, la selección de unos u otros intereses, necesidades, situaciones, contenidos, procesos, etc., dependerá de nuestras concepciones acerca de la sociedad.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se plantea que el currículo debe potenciar las fortalezas del niño y niña y que no se limite a sólo compensar las carencias o necesidades, sino a aprovechar sus muchas potencialidades. Se define un *“currículo que plantea aprendizajes más amplios y ricos que los tradicionalmente ofrecidos, y que confía en las oportunidades que puede crear una educadora abierta, sensible, reflexiva,*

creativa y comprometida con su quehacer profesional, acorde con los desafíos y escenarios actuales”²¹.

El criterio es considerar a los infantes como sujetos de derecho especial, superando la concepción anterior de un “menor como objeto de protección”.

2.4 Las estrategias.

La estrategia, como primer punto, es una guía de acción, en el sentido que orienta en la obtención de ciertos resultados. Esta da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

Una estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura,

²¹MINEDUC, “*Bases Curriculares de la Educación Parvularia*”. Unidad de currículo y evaluación. Chile 2001. Pág. 18

que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución.

El segundo, procede de la manera en que percibimos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia.

El tercero, es la concepción que se tiene del estudiante, de su actitud con respecto al trabajo educativo. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los estudiantes al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Se hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor/a debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas fijadas para su grupo curso.

2.5 Desarrollo de niños y niñas de 4 a 5 años.

La manera de pensar y de actuar de los individuos depende del tipo de tarea a la que se enfrentan y de las características individuales. Esta capacidad evoluciona con la edad. El niño/a necesita, en los primeros años de vida, la ayuda del adulto para resolver sus problemas o necesidades (de alimentación, higiene, etc.) Llegado el momento, se dará cuenta de las relaciones entre los objetos o sucesos y actuará para encontrar soluciones; así pues, ante una necesidad su llanto o grito intencionado, atraerá la atención de su madre de forma que ésta le proporcione el alimento.

Esta forma de pensar muy elemental se va haciendo más compleja; y si bien, en un comienzo requiere la ayuda de los demás, su maduración le permitirá al niño y niña actuar él mismo sobre los objetos. Así, por ejemplo, si quiere coger un juguete que está encima de un mueble pensará la solución, para llegar al objeto.

Su pensamiento es de tipo concreto y exige una acción directa sobre los objetos. Más tarde, al aparecer el lenguaje, éste va a poder sustituir a la acción, de forma que el niño/a ya puede resolver situaciones mentalmente y establecer previamente el plan de acción, valorando la conveniencia y eficacia de las posibles respuestas.

A continuación se detallan las características que poseen niños y niñas entre los 4 y 5 años.

2.5.1 Desarrollo físico

Durante los años preescolares, el niño/a no deja de aumentar su talla y peso, aunque más lentamente que en los dos primeros años.

El cerebro continúa su desarrollo, consistiendo en una arborización de las dendritas y conexión de una neurona con otras.

Concluye el proceso de mielinización de las neuronas (la mielina es una sustancia que recubre el axón de las neuronas aumentando la velocidad de conducción de los impulsos nerviosos).

Se va completando la tele-encefalización con la maduración de las zonas dístales de la corteza cerebral.

El control sobre el propio cuerpo conoce un avance importante. Dicho control va alcanzando las partes más alejadas del tronco, siguiendo las pautas de las leyes del desarrollo físico y psicomotor (céfalo caudal y próximo distal).

Los movimientos de las piernas van adquiriendo finura y precisión, siendo capaz de correr armónica y uniformemente.

Continúa perfeccionándose la motricidad en los brazos y supone un avance en la psico-motricidad fina: trazar líneas verticales, pintar con los dedos (3 años), dibujar una persona, recortar con tijeras (3-4 años), trazar letras, combinar rectas y curvas, realizar trazos más propios de la escritura convencional (4-5 años).

2.5.2 El desarrollo motriz y postural (psicomotor)

Los distintos procesos que integran el desarrollo psicomotor no son fenómenos separables del desarrollo general del niño/a, por lo que la maduración neurológica, el desarrollo del esquema corporal, los procesos de lateralización, el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje, etc., deben abordarse de forma conjunta.

Existen, no obstante, una serie de componentes psicomotores, cuyo dominio es necesario para la integración y el control corporal. Estos componentes o factores son, entre otros:

- La **independencia motora** o capacidad de controlar por separado cada segmento motor (lograr hacer un movimiento complejo con la mano sin que mueva la otra).
- La **coordinación** o proceso mediante el cual patrones motores que eran originalmente independientes, se encadenan y asocian formando movimientos compuestos, muchos más complejos que los originales (escribir implica una buena dosis de coordinación)

- El **tono** o grado de contracción que en cada momento tienen los músculos, que oscila entre la hipertonía (tensión) y la hipotonía (relajación), se relaciona con el control postural, con el mantenimiento de la atención, con el mundo de las emociones y con la personalidad. “Aprender a controlar la tonicidad muscular facilita el aprendizaje del control de la atención”.
- El **control respiratorio** se relaciona, igual que el control del tono, con los procesos de atención y el mundo de las emociones.
- El **equilibrio** es condición de nuestro movimiento y nuestras acciones.
- La **estructuración del espacio** se relaciona con la conciencia de las coordenadas en que se mueve nuestro cuerpo y en el que transcurre la acción (arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda, dentro-fuera, grande-pequeño, etc.) el aprendizaje de la escritura conlleva el dominio de muchas de estas coordenadas espaciales.
- La **estructuración del tiempo** es más difícil y, por lo tanto, posterior a la del espacio puesto que sólo existen en relación con conexiones que se establecen mentalmente entre ellas y se relacionan con ciclos vitales: sueño-vigilia, mañana-tarde; alimentación, etc.
- **Lateralización.** El cuerpo humano es morfológicamente simétrico, aunque desde el punto de vista funcional es asimétrico, de manera que las personas, por lo general, utilizan el brazo y pierna derecha más que los miembros simétricos del lado-

izquierdo del cuerpo. Algo parecido ocurre con los ojos e incluso con los oídos.

Las preferencias laterales pueden ser homogéneas (diestro de mano, pie y ojo o zurdo de mano, pie y ojo) o cruzada (diestro de ojo y zurdo de pie y mano). En general la lateralización se ha producido entre los tres y seis años.

2.5.3 Desarrollo del lenguaje

A partir de los 3 años, las palabras se convierten en instrumentos, para designar objetos, conceptos, ideas y relaciones. El vocabulario aumenta significativamente, triplicándose para alcanzar un promedio de 1000 palabras.

A los 4 años aparece el periodo interrogativo, improvisando preguntas de manera continua. A veces, charla sólo para obtener atención. Le gusta los juegos de palabras y suele construir correctamente frases que implican un cierto grado de abstracción y relación (ni siquiera..., por poco no/si..., etc.). Reconoce signos lingüísticos arbitrarios y es capaz de relacionarlos con sus significados. Puede producir sonidos de sílabas trabadas y pronunciar correctamente la “r” vibrante múltiple, aunque algunas veces es necesaria una reeducación o consolidación de este aprendizaje.

A los 5 años, el niño/a utiliza correctamente el lenguaje hablado y, salvo en casos excepcionales, pronuncia incorrectamente. Está preparado para establecer una relación con sus iguales o con los adultos mediante la utilización apropiada del lenguaje hablado. Su lenguaje está completo en estructura y forma, usando la subordinación.

Al final de esta edad, el niño/a ha obtenido el necesario grado de maduración para iniciar y, en algunos casos consolidar, el proceso de aprendizaje del lenguaje propio de la edad escolar (lecto-escritura).

2.5.4 Desarrollo social

El niño/a en edad preescolar aprende las habilidades sociales necesarias para jugar y trabajar con otros niños/as. A medida que crece, su capacidad de cooperar con más compañeros se incrementa. Aunque niños y niñas de 4 y 5 años pueden ser capaces de participar en juegos que tienen reglas, éstas pueden cambiar con la frecuencia que imponga el niño/a más dominante.

Es común, en grupo de niños/as de esta edad, ver surgir a un niño/a dominante que tiende a "mandar" a los demás sin mucha resistencia por parte de los otros niños/as.

El niño/a debe demostrar iniciativa, curiosidad, deseo de explorar y disfrutar sin sentirse culpable ni inhibido. A los cuatro años, los/as niños/as

tienen amigos imaginarios. Ellos aprecian ser elogiados por sus éxitos. Necesitan oportunidades para sentirse más libres e independientes. Los juegos y otras actividades ayudan a los niños/as a aprender a tomar turnos.

2.5.5 Desarrollo cognitivo, según Piaget

Piaget centra su clasificación en el desarrollo de la capacidad cognitiva y recoge sus postulados de su teoría en “El nacimiento de la inteligencia en el niño” (1993), “La construcción de lo real en el niño” (1934) y la “Formación del símbolo en el niño” (1946).

Piaget define la inteligencia por dos aspectos interdependientes: la organización y la adaptación. Estos dos aspectos están presentes en cualquier forma de inteligencia, por lo que se les conoce como invariantes funcionales. En cada momento particular del desarrollo, el proceso adaptativo da lugar a una forma determinada de organización del conocimiento, cuyas características son variables en relación con otros momentos evolutivos; esta forma concreta de organización del conocimiento es la estructura intelectual.

En sus estudios Piaget notó que existen periodos o estadios de desarrollo en algunos prevalece la asimilación, en otros la acomodación. De este modo definió una secuencia de cuatro estadios cognitivos muy definidos en el humano:

- **Etapa sensorio-motriz**

Esta etapa se caracteriza porque se inicia cuando el niño/a no tiene concepción alguna sobre el espacio, el tiempo o los objetos.

Durante la primera subetapa del periodo sensorio-motriz, el bebé es estimulado, guiado y controlado por patrones de reflejos innatos. La experiencia acumulada provoca alteraciones, probablemente, los esquemas del bebé, modifican la orientación de éste hacia una estimulación comparable en ocasiones futuras. La estructura cognoscitiva del niño/a se desarrolla en gran parte a causa de que esos esquemas son modificados por la asimilación de nueva información y por la acomodación de los esquemas a los hechos cambiantes.

En la segunda subetapa es explícitamente notorio el papel de la experiencia en la modificación de los primeros patrones innatos del comportamiento. Por el segundo mes, los bebés se entregan a actividades en que emplean las manos y la boca, Piaget denomina "reacción circular primaria" a esta primera manifestación ocurrida en la experiencia.

En la tercera subetapa que empieza alrededor de los cuatro meses, el niño es claramente capaz de poner en marcha y de interrumpir un patrón de conducta. Se caracteriza por la intencionalidad, ahora las consecuencias del comportamiento se vuelven de importancia primordial en la perpetuación de la conducta.

En la cuarta subetapa el bebé reúne varias reacciones secundarias a fin de conseguir logros más complejos. No sólo descubre la relación entre una acción y su consecuente, y no sólo perpetúa esa acción. El niño/a empleará distintas técnicas o diversos sistemas de respuestas (esquemas) que anteriormente ha empleado con éxito.

En la quinta subetapa se descubre un nuevo avance ocurrido gracias al desarrollo de las reacciones circulares terciarias. Los bebés adoptan una actitud mucho más experimental cuando se asoman al mundo que los rodea. Adecuan al cumplimiento de nuevas metas sus esquemas sensorio-motrices previamente adquiridos, y al mismo tiempo modifican sistemas de respuestas bien comprobados a fin de llevar a cabo objetivos más complejos.

En la última subetapa el niño/a está casi listo para entrar en la etapa preoperacional, sólo tiene que organizar sus logros actuales de tal forma que pueda resolver problemas. Se presentan las primeras manifestaciones de pensamiento productivo e innovador.

- **Etapa pre-operatoria**

De los 2 a los 7 años, aproximadamente, se extiende la etapa del desarrollo del niño/a denominada por Piaget pre-operatoria. En esta etapa la inteligencia se vuelve representativa, basada en esquemas de acción

internos y simbólicos, los/as niños/as pueden pensar en símbolos pero están limitados por su incapacidad para utilizar la lógica.

Como su nombre indica, el período preoperatorio, es el período de preparación de las operaciones concretas, el que marca el advenimiento de estas operaciones. En este período la inteligencia no se basa exclusivamente en acciones prácticas y aún no se organiza en verdaderas operaciones mentales.

Piaget estima que esta inteligencia pre- operatoria difiere cualitativamente de la sensorio- motora en:

- Mientras la inteligencia sensorio-motora relaciona las diferentes acciones o percepciones de una en una, la inteligencia pre-operatoria, gracias a su capacidad simbólica, es capaz de abarcar simultáneamente diferentes acontecimientos y situaciones.
- La inteligencia sensorio-motora tiende a la satisfacción práctica. La pre-operatoria es reflexiva.
- La inteligencia sensorio-motora trabaja sobre objetos y situaciones a través de las acciones y las percepciones, la inteligencia pre-operatoria actúa de manera mediada sobre la realidad (por medio de signos y símbolos)
- Por último, la inteligencia sensorio-motora es una experiencia privada, la pre-operatoria al ser representación de la realidad puede ser socializada y compartida.

El período pre-operacional tiene dos sub.estadios:

a) Pensamiento simbólico y pre-conceptual (2 a 4 años)

- Aparición de la función simbólica en sus diferentes manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, imitación diferida, imagen mental)
- Pensamiento basado en preconceptos o participación (a medio camino entre la individualidad de los conceptos y la generalidad)

b) Pensamiento intuitivo (4 a 7 años)

- Representaciones basadas sobre configuraciones estáticas (próximas a la percepción), los juicios se controlan a través de regulaciones intuitivas.

• Etapa de operaciones concretas

Piaget piensa que los niños/as aprovechan sus experiencias y transacciones previas con su medio ambiente para elaborar las representaciones internas crecientemente complejas de aquellos sujetos y acontecimientos que se encuentran en su mundo. El niño/a exhibe los tipos

de "racionamiento" que Piaget considera como las características verdaderas de la inteligencia humana adulta.

- **Etapa de las operaciones formales**

La principal diferencia entre esta etapa y la anterior se relaciona con el grado en que los componentes de los procesos del pensamiento de la actividad lógica deban ser ejemplificados de inmediato en las experiencias que el niño/a tiene en un momento determinado. El niño/a que se halla en esta etapa apreciará la importancia que la experimentación posee para evaluar el resultado de conjunto de supuestos más complicado e interdependientes.

Inicialmente el pensamiento del niño/a es subjetivo, todo lo ve desde su propio punto de vista, Piaget habla de un egocentrismo intelectual que es normal durante todo el período preoperatorio antes descrito, cuando se consolida el lenguaje, la fantasía y la realidad no tienen límites claros y definidos, es una edad en la que todavía es incapaz de prescindir de su propia percepción para comprender el mundo.

La Educación Parvularia de nuestro país tiene como objeto el desarrollo integral de las capacidades de niños y niñas. Por lo tanto, partiendo de la maduración o momento del desarrollo en que se halle el niño/a, programará las actividades que éste ha de realizar, para superar ese estado de desarrollo.

La parte más importante del desarrollo, aquella que depende de la influencia del ambiente es en gran medida consecuencia de la educación.

Para que la intervención educativa sea efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje y promueva el desarrollo de niño/a es necesario que el educador/a conozca el momento evolutivo del niño/a, de esa manera el educador/a programará su intervención en razón del nivel madurativo del niño/a y de los objetivos concretos a conseguir durante el proceso.

2.6 La importancia de lo concreto en el desarrollo del pensamiento.

A medida que progresa la edad del ser humano se produce un mayor grado de conciencia y deliberación. Las abstracciones y generalizaciones prosiguen con mayor facilidad y rapidez si encuentran variadas experiencias estimulantes y si éstas son paralelas al desenvolvimiento neurofisiológico del niño/a. El orden de sucesión es percepción-abstracción-generalización.

La abstracción y la generalización son esencialmente procesos psíquicos, que tienen lugar en la mente. Los adultos pueden rodearse de un medio ambiente que les ayude a progresar, pero el niño/a tiene que saltar por sí mismo del precepto al concepto. *“Un concepto puede ser definido como una generalización a partir de datos relacionados, y posibilita responder a, o pensar en, estímulos específicos o preceptos de una manera determinada. Por esto, un concepto equivale a un juicio y se utiliza como un criterio. Los conceptos parecen proceder de las percepciones del contacto real con objetos y situaciones vitales, de experiencias sufridas y de distintas clases de acciones realizadas.”*²²

La formación del concepto se apoya, también, en recuerdos e imágenes. Por ejemplo, *“cuando el niño está elaborando su concepto de transporte, se ve ayudado por el recuerdo de viajes en coche, tren y por imágenes de barcos vistos en la costa o de aviones volando sobre su ciudad*

²² Lovell, K. Formación de conceptos en: Didáctica de la matemática (sus bases psicológicas). Ediciones Morata, Madrid 1969.

natal. A medida que el concepto se va generalizando más completamente puede hablar de transporte en lugar de hacerlo de automóviles, trenes, barcos y aviones.”²³

Conviene subrayar que los conceptos en el niño o niña, por lo general, no se desarrollan repentinamente en su forma definitiva. En realidad, los conceptos se profundizan y amplían a lo largo de la vida, mientras el cerebro y la mente permanecen en actividad y los prejuicios no reducen la capacidad de categorizar.

Muchas veces en la formación de conceptos hay una cierta cantidad de ensayos y errores que tienden a determinar si una nueva información se incluye dentro de una hipótesis previa ya existente. También es cierto que el razonamiento se ve frecuentemente implicado cuando están siendo formados los conceptos, porque tiene que efectuarse la selección de lo que es importante y la exclusión de lo que carece de relevancia.

Podemos decir entonces, que todo pensamiento depende de actos. Por pensamiento entendemos aquí una fluencia conexas de ideas dirigidas hacia cierto fin o propósito. Al emplear aquí las palabras “pensamientos”, “pensar” o “pensado” lo hacemos en tal sentido. Piaget sostiene que todo pensamiento surge de acciones y los conceptos tienen su origen en los actos que el niño/a lleva a cabo con los objetos, y no en los objetos mismos. Durante los dos primeros años de su vida, el niño/a construye lentamente un

²³ *Ibíd.*

repertorio de actos y acumula gran experiencia sobre sus efectos, mientras que, al mismo tiempo, va madurando su sistema nervioso central.

Los niños/as no pueden aprender por medio de meras observaciones, sino que antes, sus propios actos tienen que construir sistemas de operaciones mentales. Cuando éstas se encuentran bien coordinadas unas con otras, el niño/a puede comenzar a interpretar el mundo físico. De este modo, desde el punto de vista de Piaget, no existe dependencia directa entre los desarrollos perceptuales y conceptuales. Este último es, esencialmente, la evolución de los esquemas de acción en los que juega una parte la percepción.

Piaget no es el único en mantener que la acción es la base del pensamiento. *“Sherrington, fisiólogo, creía que la mente parecía haber surgido en conexión con el acto motor. Meridith (1956) sugiere que el hombre primitivo aprendió a operar manualmente mucho antes de que realizase cualquier clase de operaciones mentales, es decir, acciones “efectuadas” en la mente.”*²⁴

De este modo, el hombre primitivo iba tomando conciencia de sí mismo, no sólo realizando acciones, sino representándose y enfrentándose con sus resultados. Así fue como empezó a pensar.

²⁴ Ibid.

De lo anterior parece deducirse que, como resultado de la interacción del organismo con el medio ambiente físico, el primero construye ciertos conceptos (por Ej.: número, tiempo, etc), y desarrolla determinadas formas de pensamiento de consistencia interna, que amplían (en grado máximo) sus oportunidades de comprender o “hacer significativo” su ambiente y establecer predicciones dentro de él. El organismo humano proporciona, pues, un máximo de adaptación relacionada con el sistema de energía. Esta adaptación o “equilibramiento” es altamente influida por la práctica y la experiencia, que hacen que “afloren” las contradicciones latentes en una situación, y, de este modo, inicia un proceso de organización interna “dentro” del niño/a.

