



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

Significados que las Educadoras de Párulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños/as de segundo nivel de transición de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado.

Por:

Daniela Caroca Contreras
Javiera Olivares Peña
Greys Valenzuela Salgado
Alejandra Vera Fredes

Seminario presentado a la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadoras de Párvulo y Escolares Iniciales

Académica Patrocinante:
Doctora María Eugenia Parra Sabaj

Diciembre, 2010
Santiago – Chile

Tabla de contenidos

| | |
|--|-----|
| Tabla de contenidos | 2 |
| Agradecimientos | 4 |
| Resumen | 5 |
| | |
| 1. Capítulo I: | 6 |
| 1.1 Fundamentación teórica básica y justificación | 7 |
| 1.2 Problema de Investigación | 9 |
| 1.3 Objetivos | 9 |
| 1.3.1 Objetivo General | 9 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 10 |
| 1.4 Antecedentes empíricos | 10 |
| 1.5 Hipótesis o supuestos | 26 |
| 1.6 Relevancia del estudio | 26 |
| | |
| 2. Capítulo II: Marco Teórico | 28 |
| 2.1 ¿Qué son los significados? | 29 |
| 2.2 Prácticas Pedagógicas | 33 |
| 2.2.1 El currículo Montessoriano | 34 |
| 2.2.2 El curriculum Steiner /Waldorf | 40 |
| 2.2.3 Currículo Personalizado | 46 |
| 2.2.4 Currículo Cognitivo High Scope | 51 |
| 2.2.5 Currículo Integral | 58 |
| 2.2.6 Teorías de aprendizaje y enseñanza | 65 |
| 2.2.7 El entorno físico y simbólico de la enseñanza | 79 |
| 2.2.8 Constructivismo en las Prácticas Pedagógicas | 82 |
| 2.2.9 La labor del docente dentro del currículum | 84 |
| 2.2.10 Prácticas Pedagógicas y su relación con la cultura | 88 |
| 2.2.11 Prácticas Pedagógicas en el Sistema Educacional chileno | 89 |
| 2.3 Calidad Educativa | 94 |
| 2.4 Ciclo Evolutivo de los niños de 4 a 5 años | 104 |
| 2.4.1 Configuración cerebral de los niños y niñas | 104 |
| 2.4.2 Enfoque Sociológico | 115 |
| 2.4.3 Erick Erikson y la Teoría Psicosocial | 118 |
| 2.4.4 Sigmund Freud y la Teoría Psicosexual | 120 |
| 2.4.5 Jean Piaget y la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo | 124 |
| 2.4.6 Kohlberg y la Teoría del Desarrollo Moral | 126 |
| 2.4.7 George Mead y la Teoría del Interaccionismo Simbólico | 129 |
| 2.4.8 Lev Vygotsky y la Teoría del Desarrollo Próximo | 130 |
| 2.5 Diversidad | 132 |
| 2.6 Del Concepto de “La Familia” al de “Familias” | 141 |
| 2.6.1 Realidad Latinoamericana | 144 |
| 2.6.2 Realidad Familias Chilenas | 148 |
| 2.7 Establecimientos Particulares Subvencionados y Municipales | 150 |
| 2.8 Síntesis del Marco Teórico | 151 |

| | | |
|----|---|-----|
| 3. | Capítulo III: Metodología | 158 |
| | 3.1 Paradigma de investigación | 159 |
| | 3.2 Enfoque | 159 |
| | 3.3 Diseño | 160 |
| | 3.4 Muestra | 160 |
| | 3.5 Categoría, subcategorías de análisis y variable | 161 |
| | 3.6 Técnicas y/o instrumentos de recogida de información | 165 |
| | 3.6.1 Criterios de rigor científico | 169 |
| | 3.7 Sistema de recogida de datos | 172 |
| | 3.7.1 Registros de Observación | 172 |
| | 3.7.2 Escala ECERS-R | 173 |
| | 3.7.3 Entrevista Semi-estructurada | 174 |
| | 3.8 Plan de Análisis | 175 |
| 4. | Capítulo IV: Resultados: análisis e interpretación | 177 |
| | 4.1 Análisis categoría: Significados atribuidos por las educadoras de párvulos a sus prácticas pedagógicas. | 178 |
| | 4.1.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje | 178 |
| | 4.1.2 Planificación Educativa | 189 |
| | 4.1.3 Rol del educador | 217 |
| | 4.1.4 Organización del espacio físico. | 239 |
| | 4.1.5 Relación con la comunidad educativa | 252 |
| | 4.2 Análisis de la variable: Calidad educativa del ambiente de la infancia temprana. | 266 |
| 5. | Capítulo V: Conclusiones | 303 |
| 6. | Bibliografía | 310 |
| 7. | Anexos | 315 |

Agradecimientos

A la Doctora María Eugenia Parra Sabaj, por su incondicional apoyo y confianza en nosotras. Por su disposición para resolver nuestras dudas siempre y en todo momento, por sus acertadas contribuciones y constante motivación. Por mostrarnos el camino que ciertas ramas en ocasiones no nos dejaban ver, y ser el faro guía en nuestros momentos de oscuridad, sin ella no podríamos sentirnos tan orgullosas de nuestro trabajo.

A las educadoras que contribuyeron en esta investigación, por su disposición y participación.

A nuestras familias por su infinito amor y confianza en el camino que emprendimos.

¡Muchas Gracias!

Resumen

El propósito de esta investigación fue responder a la pregunta que tiene como finalidad determinar ¿cuáles son los significados que las Educadoras de Párvulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños y niñas de segundo nivel de transición en un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado?

Es por este motivo que se intentó describir el tipo de práctica pedagógica que se imparte en la Educación Parvularia, además del corpus teórico que fundamenta la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños y niñas de segundo nivel de transición.

El supuesto de este estudio sostuvo que existe una brecha entre la calidad de la Educación Parvularia impartida en el nivel estudiado es baja, el significado que otorgan las Educadoras de Párvulos a sus prácticas pedagógicas y las observaciones de las mismas realizadas por las investigadoras sustentadas en el corpus teórico respectivo y como consecuencia de ella la Calidad de Educación Parvularia impartida en el nivel estudiado es de baja calidad.

El estudio realizado fue de tipo cualitativo, puesto que pretende dar a conocer, interpretar y analizar lo planteado en nuestro objetivo general. Se utilizaron para la recogida de datos las técnicas de observación no participante, entrevistas semi estructuradas y la aplicación de un instrumento para evaluar la calidad del ambiente de la infancia temprana denominado ECERS-R.

Finalmente, tras la aplicación de las técnicas y el instrumento para la recogida de información y un posterior análisis de la misma dio como resultado que la calidad de la educación parvularia en el segundo nivel de transición independiente de la dependencia del establecimiento es mínima según la escala ECERS-R, lo que se respalda con las técnicas aplicadas que evidencian una brecha entre lo que se entiende por calidad por parte de las educadoras, el Ministerio de Educación y su práctica pedagógica.

Capítulo I
Introducción

1.1 Fundamentación teórica básica y justificación

La Educación en nuestro país se encuentra en pleno proceso de transformaciones, es una evolución que comienza en los años noventa producto de los fuertes cambios tecnológicos y económicos que sufre el país, por lo tanto la educación también se debía renovar y adquirir nuevos enfoques y perfiles diferentes, para asegurar competencias mínimas al momento de insertarse en una perspectiva de globalidad. Es así como nace La Reforma Educacional Chilena, la cual presenta como sus ejes principales, la equidad, la calidad y la efectividad de la educación, por medio de la implementación de esfuerzos constructivistas y de actividades más integradoras y significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así es como se presenta la actualización de los programas y contenidos, la realización de proyectos como MECE básica (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad) orientado a la Educación Parvularia y Básica, la implementación de nuevo material escolar en las aulas, la inserción de los alumnos/as a las nuevas tecnologías, todo esto para adecuar a los alumnos/as a la nueva sociedad de la información en la cual estamos insertos y además para lograr mejores índices de calidad en el proceso educativo.