Para Piaget, el tipo de conceptos que se desarrolla depende, esencialmente, del nivel de abstracción o disociación que es capaz el niño/a, y así, en correspondencia, de la calidad de las secuencias de acción en la mente, denominadas esquemas, que el niño/a puede elaborar. Desde alrededor de los dos años de edad, *“el niño comienza a formar lo que Piaget expresa con el término pre-concepto, es decir, el niño disocia objetos de sus propiedades sobre la base de su conducta (por ej.: cuchillo de cortar pan de cuchillo de cortar carne). Pero sobre los siete años de edad, desarrolla de una manera progresiva nuevos y más complicados esquemas. Le es posible ahora “mirar” o “volverse” “dentro de sus esquemas”. Llega así a comprender las secuencias de acción en su mente, y puede ver la parte juzgada por sí mismo en ordenar su experiencia. Esto hace que le sea posible construir conceptos de clase, relación, número,*

peso, tiempo, etc. Sin embargo, solamente es capaz de elaborar aquellos derivables de un contacto de “primera mano” con la realidad”²⁵.

²⁵ *Ibíd.*

2.7 Uso de Recursos didácticos concretos en Educación

Variadas son las posturas que existen sobre el rol que cumple la naturaleza y la intervención del ambiente en el desarrollo de la vida humana: quienes están en la postura de la naturaleza, señalan que es el determinismo genético el “*mecanismo responsable de controlar la expresión de los rasgos físicos y conductuales de un organismo*”²⁶. Quienes respaldan la postura de la intervención del ambiente, sostienen que “*el ambiente es un instrumento que controla la expresión biológica, afirmando así que las experiencias ambientales, tienen un papel esencial en el modelado del carácter en la vida de un individuo*”²⁷

La polaridad entre estas posturas simplemente “*refleja el hecho de que aquellos que respaldan la naturaleza, creen en un mecanismo de control interno (genes); mientras que aquellos que respaldan los mecanismos de la educación (ambiente) lo atribuyen a un control externo*”.²⁸

Hoy en día se ha llegado al consenso de integrar ambas posturas, pero también se difiere en el porcentaje de aporte de cada una de estas influencias. Nosotras, como educadoras, concordamos con esta postura basándonos en autores como Piaget, y sintiéndonos parte de lo planteado en

²⁶LIPTON, B. “*Naturaleza, Crianza y Desarrollo Humano*”. 1998. [en línea] <<http://www.brucelipton.com/naturesp.php>>

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ *Ibíd.*

las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y consideramos que independiente de cuanto sea el aporte del ambiente en el desarrollo de la vida de niños y niñas es necesario tener en cuenta este planteamiento para favorecer los aprendizajes desde el ambiente, ya que *“la determinación ambiental puede modificarse con una mayor y variada experiencia, mientras que la determinación genética, la cual se fija en la concepción, sólo se puede alterar mediante mutaciones génicas, las que se producen cuando la replicación o autoduplicación del ADN es inexacta”*²⁹.

Por lo señalado anteriormente, los seres humanos necesitamos las experiencias que nos ofrece el ambiente, y en esto el rol que cumple la implementación de la sala de clases es indispensable para lograr el cometido que tiene la educación, que es la modificación de la conducta en pro de un aprendizaje basado en proveer al niño/a de experiencias, sobre todo en las primeras etapas de la vida de las personas, ya que un niño/a comprende su mundo a medida en que interactúa con él, lo transforma y coordina la acción física con la mental. En el proceso de transformar los objetos, el niño/a mismo cambia.

De acuerdo a lo planteado por Piaget, la manipulación infantil de objetos se hace imprescindible para el desarrollo de un pensamiento lógico durante los once años anteriores al ingreso a la etapa operacional formal, por lo que defiende la necesidad de contar con los recursos didácticos

²⁹ Campos, Catherine y otros. CULTURA, MENTE Y CEREBRO: Aspectos Psicológicos, Neurológicos y Cognitivos en las Prácticas Pedagógicas. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. 2005.

adecuados en las salas de clases de las escuelas: *“El manejo de materiales es crucial. Con el fin de pensar, los niños del período de las operaciones concretas necesitan tener enfrente de ellos objetos que sean fáciles de manejar o, en su lugar, visualizar aquellos que han sido manejados y que son imaginados con poco esfuerzo”*³⁰.

El Ministerio de Educación, a través de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, plantea que *“el espacio educativo es una pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados. Un ambiente que ofrece ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la exploración, la curiosidad y la interacción tiene una directa incidencia en la calidad de los aprendizajes”*³¹. Al referirse al espacio educativo, se está haciendo alusión no sólo a la sala de clases, sino a todos los ambientes que rodean al niño/a, ya sea toda la infraestructura de la Institución y todos los espacios públicos que sirvan de herramienta para propiciar aprendizajes: *“lo importante es la selección y/o adaptación de estos ambientes, de acuerdo a los propósitos del proyecto educativo que se desee implementar”*³².

El documento de las Bases Curriculares da una serie de criterios que debe considerar el personal a cargo de niños y niñas dentro de una institución educativa para el diseño y la organización del espacio, dentro de los cuales encontramos:

³⁰ Labinowicks, Ed. *Introducción a Piaget*, capítulo 10: Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. Fondo de cultura interamericana. Madrid, 1982.

³¹ Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación, Chile. 2001.

³² *Ibíd.*

- a) Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños.
- b) Implementar un ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.
- c) Generar un ambiente físico de aprendizaje grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos.

Como nos podemos dar cuenta, los espacios educativos son un recurso fundamental para promover aprendizajes de calidad en los niños y niñas, pero para que esto efectivamente se cumpla, el rol del educador/a es fundamental, y tal como lo menciona Piaget, el educador/a, además de proveer los objetos para la actividad espontánea, actúa también como un organizador y creador de encuentros que mantienen ocupada la mente del niño/a en etapas determinadas de su actividad. Por esto, es el educador/a quien hace que un recurso concreto adquiera un valor pedagógico, y sea efectivamente un recurso didáctico concreto.

El educador/a debe seleccionar el tipo de recurso concreto adecuado para el cumplimiento de algún objetivo en el niño/a, ya sea el desarrollo de habilidades o el aprendizaje de contenidos.

De acuerdo al objetivo a desarrollar existen distintos tipos de recursos concretos, que a continuación se clasifican en³³:

- **Primitivos y no pictóricos:** invitan a los niños/as a ser más creativos (cubos, recipientes, arena, agua y juegos simbólicos)
- **Básicos:** al ser agregados a los recursos concretos primitivos y no pictóricos, se impulsará a los niños/as a combinar todas estas cosas y a crear problemas y situaciones de creciente complejidad (recipientes de variadas formas, semillas, balanzas de dos platillos)
- **De relaciones múltiples:** abren mayores posibilidades para la construcción, algo compleja, de relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación (geocubos, cubos lógicos, cubos de atributos)
- **Los que permiten hacer relaciones conexas:** permitiendo a los niños/as la observación y la experimentación (materia viva: semillas, plantas e insectos; objetos físicos: imanes, pilas y focos; e instrumentos para flotar y sumergirse)

³³ Labinowicks, Ed. *Introducción a Piaget*, capítulo 10: Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. Fondo de cultura interamericana. Madrid, 1982.

Además, de acuerdo a nuestras experiencias en la observación de actividades pedagógicas, creemos adecuado incluir nuevas categorías a esta clasificación, las cuales son:

- **De apoyo visual que no permiten su manipulación:** permiten a los niños/as la observación pasiva (láminas, carteles, afiches, entre otros)
- **De apoyo visual que permiten su manipulación:** permiten a los niños/as la observación y la manipulación del recurso, logrando el desarrollo de habilidades de relación y clasificación (libros de trabajo, plantillas, entre otros)
- **Los que permiten la expresión:** permiten a los niños/as la expresión y la creación a través de trazos, líneas, la aplicación de color, la creación en volumen y la expresión corporal (lápices, témperas, acuarelas, tintas, masas, plasticinas, radio, CDS de música, títeres)

Por lo tanto, podemos concluir que los recursos concretos son decisivos para el desarrollo del pensamiento de los niños y niñas. Para esto, es necesario que los recursos concretos a utilizar sean seleccionados conscientemente por el educador/a con la finalidad del cumplimiento de objetivos claros que permitan el aprendizaje del niño o la niña.

2.8 Educación Parvularia en Chile.

2.8.1 Historia de la Educación Parvularia en Chile.

Desde antes de la llegada de los españoles a nuestro continente, los pueblos que habitaban Chile presentaban sistemas de crianza y educación especialmente dirigidos a sus niños y niñas.

En los Mapuches se realizaban ritos en el período de gestación para el fortalecimiento del niño o niña en camino; las madres de la cultura Yámana elegían a una “madrina” para que la ayudase en los cuidados y la estimulación del hijo/a; en la cultura Kawashkar existía la práctica de poner el nombre del nuevo miembro de acuerdo a alguna característica que este presentase, así su nombre sería muy propio.

Con la llegada de los españoles, todos estos signos de cuidado y educación que reciben los niños y niñas de los pueblos originarios, se cruza, a mediados del siglo XIX, con las influencias educativas desde Europa y Estados Unidos: comienzan a funcionar los primeros “grupos de juego” y los “kindergartens”. A su vez, nace en el país un movimiento de renovación educacional y en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 se llegan a los siguientes acuerdos: la fundación de Jardines Infantiles para niños/as de 4 a 6 años; la creación de una escuela para la formación de “Jardineras” y Educadoras para dichos jardines; y enviar a Europa

preceptoras normalistas para que estudien la organización de los froebelianos y poder instalarlos en nuestro país.

Es necesario mencionar que Federico Fröebel, se interesó vivamente por la educación de niños y niñas. En 1840 creó el primer Jardín Infantil al que llamó “kindergarten” para el que desarrolló métodos y materiales propios. Fröebel afirmaba que *“aprender una cosa viviéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender únicamente por la comunicación verbal de ideas”*³⁴.

En 1906 se abre el primer Jardín Infantil Fiscal chileno para niños y niñas de 3 a 6 años, atendido por las estudiantes del Curso Normal de Kirdengarten, quienes realizan adaptaciones de la metodología de Fröebel a nuestra realidad.

Además de las influencias de Fröebel, se comienza a utilizar un método muy divulgado en esta época (1911- 1913), es el método Montessori, traído a Chile en 1925 por educadoras perfeccionadas en Italia. La mayor parte de la aplicación de este método se realiza en Jardines privados por el alto costo de sus materiales.

La principal característica de esta época, en cuanto a educación de párvulos se refiere, es la fuerte influencia extranjera.

³⁴ La Educación Parvularia en la Reforma: *Una contribución a la equidad*. Ministerio de Educación, Chile. 1999.

Hasta el año 1970 se continúa avanzando en el tema, se promulgan Decretos con respecto a: la incorporación del nivel a los Planes del Ministerio de Educación (1948); la incorporación del nivel al sistema regular de educación (1965).

En 1970 se promulga la ley que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que contribuye a la expansión de este nivel educativo.

En 1974 se elaboran Programas educativos para el Segundo Nivel de Transición, posteriormente para el nivel de Sala Cuna (1979). Estos Programas centran la atención en el rol activo del niño/a en sus aprendizajes desde el nacimiento.

En 1975 se crea la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO), cuyo objetivo es coordinar los programas de apoyo para el bienestar social, contaba con centros abiertos que se preocupaba de los niños y niñas de hogares de escasos recursos.

En la década de los ochenta, las ONGs impulsan programas alternativos para la Educación Parvularia en poblaciones de escasos recursos.

Con respecto a la formación de profesionales de la educación parvularia, se abren Institutos de Educación Superior y Universidades

Privadas. Hasta el momento sólo se conocían las Universidades estatales y la Escuela Normal, ambas instituciones a cargo del Estado.

En 1981, se elaboran programas para el Nivel Medio y para el Primer Nivel de Transición.

En 1989 el país se suscribe a la Convención de los Derechos del Niño, lo que implica, que el país se acoge a las Políticas Internacionales de extensión en la cobertura del nivel de Educación Parvularia y en el mejoramiento de la calidad.

2.8.2 Educación Parvularia en Chile en la década de los 90.

En 1990, con el retorno a la democracia, una de las principales metas del gobierno de Patricio Aylwin fue lograr una sociedad más igualitaria: se declaró a la educación como prioridad fundamental, ya que se considera que esta es un medio para el fortalecimiento de una sociedad más equitativa y para el desarrollo del país.

Este mismo año se modifican los objetivos de FUNACO, pasando a ser una institución privada, dependiente del Ministerio del Interior, con esto cambia su razón social por Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del menor (INTEGRA).

INTEGRA focaliza su atención a niños y niñas menores de 6 años. Traspasa su función inicial asistencial a organizaciones competentes en el tema.

Otro de los programas del gobierno fue MECE, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. El objetivo de dicho programa apunta **a mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar las oportunidades brindadas a los niños y niñas menores de 6 años y la expansión de la atención.**

En 1994 el Componente Preescolar pasó a forma parte de la estructura institucional del Ministerio de Educación. Por otra parte, JUNJI inicia un proceso de fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la atención y de la calidad educativa.

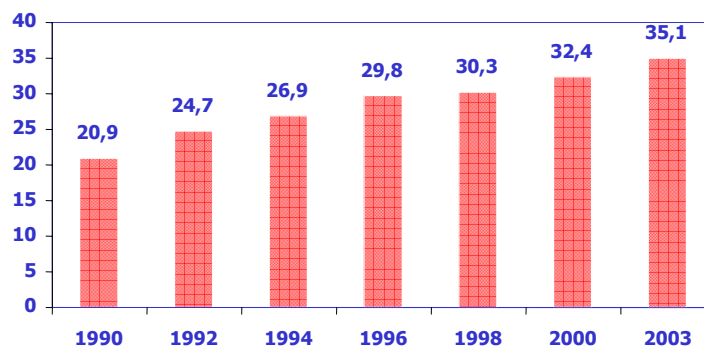
En 1995 se crea en Chile un proyecto de un Sistema de Evaluación Integrado para Párvulos, que aborda el tema de la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas, ya que antes sólo se evaluaba la capacidad psicomotora.

Con respecto a la formación de profesionales de la educación, se crean programas de estudios de post títulos, Licenciaturas, magíster y post grados especializados en Educación Parvularia.

Durante la década de los noventa se comienza a trabajar en la Reforma Educacional, que implicaba una modificación en los Planes y Programas de estudio y en la extensión de la jornada, entre otros, todas estas políticas apuntan a un mejoramiento de la calidad de la educación y a una mayor cobertura. En 1998 se inicia la Reforma Curricular del Nivel de Educación Parvularia con la elaboración de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”, pretendiendo ser un Marco regulador flexible para el nivel parvulario de todo el país, es decir, que se da una orientación de los aprendizajes esperados para cada nivel, pero las Educadoras tienen la obligación de adaptar las actividades pedagógicas al contexto de los niños y niñas con quienes trabajan.

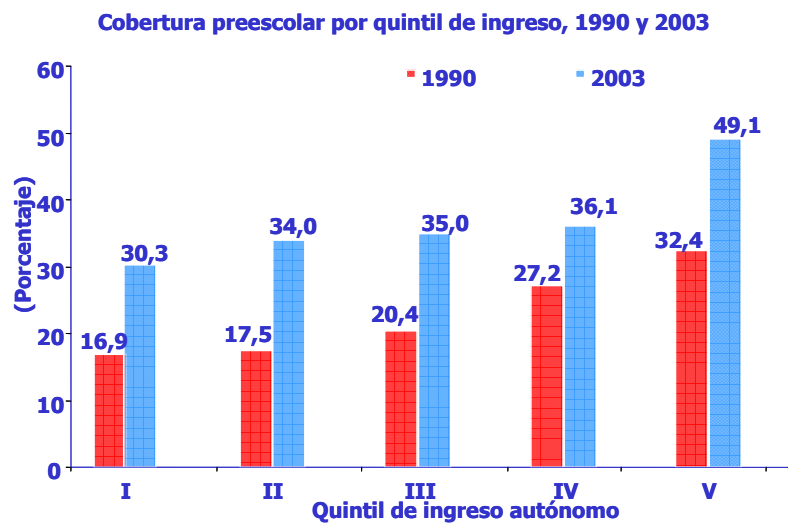
Con respecto a uno de los objetivos más importantes de los gobiernos de la Concertación, el cual apunta a la ampliación de la cobertura, en las encuestas CASEN de los años 1990 al 2003, se puede apreciar un incremento sostenido de la cobertura, con un aumento de un 14.2% a nivel nacional. Esto se demuestra en el siguiente gráfico:

Cobertura Educación Parvularia 1990-2003



MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos.

Un dato muy interesante, y que refleja los esfuerzos de los gobiernos por tratar de que niños y niñas de menores ingresos tengan la posibilidad de una educación previa al sistema formal, es que en el periodo comprendido entre 1990 y 2003 crece la cobertura preescolar en todos los quintiles de ingreso; y además, las mayores variaciones se produjeron en los hogares con menos ingresos en los que prácticamente se duplicó la cobertura. Esto se muestra en el siguiente gráfico:



MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos.

2.8.3 Situación actual de la Educación Parvularia en Chile

Michelle Bachelet, como continuadora de los gobiernos de la Concertación, asume metas similares a los gobiernos anteriores. Durante su campaña presidencial enfoca una de sus metas a *“mejorar la calidad de los aprendizajes y avanzar hacia la equidad social desde la más temprana*

edad”³⁵. Para el logro de este propósito se pretenden habilitar 800 Sala Cuna en todo Chile, beneficiando a 20.000 niños y niñas.

Esta meta se focalizará en los 2 quintiles más bajos y a madres trabajadoras y estudiantes. Y se dará énfasis en las comunas donde no existe oferta de Educación Parvularia.

Dentro de las razones que da cuando se asume este compromiso, son:

“Porque educar durante los primeros años de vida de niños y niñas es la mejor inversión que puede realizar un país; porque este desafío constituye uno de los más importantes avances en el campo de la Educación Parvularia en Chile; porque este desafío recoge lo más hermoso de la historia de protección y cuidado que los gobiernos de la Concertación han otorgado a la infancia en Chile; porque la impronta de la gestión de gobierno se instala con fuerza no sólo en el ámbito de la cobertura sino también en la calidad de la atención que entregamos a nuestros niños y niñas; porque haber instalado a la infancia como centro de una gestión de gobierno es un hito histórico en la vida política de nuestro país; porque lo que hagamos hoy por nuestros niños y niñas nos permitirá contar mañana con un Chile más justo y solidario”.³⁶

Como se da cuenta, dentro de los planes de gobierno se está muy conciente de la importancia de la educación temprana, pero para cumplir

³⁵ Fuente: JUNJI. Meta Presidencial 2006.

³⁶ Fuente: JUNJI. Meta Presidencial 2006.

con los objetivos de la Concertación, falta uno muy importante: el de dar y asegurar una calidad en los aprendizajes.

Durante esta investigación se recavó sobre la existencia de registros que manifiesten que realmente se da una calidad en los aprendizajes de niños y niñas en edad preescolar, pero no obtuvimos resultados, ya que sólo existen pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU (para enseñanza Básica y Media respectivamente)

El fin que plantea la Educación Parvularia³⁷ es favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño.

³⁷ Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación, Chile. 2001.

Capítulo III: Metodología

3.1 Tipo de estudio:

Nuestro estudio se enmarca dentro de la metodología cualitativa y su diseño corresponde a una investigación de tipo exploratoria - descriptiva no experimental, esto debido a que “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”,³⁸ se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios explicativos, además son más amplios. A su vez, se hace descriptivo, pues se especifica o evalúa las propiedades del fenómeno investigado, esto nos permitió obtener respuestas para nuestras interrogantes mediante la observación de los fenómenos tal y como ocurrieron naturalmente, sin intervenir en su desarrollo, permitiéndonos, de esta manera, describir el fenómeno, sin necesidad de manipular las variables, además de ofrecernos la posibilidad de dar predicciones rudimentarias.

3.2 Universo y muestra:

La investigación se realizó con una muestra no probabilística, es decir, estudiamos el discurso de dos Educadoras de Párvulos y una Técnica del nivel Transición Menor, niños y niñas de 4 a 5 años, de tres centros

³⁸ HERNANDEZ, SAMPIERI ROBERTO, *Metodología de la investigación*, México 1991, Mc Graw Hill. Pág. 59

educativos, éstos son: Jardín Angeluz (particular, Maipú); Jardín Antiyal (particular, Maipú); y Colegio Millantú (municipal, Macul). En ellos observamos en tres oportunidades el trabajo que realizó cada educadora y técnica con los niños y niñas, por el periodo que se extendió la actividad, y finalmente se les aplicó una entrevista en profundidad, el último día de observación.

Consideramos que no es muy recomendable revelar al educador o educadora el propósito de la investigación, ya que podría haber alterado su conducta, por lo anterior sólo se les planteó el tema a grandes rasgos: “Recursos didáctico en la Educ. Parvularia”.