En cuanto a la calidad de la educación chilena, si bien no hay una definición exacta de calidad por parte del Ministerio de Educación, puesto que este concepto es muy dinámico y lo que es calidad para unos no lo es para otros, este se debe ir adaptando permanentemente a las nuevas necesidades que surgen en la sociedad. Pese a esto se consigue desprender, que una educación de calidad se logra cuando se cumple con ciertos criterios propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en el Marco Curricular Nacional, el cual abarca las Bases Curriculares de Educación Parvularia, los Planes y Programas, El Marco para la Buena Enseñanza y los recientemente incorporados Mapas de Progreso, ya que se debe considerar que la reforma a la educación chilena es un proceso amplio con dimensiones y plazos diversos.

En nuestro país la calidad de la educación básica y media es medida anualmente a través de una prueba denominada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad

de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional. El currículum nacional está orientado hacia una mirada constructivista ya que propone al alumno/a como el principal actor de su proceso de aprendizaje, lo considera como parte de una comunidad educativa, siendo capaz de expresar sus ideas, opiniones y posee una cultura que debe ser respetada. Esta mirada busca que todos los alumnos/as, independiente de su condición social, reciban una buena educación.

Para esto el docente en su práctica pedagógica, considerando estas como el quehacer y las metodologías que utiliza el docente para enseñar, debe proporcionar todas las herramientas necesarias a sus alumnos/as para construir una educación de calidad. Así lo propone el Marco para la Buena Enseñanza, el cual “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que ocurren en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos” [MINEDUC, 2003:4]. Para esto propone cuatro dominios: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los/as estudiantes, Responsabilidades profesionales, dominios importantes que el docente siempre debe considerar en su quehacer pedagógico.

La relación que se establece entre calidad y las prácticas pedagógicas es muy cuestionada, ya que se ha venido lidiando con esta relación hace bastantes años y aún no se logra crear un verdadero vínculo. Es por esta razón que se determinó conocer sobre los significados de las prácticas pedagógicas y su relación con la calidad, ya que sabemos que es un tema bastante preocupante y cuestionado en la actualidad, dado que hasta la fecha no se ha alcanzado niveles satisfactorios ni aceptables de rendimiento académico, es la deuda pendiente que aún mantiene nuestro sistema de educación.

Es por esto, que se consideró necesario analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en los niveles de párvulo, ya que no existen estudios que hablen de cómo estas se llevan a cabo y cuáles son los elementos que las implican, nosotras

realizamos una revisión de los diferentes factores que influyen en ella, como son los significados, los cuales le permiten al niño y a la niña conocer el mundo que los rodea, labor que debe ser mediada por el/la educador/a, quien debe establecer conexiones adecuadas entre los conceptos previos y nuevos. Viendo de esta forma al niño/a se le debe considerar un ser activo, el cual construye su conocimiento con ayuda del docente.

El docente a la hora de planificar su clase debe considerar todo el ciclo evolutivo de los niños/as, pasando por el desarrollo sociológico, psicosexual, físico, emocional, moral, cognoscitivo, etc. Desarrollos que son pilares que nos permitirán darnos cuenta de la maduración del niño y niña, permitiéndonos así lograr un aprendizaje coherente y pertinente con su desarrollo integral a través de la práctica docente, lo cual es necesario observar y analizar desde la mirada científica.

1. 2 Problema de Investigación

¿Cuáles son los significados que las Educadoras de Párvulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños/as de segundo nivel de transición de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado?

1. 3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Elucidar los significados que las Educadoras de Párvulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños/as de segundo ciclo de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir el tipo de práctica pedagógica que se imparte en la Educación Parvularia en un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado.
- Revelar los significados que otorgan las Educadoras de Párvulos a sus prácticas pedagógicas en un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado.
- Describir la calidad del ambiente de la Infancia temprana de una escuela municipal y una particular subvencionada.
- Comparar la calidad del ambiente de la Infancia temprana de una escuela municipal con la impartida en un colegio particular subvencionado.
- Relacionar las prácticas pedagógicas de las educadoras de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado en la calidad del ambiente de la Infancia temprana de niño y niñas de un segundo ciclo de dichos establecimientos.

1.4 Antecedentes empíricos

Para fundamentar nuestro trabajo hemos revisado cuatro investigaciones que nos aportan diferentes visiones sobre estudios realizados a nivel nacional e internacional, en temas como: el clima escolar realizado por PIIE [1991] "Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas". Otro tema revisado se refiere a Calidad educativa, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO) [2008] "Educación para Todos: El imperativo de la calidad". El tercer tema revisado es el de actores de la educación realizado por el CIDE [2005] "VII Encuesta CIDE a Actores de la Educación". Finalmente abordamos una temática relativa a la visión al interior de las escuelas

realizado por El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) [2008] "Una Mirada al Interior de las Escuelas Primarias: Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación".