Si bien, una muestra de este tipo tiene un valor limitado, pues no se puede generalizar al resto de la población, su ventaja mayor se encuentra en la utilidad para nuestro estudio, ya que éste “no requiere una representatividad de elementos de una población”³⁹, sino un cuidadoso análisis en profundidad a los sujetos de la muestra.

Nuestro objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Este estudio, más bien de una perspectiva fenomenológica, se enfocó en analizar los valores y significados de un determinado grupo social, es decir podríamos definir nuestra muestra como de **sujetos-tipo**.

³⁹ *Ibíd.* Pág. 226

3.3 Recolección, procesamiento y análisis de información.

Para llevar a cabo la recopilación de datos de nuestra investigación, en primer lugar, se asistió a los respectivos establecimientos, previamente seleccionados, a observar⁴⁰ y se realizó un registro amplio de la clase. Cada centro se visitó en tres oportunidades, durante los meses de Agosto y Septiembre. El motivo de asistir más de una vez es porque consideramos que una sola visita no era suficiente para recopilar los datos, puesto que el comportamiento de la educadora o técnica, pudo verse afectado por diferentes causas, por lo que se hizo necesario asistir periódicamente: en primer lugar para controlar las fuentes de invalidación interna, y en segundo lugar para que se habituaran a nuestra presencia y se comportasen de manera natural.

Dentro del aula, se pretendió ser observadoras no participantes, es decir, sin ninguna interacción a fin de que nuestra investigación sea lo más objetiva posible, para ello realizamos registros de observación detallados de la situación y lista de cotejo, para no sesgar ningún dato que pueda aportar a nuestro estudio.

Al finalizar las observaciones se aplicó una entrevista⁴¹ en profundidad a las educadoras y técnica, en la que se pretendió más que comparar el resultado de lo observado, obtener una fundamentación que

⁴⁰ Lista de Cotejo en Anexo 1

⁴¹ Pauta de entrevista en Anexo 2

complemente la información obtenida en las observaciones, en base a los significados que ellas atribuyen a su quehacer pedagógico.

Para procesar la información obtenida, se realizó una indagación de las variables, las cuales emergen de la realidad observada en el transcurso del trabajo de campo realizado. Se busca detectar, sin prejuicios y opiniones a priori, la actividad cotidiana al interior de las instituciones estudiadas, tanto de las educadoras como de la técnica.

Como estructura ordenadora general, y teniendo presente la temática elegida, se enuncian dimensiones teóricas que fundamentan el uso de recursos didácticos concretos para el desarrollo cognitivo y los códigos de observación, que enmarcan los elementos con los que interactúan los niños y niñas. A partir de este contexto general, se desprenden las categorías, las que se definen a posteriori de la indagación.

Capítulo IV: Análisis e Interpretación

4.1 Análisis de datos

A partir de las dimensiones teóricas y códigos de observación, se procedió a buscar elementos relevantes que se desprenden de las observaciones y entrevistas. Esto a través del análisis e interpretación de los códigos situados al interior de las dimensiones teóricas. De allí emergen las categorías que representan el conjunto de elementos que tienen atributos comunes.

4.1.1 Categorías emergentes de las observaciones y su contenido

(1)Dimensión: Recurso didáctico concreto utilizado

En esta dimensión las categorías que emergen están basadas en la clasificación expuesta en el marco teórico⁴², éstas categorías se describen a continuación:

1A. Recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación: están destinados a la exploración netamente visual por parte de los niños/as, dejando de lado la utilización de otros sentidos.

⁴² Véase en página 79.

1B. Recursos que permiten la expresión: permiten a los niños/as la expresión y la creación a través de trazos, líneas, la aplicación de color, la creación en volumen y la expresión corporal.

1C. Recursos que permiten hacer relaciones conexas: permiten a los niños/as la observación y la experimentación.

1D. Recursos de apoyo visual que permiten su manipulación: permiten a los niños/as la observación y la manipulación del recurso, logrando el desarrollo de habilidades de relación y clasificación.

1E. Recursos de relaciones múltiples: abren mayores posibilidades para la construcción de relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación.

(2)Dimensión: Rol de los recursos didácticos concretos

A partir de esta dimensión, las categorías que emergen son extraídas directamente de las observaciones.

2A. Apoyo a la actividad: se refiere a que los recursos presentes en la actividad son utilizados como una ayuda para trabajar el contenido.

2B. Protagonista de la actividad: el recurso pasa a ser central en la actividad, ya que sólo a través de éste se puede trabajar el contenido, o el propio recurso es el contenido a tratar.

(3) Dimensión: Tiempo de uso con los recursos didácticos

Categorías:

3A. Limitado: el tiempo de la exploración del recurso es acotado, y delimitado por el adulto a cargo de la actividad

3B. Extendido: dentro de la actividad se establece un tiempo amplio para la exploración de los recursos utilizados.

(4) Dimensión: Organización y dotación del espacio

Categorías:

4A. Distribución de recursos: se refiere a la organización espacial de los recursos dentro de la sala y el acceso que tienen los niños y niñas a éstos.

4B. Organización de los niños/as: es la distribución que toman niños y niñas dentro de la sala, determinado por el adulto a cargo, para realizar la actividad.

(5) Dimensión: Interacción educador-recurso

Categoría:

5A. Expositiva: durante gran parte de la actividad el adulto a cargo expone el contenido a través del recurso a los niños/as, quedando sólo en él la manipulación.

(6) Dimensión: Interacción niño/a -recurso

Categorías:

6A. Guiada: se refiere a que el manejo de los recursos que realizan los niños/as es dirigida por parte del adulto.

6B. Libre: la exploración que los niños/as hacen del recurso no es dirigida por el adulto, pueden explorarlo autónomamente.

4.1.1.1 Matriz de Análisis de Observaciones

Como se planteó anteriormente, la matriz de análisis de las observaciones se estructura en base a Dimensiones Teóricas que emergen de la teoría, y en cada una de éstas se dan Categorías con sus respectivos Códigos de las observaciones.

Al final de cada código se pone entre paréntesis () el número de registro del cual fue extraído.

Dimensiones	Categorías	Centros observados	Códigos observación.
1.Recurso didáctico concreto utilizado	1A. Recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación	Jardín Infantil Antiyal	1A.1 Distintivos de cada niño/a (1) 1A.2 Personajes de cartón del cuento (2)
		Colegio Millantú	1A.1 Libro de lectura con leyenda y láminas con los personajes (1) 1A.2 Hoja de block con palabras con letra inicial M (3)
		Jardín Infantil Angeluz	1A.1 Modelo del Escudo Nacional relleno con pelotas de papel volantín, plantillas con el dibujo del escudo para que los niños/as lo rellenen con pelotitas de papel hechas por ellos/as (2)
	1B. Recursos que permiten la Expresión	Colegio Millantú	1B.1 Greda (2)
		Jardín Infantil Angeluz	1B.1 Canción de la lateralidad, el cuerpo de los niños/as y plantillas para discriminación visual (3)
	1C. Recursos que permiten hacer relaciones	Jardín Infantil Antiyal	1C.1 Frutas traídas por los niños/as (3)

	conexas	Jardín Infantil Angeluz	1C.1 Canción de la lateralidad, el cuerpo de los niños/as y plantillas para discriminación visual (3)
	1D. Recursos de apoyo visual que permiten su manipulación	Jardín Infantil Antiyal	1D.1 Libro de trabajo de cada niño/a (1)
		Colegio Millantú	1D.1 Libro de lectura con leyenda y láminas con los personajes (1)
		Jardín Infantil Angeluz	1D.1 Canción de la lateralidad, el cuerpo de los niños/as y plantillas para discriminación visual (3) 1D.2 Modelo del Escudo Nacional relleno con pelotas de papel volantín, plantillas con el dibujo del escudo para que los niños/as lo rellenen con pelotitas de papel hechas por ellos/as (2)
	1E. Recursos de relaciones múltiples	Jardín Infantil Angeluz	1E.1 Al iniciar la observación, los niños/as trabajan con recursos concretos de relaciones múltiples, cada uno en sus mesas Estos recursos son: Encaje de números y vocales; Ábacos; Puzzles de cuatro piezas; Tabla para formar figuras con elásticos; Tabla de encaje de cilindros, según la cantidad que se indica; Argollas de encaje desde la más ancha a la más angosta. Orden en forma vertical.(2)

<p>2. Rol de los recursos didácticos</p>	<p>2A. Apoyo a la actividad</p>	<p>Jardín Infantil Antiyal</p>	<p>2A.1 La educadora invita a los niños/as a sentarse en el suelo formando un círculo, comienza a cantar con los niños/a la canción de bienvenida (1)</p> <p>2A.2 Les dice que antes de sentarse en el círculo deberán sacar su figura del cajón del saludo y sostenerla en sus manos hasta que ella pregunte quién vino el día de hoy, les dice que hará una prueba de cómo tienen que hacerlo desde ese día en adelante(1)</p> <p>2A.3 La educadora les dice que mejor van a escuchar una canción que recuerda la derecha y la izquierda. (comienza la canción) (1)</p> <p>2A.4 Ahora pega tu figura en el panel y te vuelves a sentar(1)</p> <p>La educadora pone una música clásica y les pide que se tomen de las manos, que cierren sus ojitos y que escuchen la música (1)</p> <p>2A.5 Les pide a los niños y niñas que dibujen la rica ensalada que se comieron en el cuento(2)</p> <p>2A.6 La educadora reparte platos en una mesa, los niños y niñas miran y mantienen silencio mientras ella realiza este procedimiento, luego la educadora les comenta que hoy es un día especial porque algunos amiguitos y amiguitas han preparado algo muy especial.(3)</p> <p>2A.7 La educadora parte la manzana y le pide a Ignacio que la reparta entre sus compañeros, los niños/as sacan un trozo y la educadora espera hasta que se la coman, cuando los niños/as terminan, les va preguntando , qué sabor tenía lo que comieron.(3)</p> <p>2A.8 Le pide a Ignacio que se siente y dice que van a seguir conociendo y degustando ¹⁰¹alimentos saludables, le pide a Francisco que muestre que alimento rico y nutritivo trajo desde sus casa.(3)</p>
--	---------------------------------	--------------------------------	--

		<p>2A.1 Hace preguntas a los niños y niñas en base a las láminas que pegó en la pizarra.(1)</p> <p>2A.2 La educadora toma un libro y les dice que van a escuchar una leyenda de Chile(1)</p> <p>2A.3 La educadora les pide que recuerden la leyenda leída en la actividad anterior, a lo que los niños/as responden que se trataba de una huasa y su pololo. La educadora les pregunta quién se acuerda con qué material hacían la artesanía en Quinchamalí, los niños/as dicen que de greda. La educadora les dice, que es cierto, y que ahora ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones.(2)</p> <p>2A.4 Les indica que trabajarán con greda, y que por eso deben subir sus mangas y colocar diario en las mesas para no ensuciarlas.(2)</p> <p>2A.5 Cada niño y niña manipula libremente la greda.(2)</p> <p>2A.6 Les dice que la actividad de hoy consiste en dibujar elementos que comienzan con esas sílabas.(3)</p> <p>2A.7 “Dibujen cinco elementos, no más, que comiencen con M”.(3)</p>
--	--	---

		Jardín Infantil Angeluz	<p>2A.1 La educadora les presenta la página en la cuál tendrán que trabajar y les explica lo que tienen que hacer(1)</p> <p>2A.2 Se dirige al curso y dice: “aquí tengo un escudo”, y muestra un dibujo del escudo que ha sido trabajado por un niño con bolitas de papel. (2)</p> <p>2A.3 Ahora, les explica que tienen que rellenar el escudo (sin los animales) con pelotitas de papel, y que se trabajará por colores. (2)</p> <p>2A.4 La educadora les dice que mejor van a escuchar una canción que recuerda la derecha y la izquierda. (comienza la canción) (3)</p> <p>2A.5 La hoja es una plantilla de discriminación visual, con tres filas: la primera de tortugas (tres mirando a la derecha y una mirando a la izquierda); la segunda de palomas (tres mirando a la derecha y una mirando a la izquierda); y la tercera de caracoles (tres mirando a la derecha y una mirando a la izquierda). (3)</p>
	2B. Protagonista de la actividad	Jardín Infantil Antiyal	<p>2B.1 La educadora les comenta que esa figura que tenían en sus manos era una representación de ellos, o que los representaba y que sus padres les habían puesto cosas de cada uno, también les comenta que esas figuras serán utilizadas en el panel, y que servirán para registrar a los niños y niñas que vinieron cada día al jardín(1)</p>

		Colegio Millantú	2B.1 La educadora les pide que recuerden la leyenda leída en la actividad anterior, a lo que los niños/as responden que se trataba de una huasa y su pololo. La educadora les pregunta quién se acuerda con qué material hacían la artesanía en Quinchamalí, los niños/as dicen que de greda. La educadora les dice, que es cierto, y que ahora ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones.(2)
		Jardín Infantil Angeluz	2B.1 Al terminar la canción, la educadora pide que se sienten y que les va a hacer un dibujo en la mano derecha para que se acuerden de ella. Les hace el dibujo que cada uno quiere. (3) “La idea es que la manito que tienen marcada es la mano derecha”. (3)
3. Tiempo de uso con los recursos didácticos	3A. Tiempo Limitado	Jardín Infantil Antiyal	3A.1 En la primera observación el tiempo en que se utilizó algún recurso didáctico concreto fue de 30 minutos, de 45 minutos que dura la actividad. (1) 3A.2 En la segunda observación el recurso didáctico concreto se utilizó durante 20 minutos, de 45 minutos que duró la actividad.(2)
		Colegio Millantú	3A.1 En la primera observación el tiempo en que se utilizó algún recurso didáctico concreto fue de 20 minutos, de 40 minutos que dura la actividad. (1)

		Jardín Infantil Angeluz	3A.1 En la primera observación, el tiempo de uso que se le da al recurso didáctico concreto es de aproximadamente 10 minutos, de 30 minutos que dura la actividad. (1)
3B. Tiempo Extendido	Jardín Infantil Antiyal	3B.1 En la tercera observación el recurso didáctico concreto se utilizó durante 45 minutos, es decir, durante toda la actividad.(3)	
	Colegio Millantú	3B.1 En la segunda observación el recurso didáctico concreto se utilizó durante 40 minutos, de 50 minutos que duró la actividad.(2) 3B.2 En la tercera observación el recurso didáctico concreto se utilizó durante 40 minutos, de 50 que duró la actividad. (3)	
	Jardín Infantil Angeluz	3B.1 En la segunda observación, el tiempo de uso que se le da al recurso didáctico concreto es de aproximadamente 55 minutos, es decir, durante toda la actividad. (2) 3B.2 En la tercera observación, el tiempo de uso que se le da al recurso didáctico concreto es de aproximadamente 60 minutos, es decir, durante toda la actividad. (3)	

4. Organización y dotación del espacio	4A. Distribución de recursos	Jardín Infantil Antiyal	4A.1 Durante las tres observaciones no hubo variación en la distribución de la sala, en el interior de la sala no hay materiales, sólo hay afiches en las murallas y un estante con lápices, témperas, tijeras, pinceles, etc. los estantes con recursos didácticos concretos se encuentran en un cuarto contiguo a la sala.
		Jardín Infantil Angeluz	4A.1 En la sala sólo hay materiales que permiten la observación, ya que son láminas y los nombres de las cosas que hay en esta. (1) 4A.2 La educadora ayudante ordena los recursos concretos que no están siendo ocupados por los niños/as en un contenedor de plástico azul. (2)
	4B. Organización de los niños/as	Colegio Millantú	4B.1 Les pide que se sienten con su silla sobre una alfombra frente a la pizarra.(1) 4B.2 Les pide a los niños/as que se sienten sólo en las mesas del centro de la sala.(2) 4B.3 Los alumnos de prekinder se sientan en una fila a un extremo de la sala, y los niños y niñas de kinder en las dos filas restantes.(3)
		Jardín Infantil Angeluz	4B.1 Al iniciar la observación, los niños/as trabajan con recursos concretos de relaciones múltiples, cada uno en sus mesas.(2)

<p>5. Interacción educador-recurso</p>	<p>5A. Expositiva</p>	<p>Jardín Infantil Antiyal</p>	<p>5A.1 Antes de comenzar la actividad la educadora revisa las mochilas y saca de ellas la tarea que se les mandó el Viernes.(1)</p> <p>5A.2 La educadora distribuye en el suelo todas las figuras que fueron hechas por los niños y niñas en sus casa, toma de a una y pide que quien la hizo la reconozca y cuente cómo la hizo, los niños/as reconocían sus figuras, la tomaban y comentaban que sus papás les habían ayudado(1)</p> <p>5A.3 La educadora comienza a narrar la historia de un granjero que planta una zanahoria y muestra un granjero confeccionado en cartón, toma al granjero y simula que planta algo en el suelo , de repente empieza a mostrar una zanahoria, la deja en el suelo y les dice que lo que el granjero sembró ya había crecido y que ya era la hora de arrancarlo para hacerse una rica ensalada(2)</p> <p>5A.4 La educadora parte la manzana y le pide a Ignacio que la reparta entre sus compañeros/as (3)</p>
--	-----------------------	--------------------------------	---

		<p>Colegio Millantú</p>	<p>5A.1 Les pregunta si conocen o si han escuchado leyendas antes(1)</p> <p>5A.2 Les hace preguntas a los niños y niñas sobre sus experiencias con relación a lo que se nombra en la lectura.(1)</p> <p>5A.3 La educadora pega unas láminas(1)</p> <p>5A.4 La educadora les dice, que es cierto, y que ahora ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones.(2)</p> <p>5A.5 Les da una hoja de diario a cada niño y niña para que pongan sobre la mesa, y a cada uno entrega un trozo de greda.(2)</p> <p>5A.6 Les dice que la greda se trabaja igual que la plasticina, que recuerden que deben amasarla primero.(2)</p> <p>5A.7 Ella toma un trozo de greda y se sienta junto a los niños y niñas para trabajar con ellos, hace un macetero y lo pone en la mesa para que los niños y niñas lo observen.(2)</p> <p>5A.8 Aquí ella le pone un cartel con el nombre de la artesanía y del autor, luego lo monta sobre una cartulina y los pone sobre unas mesas.(2)</p> <p>5A.9 Invita a los niños/as a observar el trabajo realizado por los compañeros/as. (2)</p> <p>5A.10 Muestra a los niños/as una tarea realizada por una niña, en donde ella recortó palabras que comenzaban con éstas sílabas(3)</p> <p>5A.11 Muestra un cartel que está pegado en la pared con palabras trabajadas con anterioridad.(3)</p> <p>5A.12 La técnico les da ejemplos para que ellos los dibujen.(3)</p>
--	--	-------------------------	--

		<p>Jardín Infantil Angeluz</p>	<p>5A.1 La educadora les presenta la página en la cuál tendrán que trabajar y les explica lo que tienen que hacer (1)</p> <p>5A.2 Se dirige al curso y dice: “aquí tengo un escudo”, y muestra un dibujo del escudo que ha sido trabajado por un niño con bolitas de papel. (2)</p> <p>5A.3 La educadora ayudante comienza a revisar las pelotitas que hace cada niño/a, a Diego le dice: “Diego esto no sirve, cómo vamos a pegar esta pelotita tan chica, no tienes que cortar el papel”. Esta comienza a hacerle las pelotitas a los niños/as. (2)</p> <p>5A.4 Los niños/as comienzan a aplaudir, se ponen de pie y comienzan a hacer todo lo que dice la canción (siguiendo a la educadora). (3)</p> <p>5A.5 Al terminar la canción, la educadora pide que se sienten y que les va a hacer un dibujo en la mano derecha para que se acuerden de ella. Les hace el dibujo que cada uno quiere. (3)</p> <p>5A.6 Vuelven a escuchar la canción y hacer todo lo que esta dice. La educadora les recuerda que la mano derecha es la que tiene el dibujo. (3)</p>
--	--	--	---

<p>6. Interacción niño/a -recurso</p>	<p>6A. Guiada</p>	<p>Jardín Infantil Antiyal</p>	<p>6A.1 Los niños/as reconocían sus figuras la tomaban y comentaban que sus papas les habían ayudado.(1)</p> <p>6A.2 Ignacio toma la manzana en sus manos y se queda en silencio, la educadora le anima a comentar lo que había aprendido en la casa con la mamá. Ignacio deja la manzana en el plato y dice que la manzanita es muy rica y sanita, que ayuda a mantenerse sanito, la educadora le dice a Ignacio que diga de que color son las manzanas, Ignacio comenta que las manzanitas son rojas y a veces verdes por fueras que adentro son blancas y que tienen pepitas(3)</p> <p>6A.3 Los niños/as sacan un trozo y la educadora espera hasta que se la coman, cuando los niños/as terminan, les va preguntando , qué sabor tenía lo que comieron, (3)</p> <p>6A.4 Francisco se para de su silla y se pone al lado de la educadora, luego de una bolsa saca un plátano y comenta que eso es un plátano o que también a veces le dicen banana, pero que no sabe porque tienen dos nombres, luego lo abre y lo hecha al plato, les dice que es una fruta que es rica y sana pero que el no come mucho porque el doctor no lo deja porque le salen como granos, pero que igual son sanos porque son una fruta y las frutas son buenas, porque son nutritivas y no como la comida chatarra que hace mal a los niños/as, y comenta que eso es todo lo que se acuerda(3)</p> <p>6A.5 La educadora pica el plátano y ella le reparte un pedazo a cada niño/a, luego pregunta por el sabor del plátano.(3)</p>
---	-------------------	--	---

		<p>Colegio Millantú</p>	<p>6A.1 Los niños/as responden a lo que la educadora les dice que están en lo correcto.(1)</p> <p>6A.2 Los niños/as se quedan en silencio y después de un rato un niño dice de greda, la educadora le contesta “muy bien.”(1)</p> <p>6A.3 Ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones.(2)</p> <p>6A.4 Le entrega a una niña hojas, y ésta distribuye una hoja para cada niño y niña(3)</p> <p>6A.5 Los niños y niñas de prekinder no reciben ninguna indicación en especial, ellos dibujan lo que quieren, están apartados de la actividad.(3)</p> <p>6A.6 Pocos niños y niñas responden(3)</p> <p>6A.7 Algunos niños y niñas se acercan para pedir que le saquen punta al lápiz o pedir goma, otros no tienen lápiz y la técnico les responde que no hay más.(3)</p> <p>6A.8 Comienzan a mostrar sus trabajos, una vez terminados los dibujos(3)</p> <p>6A.9 Se dirigen a buscar unas tarjetas con sus nombres para escribirlo en su hoja.(3)</p>
--	--	-----------------------------	---

		<p>Jardín Infantil Angeluz</p>	<p>6A.1 En la página del libro aparece un dibujo que asemeja ser el escenario de un teatro, en el cual aparecen niños y niñas disfrazados, y en sus manos y pies tienen circunferencias blancas. La actividad consiste en identificar la cantidad de sílabas que tiene el nombre de cada disfraz, y según esta cantidad deben colorear las circunferencias de cada niño/a. (1)</p> <p>6A.2 La educadora ayudante reparte los libros y lápices a los niños/as, estos comienzan a trabajar cada uno en su puesto. (1)</p> <p>6A.3 Comienza a recortar trocitos de papel blanco, la educadora ayudante los reparte y les va enseñando a los niños/as cómo se hacen las pelotitas. Recuerdan en todo momento que no recorten más los trozos de papel, ya que no tienen que ser muy pequeñitas las pelotas (2)</p> <p>6A.4 La educadora da otra instrucción: las pelotas deben estar bien apretadas (2)</p> <p>6A.5 La educadora ayudante comienza a revisar las pelotitas que hace cada niño/a, a Diego le dice: “Diego esto no sirve, cómo vamos a pegar esta pelotita tan chica, no tienes que cortar el papel”. Esta comienza a hacerle las pelotitas a los niños/as. (2)</p> <p>6A.6 La educadora les dice a los niños/as que comiencen a pegar las pelotitas blancas. Dibuja una estrella en la pizarra y explica que las pelotitas blancas van pegadas dentro de la estrella. (2)</p> <p>6A.7 Al terminar la canción, la educadora pide que se sienten y que les va a hacer un dibujo en la mano derecha para que se acuerden de ella. Les hace el dibujo que cada uno quiere. (3)</p> <p>6A.8 ¹¹² Luego, llama a una niña y le da instrucciones: mira hacia la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, atrás, al frente. (3)</p>
--	--	--	--

	6B. Libre	Colegio Millantú	6B.1 Los niños/as observan y comentan(1) 6B.2 Los niños y niñas comienzan a manipular y amasar la greda.(2)
		Jardín Infantil Angeluz	6B.1 Al iniciar la observación, los niños/as trabajan con recursos concretos de relaciones múltiples, cada uno en sus mesas. (2) 6B.2 Se permite la exploración libre de los recursos concretos, no hay intervención adulta. (2)

4.1.2 Categorías emergentes de las entrevistas y su contenido

(1) Dimensión: Planificación de actividades

Categorías:

1A. Planificación de actividades: se refiere a los criterios y condiciones que se utilizan para la planificación de las actividades que se realizan con los niños y niñas del nivel.

1B. Flexibilidad de planificaciones: es el grado de adaptación y modificación que se puede aplicar a una planificación antes o durante la actividad, según se requiera.

(2) Dimensión: Recursos didácticos concretos

Categorías:

2A. Rol: es la función principal que le asignan, las educadoras y la técnica, al recurso didáctico concreto.

2B. Características: son los atributos que se identifican y destacan de los recursos didácticos concretos.

2C. Ventajas: son los aspectos positivos del uso y del propio recurso, según las entrevistadas.

2D. Desventajas: son los aspectos negativos del uso y del propio recurso, según las entrevistadas.

2F. Clasificación: tiene relación con la forma en que se organizan los recursos. Además, de las denominaciones que dan las entrevistadas a éstos.

2G. Utilidad: se relaciona con el “para qué” utilizan los recursos didácticos concretos las educadoras y la técnica entrevistadas.

(3) Dimensión: Selección de Recursos didácticos concretos

Categorías:

3A. Por normativa: las decisiones con respecto a los recursos a utilizar en las actividades y en la dotación de la sala, vienen dadas desde instancias superiores.

3B. Por criterios propios: las decisiones con respecto a los recursos a utilizar en las actividades y en la dotación de la sala, son tomadas por el personal que interactúa directamente con los niños y niñas.

4.1.2.1 Matriz de Análisis de Entrevistas

La matriz de análisis de las entrevistas se estructura en base a Dimensiones que emergen de la teoría, y de éstas se desprenden categorías, las cuales son acerca de temas específicos de dicha dimensión.

Los Códigos se dan por cada uno de los centros en que se realizaron las entrevistas.

Dimensiones	Categorías		Códigos de entrevistas
1. Planificación de actividades	1A. Planificación de actividades	Educadora Jardín Antiyal	1A.1 <i>“Bueno para planificar hay cosas bien importantes que hay que fijarse. primero en el nivel en que están los niños”</i>
		Técnica Colegio Millantú	1A.1 <i>“La educadora es la que planifica”</i> 1A.2 <i>“lo hace por su plan anual, ahí donde ven qué aprendizajes tienen que trabajar”</i> 1A.3 <i>“también tiene que ver con qué materiales va a ocupar”</i>
		Educadora Jardín Angeluz	1A.1 <i>“Planificamos en forma grupal, como jardín, planteando objetivos a nivel de jardín y objetivos dentro de los niveles”</i> 1A.2 <i>“consideramos temas que vamos a tratar durante el año, y a partir de los temas trabajamos directamente con las Bases, buscando los objetivos y qué es lo que queremos hacer con ellos”</i> 1A.3 <i>“Las planificaciones se hacen anuales, mensual y semanalmente”</i>

1B. Flexibilidad de planificaciones	Educadora Jardín Antiyal	<p>1B.1 <i>“Igual hay hartas actividades que uno planifica y que después hay que ir cambiando porque hay que retomar contenidos repetirlo hasta que los niños los aprendan”.</i></p> <p>1B.2 <i>“Porque no se saca nada con ir avanzando no más, o sea que hay que ir midiendo constantemente lo que han logrado, en ese sentido hay que ser bien flexibles, muchas veces un mes planificamos y dejamos todo listo para el mes pero al final vemos que las necesidades son otras y que se le va a hacer y hay que volver a organizar todo”</i></p>
	Técnica Colegio Millantú	<p>1B.1 <i>“depende de que pase en el día, por ejemplo cuando llueve vienen pocos y ahí no conviene hacer lo que está planificado”</i></p> <p>1B.2 <i>“a veces están tan desordenados que mejor los mandamos al patio todo el rato.”</i></p>

		Educadora Jardín Angeluz	1B.1 <i>“La flexibilidad de las planificaciones que se hacen es completa, ya que puede que no se den las condiciones, en invierno puede que no venga la mitad de los niños y no puedo cumplir con la planificación y con el objetivo que quiero cumplir con el nivel. También puede depender del estado de ánimo de los chicos, si es una actividad muy rígida y veo que los niños están en un momento desconcentrado... es súper flexible en cuanto a eso”</i>
2. Recursos didácticos concretos	2A. Rol	Educadora Jardín Antiyal	2A.1 <i>“Son súper importantes para que los niños aprendan de mejor forma lo que necesitan aprender, se les es más significativo”</i>
		Técnica Colegio Millantú	2A.1 <i>“Qué sea más entretenido para los niños”</i>

		<p>Educadora Jardín Angeluz</p> <p>2A.1 <i>“Desde el inicio era un material netamente de entretención”</i></p> <p>2A.2 <i>“empezar a trabajar con material didáctico hay que tener la noción y hacerlos razonar a ellos que hay actividades, que ese es un momento de entretención, pero que debe tener su tiempo”</i></p> <p>2A.3 <i>“el uso de material didáctico si ellos pudieran estar todo el día jugando con los juegos”</i></p> <p>2A.4 <i>“Lo considero como material de apoyo a la actividad pedagógica de los niños y que cumple la función de enseñar y de entretener también”</i></p>
		<p>Educadora Jardín Antiyal</p> <p>2B.1 <i>“Cuando se decide ocupar algún material igual depende de uno como se ocupe según lo que se quiere hacer y sus características también van en relación con eso”</i></p>
		<p>Técnica Colegio Millantú</p> <p>2B.1 <i>“son de colores llamativos y tienen cosas divertidas”</i></p> <p>2B.2 <i>“Debe ser entretenido, de colores bonitos, con imágenes claras de buena calidad”</i></p> <p>2B.3 <i>“hay algunas cosas que se pueden hacer u ocupar, por ejemplo en el kinder ocupamos hartos carteles o laminas que hacemos con los mismos niños y los dejamos pegados en la pared.”</i></p>

	2B. Características	Educadora Jardín Angeluz	<p>2B.1 <i>“yo te puedo nombrar características físicas del material, tiene que ser de material bueno, que no tenga una pintura...”</i></p> <p>2B.2 <i>“un material que apoye una actividad, que sea lúdico, entretenido para el niño, que cuente... que llame la atención de los chicos.”</i></p> <p>2B.3 <i>“que sea lúdico, que llame la atención... más que nada eso.”</i></p> <p>2B.4 <i>“Lo considero como material de apoyo a la actividad pedagógica de los niños y que cumple la función de enseñar y de entretener también”</i></p>
--	---------------------	--------------------------------	---

	2C. Ventajas	Educadora Jardín Antiyal	<p>2C.1 <i>“Y otras veces uno se da cuenta que cualquier cosa bien utilizada la podemos utilizar como recurso, tú viste hoy ocupamos cosas que sus mamás tenían en las cocinas, y al parecer fue súper motivante para ellos”</i></p> <p>2C.2 <i>“A largo plazo es como súper bueno porque cuando entran ya a la escuela como que les pasan el contenido como de forma más abstracta, ya no se dan las instancias de trabajar los conceptos de forma concreta, en cambio cuando chiquititos en el jardín es mas común, y trabajan harto esa parte entonces les ayuda a que entiendan mejor las cosas porque no tuvieron que imaginárselas no más, sino que cuando aprendieron diferentes contenidos tuvieron la posibilidad de tocar, oler todo eso”</i></p> <p>2C.3 <i>“Es que se le hacen más manejables los contenidos, me explico no es lo mismo hablar por ejemplo de los alimentos que traer alimentos que los huelan que los prueben y todo eso, es más cercano a ellos, es más simple de entender, lo pueden manipular y no puro imaginar”.</i></p>
		Técnica Colegio Millantú	<p>2C.1 <i>“están más atentos”</i></p> <p>2C.2 <i>“aprenden más fácil, y ...eso.”</i></p>

	Educadora Jardín Angeluz	2C.1 <i>“Muchas, muchas... de hecho no se podría trabajar en un jardín infantil y creo que en gran parte de la pre- básica igual.”</i>
2D. Desventajas	Educadora Jardín Antiyal	2D.1 <i>“a veces uno igual se complica en armar material que sea lindo, duradero”</i> 2D.2 <i>“y piensa uno que es muy caro tener harto material”</i>
	Técnica Colegio Millantú	2D.1 <i>“hay que tener cuidado, porque a veces quieren tomar todos el material y al final la actividad no se puede hacer”</i> 2D.2 <i>“los niños quieren sólo jugar y no prestan atención a la actividad, a los contenidos reales”</i> 2D.3 <i>“también que como no hay plata, no hay para todos los niños y así al final no se puede hacer nada.”</i> 2D.4 <i>“los niños son súper desordenados y pierden todo”</i>
	Educadora Jardín Angeluz	2D.1 <i>“Que los niños lo quieren tener por un tiempo demasiado prolongado”</i>

	2F. Clasificación	Educadora Jardín Antiyal	<p>2F.1 <i>“Igual nos preocupamos de marcar cada cosa con su nombre, y de tenerlo como al alcance, rompecabezas, legos y esas cosas”</i></p> <p>2F.2 <i>“igual por espacio no lo tenemos todo en las sala sino que hay un espacio destinado a guardar el material de trabajo de actividades como más pedagógicas y cuando se va a ocupar lo sacamos”</i></p> <p>2F.3 <i>“igual hay materiales que son de la salita de juego y esos están como más al alcance de ellos, esos los toman todos los días, y los que hacemos para actividades esos se guardan”</i></p>
		Técnica Colegio Millantú	<p>2F.1 <i>“atrás hay guardado material de desecho y aquí adelante hay bloques de madera para construir”</i></p> <p>2F.2 <i>“igual hay unas cosas que tiene guardadas la tía en el mueble con llave, por que si no, los niños los pueden hacer tira...”</i></p>

		<p>Educadora</p> <p>Jardín</p> <p>Angeluz</p>	<p>2F.1 <i>“lo teníamos dividido en material para desarrollar el área de matemáticas, el área de lenguaje”</i></p> <p>2F.2 <i>“el uso de material didáctico si ellos pudieran estar todo el día jugando con los juegos”</i></p> <p>2F.3 <i>“No, no puede ser todo el material... porque no serían todos los juguetes que están en el patio en el baúl de los juguetes.”</i></p> <p>2F.4 <i>“Hay un espacio en un estante que es para el material didáctico y el material que se utiliza para trabajar las áreas de lenguaje y matemática está en la oficina.”</i></p>
--	--	---	---

	2G. Utilidad	Educadora Jardín Antiyal	<p>2G.1 <i>“les ayuda a que entiendan mejor las cosas después porque no tuvieron que imaginárselas, sino que cuando aprendieron diferentes contenidos tuvieron la posibilidad de tocar, oler todo eso”</i></p> <p>2G.2 <i>“A ver... a veces podemos utilizar el material para apoyar una actividad o a veces para trabajar con ellos”</i></p> <p>2G.3 <i>“La idea es que los niños pudieran ocuparlo libremente siempre”.</i></p> <p>2G.3 <i>“igual hay materiales que son de la salita de juego y esos están como más al alcance de ellos, esos los tomas todos los días, y los que hacemos para actividades esos se guardan”</i></p>
		Técnica Colegio Millantú	<p>2G.1 <i>“Pero igual hay que ocupar los materiales, porque a veces de la oficina nos vienen a mirar, en otras ocasiones cuando están aburridos o no encontramos que hacer les pasamos los materiales para que jueguen dentro de la sala.”</i></p>

		<p>Educadora Jardín Ángeluz</p>	<p>2G.1 <i>“lo tenemos más a la vista, estamos sacando mejor provecho, estamos orientando a lo que puede servir a los chicos”</i></p> <p>2G.2 <i>“no solamente “ya jueguen con esto y entreténganse un rato”.”</i></p> <p>2G.3 <i>“uno se basa mucho en la rutina, se deja guiar mucho por lo establecido, por la planificación uno no le saca provecho a ese material.”</i></p> <p>2G.4 <i>“Como me dijiste que estabas haciendo la tesis en Uso de Material didáctico, dije: “estamos usando mal el material””</i></p> <p>2G.5 <i>“a partir de ese día el material está afuera, estamos dándole un momento al material didáctico y una orientación al material didáctico”</i></p> <p>2G.6 <i>“entendiendo el material didáctico incluso la música y todo eso, entonces sin trabajar con eso no es ningún apoyo.”</i></p> <p>2G.7 <i>“el uso de material didáctico si ellos pudieran estar todo el día jugando con los juegos”</i></p>
--	--	---	---

3. Selección de Recursos didácticos concretos	3A. Por normativa	Técnica Colegio Millantú	3A.1 <i>“los traen de la oficina, porque los manda el Ministerio o la corporación de la comuna”</i> 3A.2 <i>“la tía es la que organizó esto a principio de año”</i> 3A.3 <i>“la tía me pide que haga una lámina y yo la hago.”</i>
	3B. Por criterios propios	Educadora Jardín Antiyal	3B.1 <i>“igual depende de uno como se ocupen los materiales y ahí uno ve de acuerdo a su nivel como planifica las actividades y sus características además de lo que quiere hacer”</i> 3B.2 <i>“El ver como se van a ocupar los materiales esas es una tarea en conjunto entre las tres tías del jardín y básicamente depende de los aprendizajes que se van a desarrollar en el tiempo”</i>
		Técnica Colegio Millantú	3B.1 <i>“lo que va faltando se les pide ayuda a algún papá o los hacemos nosotros</i>
		Educadora Jardín Angeluz	3B.1 <i>“Entre todas las tías seleccionamos los materiales que se van a ir usando, dependiendo de lo que se planifique.”</i>

4.2 Interpretación de los datos

4.2.1 Interpretación de las observaciones

Dimensión: Recurso didáctico concreto utilizado

Los recursos didácticos concretos utilizados en las observaciones los podemos clasificar, de acuerdo a lo recopilado en el marco teórico, en:

Recursos didácticos concretos	Clasificación
Distintivos	Recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación
Personajes de Cartón	
Libro de lectura y láminas con los personajes	
Modelo del Escudo Nacional	
Hoja de block con palabras con la letra M	
Greda	Recursos de expresión
Canción de la lateralidad	Recursos que permiten hacer relaciones conexas
Frutas	
Cuerpo	Recursos de apoyo visual que permiten su manipulación
Plantillas de discriminación visual	
Libro de trabajo	
Plantillas del Escudo Nacional	
Encaje de números y vocales.	Recursos de relaciones múltiples
Ábacos	
Puzzles de cuatro piezas.	
Tabla para formar figuras con elásticos	
Tabla de encaje de cilindros, según la cantidad que se indica	
Argollas de encaje desde la más ancha a la más angosta. Orden en forma vertical.	

De acuerdo a esto, la mayoría de los recursos didácticos concretos utilizados en las actividades observadas en los tres centros, corresponden a

recursos de apoyo visual, que permiten y no permiten su manipulación y sólo en algunos casos se utilizan recursos que permiten la expresión, los recursos que permiten hacer relaciones conexas y los recursos que permiten hacen relaciones múltiples.

Con respecto al uso de los recursos didácticos concretos, basándonos en la teoría, podemos afirmar que *“los niños/as no pueden aprender por medio de meras observaciones, sino que antes, sus propios actos tienen que construir sistemas de operaciones mentales. Cuando éstas se encuentran bien coordinadas unas con otras, el niño/a puede comenzar a interpretar el mundo físico”*, apuntando en la misma dirección Piaget sostiene que *“ todo pensamiento surge de acciones y los conceptos tienen su origen en los actos que el niño o niña lleva a cabo con los objetos, y no en los objetos mismo ”*⁴³, por lo tanto, si bien en los centros observados se utilizan recursos didácticos concretos para las actividades, éstos sólo permiten una observación pasiva, impidiendo la manipulación directa que se sugiere en los planteamientos teóricos.