Desde 1982, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) inició una serie de estudios etnográficos centrados en las relaciones sociales y en los procesos pedagógicos al interior de la escuela.

El estudio que se presenta a continuación forma parte de esta línea investigativa y lleva por nombre: "Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas" realizado en Junio de 1989.

La investigación profundiza en el análisis del clima emocional en el aula y su relación con el rendimiento de los alumnos/as de primer año básico. Por clima emocional se entiende: "la cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones son construidas, en gran parte, a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos/as, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción. Son elementos de la subjetividad del maestro que inciden en su manera de actuar y contribuyen a sustentar las concepciones pedagógicas con las que opera" [Assael y Neumann, 1991: 14].

En la conformación de ese clima se articulan elementos objetivos y subjetivos de la realidad socio-cultural dentro de los cuales actúan los docentes, por ello se analizaron los más relevantes a fin de profundizar en su incidencia en las prácticas pedagógicas.

La hipótesis de la investigación fue la siguiente: "Las características que adquieren los procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela se encuentran fuertemente influenciadas por las formas de organización y funcionamiento del sistema escolar, así como por la forma en que el docente percibe su rol; por la manera en que concibe a los niños de sectores populares; y por los supuestos que maneja en torno al proceso pedagógico" [Assael y Neumann, 1991: 17].

Para corroborar esta hipótesis, el estudio señala las condiciones institucionales en las que se realizan las prácticas pedagógicas de los docentes.

El proceso de municipalización parece haber sido una de las transformaciones más sustantivas del sistema educacional. Por un lado se aprecia en las escuelas observadas en esta investigación, restricciones materiales y limitaciones de recursos humanos, problemas que van aumentando mientras más pobre sea la comuna.

Por otro lado influye la distribución del horario del profesor, quien debería pasar el mayor tiempo posible dentro de la sala de clases, asimismo se aumenta el número de alumnos/as por curso.

Se afirma que la “mercantilización de la educación pasa a ser lo fundamental, quedando el aspecto pedagógico en un segundo plano” [Assael y Neumann, 1991: 29].

Otro aspecto que el estudio considera es el control directo de la corporación municipal hacia los establecimientos, pareciendo existir una gran dependencia de estos últimos. Este poder jerárquico y autoritario influiría en el tipo de relaciones que se dan dentro de las escuelas. “Para los profesores, la preocupación central de la Corporación es el control, muchas veces ligado al empleo de la amenaza” [Assael y Neumann, 1991: 31].

En este contexto parece difícil desarrollar procesos de reflexión en torno a los procesos de enseñanza y de innovación de las prácticas pedagógicas en los establecimientos, ya que la relación entre los estamentos directivos y los profesores se encuentra contaminada por un control jerárquico y autoritario [Assael y Neumann, 1991].

En cuanto a la organización interna de la escuela, el estudio señala que la unidad técnico pedagógica cumple un rol relevante, no sólo en términos pedagógicos sino que además en cuanto al funcionamiento administrativo de los colegios.

Otro elemento importante que influye en las prácticas pedagógicas de los docentes es la formación que han recibido. El tipo de formación que se imparte, según este estudio, se caracteriza por ser expositiva y teórica, logrando perfeccionar más bien de manera técnica a los profesores. Esto favorece a que el docente aplique mecánicamente un programa, sin que reflexione acerca del mismo ni lo adapte a la realidad del curso [Assael y Neumann, 1991].

A modo de conclusión, este estudio señala que las condiciones materiales de la escuela y las condiciones del trabajo docente inciden de distinta manera en la práctica que se realiza.

Las características que adquieren los procesos de enseñanza en el aula sólo pueden entenderse desde las formas de organización y funcionamiento del sistema escolar que afectan al docente, así como a partir de las expectativas que éste tiene de los alumnos/as, todos elementos que tienden a crear sentimientos de frustración e impotencia en el docente. El trabajo pedagógico pasa a ser un medio para asegurar su subsistencia, antes que una actividad motivadora, gratificante y creativa.

Cabe señalar que la investigación arrojó resultados en cuanto a que las bajas expectativas en el rendimiento de los alumnos de sectores bajos, lleva al docente a cumplir ciertas metas mínimas en primer año. Entre ellas están principalmente el aprendizaje de la lecto-escritura y la socialización del niño/a a las exigencias escolares. Las complejidades presentadas en este estudio podrán resolverse según los autores a través de políticas integrales que apunten a reestructurar el sistema educativo y la profesión docente. Se aventura a proponer algunas transformaciones: “1) Un cambio en las condiciones estructurales e institucionales del sistema escolar, y 2) el desarraigo de formas de relaciones sociales y de relación con el conocimiento tal como hoy se las construye al interior de la escuela. El logro de estas transformaciones supone el ir venciendo obstáculos internos y externos a fin de facilitar la puesta en práctica de modos alternativos de relaciones sociales y pedagógicas” [Assael y Neumann, 1991:42].

Otro elemento importante de analizar es el de la Calidad, ya que hoy en día asume un rol primordial a nivel mundial, ya no sólo se considera el derecho a otorgar educación, sino que además esta educación debe ser de calidad.

El Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo "Educación para Todos: El imperativo de la calidad" [2005], realizado por la UNESCO hace especial hincapié en la importancia que tiene la calidad en la educación de los niños "la calidad es un elemento fundamental de la educación que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino que también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo" [UNESCO, 2005:20].

En este informe se examinan las conclusiones de los trabajos de investigación realizados sobre los múltiples factores que determinan la calidad en la educación, exponiendo a la vez las políticas que permiten mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en países de bajos ingresos. A la vez realiza un seguimiento de ayuda internacional a la educación y de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos, en los que 160 países se comprometieron alcanzar en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar.

Los seis objetivos propuestos son los siguientes: 1) Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), 2) Enseñanza Primaria Universal (EPU), 3) Aprendizaje de jóvenes y adultos, 4) Alfabetización, 5) Igualdad entre los sexos y por último, 6) Calidad. Se señala que "la calidad es un elemento medular de la educación que no sólo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben" [UNESCO, 2005:461].

La calidad de la educación es un elemento implícito o explícito de cada uno de los seis objetivos fijados en especial en el objetivo de calidad, donde se insta a los países a que mejoren la calidad de la educación en todos los aspectos con la ayuda de sus

asociados en el movimiento en pro de la EPT. Con esto se da cuenta que los programas propuestos dependen en gran medida de la calidad de sus contenidos y la competencia de los docentes y no sólo en brindar la oportunidad de estudiar.

En el Informe de Seguimiento de la EPT además de proporcionar datos convincentes acerca de la importancia de la calidad en el logro de objetivos beneficiosos para cada individuo, define cuáles son los ámbitos de las políticas de educación que más repercuten en el aprendizaje, entregando información cuantitativa y cualitativa. La cual nos revela que a pesar de los progresos realizados fuera de las naciones desarrolladas no hay ningún país en el mundo que haya logrado alcanzar ninguno de los seis objetivos mensurables de la EPT.

A pesar del consenso existente entre diferentes países pertenecientes a la UNESCO, sobre la necesidad de proporcionar el acceso a una educación de buena calidad, existen discrepancias a la hora de definir el concepto de calidad y su significancia realmente en la práctica, se "trata de determinar sin ambigüedad los atributos o cualidades fundamentales de ésta que pueden garantizar la consecución efectiva de estos objetivos" [UNESCO, 2005:31].

La UNESCO en sus publicaciones sobre la educación, ha mostrado una evolución del concepto de calidad, ya que una de las primeras declaraciones acerca de calidad figuró en el informe "Aprender a ser: la educación del futuro" elaborado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación presidida por el ex ministro francés Edgar Faure [1972]. Esta afirmó que se debía "recrear el objetivo y el contenido de la educación teniendo en cuenta a la vez las nuevas características de la sociedad y las nuevas características de la democracia" [UNESCO, 2005:32]. Además se declaró que la "mejora de la calidad de la educación exigiría el establecimiento de sistemas en los que pudieran aprenderse los principios del desarrollo y la modernización, respetando los contextos socioculturales de los educandos" [UNESCO, 2005:31-32].