Dimensión: Rol del recurso didáctico concreto

A partir de la dimensión “Rol del recurso didáctico concreto” podemos decir que en los tres centros observados el rol del recurso didáctico concreto dentro de las actividades es de apoyo a la actividad,

⁴³ LABINOWICKS, ED. *Introducción a Piaget*, capítulo 10: Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. Fondo de cultura interamericana. Madrid, 1982.

específicamente se utilizaron láminas, imágenes, música, alimentos, plantillas, libro escolar, greda y su propio cuerpo, los cuales permitieron trabajar los contenidos.

Si bien el recurso didáctico concreto se utilizó como apoyo a las actividades, se rescata que en algunas de ellas, se privilegia el uso significativo de éste para los niños y niñas, de manera que el recurso didáctico pasa a tomar un rol protagónico en el desarrollo de la actividad y en el aprendizaje de los niños y niñas.

Lo anterior se pudo apreciar en todos los centros observados, por lo menos en una de las actividades, esto se demuestra con las siguientes observaciones:

“La educadora les comenta que esa figura que tenían en sus manos era una representación de ellos, o que los representaba y que sus padres les habían puesto cosas de cada uno, también les comenta que esas figuras serán utilizadas en el panel, y que servirán para registrar a los niños y niñas que vinieron cada día al jardín” (Obs. 1, Jardín Infantil Antiyal);

”Al terminar la canción, la educadora pide que se sienten y que les va a hacer un dibujo en la mano derecha para que se acuerden de ella. Les hace el dibujo que cada uno quiere” (Obs. 3, Jardín Infantil Angeluz);

“La idea es que la manito que tienen marcada es la mano derecha”. (Obs. 3, Jardín Infantil Angeluz);

“La educadora les pide que recuerden la leyenda leída en la actividad anterior, a lo que los niños responden que se trataba de una huasa y su pololo. La educadora les pregunta quién se acuerda con qué material hacían la artesanía en Quinchamáli, los niños dicen que de greda. La educadora les dice, que es cierto, y que ahora ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones”.(Obs. 2, Colegio Millantú).

De acuerdo al concepto de “Aprender” definido en el marco teórico, este se entiende como la acción de adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Para que en el aula se logren aprendizajes significativos, los niños y niñas adquieren los contenidos porque pueden entender la información que se les presenta al tener conocimientos y experiencias previas suficientes y adecuadas. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida.

Las actividades observadas cumplen además, con los principios pedagógicos propuestos en el Marco Curricular de la Educación Parvularia de nuestro país, los que se privilegian son los principios de actividad y el de significado.⁴⁴

⁴⁴ Ver Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia en página 24.

Dimensión: Tiempo de uso de los recursos didácticos concretos

A partir de la dimensión “Tiempo de uso de los recursos didácticos”, podemos mencionar que como este tenía un rol de apoyo a la actividad, el tiempo destinado a la manipulación directa fue limitado en la mayoría de las observaciones, privilegiándose la exploración visual en vez de la manipulación directa o la exploración con otros sentidos. Debemos recordar que de acuerdo a lo planteado por Piaget *“El manejo de materiales es crucial. Con el fin de pensar, los niños del período de las operaciones concretas necesitan tener enfrente de ellos objetos que sean fáciles de manejar o, en su lugar, visualizar aquellos que han sido manejados y que son imaginados con poco esfuerzo”*⁴⁵.

Dimensión: Organización y dotación del espacio

De acuerdo a lo planteado en el marco teórico, “los seres humanos necesitamos las experiencias que nos ofrece el ambiente, y en esto el rol que cumple la implementación de la sala de clases es indispensable para lograr el cometido que tiene la educación, que es la modificación de la conducta en pro de un aprendizaje basado en proveer al niño/a de experiencias, sobre todo en las primeras etapas de la vida de las personas, ya que un niño/a comprende su mundo a medida en que interactúa con él, lo transforma y

⁴⁵ Labinowicks, Ed. *Introducción a Piaget*, capítulo 10: Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. Fondo de cultura interamericana. Madrid, 1982.

coordina la acción física con la mental. En el proceso de transformar los objetos, el niño/a mismo cambia⁴⁶”.

Por lo tanto, en base a las observaciones en los centros, éstas permiten darse cuenta que, si bien hay un intento por la dotación de los espacios con diversos recursos, éstos no son de libre acceso para los niños/as, y peor aún no se toman en cuenta criterios como cantidad, calidad y pertinencia en la selección y uso de estos, ya que por ejemplo en dos de los centros no hay materiales que: permiten hacer relaciones conexas, primitivos y no pictóricos y los que permiten hacer relaciones básicas. Esto incide directamente en que el desarrollo del pensamiento de los niños y niñas es limitado, ya que sólo se permite realizar acciones simples y dirigidas, dejando de lado las posibilidades de experimentar y por ende, hipotetizar sobre los objetos manipulados.

A continuación, veremos los centros observados, de acuerdo a lo propuesto por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, respecto al diseño y la organización del espacio:

- a) Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños.

⁴⁶ Ver Uso de Recursos Didácticos concretos en Educación Parvularia, página 75.

En los tres centros se contempla un mobiliario adecuado en cuanto a tamaño, lo que permite la seguridad de los niños/as. Sin embargo, en los dos Jardines infantiles observados, el espacio físico es reducido, lo que dificulta tener estantes suficientes para los recursos y el tránsito de los niños/as.

b) Implementar un ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.

En los centros observados, podemos diferenciar que en los Jardines Infantiles no se cumple con este punto, ya que los recursos didácticos se encuentran guardados en estantes cerrados, lo que impide su utilización, la causa que se puede inferir de esta situación, es que los Jardines Infantiles, al tener espacio reducido no pueden implementar en el aula rincones o zonas de trabajo específicas. En cambio en el Colegio, los recursos están dispuestos dentro de la sala, distribuidos en rincones de trabajo, en los cuales a los niños/as se les permite explorar e interactuar con ellos.

c) Generar un ambiente físico de aprendizaje grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos.

Podemos decir que en los centros observados, hay una preocupación por mantener el espacio agradable y con elementos de significación para ellos, como por ejemplo sus distintivos, panel de cumpleaños, espacios

para colgar sus pertenencias, entre otros. Este cuidado de mantener el ambiente educativo de forma grata, favorece que los niños/as desarrollen el sentido de pertenencia al aula.

Dimensión: Interacción educador-recurso

Básicamente esta dimensión tiene como característica principal que tanto las educadoras y la técnica utilizan los recursos para exponer y llevar a cabo la explicación de un contenido.

Dentro de las actividades, son ellas las que manipulan los recursos por más tiempo y a la vez lo usan para dar las instrucciones a los niños/as de lo que ellos deben realizar.

Sin embargo, lo que se plantea como rol del profesor o educador en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile es todo lo contrario, “ya que el rol del educador/a está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los niños y niñas, y éste debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente”⁴⁷. Es decir, el

⁴⁷ Ver en Modelos Didácticos en página 32.

educador debe ser un mediador entre el recurso didáctico concreto y el niño/a.

Se pudo observar que durante todo el transcurso de las actividades se daban instrucciones con respecto al uso del recurso didáctico concreto, dando pautas y normas poco flexibles para su manipulación. Lo anterior se contrapone con el rol de mediador propuesto en Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el cual consistiría en dar las instrucciones al inicio de la actividad, dejando que los niños/as tuvieran la posibilidad de explorar el recurso didáctico concreto.

Esto se demuestra en las siguientes observaciones:

Colegio Millantú, primera observación:

*“Les pregunta si conocen o si han escuchado leyendas antes.
Les hace preguntas a los niños y niñas sobre sus experiencias con relación
a lo que se nombra en la lectura”*

Colegio Millantú, segunda observación:

*“La educadora les dice, que es cierto, y que ahora ellos harán su propia
artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y
jarrones.*

*Les da una hoja de diario a cada niño y niña para que pongan sobre la
mesa, y a cada uno entrega un trozo de greda.*

Les dice que la greda se trabaja igual que la plasticina, que recuerden que deben amasarla primero.

Ella toma un trozo de greda y se sienta junto a los niños y niñas para trabajar con ellos, hace un macetero y lo pone en la mesa para que los niños y niñas lo observen.”

Colegio Millantú, tercera observación:

“Muestra a los niños/as una tarea realizada por una niña, en donde ella recortó palabras que comenzaban con éstas sílabas.

Muestra un cartel que está pegado en la pared con palabras trabajadas con anterioridad.

La técnico les da ejemplos para que ellos los dibujen.”

Jardín Infantil Angeluz, segunda observación:

“Se dirige al curso y dice: “aquí tengo un escudo”, y muestra un dibujo del escudo que ha sido trabajado por un niño con bolitas de papel.

La educadora ayudante comienza a revisar las pelotitas que hace cada niño/a, a Diego le dice: “Diego esto no sirve, cómo vamos a pegar esta pelotita tan chica, no tienes que cortar el papel”. Esta comienza a hacerle las pelotitas a los niños/as.”

Dimensión: Interacción niño/a -recurso

Con respecto a esta dimensión podemos decir, que si bien las actividades eran muy dirigidas por las educadoras y la técnica, en cuanto a tiempo e indicaciones que se daban, también se deja que los niños y niñas manipulen los recursos didácticos concretos, pero ésta manipulación es guiada y restringida a los parámetros e indicaciones dadas por el adulto responsable.

Dentro de los Principios Pedagógicos que se enuncian en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia está el Principio de Actividad, el cual se refiere a que “La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños/as aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora”⁴⁸.

A pesar de que los niños y niñas observados, son protagonistas en la mayoría de las actividades, no se apropian de ésta, y se transforman en un medio para lograr los objetivos planificados, ya que no actúan de manera autónoma en la toma de decisiones del cómo y para qué manipular el recurso didáctico concreto, lo que lleva a “disfrazar” el niño/a activo que se

⁴⁸ Ver en Marco Teórico Principios pedagógicos, página 24.

propone, ya que si bien son activos, a la vez son pasivos, pues ellos no son partícipes concientes del objetivo de la actividad.

Esto se refleja en las siguientes observaciones:

Colegio Millantú:

“Ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones”(segunda observación)

*“Los niños y niñas de prekinder no reciben ninguna indicación en especial, ellos dibujan lo que quieren, están apartados de la actividad”
(tercera observación)*

Además, es necesario mencionar que en el colegio Millantú surge una situación que pone en riesgo el éxito de las actividades que se realizan si ésta continúa, que es que los recursos didácticos concretos no alcanzan para todos los niños/as, y esto se refleja en la siguiente observación:

“Algunos niños y niñas se acercan para pedir que le saquen punta al lápiz o pedir goma, otros no tienen lápiz y la técnico les responde que no hay más”.(Colegio Millantú, tercera observación)

4.2.2 Interpretación de las entrevistas

Dimensión: Planificación de las actividades

En los tres centros observados se pueden evidenciar mediante el discurso de las entrevistadas que existe una planificación, esta en algunos casos se basa en el plan anual, en otros se hace de forma grupal, en donde las educadoras del Jardín, seleccionan qué contenidos tratar y de ahí buscan de las Bases curriculares de la Educación Parvularia los aprendizajes más pertinentes para lo que desean hacer.

“Planificamos en forma grupal, como jardín, planteando objetivos a nivel de jardín y objetivos dentro de los niveles”

“consideramos temas que vamos a tratar durante el año, y a partir de los temas trabajamos directamente con las Bases, buscando los objetivos y qué es lo que queremos hacer con ellos”

“Las planificaciones se hacen anuales, mensual y semanalmente”

“Bueno para planificar hay cosas bien importantes que hay que fijarse primero en el nivel en que están los niños”

Por otra parte, nos dan a entender que ellas tienen una flexibilidad en sus planificaciones, sin embargo éstas apuntan a diferentes direcciones,

mientras la educadora del Jardín Infantil Antiyal lo enfoca a una evaluación constante de los avances de los niños/as:

“Igual hay hartas actividades que uno planifica y que después hay que ir cambiando porque hay que retomar contenidos repetirlo hasta que los niños los aprendan”.

“Porque no se saca nada con ir avanzando no más, o sea que hay que ir midiendo constantemente lo que han logrado, en ese sentido hay que ser bien flexibles, muchas veces un mes planificamos y dejamos todo listo para el mes pero al final vemos que las necesidades son otras y que se le va a hacer y hay que volver a organizar todo”

La educadora del Jardín Infantil Ángeluz, nos da una visión más amplia de la flexibilidad en las planificaciones, esto queda de manifiesto en la siguiente cita:

“La flexibilidad de las planificaciones que se hacen es completa, ya que puede que no se den las condiciones, en invierno puede que no venga la mitad de los niños y no puedo cumplir con la planificación y con el objetivo que quiero cumplir con el nivel. También puede depender del estado de ánimo de los chicos, si es una actividad muy rígida y veo que los niños están en un momento desconcentrado... es súper flexible en cuanto a eso”

En el caso de la Técnica del colegio Millantú, su flexibilidad se basa en el comportamiento de los niños/as y a las condiciones climáticas.

“depende de que pase en el día, por ejemplo cuando llueve vienen pocos y ahí no conviene hacer lo que está planificado”

“a veces están tan desordenados que mejor los mandamos al patio todo el rato.”

Esto puede tener su origen en que la técnica en este caso es sólo una ejecutora de las planificaciones elaboradas por la educadora, y quizás no tiene la libertad para modificar planificaciones sino, más bien omitir las actividades y dejarlos en el patio o en la sala sin una actividad guiada.

“La educadora es la que planifica”

“lo hace por su plan anual, ahí donde ven qué aprendizajes tienen que trabajar”

Recordemos que el currículum es todo lo que el educador selecciona, tomando en cuenta intereses, necesidades, situaciones, contenidos, procesos, etc. Todo esto no es neutral, pues obedece a posturas ideológicas, y es así como se hace importante tener en cuenta que el currículum, no sólo contempla la selección, sino también la omisión de intereses, necesidades, situaciones, contenidos y procesos.

Por lo anterior, es que cada vez que las educadoras y la técnica de los centros observados omiten actividades o contenidos también están llevando a cabo un currículum y según lo planteado por las Bases curriculares de la Educación Parvularia, se necesita que la persona a cargo del nivel “sea abierta, reflexiva, creativa y comprometida con su quehacer profesional, acorde con los desafíos y escenarios actuales”, esto quiere decir que el currículum debe plantear aprendizajes amplios, ricos y flexibles, que tengan como centro los intereses y necesidades de los niños y niñas con que se trabaja.

Dimensión: Recursos didácticos concretos

Con respecto a la categoría de “**el rol del recurso didáctico concreto**” se pueden identificar dos visiones: la Educadora del Jardín Infantil Antiyal considera importante el recurso didáctico concreto, pues ve la posibilidad de mejorar la forma de aprender que tienen los niños y niñas.

“Son súper importantes para que los niños aprendan de mejor forma lo que necesitan aprender, se les es más significativo”

En cambio, la Técnica del colegio Millantú y la educadora del Jardín Infantil Angeluz lo consideran como recurso de entretención, pero a la vez la educadora de Angeluz lo considera como un apoyo importante para la actividad pedagógica, es decir ella asigna un doble rol: “enseñar y entretener”.

“Qué sea más entretenido para los niños” (Técnica colegio Millantú)
“Lo considero como material de apoyo a la actividad pedagógica de los niños y que cumple la función de enseñar y de entretener también” (educadora Jardín infantil Angeluz)

En la categoría **“Características del recurso didáctico concreto”**, el discurso de la educadora del Jardín Infantil Antiyal está enfocado a que depende del uso que se le de, van a depender las características que debe tener cada recurso:

“Cuando se decide ocupar algún material igual depende de uno como se ocupe según lo que se quiere hacer y sus características también van en relación con eso”

En cambio, los discursos de la educadora del Jardín Infantil Angeluz y la técnica del colegio Millantú están enfocados principalmente a las características físicas y que sea lúdico. Es decir, consideran importantes las características de calidad de los recursos y colores con el fin de que sea entretenido y llamativo para los niños/as:

“Debe ser entretenido, de colores bonitos, con imágenes claras de buena calidad” (Técnica colegio Millantú)

“un material que apoye una actividad, que sea lúdico, entretenido para el niño, que cuente... que llame la atención de los chicos.”(Educadora Jardín Infantil Angeluz)

En la categoría “**Ventajas**”, la educadora del Jardín Antiyal identifica que “cualquier cosa bien utilizada la podemos utilizar como recurso”, consideran que a largo plazo permite a los niños y niñas entender cosas más abstractas. Pues en el Jardín se les permiten experimentar con los recursos y los objetos, esto permite después imaginar con mayor facilidad, los contenidos son más manejables, aprenden más fácil. Es así que el recurso didáctico concreto se hace imprescindible en la Educación Parvularia.

Esto está acorde con lo que plantea Piaget, con relación a la manipulación de objetos, ya que ésta es necesaria para el desarrollo de un pensamiento lógico, y de ahí la necesidad de contar con recursos didácticos adecuados en la sala de clases. Además, por lo revisado en la teoría, los recursos didácticos no necesariamente implican gasto de dinero, pues existen materiales primitivos y no pictóricos, básicos, los que permiten hacer relaciones conexas, los de apoyo visual que permiten y no permiten su manipulación y los que permiten la expresión.

En la categoría “**Desventajas**”, se identifican como desventajas la dificultad de confeccionar recursos durable, creen costoso tener variedad de recursos, esto evidencia que asumen que obligatoriamente el recurso

didáctico concreto debe ser comprado, así dejan de lado la posibilidad de crear o adaptar objetos cotidianos en recursos didácticos concretos.

Como ya se ha mencionado, hay una gran variedad de recursos didácticos concretos que permiten el trabajo y la exploración de los niños/as, y no sólo los de relaciones múltiples que acaparan el interés de las educadoras y la técnica, los que además son los de mayor elaboración y posiblemente los más costosos.

Es necesario recordar que para dotar un ambiente de aprendizaje se necesita de los criterios de un profesional que permita hacer una selección de recursos cotidianos fáciles de modificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños/as.

Por otra parte, reconocen en el recurso didáctico una fuente de distracción para la actividad, ya que *“los niños/as quieren tomar el material y no resulta la actividad”, “sólo quieren jugar”, “no alcanza para todos los niños/as”, “los niños/as son desordenados y pierden todo”; “los niños/as quieren tenerlo por mucho tiempo”*. Sin embargo, esto debiera tomarse como una fortaleza, más que una desventaja, ya que da cuenta del interés de explorar el recurso didáctico concreto, favoreciendo así los aprendizajes, ya que serían significativos para los niños/as.

En la categoría **“Clasificación”**, en los tres centros se observa y las entrevistadas plantean que los recursos que son para jugar están al alcance

de los niños/as y los que se ocupan para las actividades, tales como lenguaje o matemáticas, están guardados. En el caso del colegio Millantú, están guardados en un estante con llave dentro de la sala, y en el caso de los Jardines Infantiles están guardados en un lugar fuera de la sala por problemas de espacio dentro de ésta.

Como se puede observar, la clasificación que se hace de los recursos didácticos concretos es “para jugar” y “para trabajar”. Dentro de los recursos didácticos concretos para jugar, están los juguetes y también, en el caso del Jardín Infantil Angeluz y del colegio Millantú, los recursos de relaciones múltiples.

“igual hay materiales que son de la salita de juego y esos están como más al alcance de ellos, esos los toman todos los días, y los que hacemos para actividades esos se guardan” (educadora Jardín Infantil Antiyal).

“atrás hay guardado material de desecho y aquí adelante hay bloques de madera para construir” (técnica colegio Millantú)

“Hay un espacio en un estante que es para el material didáctico y el material que se utiliza para trabajar las áreas de lenguaje y matemática está en la oficina.”(Educadora Jardín Infantil Angeluz)

La clasificación que realizan la técnica y las educadoras entrevistadas se basa en una división de recursos para ser utilizados pedagógicamente y

otros para ser utilizados en juegos, quitándole a éstos últimos todo carácter pedagógico. Además, la clasificación que se da de los recursos didácticos concretos es por áreas de aprendizaje y no por objetivo que se pretende alcanzar, como se señala en el marco teórico.

En la categoría “**Utilidad**”, la educadora del Jardín Infantil Antiyal plantea que el uso de los recursos didácticos concretos es de apoyo a una actividad y que además permite la exploración, ayuda a los niños y niñas a entender mejor los contenidos que se entregan, dando la posibilidad a éstos de lograr un pensamiento abstracto.