Veinte años más tarde se publicó el informe presentado a la UNESCO "La educación encierra un tesoro" [1996] por la Comisión Internacional sobre la Educación para el

siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Esta comisión consideró que la educación descansaba en cuatro principios básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Este concepto de educación otorgó una visión global del aprendizaje y de lo que constituye la calidad de la educación.

El tema de la educación de buena calidad se tornó una prioridad de la UNESCO, la cual promueve su acceso como derecho humano y propugna un enfoque basado en los derechos para todas las actividades educativas. En este enfoque el aprendizaje se ve influido a dos niveles: el del educando y al nivel del sistema de aprendizaje, esto para lograr un aprendizaje para todos. Desde esta visión se desarrollan y elaboran los seis objetivos propuestos anteriormente que apuntan a lograr la Educación para Todos.

UNICEF también hace mención a las dimensiones deseables de la calidad. En el documento *Defining Quality in Education* se definen cinco dimensiones de la calidad: educandos, entornos, contenidos, procesos y resultados, basados en "los derechos del niño como persona y el derecho de todos los niños a la supervivencia, la protección, el desarrollo y a la participación" inspirados en las ideas básicas de la Convención sobre los Derechos del Niño [UNESCO, 2005:34].

Tras los resultados expuestos en este informe se muestra que los gobiernos pertenecientes a las Naciones Unidas se están esforzando en lograr que los/as alumnos/as permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para terminar sus estudios y recibir los conocimientos necesarios que les permitan afrontar el mundo y su rápida transformación. Sin embargo las evaluaciones realizadas ponen de manifiesto que esto no se está logrando en muchos países, ya que a pesar de que las intenciones para producir cambios en sus políticas educativas existen, no se tienen los medios económicos para lograrlo.

Otro antecedente empírico muestra los resultados de la última encuesta realizada en el 2008 llamada "VII Encuesta CIDE a Actores de la Educación", la cual señala que conocer las opiniones de los actores es relevante para mejorar la calidad de la política pública y el diálogo entre los diferentes actores involucrados. Se enfatiza temas

levantados por la protesta social liderada por los escolares, en torno al gran problema de la equidad, pero manteniendo el seguimiento a temas históricos que aún permanecen vigentes.

La recogida de información fue realizada entre agosto y septiembre de 2008 a 243 directores/as; 1055 profesores/as; 7615 estudiantes y 4301 apoderados, pertenecientes a Escuelas y Liceos Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados. Todos ellos fueron escogidos proporcionalmente en las grandes ciudades del territorio nacional, siendo ellas: Antofagasta, La Serena, Coquimbo, Valparaíso, Viña del Mar, Concepción, Temuco, Puerto Montt y la Región Metropolitana. En los establecimientos se encuestó al director, a 5 docentes, un curso completo de 7º año básico o de 4º año básico, con sus respectivos apoderados.

Las principales características socio-profesionales obtenidas según las encuestas realizadas a los docentes, destacan: el 71% son mujeres, la edad promedio es de 41,5 años, un promedio de 16 años ejerciendo la docencia, un promedio de 9,7 años ejerciendo la docencia en el actual establecimiento y cerca del 90% obtuvo su título en programas regulares de pedagogía.

En cuanto a la Calidad y Equidad de la educación, los resultados sobre la percepción de los actores de la calidad y equidad de la educación en el país, muestran que la percepción de calidad tiende a ser regular en cambio la percepción de equidad es peor, ya que, los que opinan que la calidad de la educación es mala fluctúa entre el 16,4% (directores) y el 21,5% (alumnos/as). En cambio los que opinan que la equidad es mala, fluctúa entre el 50,2% (directores) y el 63,3% (profesores/as).

"El año 2006 marca un punto de inflexión en la percepción de calidad. En los años 2000 y 2004 una mayor proporción de directores, profesores, padres y alumnos/as pensaba que la calidad era buena, especialmente de los alumnos/as. Esa percepción de buena calidad disminuyó significativamente el año 2006 en todos los actores; en el caso de alumnos y apoderados, esa disminución fue muy radical" [CIDE, 2008:14]. Este cambio brusco sobre la percepción de calidad se debió al sentimiento crítico

nacional a raíz de la revolución estudiantil, la cual provocó una reflexión sobre la educación impartida a los estudiantes del país y más aún en las diferencias entre establecimientos.

Es interesante resaltar la percepción que los padres y apoderados tienen sobre la calidad educativa recogida en este informe, ya que estos se muestran menos críticos cuando el foco de atención es el propio establecimiento en comparación a cuando el foco es la educación del país en general. Incluso los apoderados pertenecientes a establecimientos municipalizados, blanco de las dudas, califica como buena y excelente la enseñanza de su establecimiento, alcanzando un 61,2%.

Otro tema desarrollado en la encuesta es sobre el prestigio y valoración social de los docentes. Para esto, se les preguntó a los docentes sobre su grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones relacionadas al prestigio de la profesión docente que ellos perciben de su entorno comunitario y social, y por el grado de reconocimiento y valoración de la profesión por parte de las autoridades nacionales del sector educacional y de la sociedad en general. De los resultados obtenidos se desprende que la mayoría de los docentes perciben que el prestigio de su profesión en su entorno social es superior al de los profesionales de nivel técnico, pero no supera el de profesionales de nivel medio. Aunque el 38% piensa lo contrario, siendo que las tres cuartas partes de los encuestados perciben que su trabajo profesional no es valorado por la sociedad ni lo ha sido por las autoridades del Ministerio de Educación.

En cuanto a los docentes que no se sienten valorados como profesionales por la sociedad y por las autoridades de su sector, declaran sentirse masivamente satisfechos con su trabajo y con el establecimiento en que trabajan. Aunque la satisfacción con el salario es más discutible, pues el 44,7% se declara abiertamente insatisfecho, ya que esta estriba en la dependencia del establecimiento y según el tipo de título profesional.

“La insatisfacción alcanza al 60% de los docentes de los establecimientos municipalizados, versus al 36% de las otras dos dependencias (Chi cuadrado

significativo a $p.= ,000$). Por su parte, los profesores de educación media se sienten más satisfechos con su salario que los de básica (36% versus 25%, Chi cuadrado significativo a $p.= ,029$)" [CIDE, 2008: 58].

A modo de conclusiones podemos percibir que la encuesta CIDE 2008 en comparación a años anteriores, muestra una década en donde irrumpe el problema de la equidad educativa reemplazando al problema de la calidad en la educación. El tema de la desigualdad ha sido ampliamente denunciado y es la base de esta encuesta, pero los actores encuestados no logran mostrar hasta que punto el tema se involucra en sus diversos aspectos de sus vidas y de la realidad escolar.

El panorama educativo muestra que las aspiraciones de movilidad y distinción social que marcan el devenir de los grupos sociales, se sirven sin control del sistema escolar para sus fines. Los/as profesores/as no logran escapar de esta dinámica en su vida privada y terminan por usar la segmentación social del sistema escolar para dar mejores oportunidades a sus propios hijos, y en su vida profesional tratar de evitar al alumnado vulnerable, acosados por las exigencias del rendimiento transmitido por el sistema.

"Los resultados analizados muestran que los conceptos de calidad y equidad educativas están entrecruzados. En sus comienzos la reforma educacional distinguía claramente los problemas de calidad y de equidad, vinculando los primeros a los logros de aprendizaje de los alumnos, y los segundos a la distribución de oportunidades y logros de aprendizajes en todo el espectro social" [CIDE, 2008: 66].

Estos requerimientos de calidad se justificaron con la llegada de la sociedad del conocimiento, la cual exigía el desarrollo de competencias complejas de pensamiento y habilidades de aplicación, y no de una élite, buscando superar la pobreza, y alcanzar el desarrollo sustentable de una democracia, tolerante y respetuosa de los derechos de todos, era una calidad sustantiva que se encarnó en un currículo nacional renovado. Pero parece que esta representación de la calidad sólo les importó a la esfera técnico-política del campo educacional y la élite social, ya que la Encuesta CIDE demuestra

que a los actores educativos les importa cada vez menos la inequidad, y solo muestran interés por aquella calidad que les permite enfrentar mejor los desafíos de movilidad social y participación de consumo.