“les ayuda a que entiendan mejor las cosas después porque no tuvieron que imaginárselas, sino que cuando aprendieron diferentes contenidos tuvieron la posibilidad de tocar, oler todo eso” (Educadora Jardín Antiyal)

La Técnica del colegio Millantú, plantea que el uso que se le da a los recursos didácticos concretos en la sala, está influido por las supervisiones que hacen sus superiores, y por otra parte permiten el uso de los recursos didácticos concretos a los niños/as cuando están aburridos, con el objetivo de que se entretengan.

“Pero igual hay que ocupar los materiales, porque a veces de la oficina nos vienen a mirar, en otras ocasiones cuando están aburridos o no

encontramos que hacer les pasamos los materiales para que jueguen dentro de la sala.”(Técnica Colegio Millantú)

En el Jardín Infantil Angeluz se observó un cambio durante las visitas, y que luego se confirmó con la entrevista a la educadora. Este cambio se refiere al uso de recursos de relaciones múltiples que comenzó a implementarse a partir de la segunda observación. La educadora explica este cambio como una “reflexión” sobre el uso que le estaban dando a los recursos didácticos concretos al momento de comenzar las observaciones, las cuales se concertaron sólo mencionando el tema de investigación “Uso de recursos didácticos concretos en Educación Parvularia”. Por lo tanto, podemos deducir que la educadora contempla como recursos didácticos concretos los recursos de relaciones múltiples, pero también dice que son los recursos que apoyan las actividades, como la música.

“Como me dijiste que estabas haciendo la tesis en Uso de Material didáctico, dije: “estamos usando mal el material”

“a partir de ese día el material está afuera, estamos dándole un momento al material didáctico y una orientación al material didáctico” (Educadora Jardín Angeluz)

Lo planteado por la educadora del Jardín Infantil Antiyal se relaciona con lo expuesto en el marco teórico, en que Piaget sostiene que todo pensamiento surge de acciones y los conceptos tienen su origen en los actos

que el niño/a lleva a cabo con los objetos y no en los objetos mismos. Y que además, los niños/as no pueden aprender por meras observaciones, sino que ante sus propios actos tienen que construir sistemas de operaciones mentales.

Por lo tanto, podemos decir que lo planteado, por la Técnica del colegio Millantú y por la educadora del Jardín Infantil Angeluz está muy lejos de ser un trabajo que beneficie a los niños/as a su cargo, ya que el uso que se le está dando a los recursos didácticos concretos no tiene un fundamento que lo sustente.

Dimensión: Selección de recursos didácticos concretos

En esta dimensión las educadoras de los Jardines Infantiles plantean una selección de recursos didácticos concretos por criterios propios, ya que va a depender de las planificaciones y de los objetivos que se desean alcanzar, los recursos didácticos concretos que se utilizarán. En cambio, la técnica del colegio Millantú no tiene incidencia en la selección de los recursos didácticos concretos que se utilizan en las actividades, ya que son traídos desde “la oficina”, o si ella construye recursos didácticos concretos, las características de éste van a estar regidas por las planificaciones entregadas por la educadora a cargo del nivel.

En los jardines infantiles, la selección de recursos que se hace, está en directa relación con el contexto de los niños y niñas, ya que se plantea una

selección en base a los aprendizajes y propósitos planeados para el nivel. En cambio, en el colegio los recursos didácticos concretos que son utilizados no son seleccionados por la ejecutora de las actividades, ya que éstos son enviados desde la oficina en donde el criterio que se utiliza para destinar los recursos didácticos a cada nivel no considera la individualidad de cada uno.

Podríamos considerar positivo el hecho de que se les entregue recursos didácticos a las salas de clases, sin embargo, se cae en un conflicto, ya que se les entrega recursos de forma arbitraria, no considerando las realidades y necesidades de aprendizajes de los niños/as. Además, la persona que está a cargo de los niños/as debe tener y demostrar su profesionalismo tomando decisiones sobre el qué, cómo y cuándo ocupar los recursos, pues es la persona que está a cargo de las actividades, la que tiene una visión clara de las necesidades y el recurso más pertinentes para lograr los aprendizajes. Por lo tanto, es tarea fundamental del educador/a o de la persona que está a cargo del nivel, adecuar y contextualizar los recursos que les son destinados.

4.3 Conclusiones

Después de haber realizado este estudio, y basándonos en los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación, podemos concluir lo siguiente:

Con respecto al planteamiento de nuestro problema: *“Los recursos didácticos concretos y su uso en la Educación Parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento abstracto”*, consideramos que el uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia, innegablemente facilita lograr un pensamiento abstracto, sin embargo para que esto suceda, se debe superar la visión de que el recurso concreto, solamente debe ser “colorido y llamativo”, sino que más importante es que los educadores planteen sus actividades pedagógicas considerando siempre el tiempo y las condiciones necesarias para que los niños y niñas exploren y descubran las posibilidades que les otorga el recurso didáctico concreto.

Es así, como al utilizar los recursos didácticos concretos sin un objetivo claro y sin la correcta manipulación, sólo se queda en un nivel de entretenimiento, pero no se avanza a un nivel más complejo, en el que los niños/as debiesen establecer conexiones entre sus experiencias previas y la nueva información, y con esto crear esquemas de pensamiento. Tal como hace referencia Lovell en Formación de conceptos: *“la abstracción y la generalización son esencialmente procesos psíquicos, que tienen lugar en la mente; para que esto ocurra, el niño/a tiene que saltar por sí mismo del*

precepto al concepto... Y los conceptos proceden de las percepciones del contacto real con objetos y situaciones vitales, de experiencias sufridas y de distintas clases de acciones realizadas”⁴⁹

Es necesario que se tenga en cuenta, tal como lo mencionamos en el marco teórico, que los conceptos no se desarrollan de manera definitiva sino que se requiere de variadas experiencias concretas para profundizar y ampliar los esquemas de pensamiento en el transcurso de la vida para que lleguen a formarse las estructuras.

En relación a nuestro objetivo general: “*Conocer los factores que inciden en el uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia*”, podemos decir que los principales factores para la utilización de dichos recursos, son en primera instancia los que se refieren a las supervisiones que reciben de los superiores, como en el caso del colegio, la Técnica utiliza los recursos concretos por que la planificación así lo demanda.

Además, se puede inferir que el uso de los recursos didácticos en la sala de clases observada en el colegio Millantú, se debe a las posibles supervisiones que se hacen desde la Corporación de la Comuna, ya que esta es la que la dota de algunos recursos concretos.

⁴⁹ LOVELL, K. *Formación de conceptos en: Didáctica de la matemática (sus bases psicológicas)*. Ediciones Morata, Madrid 1969.

El uso que se le da a recursos didácticos concretos, por parte de una de las educadoras y por la técnica, se sustenta en la base de la entretención que le provoca a los niños y niñas el manipularlos, pero no adhieren el componente pedagógico que es necesario para que un recurso concreto, pase a ser un recurso *didáctico* concreto.

Otro factor, que da a conocer una de las educadoras, es la posibilidad que entrega el recurso didáctico concreto a los niños y niñas que lo utilizan, de elaborar representaciones internas que le permitirán en el futuro imaginar fácilmente de lo que se habla. Lo dicho por esta educadora, se relaciona con los fundamentos teóricos de nuestra investigación, esto da cuenta que sólo ella tendría un fundamento teórico que sustente su quehacer pedagógico.

A continuación exponemos nuestras conclusiones de acuerdo a los objetivos específicos:

- *Identificar el uso o no uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia:* en los centros observados, se utilizaron en todo momento recursos concretos, sin embargo creemos que el tema importante es cómo éstos se utilizan, ya que si bien las educadoras y la técnica los integran en sus actividades, no siempre se les permite a los niño/as interactuar adecuadamente con ellos, lo que implica no considerar que a la edad de 4 años los niños/as deben desarrollar aspectos como la iniciativa, la curiosidad, el deseo de explorar y el

disfrutar sin sentirse culpable ni inhibido, llegando a tener en muy pocos casos el componente didáctico.

- *Verificar si el uso de recursos didácticos concretos se sustenta en un fundamento teórico:* al utilizar los recursos didácticos concretos podemos apreciar que una de las educadoras y la técnica entrevistada, basan el uso de éstos, principalmente, en que sean atractivos para los niños/as, y sólo una educadora y en ocasiones la otra, además le asignan un papel importante en facilitar en los niños/as el logro de los aprendizajes esperados.

Consideramos necesario que sea en este punto, donde las educadoras deben demostrar su profesionalismo, al ser ellas quienes deben tomar las decisiones con respecto a la selección de recursos didácticos concretos más pertinentes a los objetivos que se quieren lograr, y que también esto se demuestre en la dotación de los ambientes de aprendizaje.

Por el contrario, en nuestro estudio encontramos que la técnica actúa por lo que dice la educadora, faltando en ella criterios profesionales, esto perjudica un currículum amplio y con desafíos, ya que por ejemplo su flexibilidad en las planificaciones se basa en omitir actividades y no adaptar actividades a la realidad de contexto. Aquí surge la preocupación por los centros que tienen sólo Técnicas de Párvulos a cargo de los niveles y las educadoras están encargadas solamente de programar las actividades, pero su presencia en el aula es reducida, ya que es en

situaciones como éstas, en que la Calidad de la educación se pone en juego, pues muchas veces se prefiere ahorrar en sueldos y se contratan sólo técnicas para educar a los niños/as, sin que éstas se encuentren preparadas profesionalmente, y aunque algunas quieran fomentar mejores aprendizajes se ven limitadas por Educadoras que siendo profesionales, dan poca importancia a las condiciones y recursos más pertinentes para lograr los aprendizajes esperados.

Con lo anterior, se deja entrever otro factor que incide en el uso o no uso de los recursos didácticos concretos, el cual es el que se refiere a la Calidad de la Formación de las Educadoras de Párvulos que se está dando en nuestro país.

- *Identificar los factores que llevan al uso no didáctico de los recursos concretos en Educación Parvularia:*

En la siguiente tabla describimos los factores de uso y no uso, que identificamos en los centros observados:

Factores de uso	Factores de no uso
Facilita la exposición de contenidos.	Insuficiencia de recursos.
Centra el aprendizaje en la exploración	La atención de los niños/as deja de estar exclusivamente en la ejecutora de la actividad.

Son entretenidos y llamativos.	Todos quieren tomarlos
Facilita el aprendizaje de contenidos más abstractos en el futuro.	Difícil adquisición (valor elevado)
Formación académica de las personas a cargo de un grupo de niños/as.	

- *Prever posibles consecuencias que provoca el mal uso de un recurso didáctico concreto:* para que un recurso concreto adquiriera carácter didáctico debe poseer un objetivo pedagógico, por lo tanto cualquier uso que se le de a éste con un objetivo distinto, será tomado como mal uso o uso inadecuado del recurso didáctico concreto. Y como lo vimos en el marco teórico, los niños/as necesitan las acciones concretas, para desarrollar el pensamiento, por ende si no reciben las condiciones necesarias para la manipulación de los recursos didácticos concretos no se logrará, avalado teóricamente, la abstracción de ideas y conceptos que formarán nuestras estructuras de pensamiento.

Otra posible consecuencia en el niño/a, es que al ingresar a la Educación Básica es poco probable que los vacíos existentes en etapas anteriores sean “llenados” con éxito, ya que difícilmente se lograrán en

un periodo distinto al que debieron haberse aprendido, ya que muchas veces ni siquiera se da el tiempo de verificar si existen todos los esquemas que el niño/a necesita para el manejo de información cada vez más abstracta. Esto no quiere decir que si algo no se aprendió en determinada etapa, no se vaya a aprender jamás, sólo que será más lento y no será tan significativo, ya que la plasticidad neuronal es distinta.

Por lo tanto, podemos dar cuenta que si bien la Calidad de la Educación de nuestro país pasa por un tema económico, también es necesario revisar qué formación académica se está entregando a las personas que estarán a cargo de nuestros niños y niñas. Ya que si bien se dotan las salas de clases con recursos concretos, no siempre se da la capacitación necesaria para que su uso se transforme en didáctico y a la vez beneficie los aprendizajes.

Además, es necesario tener en cuenta la importancia que tiene la edad pre- escolar y los primeros años de la Educación Básica, para lograr el éxito de las etapas de operaciones concretas y pre operacional que hace referencia Piaget, pues no son etapas de cambio cronológico sino sucesivas, y son cruciales para llegar a etapas superiores de pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO RASCO, FÉLIX. *¿A qué llamamos Curriculum?*. En: Angulo, F.; BLANCO, N; Teoría y desarrollo del currículum. Editorial Aljibe, 1994.

CAMPOS, CATHERINE Y OTROS. *Cultura, Mente Y Cerebro: Aspectos Psicológicos, Neurológicos y Cognitivos en las Prácticas Pedagógicas*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. 2005.

GONZÁLEZ, ROBERTO. *“Didáctica General”*. Universidad Arturo Prat. Unidad académica CECAD. Chile, 2005.

HERNANDEZ, SAMPIERI ROBERTO, *Metodología de la investigación*, México 1991, Mc Graw Hill.

IBARROLA, MARÍA DE. *Las dimensiones sociales de la educación*. SEP/ El Caballito, México 1985.

LABINOWICKS, ED. *Introducción a Piaget*, capítulo 10: Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. Fondo de cultura interamericana. Madrid, 1982.

KEMMIS. *“El currículum más allá de la teoría de la reproducción”*. Ed. Morata. Madrid, 1988.

LOVELL, K. *Formación de conceptos en: Didáctica de la matemática (sus bases psicológicas)*. Ediciones Morata, Madrid 1969.

MINEDUC, “*Bases Curriculares de la Educación Parvularia*”. Unidad de currículo y evaluación. Chile 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad.*, Chile. 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Enseñanza para la comprensión. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.

UNESCO. *Coordinación intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el caribe OREAL. Santiago, Editorial Trineo S.A. Santiago de Chile, 2004.

Características evolutivas del niño de 4 a 5 años Características evolutivas del niño de 4 a 5 años. [en línea]

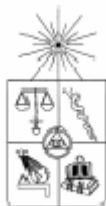
<www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0350/360.ASP> [consulta: 02 de agosto de 2006]

Desarrollo psicomotor del niño de 4 Años. Recursos para padres y docentes de la educación inicial. [en línea]

<<http://www.eljardinonline.com.ar/teorcaractevo14.htm>> [consulta: 02 de agosto de 2006]

Anexo 1

Lista de Cotejo



Universidad de Chile
 Facultad de Cs. Sociales
 Educación Inicial

Lista de Cotejo

Recursos Didácticos Concretos en Educación Parvularia

Jardín Infantil: _____

Fecha: _____ Hora Inicio: _____ Hora término: _____

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: _____

Observadora: _____

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)				
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)				
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)				
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)				
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)				
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)				

Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)				
Los recursos están rotulados con el nombre				
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)				
Los recursos están a la vista de los niños/as				
Los recursos están al alcance de los niños/as				
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos				

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse				
Explicita a los niños/as el uso del recurso didáctico concreto				
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista				
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto				
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto				
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición				
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato				
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos				
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos				
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as				

Anexo 2

Pauta de Entrevista



Universidad de Chile
Facultad de Cs. Sociales
Educación Inicial

Pauta de Entrevista

Recursos Didácticos Concretos en Educación Parvularia

Jardín Infantil: _____

Educadora o Técnica ejecutora de las actividades observadas:

Entrevistador: _____

Datos sociodemográficos:

- Nombre: _____
- Edad: _____
- Universidad o Instituto donde estudió: _____
- Años de Experiencia: _____
- Tiempo en la Institución: _____
- Tiempo con el Nivel Transición Menor: _____

Temas o Preguntas claves:

- Consideraciones que se toman en cuenta para planificar las actividades.

- Flexibilidad de las planificaciones de acuerdo a las necesidades inmediatas de los niños/as.
- Rol de los recursos didácticos concretos dentro de la actividad.
- Características de un recurso didáctico concreto para que apoye una actividad.
- Ventajas del uso de los recursos didácticos concretos en el desarrollo de los niños/as a largo plazo.
- Desventajas del uso de los recursos didácticos concretos.
- Soluciones posibles a esas desventajas.
- Criterios utilizados para la selección de los recursos didácticos concretos que hay en la sala de clases.

Anexo 3

Recolección de Información

Registros de Observación y Listas de Cotejo

Observaciones en Jardín Antiyal

Lista de Cotejo N°1

Jardín Infantil: Antiyal

Fecha: 07/09/06 Hora Inicio: 08:00 Hora término: 08:45

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Fabiola

Observadora: Andrea Peña

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)		X	
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)		X	
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X		
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)		X	
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)	X		
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X		
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X		
Los recursos están rotulados con el nombre	X		
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)	X		
Los recursos están a la vista de los niños/as	X		
Los recursos están al alcance de los niños/as	X		
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos	X		

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X		
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto		X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato		X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos		X	
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos		X	
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as	X		

Registro de Observación N°1

Jardín Infantil: Antiyal

Fecha: 07/09/2006 Hora Inicio: 08:00 Hora término: 08:45

Educadora o Técnica ejecutora de la actividad: Fabiola

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: Formación personal y social

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: Autonomía

Aprendizajes esperados: Asumir compromisos y establecer acuerdos en consideración a sí mismo, a los otros y su medio.

Observadora: Andrea

Esta primera observación se realiza durante la hora de llegada de los niños/as. En este jardín no hay una hora de ingreso establecida, por lo que durante toda la jornada están llegando niños/as, a las 8 de la mañana se realiza el primer saludo con niños/as de

diferentes niveles, la educadora a cargo de esta actividad el día de hoy es Fabiola, quien habitualmente está a cargo del nivel Transición Menor, lo primero que se hace es pedirle a los niños/as que guarden los juguetes que estuvieron ocupando durante el periodo de “llegada”⁵⁰ esto se hace con una canción (la educadora no da instrucciones, sino que comienza a cantar la canción), los niños/as comienzan a cantar y a guardar lo que estaban utilizando, cada niño/a guarda su propio material, si queda algo botado, la educadora pregunta quién lo ocupó y le solicita que lo guarde.

Antes de comenzar la actividad la educadora revisa las mochilas y saca de ellas la tarea que se les mandó el Viernes, ésta consistía en que los padres debían recortar la figura de un niño o niña pegarla en un cartón y luego con su hijo/a debían decorarla, ésta figura representaba a cada niño/a, y se utilizaría en el momento del saludo.

La educadora invita a los niños/as a sentarse en el suelo formando un círculo, comienza a cantar con los niños/as la canción de bienvenida, luego les pregunta, cómo lo pasaron el fin de semana, qué cosas hicieron de divertidas , un niño comenta que salió de paseo, ella pregunta que a dónde fue y cómo lo paso,

El niño responde que fue a los juegos de maquinitas, y que lo pasó muy divertido, una niña le pregunta que qué maquinitas, el niño le responde que son las que hay en el mall.

La educadora pregunta si alguien más quiere contar lo que hizo durante el fin de semana, se produce un silencio, y ella propone que si nadie quiere seguir contando en este momento lo podemos hacer mas tarde, luego pregunta que quién hizo la tarea en sus casa, todos los niños/as levantan sus manos, la educadora distribuye en el suelo todas las figuras y toma de a una y pide que quien la hizo la reconozca y cuente cómo la hizo. Los niños/as reconocían sus figuras y comentaban que sus papás les habían ayudado.

Luego de que cada uno tenía su figura, la educadora les comenta que esa figura que tenían en sus manos era una representación de ellos, o que los representaba y que sus padres les habían puesto cosas de cada uno, también les comenta que esas figuras

⁵⁰ periodo que comprende desde la llegada del niño/niña hasta la primera actividad.

serán utilizadas en el panel, y que servirán para registrar a los niños y niñas que vinieron cada día al jardín,

Les dice que antes de sentarse en el círculo deberán sacar su figura del cajón del saludo y sostenerla en sus manos hasta que ella pregunte quién vino el día de hoy, les dice que hará una prueba de cómo tienen que hacerlo desde ese día en adelante, comienza a cantar la canción que pregunta quién vino, cuando preguntaba y nombraba a un niño/a les decía, ahora pega tu figura en el panel y te vuelves a sentar. Cuando terminaron todos los niños/as, comienza a cantar la canción de los días de la semana, se pega en el panel el día lunes y luego les pregunta: cómo está el clima y se pega el distintivo correspondiente. Cuando se termina, la educadora pone una música clásica y les pide que se tomen de las manos, que cierren sus ojitos y que escuchen la música, luego de un minuto aprox. les solicita que se suelten y que en calma se sienten en sus sillas, cuando están sentados le pasa a cada uno un dibujo de una bandera y lápices de cera, les dice que pinten “La banderita Chilena” toma uno de los dibujos y recita una poesía a modo de explicación, luego va por los puestos ayudando a cada niño/a.

Lista de Cotejo N°2

Jardín Infantil: Antiyal

Fecha: 15/09/2006

Hora Inicio: 15:30 Hora término: 16: 15

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Fabiola

Observadora: Andrea

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)		X	
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)		X	
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de	X		

patrones y actividades de clasificación)			
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)	X		
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: laminas y afiches)	X		
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X		
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X		
Los recursos están rotulados con el nombre	X		
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)	X		
Los recursos están a la vista de los niños/as	X		
Los recursos están al alcance de los niños/as	X		
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos	X		

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X		
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto		X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista		X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto		X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto		X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato		X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos		X	
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos		X	
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as		X	

Registro de Observación N°2

Jardín Infantil: Antiyal.

Fecha: 15/09/2006 Hora Inicio: 10:00 Hora término: 10: 35

Educadora o Técnica ejecutora de la actividad:

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: comunicación

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: lenguaje verbal

Aprendizajes esperados: disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo.

Observadora: Andrea Peña.

La historia de una zanahoria

La educadora comienza a narrar la historia de un granjero que planta una zanahoria y muestra un granjero confeccionado en cartón, toma al granjero y simula que planta algo en el suelo, de repente empieza a mostrar una zanahoria, la deja en el suelo y les dice que lo que el granjero sembró ya había crecido y que ya era la hora de arrancarlo para hacerse una rica ensalada

La educadora pregunta ¡niños amiguitos a ustedes les gusta la ensalada de zanahoria!, los niños/as responden que sí y algunos/as que no, ella sigue narrando la historia, cuando el granjero trata de arrancar la zanahoria del suelo, no lo logra y pide ayuda. A lo largo de la historia la educadora va agregando personajes que tratan de ayudar al granjero. Primero su esposa, luego su nieta, un perro, un gato y por último un ratón, entre todos logran sacar la zanahoria, preparan una ensalada de zanahoria y luego se la comen

Cuando termina la narración, la educadora pregunta a los niños/as si es que les gustó el cuento, luego desordena los personajes y pregunta, que quién fue el primero en tirar de la zanahoria, repite la pregunta hasta completar toda la secuencia de personajes, luego les comenta sobre las zanahorias, y para finalizar de forma breve vuelve a narrar el

cuento y les pide a los niños y niñas que dibujen la rica ensalada que se comieron en el cuento, cuando terminan de dibujar los niños y niñas pasan sus dibujos a la educadora, y comienzan a ir al baño.

Lista de Cotejo N°3

Jardín Infantil: Antiyal

Fecha: 29/09/2006

Hora Inicio: 15:30 Hora término: 16: 15

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Fabiola

Observadora: Andrea

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)		X	
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)		X	
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X		
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)	X		
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas y afiches)	X		
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X		
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X		
Los recursos están rotulados con el nombre	X		
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)	X		
Los recursos están a la vista de los niños/as	X		
Los recursos están al alcance de los niños/as	X		
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos	X		

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X		
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto		X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto	X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato	X		
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos		X	
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos	X		
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as	X		

Registro de Observación N° 3

Jardín Infantil: Antiyal

Fecha: 29/09/2006 Hora Inicio: 15:30 Hora término: 16:15

Educadora o Técnica ejecutora de la actividad: Fabiola

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: no especificado

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: no especificado

Aprendizajes esperados: no especificado

Observadora: Andrea

La actividad de hoy corresponde a la unidad de “Alimentos Saludables”

La educadora reparte platos en una mesa, los niños y niñas miran y mantienen silencio mientras ella realiza este procedimiento, luego la educadora les comenta que

hoy es un día especial porque algunos amiguitos y amiguitas han preparado algo muy especial.

En uno de los platos pone una manzana y le pide a Ignacio que pase a contarnos algo sobre las manzanas, Ignacio toma la manzana en sus manos y se queda en silencio, la educadora le anima a comentar lo que había aprendido en la casa con la mamá. Ignacio deja la manzana en el plato y dice que la manzanita es muy rica y sanita, que ayuda a mantenerse sanito, la educadora le dice a Ignacio que diga de que color son las manzanas, Ignacio comenta que las manzanitas son rojas y a veces verdes por fuera que adentro son blancas y que tienen pepitas, la educadora parte la manzana y le pide a Ignacio que la reparta entre sus compañeros, los niños/as sacan un trozo y la educadora espera hasta que se la coman, cuando los niños/as terminan, les va preguntando , qué sabor tenía lo que comieron,

Le pide a Ignacio que se siente y dice que van a seguir conociendo y degustando alimentos saludables, le pide a Francisco que muestre qué alimento rico y nutritivo trajo desde su casa, Francisco se para de su silla y se pone al lado de la educadora, luego de una bolsa saca un plátano y comenta que eso es un plátano o que también a veces le dicen banana, pero que no sabe porque tienen dos nombres, luego lo abre y lo hecha al plato, les dice que es una fruta que es rica y sana pero que el no come mucho porque el doctor no lo deja porque le salen como granos, pero que igual son sanos porque son una fruta, y las frutas son buenas, porque son nutritivas y no como la comida chatarra que hace mal a los niños; y comenta que eso es todo lo que se acuerda. La educadora le da las gracias y pide un aplauso para los dos amiguitos que presentaron el día de hoy. Cuando Francisco se sienta pica el plátano y ella le reparte un pedazo a cada niño, luego pregunta por el sabor del plátano.

Observaciones en Colegio Millantú

Lista de Cotejo N° 1

Jardín Infantil: Colegio Millantú (Municipal, Macul)

Fecha:21/09/06 Hora Inicio: 10:00 Hora término:10:40

Educadora a cargo del Nivel: Elizabeth Escobar

Observadora: Roxana Vera.

En la sala:

Indicadores a observar	SI	NO	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)	X			
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)	X			
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X			
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)	X			
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)	X			
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X			
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X			
Los recursos están rotulados con el nombre		X		
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)	X			Por rincones.
Los recursos están a la vista de los niños/as	X			
Los recursos están al alcance de los niños/as	X			
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos	X			Con condiciones.

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	SI	NO	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X			
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto		X		
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición	X			Escuchar leyenda
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato			X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos	X			Compara con la plasticina
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos	X			
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as	X			Les realiza preguntas.

Registro de Observación N° 1

Jardín Infantil: Colegio Millantú. (Municipal, Macul)

Fecha: 21/ 09/ 06 Hora Inicio: 10:00 Hora término: 10:40

Educadora ejecutora de la actividad: Elizabeth Escobar

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: Comunicación.

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: Lenguajes artísticos.

Aprendizajes esperados: Recrear imágenes, rimas, canciones o cuentos completando el todo a partir de algunos elementos o partes que se le presentan.

Observadora: Roxana Vera

Hay 5 niños y niñas de 18 matriculados.

La educadora llama a los niños y niñas y les pide que se sienten con su silla sobre una alfombra frente a la pizarra.

Los niños y niñas toman su silla y se sientan como se les indicó. Momento seguido la educadora pega unas láminas, que los niños/as observan y comentan. Diciendo “ah ese es un huaso y esa es una huasa”.

La educadora toma un libro y les dice que van a escuchar una leyenda de Chile, les pregunta si conocen o si han escuchado leyendas antes, a lo que los niños/as responden que “el otro día trabajamos con una leyenda”, la educadora le indica con la cabeza que sí.

Comienza la lectura de la leyenda sobre Quinchamalí, hay momentos en que detiene la lectura, y les hace preguntas a los niños y niñas sobre sus experiencias con relación a lo que se nombra en la lectura.

Llega una niña atrasada y se integra con su silla a los demás, su madre se queda a un lado de ella.

Sigue la lectura, cuando finaliza la educadora hace preguntas a los niños y niñas en base a las láminas que pegó en la pizarra en un comienzo, señala con un puntero con marco, cada lámina y pregunta a los niños/as quién era en la leyenda y que pasó con él.

Los niños/as responden, a lo que la educadora les dice que están en lo correcto.

La mamá de la niña que llegó atrasada, comienza a conversar con la educadora y se produce una interrupción de alrededor de 5 minutos, en que los niños/as comienzan a inquietarse y a conversar entre ellos.

La educadora retoma la actividad preguntando “¿de qué estaban hechas las artesanías de la leyenda?”

Los niños/as se quedan en silencio y después de un rato un niño dice de greda, la educadora le contesta “muy bien.”

Les comenta que la próxima actividad se tratará de crear una artesanía con greda, los envía al patio a jugar porque esa actividad terminó.

Lista de Cotejo N°2

Jardín Infantil: Colegio Millantú (Municipal, Macul)

Fecha:21/09/06 Hora Inicio: 10:50 Hora término:11:40

Educadora a cargo del Nivel: Elizabeth Escobar

Observadora: Roxana Vera.

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)	X			
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)	X			
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X			
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)	X			
Hay materiales de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)	X			
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X			
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X			
Los recursos están rotulados con el nombre		X		
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)		X		Por rincones
Los recursos están a la vista de los niños/as	X			
Los recursos están al alcance de los niños/as	X			
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos	X			

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X			
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato			X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos	X			Ella funciona como ejemplo
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos	X			
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as	X			

Registro de Observación N°2

Jardín Infantil: Colegio Millantú. (Municipal, Macul)

Fecha: 21/ 09/06 Hora Inicio: 10:50 Hora término: 11:20

Educadora ejecutora de la actividad: Elizabeth Escobar

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: Comunicación.

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: Lenguajes artísticos.

Aprendizajes esperados: Recrear imágenes, rimas, canciones o cuentos completando el todo a partir de algunos elementos o partes que se le presentan.

Observadora: Roxana Vera

Comienza la segunda actividad variable del día a las 10:50. La educadora le pide a los niños/as que se sienten sólo en las mesas del centro de la sala.

Les indica que trabajarán con greda, y que por eso deben subir sus mangas y colocar diario en las mesas para no ensuciarlas.

Les da una hoja de diario a cada niño y niña para que pongan sobre la mesa, y a cada uno entrega un trozo de greda.

Los niños y niñas comienzan a manipularla y amasarla.

La educadora les pide que recuerden la leyenda leída en la actividad anterior, a lo que los niños/as responden que se trataba de una huasa y su pololo. La educadora les pregunta quién se acuerda con qué material hacían la artesanía en Quinchamalí, los niños/as dicen que de greda. La educadora les dice, que es cierto, y que ahora ellos harán su propia artesanía con greda, les dice que pueden realizar maceteros, cántaros y jarrones.

Les dice que la greda se trabaja igual que la plasticina, que recuerden que deben amasarla primero. Después de eso cada niño y niña manipula libremente la greda.

Constantemente la educadora les dice que lo están haciendo muy bien, que sus artesanías son muy bonitas. Ella toma un trozo de greda y se sienta junto a los niños y niñas para trabajar con ellos, hace un macetero y lo pone en la mesa para que los niños y niñas lo observen.

Se para y sale de la sala, los niños y niñas quedan trabajando solos. Pasan alrededor de diez minutos y la educadora vuelve, les pregunta que hicieron, y uno por uno se levantan a entregar su trabajo aquí ella le pone un cartel con el nombre de la artesanía y del autor, luego lo monta sobre una cartulina y los pone sobre unas mesas.

Finalmente invita a los niños/as a observar el trabajo realizado por los compañeros. Les pide que salgan al patio.

La actividad termina a las 11: 40.

Lista de Cotejo N° 3

Jardín Infantil: Colegio Millantú (Municipal, Macul)

Fecha:28/09/06 Hora Inicio: 10:50 Hora término:11:30

Técnica a cargo del Nivel: Rosa Pérez

Observadora: Roxana Vera.

En la sala:

Indicadores a observar	SI	NO	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)	X			En escasa cantidad
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)	X			
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X			En escasa cantidad
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)	X			
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)	X			
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X			
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X			
Los recursos están rotulados con el nombre	X			
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)	X			Por rincones
Los recursos están a la vista de los niños/as	X			Solo parte de ellos.
Los recursos están al alcance de los niños/as	X			
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos		X		

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	SI	NO	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X			Lamina de tareas
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato			X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos	X			Básicamente da reglas
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos		X		
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as		X		

Registro de Observación N° 3

Jardín Infantil: Colegio Millantú. (Municipal, Macul)

Fecha:28/09/06 Hora Inicio:10:50 Hora término:11:30

Técnica ejecutora de la actividad: Rosa Pérez

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: Comunicación.

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: Lenguajes verbal (escrito)

Aprendizajes esperados: No lo sabe especificar.

Observadora: Roxana Vera

La actividad de hoy se hace con kinder y prekinder en la misma sala, ya que la educadora de prekinder renunció y todavía no hay reemplazante. En total hay 38 niños, 13 de prekinder y 25 de Kinder.

Los niños/as de prekinder se sientan en una fila a un extremo de la sala, y los niños y niñas de kinder en las dos filas restantes.

La persona que está a cargo de la actividad es la Técnica de Párvulos de kinder.

Entra a los niños y niñas del patio, les pide que se sienten y comienza a cantar canciones que los niños/as siguen y comienzan a sentarse.

Comienza preguntando lo visto en la clase anterior, pocos niños y niñas responden, ella refuerza la idea diciendo que vieron las palabras que comienzan con ma - me - mi - mo y mu.

Muestra a los niños/as una tarea realizada por una niña, en donde ella recortó palabras que comenzaban con éstas sílabas, luego pide a los niños y niñas que digan elementos que comienzan con las sílabas en cuestión.

Les dice que la actividad de hoy consiste en dibujar elementos que comienzan con esas vocales.

Le entrega a una niña hojas, y ésta distribuye una hoja para cada niño y niña.

Repite la indicación, “dibujen cinco elementos, no más, que comiencen con M. Muestra un cartel que está pegado en la pared con palabras trabajadas con anterioridad.

Los niños/as sacan sus estuches y comienzan a trabajar. Los niños y niñas de prekinder no reciben ninguna indicación en especial, ellos dibujan lo que quieren, están apartados de la actividad.

La Técnica se pone a ordenar el escritorio y unos materiales que están tirados en el suelo.

Algunos niños y niñas se acercan para pedir que le saquen punta al lápiz o pedir goma, otros no tienen lápiz y la técnico les responde que no hay más.

Hay niños/as que le dice no saber qué hacer, y la técnica les da ejemplos para que ellos los dibujen.

A las 11:16 comienzan a mostrar sus trabajos, una vez terminados los dibujos, los niños y niñas se dirigen a buscar unas tarjetas con sus nombres para escribirlo en su hoja.

Finalmente, el que termina se va al patio a las 11:30.

Observaciones en Jardín Angeluz

Lista de Cotejo N°1

Jardín Infantil: Ángelus (Villa Los Rosales de La Farfana, Maipú)- Particular

Fecha: 01/09/2006 Hora Inicio: 14:30 hrs. Hora término: 15:05 hrs.

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Lorena

Observadora: Catherine Campos

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)		X		
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)		X		
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)		X		
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)		X		
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)	X			
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)		X		
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X			
Los recursos están rotulados con el nombre	X			Sólo paredes y ventanas (sala letrada)
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)		X		
Los recursos están a la vista de los niños/as		X		
Los recursos están al alcance de los niños/as		X		
Se permite a los niños/as la exploración libre de		X		

los recursos				
--------------	--	--	--	--

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X			Libro
Explicita a los niños/as el uso del recurso didáctico concreto	X			Actividad en el libro
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato			X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos	X			Se les dice qué es lo que tienen que hacer
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos		X		
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as		X		

Registro de Observación N°1

Jardín Infantil: Ángelus (Villa Los Rosales de La Farfana, Maipú)- Particular

Fecha: 01/09/06 Hora Inicio: 14:30 hrs. Hora término: 15:00 hrs.

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Lorena

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: Comunicación

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: Lenguaje

Aprendizajes esperados: no tienen, ya que es actividad que aparece en el libro

Cantidad de niños/as: 7

Observadora: Catherine Campos

La educadora ayudante, comienza pasando la asistencia a los niños/as, dictando los nombres y preguntando si vino o no al Jardín, los niños/as responden.

Luego canta una canción alusiva a los días de la semana y pregunta a los niños/as ¿qué día es hoy?, los niños/as responden que es viernes. Envía a una de las niñas a marcar el día en el Panel meteorológico y de la semana. Pregunta además, la condición del tiempo, los niños/as responden que está parcial y pegan un dibujo que indica tal tiempo.

A las 14:40 hrs. llega la educadora a cargo del nivel y pregunta a los niños/as si recuerdan qué son las sílabas. Conrado contesta que es aplaudir y contar cuántos aplausos tiene un nombre. El niño da un ejemplo, a lo que la educadora le dice que está muy bien.

La educadora a cargo comienza a decir palabras, los niños/as comienzan a contar las sílabas de cada palabra a través de aplausos.

A continuación, la educadora les presenta la página en la cuál tendrán que trabajar y les explica lo que tienen que hacer.

En la página del libro aparece un dibujo que asemeja ser el escenario de un teatro, en el cual aparecen niños y niñas disfrazados, y en sus manos y pies tienen circunferencias blancas. La actividad consiste en identificar la cantidad de sílabas que tiene el nombre de cada disfraz, y según ésta cantidad deben colorear las circunferencias de cada niño/a.

La educadora ayudante reparte los libros y lápices a los niños/as, éstos comienzan a trabajar cada uno en su puesto.

La educadora se va a trabajar con otro grupo de niñas (de 5 a 6 años), las cuales están en la misma sala.

La educadora ayudante se queda a cargo del grupo, y a medida que los niños/as van terminando le muestran lo hecho a ella.

A las 15:00 hrs. La educadora pregunta si todos terminaron, a lo que los niños/as responden que si. Ella dice que cierren los libros y que pueden salir a recreo.

Lista de Cotejo N°2

Jardín Infantil: Ángelus (Villa Los Rosales de La Farfana, Maipú)- Particular

Fecha: 07/09/06 Hora Inicio: 16:50 hrs. Hora término: 17:45 hrs.

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Lorena

Observadora: Catherine Campos

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)		X		
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)		X		
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X			
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)		X		
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva: láminas, afiches)	X			
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)				
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X			
Los recursos están rotulados con el nombre		X		
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)		X		
Los recursos están a la vista de los niños/as	X			
Los recursos están al alcance de los niños/as	X			
Se permite a los niños/as la exploración libre de los	X			

recursos				
----------	--	--	--	--

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X			Dibujo de Escudo Nacional
Explicita a los niños/as el uso del recurso didáctico concreto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato			X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos	X			
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos		X		
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as		X		

Registro de Observación N°2

Jardín Infantil: Ángelus (Villa Los Rosales de La Farfana, Maipú)- Particular

Fecha: 07/09/06 Hora Inicio: 16:50 hrs. Hora término: 17:45 hrs.

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Lorena

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: no lo tienen especificado

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: no lo tienen especificado

Aprendizajes esperados: no lo tienen especificado

Cantidad de niños/as: 13 en total (10 niños/as de 4 a 5 años y 3 niñas de 5 a 6 años)

Observadora: Catherine Campos

Al iniciar la observación, los niños/as trabajan con recursos concretos de relaciones múltiples, cada uno en sus mesas.

Estos recursos son:

- Encaje de números y vocales.
- Ábacos
- Puzzles de cuatro piezas.
- Tabla para formar figuras con elásticos
- Tabla de encaje de cilindros, según la cantidad que se indica
- Argollas de encaje desde la más ancha a la más angosta. Orden en forma vertical.

Se permite la exploración libre de los recursos concretos, no hay intervención adulta.

Luego de un rato, Lorena da la instrucción de que tienen que entregar los “juegos” ordenados, cada uno en su bolsa.

La educadora ayudante ordena los recursos concretos que no están siendo ocupados por los niños/as en un contenedor de plástico azul.

Los niños/as comienzan a ordenar los recursos concretos ocupados, lo echan en sus bolsas y lo guardan en el contenedor plástico azul con tapa, y otros lo cambian y continúan trabajando.

Nueva instrucción de la educadora: “A guardar todo en su lugar”

Cuando está todo guardado, la educadora comienza por decir que se deben sentar derechos, con la espalda apoyada en el respaldo de la silla.

Comienza la actividad diciendo que hoy verán el Escudo Nacional. Pregunta a los niños/as si alguien sabe qué es el Escudo Nacional.

Uno responde: “es una armadura con magia”, otro responde: “son armaduras que utilizaban los soldados para defender”.

La educadora vuelve a preguntar qué es el Escudo Nacional, Conrado contesta que es la armadura de nuestro país que tiene al cóndor y al huemul.

La educadora le dice que así es y que el escudo es uno de los cuatro símbolos patrios, y los nombra:

- La bandera que tiene los colores blanco, como la cordillera; azul como el cielo; y rojo como el copihue y la sangre de los araucanos.
- El copihue, que es la Flor Nacional.
- El Himno Nacional.
- Y el Escudo que está afirmado por dos animales: el cóndor y el huemul.

Les pregunta a los niños/as cómo se imaginan el escudo. Conrado contesta que es blanco, azul y rojo y que al centro tiene una estrella. La educadora le dice que él ya lo conoce.

Se dirige al curso y dice: “aquí tengo un escudo”, y muestra un dibujo del escudo que ha sido trabajado por un niño con bolitas de papel. Lee el lema “Por la razón o la fuerza”, a lo que Conrado dice “Por la razón o la fuerza que murió Jesús”. La educadora le dice que eso ocurrió mucho antes y que ese lema significa que somos libres por la razón o sea conversando o que somos libres por la fuerza o sea luchando o peleando.

La educadora dice que todos los colores de los emblemas patrios son rojo, blanco y azul.

Ahora, les explica que tienen que rellenar el escudo (sin los animales) con pelotitas de papel, y que se trabajará por colores.

Comienza a recortar trocitos de papel blanco, la educadora ayudante los reparte y les va enseñando a los niños/as cómo se hacen las pelotitas. Recuerdan en todo momento que no recorten más los trozos de papel, ya que no tienen que ser muy pequeñitas las pelotas. Los niños/as preguntan en todo momento: “¿Así tía?”.

La educadora da otra instrucción: las pelotas deben estar bien apretadas, y pregunta: ¿quién va a ser capaz de trabajar con la boquita bien cerrada?

La educadora ayudante comienza a revisar las pelotitas que hace cada niño/a, a Diego le dice: “Diego esto no sirve, cómo vamos a pegar esta pelotita tan chica, no tienes que cortar el papel”. Esta comienza a hacerle las pelotitas a los niños/as.

La educadora les dice a los niños/as que comiencen a pegar las pelotitas blancas. Dibuja una estrella en la pizarra y explica que las pelotitas blancas van pegadas dentro de la estrella.

Luego de esta explicación, les comienza a repartir papel azul a quien haya terminado la estrella.

Cuando recién comienza a repartir el papel azul se da cuenta de la hora, por lo que les dice a los niños/as que vayan terminando porque se acaba el tiempo, que sólo peguen las pelotitas que tienen listas y que continuarán el día de mañana.

Los niños/as que terminan de pegar se van al baño y luego se sacan los delantales y ordenan sus cosas en las mochilas. Cada uno vuelve a su mesa.

Lista de Cotejo N°3

Jardín Infantil: Angeluz

Fecha: 29 /09/06 Hora Inicio: 14:50 Hora término: 15:50

Educadora o Técnica a cargo del Nivel: Lorena

Observadora: Catherine Campos M.

En la sala:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Hay recursos primitivos y no pictóricos (invitan a los niños/as a ser creativos, como cubos, recipientes, arena, agua)		X		
Hay recursos básicos (que permiten interactuar con los recursos primitivos y no pictóricos, como semillas, balanzas)		X		
Hay recursos que permiten las relaciones múltiples (como los recursos de construcción, relaciones espaciales, creación de patrones y actividades de clasificación)	X			
Hay recursos que permiten hacer relaciones conexas (facilitan la observación y la experimentación)		X		
Hay recursos de apoyo visual que no permiten su manipulación (permiten la observación pasiva:	X			

láminas, afiches)				
Hay recursos de apoyo visual que permiten su manipulación (permiten la observación y la manipulación: libros de trabajo, plantillas)	X			
Hay recursos que permiten la expresión (lápices, pinturas, títeres, CDS de música)	X			
Los recursos están rotulados con el nombre		X		Sólo las sillas, mesas y paredes
Los recursos están clasificados según algún criterio (especificar)	X			Como material didáctico
Los recursos están a la vista de los niños/as	X			
Los recursos están al alcance de los niños/as	X			
Se permite a los niños/as la exploración libre de los recursos		X		Sólo en determinados horarios

Durante la actividad, la ejecutora:

Indicadores a observar	Si	No	NO	Observaciones
Utiliza recursos didácticos concretos para apoyarse	X			
Explicita a los niños el uso del recurso didáctico concreto	X			
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la vista				
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del tacto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del gusto			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través de la audición			X	
Permite a los niños/as la exploración del recurso didáctico concreto a través del olfato			X	
Da pautas a los niños/as para la manipulación de los recursos didácticos concretos	X			
Permite a los niños/as la manipulación libre de los recursos didácticos concretos		X		
Establece relaciones significativas entre los recursos didácticos concretos y las experiencias de los niños/as	X			Con su cuerpo

Registro de Observación N°3

Jardín Infantil: Angeluz

Fecha: 29/ 09/06 Hora Inicio: 14:50 Hora término: 15:50

Educadora o Técnica ejecutora de la actividad: Lorena

Ámbito de Experiencias en el que se trabaja: No especificado

Núcleo de Experiencias en el que se trabaja: No especificado

Aprendizajes esperados: Que niños y niñas identifiquen izquierda y derecha

Observadora: Catherine Campos M.

Al entrar a la sala los niños y niñas estaban muy acalorados, por lo que la educadora les revisa sus vestimentas y hace desabrigar a algunos.

Luego, comienza a cantar la canción para comenzar la actividad. Les explica a los niños y niñas que van a trabajar con “La Lateralidad”, que significa izquierda o derecha.

Levanta su mano derecha y explica que la mayoría de los niños y niñas de la sala escriben con la mano derecha. Pregunta a los niños/as ¿qué hay a tú derecha?

La educadora les dice que mejor van a escuchar una canción que recuerda la derecha y la izquierda (comienza la canción).

Los niños/as comienzan a aplaudir, se ponen de pie y comienzan a hacer todo lo que dice la canción (siguiendo a la educadora).

Al terminar la canción, la educadora pide que se sienten y que les va a hacer un dibujo en la mano derecha para que se acuerden de ella. Les hace el dibujo que cada uno quiere.

Luego, llama a una niña y le da instrucciones: mira hacia la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, atrás, al frente. La niña lo hace. Y les dice a los demás niños/as: “La idea es que la manito que tienen marcada es la mano derecha”.

Les dice que ahora pueden realizar la actividad. Reparte una hoja a cada niño/a y le dice a Isidora que reparta lápices de colores (de cualquier color).

Pide que trabajen en silencio para escuchar las instrucciones.

La hoja es una plantilla de discriminación visual, con tres filas: la primera de tortugas (tres mirando a la derecha y una mirando a la izquierda); la segunda de palomas (tres mirando a la derecha y una mirando a la izquierda); y la tercera de caracoles (tres mirando a la derecha y una mirando a la izquierda).

La instrucción es la siguiente: Observemos las tortugas, marca con una X la tortuga o las tortugas que están mirando hacia la izquierda. Luego, que todos los niño/as marcaron, pide que miren las palomas y que hagan lo mismo, igual que con los caracoles.

Después que todos han marcado, pregunta ¿cuántas tortugas miran hacia la izquierda?, ¿cuántas palomas miran hacia la izquierda?, ¿cuántos caracoles miran hacia la izquierda?. Después de cada pregunta los niños/as contestan que es 1.

Luego pregunta: ¿cuántas tortugas miran hacia la derecha?, ¿cuántas palomas miran hacia la derecha?, ¿cuántos caracoles miran hacia la derecha?. Después de cada pregunta los niños/as contestan que son 3.

La siguiente instrucción es que pinten todas las tortugas, palomas y caracoles que miran hacia la derecha. Se reparten los lápices y los niños/as pintan.

Deja pasar unos minutos, y a medida que van terminando conversa con cada niño y niña, haciéndole preguntar para asegurarse que haya entendido lo explicado.

Para terminar la actividad hace un repaso con los niños/as haciendo preguntas como: ¿cuál es la oreja derecha?, ¿cuál es el pie izquierdo? Y los niños/as tocaban la parte de su cuerpo que se les indicaba.

Para asegurarse más, da instrucciones a cada niño/a: por ejemplo, con tu mano izquierda toca tu oreja derecha.

Vuelven a escuchar la canción y hacer todo lo que esta dice. La educadora les recuerda que la mano derecha es la que tiene el dibujo.

Anexo 4

Recolección de Información

Entrevistas

Entrevista a educadora del Jardín Infantil Antiyal

Jardín Infantil: Antiyal

Educadora o Técnica ejecutora de las actividades observadas: Fabiola

Entrevistador: Andrea

Datos sociodemográficos:

- Nombre: Fabiola
- Edad: 35
- Universidad o Instituto donde estudió: Universidad Católica Alberto Hurtado
- Título: Educadora de Párvulos
- Años de Experiencia: 12
- Tiempo en la Institución: 2 años
- Tiempo con el Nivel Transición Menor: 1 semestre

Consideraciones que se toman en cuenta para planificar las actividades.

Bueno para planificar hay cosas bien importantes que hay que fijarse, primero en nivel en el que están los niños, igual hay hartas actividades que uno planifica y que después hay que ir cambiando porque hay que retomar contenidos repetirlo hasta que los niños los aprendan, porque no se saca nada con ir avanzando no más, o sea, que hay que ir midiendo constantemente lo que han logrado, en ese sentido hay que ser bien flexibles, muchas veces un mes planificamos y dejamos todo listo para el mes, pero al final vemos que las necesidades son otras y que se le va a hacer y hay que volver a organizar todo.

Rol de los recursos didácticos concretos dentro de la actividad.

A ver... igual son súper importantes para que los niños aprendan de mejor forma lo que necesitan aprender, se les es más significativo

****¿Significativo en que sentido?***

En el sentido de que se le hacen más manejables los contenidos, me explico... no es lo mismo hablar por ejemplo de los alimentos que traer alimentos, que los huelan que los prueben y todo eso, es más cercano a ellos es más simple de entender lo pueden manipular y no puro imaginar.

Características de un recurso didáctico concreto para que apoye una actividad.

Cuando se quiere usar algún material para apoyar o trabajar con el igual depende de uno como se ocupe y sus características además de lo que quiere hacer, porque a veces uno igual se complica en armar material que sea lindo, duradero, y piensa en todas esas cosas, y piensa uno que es muy caro tener harto material, y otras veces uno se da cuenta que cualquier cosa bien utilizada la podemos utilizar como recurso, tú viste hoy ocupamos cosas que sus mamás tenían en las cocinas, y al parecer fue súper motivante para ellos, entonces yo creo que depende de lo que uno quiere lograr con ellos, con los niños, y hay van a tener características como bien específicas.

Ventajas del uso de los recursos didácticos concretos en el desarrollo de los niños/as a largo plazo.

A largo lazo es como súper bueno, porque cuando entran ya a la escuela como que les pasan el contenido como de forma más abstracta, ya no se dan las instancias de trabajar los conceptos de forma concreta, en cambio cuando chiquititos, en el jardín, es más común, y trabajan harto esa parte, entonces les ayuda a que entiendan mejor las cosas después porque no tuvieron que imaginárselas, sino que cuando aprendieron diferentes contenidos tuvieron la posibilidad de tocar, oler... todo eso.

Criterios utilizados para la selección de los recursos didácticos concretos que hay en la sala de clases.

A ver... esa es una tarea en conjunto entre las tres tías del jardín y básicamente depende de los aprendizajes que se van a desarrollar en el tiempo, igual nos preocupamos de marcar cada cosa con su nombre, y de tenerlo como al alcance, igual por espacio no lo tenemos todo en la sala, sino que hay un espacio destinado a guardar el material y cuando se va a ocupar lo sacamos.

****¿y los niños y niñas pueden ocuparlo libremente?***

O sea no siempre, sino cuando se utiliza en las actividades, igual hay materiales que son de juego y esos están como más al alcance de ellos, esos los toman todos los días, pero como te digo yo creo, y pensándolo bien los otros no están como más al alcance por espacio, de las salas, porque tu ves que son como pequeñitas.

Entrevista a Técnica del Colegio Millantú

Jardín Infantil: Colegio Millantú

Técnica ejecutora de las actividades observadas: Rosa Pérez

Entrevistador: Roxana Vera

Datos sociodemográficos:

- Nombre: Rosa
- Edad: 30 años
- Universidad o Instituto donde estudió: Colegio politécnico San Ramón.
- Título: Técnico en Atención de Párvulos.
- Años de Experiencia: 10
- Tiempo en la Institución: seis meses
- Tiempo con el Nivel Transición Menor: su puesto habitual es en transición mayor (kinder), en el caso observado se encuentra haciendo un reemplazo.

Consideraciones se toman en cuenta para planificar las actividades

La educadora es la que planifica, ella supongo que lo hace por su plan anual, ahí donde ven qué aprendizajes tienen que trabajar. Bueno y también tiene que ver con qué materiales va a ocupar, y todo eso...

Flexibilidad de las planificaciones de acuerdo a las necesidades inmediatas de los niños/as.

O sea, depende de que pase en el día, por ejemplo cuando llueve vienen pocos y ahí no conviene hacer lo que está planificado, y a veces están tan desordenados que mejor los mandamos al patio todo el rato.

Rol de los recursos didácticos concretos dentro de la actividad

Qué sea más entretenido para los niños, por que como son de colores llamativos y tienen cosas divertidas, están más atentos. Igual hay que tener cuidado, porque a veces quieren tomar todos el material y al final la actividad no se puede hacer. Pero igual hay que ocupar los materiales, porque a veces de la oficina nos vienen a mirar, en otras ocasiones cuando están aburridos o no encontramos que hacer les pasamos los materiales para que jueguen dentro de la sala.

Características que debe tener un recurso didáctico concreto para que apoye una actividad

Debe ser entretenido, de colores bonitos, con imágenes claras de buena calidad y también hay que revisarlo con tiempo pa' ver si hay que arreglarle algo, o si es suficiente con lo que hay.

Ventajas que podría tener el uso de los recursos didácticos concretos en el desarrollo de los niños/as a largo plazo

Que aprenden más fácil, y...eso.

Desventajas del uso de los recursos didácticos concretos

Que los niños quieren sólo jugar y no prestan atención a la actividad, a los contenidos reales. Y también que como no hay plata, no hay para todos los niños y así al final no se puede hacer nada.

Soluciones posibles a estas desventajas

Igual es complicado, porque en el colegio siempre nos dicen que no hay recursos, entonces no sabría como hacerlo, bueno... pero igual hay algunas cosas que se pueden hacer u ocupar, por ejemplo en el kinder ocupamos hartos carteles o láminas que hacemos con los mismos niños y los dejamos pegados en la pared.

Criterios que usan para la selección de los recursos didácticos concretos que hay en la sala de clases

Ahí no sé, por que la tía es la que organizó esto a principio de año. Pero por ejemplo atrás hay guardado material de desecho y aquí adelante hay bloques de madera para construir, pero los niños son súper desordenados y pierden todo. Los lápices, por ejemplo están atrás pero a veces no hay nada, porque se los han guardado o los dejan tirados en el suelo. También hay algunos cuentos que han traído ellos, ah... igual hay unas cosas que tiene guardadas la tía en el mueble con llave, por que si no, los niños los pueden hacer tira.

****¿Los materiales que tienen los ha pedido la educadora?***

Algunos... otros los traen de la oficina, porque los manda el Ministerio o la corporación de la comuna. Y lo que va faltando se le pide ayuda a algún papá o los hacemos nosotros, por ejemplo la tía me pide que haga una lámina y yo la hago.

Entrevista a Educadora de Jardín Infantil Angeluz

Jardín Infantil: Angeluz

Educadora o Técnica ejecutora de las actividades observadas: Lorena

Entrevistador: Catherine Campos

Datos sociodemográficos:

- Nombre: Lorena
- Edad: 35
- Universidad o Instituto donde estudió: Instituto Profesional Providencia
- Título: Educadora de Párvulos
- Años de Experiencia: 5
- Tiempo en la Institución: 3
- Tiempo con el Nivel Transición Menor: 3

Consideraciones que se toman en cuenta para planificar las actividades.

Planificamos en forma grupal, como jardín, planteando objetivos a nivel de jardín y objetivos dentro de los niveles, por ejemplo: objetivos para los niños de 3 años, de 4 años y de 5 años.

Después consideramos temas que vamos a tratar durante el año, y a partir de los temas trabajamos directamente con las Bases, buscando los objetivos y qué es lo que queremos hacer con ellos. Las planificaciones se hacen anuales, mensual y semanalmente.

Flexibilidad de las planificaciones de acuerdo a las necesidades inmediatas de los niños/as.

La flexibilidad de las planificaciones que se hacen es completa, ya que puede que no se den las condiciones, en invierno puede que no venga la mitad de los niños y no puedo cumplir con la planificación y con el objetivo que quiero cumplir con el nivel. También

puede depender del estado de ánimo de los chicos, si es una actividad muy rígida y veo que los niños están en un momento desconcentrado... es súper flexible en cuanto a eso.

Rol de los recursos didácticos concretos dentro de la actividad.

Desde el inicio era un material netamente de entretenimiento, si bien lo teníamos dividido en material para desarrollar el área de matemáticas, el área de lenguaje... ahora hemos tomado en cuenta tu planteamiento... ahora lo tenemos más a la vista, estamos sacando mejor provecho, estamos orientando a lo que puede servir a los chicos... no solamente “ya jueguen con esto y entreténganse un rato”.

**** ¿Esto que tú me dices es a partir de mis observaciones? ****

Sí, más o menos, lo vi que estaba orientado hacia ese punto, entonces de repente uno se basa mucho en la rutina, se deja guiar mucho por lo establecido, por la planificación uno no le saca provecho a ese material. Entonces, estoy súper pendiente a las sugerencias.

Como me dijiste que estabas haciendo la tesis en Uso de Material didáctico, dije: “estamos usando mal el material”, entonces, a partir de ese día el material está afuera, estamos dándole un momento al material didáctico y una orientación al material didáctico.

Características de un recurso didáctico concreto para que apoye una actividad.

Dependiendo de la actividad, o sea, yo te puedo nombrar características físicas del material, tiene que ser de material bueno, que no tenga una pintura... ¿a eso te refieres tú?

En cambio si tú me dices un material que apoye una actividad, que sea lúdico, entretenido para el niño, que cuente... que llame la atención de los chicos. De repente hay material como demasiado complejo, a lo mejor orientado a cumplir ciertos objetivos dentro de los niños, pero es demasiado complejo para ellos. Entonces, que sea lúdico, que llame la atención... más que nada eso.

Ventajas del uso de los recursos didácticos concretos en el desarrollo de los niños/as a largo plazo.

Muchas, muchas... de hecho no se podría trabajar en un jardín infantil y creo que en gran parte de la pre- básica igual.

Si consideramos dentro del material didáctico solamente juegos, pero incluye una variedad enorme... entonces, trabajar sin esto, con apoyo... entendiendo el material didáctico incluso la música y todo eso, entonces sin trabajar con eso no es ningún apoyo. Y trabajar con láminas, ya se supone que debería quedar obsoleto y que se debe trabajar sacándole provecho a los chicos.

Desventajas del uso de los recursos didácticos concretos.

Que los niños lo quieren tener por un tiempo demasiado prolongado. O sea, empezar a trabajar con material didáctico hay que tener la noción y hacerlos razonar a ellos que hay actividades, que ese es un momento de entretenimiento, pero que debe tener su tiempo, porque el uso de material didáctico si ellos pudieran estar todo el día jugando con los juegos.

Soluciones posibles a esas desventajas.

Haciendo actividades complementarias que también llamen la atención de los niños, que no vean el material didáctico como vía de escape a la actividad, porque si es así tengo que autoanalizarme las actividades que estoy planteando también no los está motivando, entonces es el tiempo del patio o del material didáctico, y aquí se supone que la estadía en el jardín debe ser completa.

Criterios utilizados para la selección de los recursos didácticos concretos que hay en la sala de clases.

Entre todas las tías seleccionamos los materiales que se van a ir usando, dependiendo de lo que se planifique.

Además, hay un espacio en un estante que es para el material didáctico y el material que se utiliza para trabajar las áreas de lenguaje y matemática está en la oficina.