Finalmente podemos señalar que los apoderados carecen de elementos que les permitan darse cuenta si los aprendizajes de sus hijos/as son sustantivos, muchos de ellos ni siquiera conocen los resultados del SIMCE, y los que si lo hacen les parecen buenos. Los apoderados piden que los directivos y docentes preparen a los alumnos/as no para la sociedad del conocimiento, sino para la educación superior, para lograr una buena o mejor posición social en sus hijos/as. Todo esto se demuestra con la percepción que tienen sobre la calidad, ya que se la atribuyen como el fracaso de aquellos alumnos/as que no pueden proyectarse en la educación superior a causa de la reproducción de la segmentación social del sistema escolar. "En el fondo, la percepción de empeoramiento de la calidad equivale a la de inequidad del sistema, y no es casual que ocurra cuando hay mayores oportunidades y expectativas de la educación superior" [CIDE, 2008:67].

Por último revisaremos un estudio realizado por la UIS sobre lo que sucede dentro de las aulas, denominado "Una Mirada al Interior de las Escuelas Primarias: Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación".

Participando en él los once países pertenecientes al proyecto de Indicadores Mundiales de Educación (WEI), siendo estos: Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, India, Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Túnez y Uruguay, de los cuales se encuestó a los directores y docentes de 4º grado.

Esta encuesta fue realizada durante el período 2005 - 2006, su objetivo fue abordar los datos comparables internacionales relativos al funcionamiento de las escuelas primarias. Esta información permitirá que los países participantes del proyecto WEI puedan utilizarla para analizar y fundamentar las decisiones que se tomen en las áreas de insumos, políticas y procesos escolares.

Entre los temas más relevantes destacaremos: Tipos de escuela, Recursos de la escuela, Tiempo destinado a la instrucción, Características socioeconómicas de los/as alumnos/as, Características de los docentes, Estilos de enseñanza y enfoques de aprendizaje y Clima de la escuela.

En el tema tipos de escuela, recursos y tiempo destinado a la instrucción, los resultados según localidad demuestran que en todos los países encuestados la diferencia que existe entre escuelas en pequeños poblados o zonas rurales y en la ciudad es un problema educativo de múltiples dimensiones. Ya que la mayoría de las escuelas que están ubicados en pequeños poblados o zonas rurales no representan a la mayoría de los estudiantes. En Chile los/as estudiantes de comunidades con más de 100.000 habitantes, dos tercios de la matrícula total corresponde a educación primaria. Se revela además que estas escuelas de zonas rurales en comparación con las escuelas de ciudad, se deben emplazar a mayor distancia de hospitales, carreteras pavimentadas, bibliotecas públicas, librerías y de escuelas que imparten el primer ciclo de educación secundaria. "En promedio para todos los países WEI, esta distancia se estableció en 7 kilómetros para las escuelas en ciudad y en 19 kilómetros para las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales" [UNESCO-UIS, 2008:7].

En cuanto a las características presentadas entre las escuelas públicas y privadas se destaca que la mayoría de los/as estudiantes de educación primaria (tres de cada cuatro en 9 de los 11 países) asisten a escuelas públicas. En Sri Lanka y Túnez, la educación primaria es casi exclusivamente pública, en contraste con Chile, en donde la mitad de los estudiantes de educación primaria se encuentra matriculado en escuelas privadas. La educación privada es un fenómeno que se observa casi exclusivamente en ciudades, en donde reside más del 90% de la matrícula de las escuelas privadas.

Otra diferencia que se vislumbra es en el mecanismo de admisión, ya que en casi todos los países pertenecientes al WEI, utilizaban como criterio más importante el lugar de residencia. Aunque, en algunos países exigían como requisito aprobar un examen de admisión para ingresar a la educación primaria.

Otro tema importante de destacar son los Recursos de la escuela ya que "entre los países WEI, Túnez y Chile invierten las mayores proporciones de su riqueza nacional en el ámbito de la educación: 7,3% y 6,4% de su producto bruto interno (PBI), respectivamente" [UNESCO-UIS, 2008:8] pero en términos de recursos por alumno, existe una disparidad entre los países ya que el mayor gasto por estudiante se observó en Chile (2.120 dólares PPA), seguido de Argentina (1.605 dólares PPA), Malasia (1.552 dólares PPA), Brasil (1.159 dólares PPA) y Uruguay (1.063 dólares PPA). Además, se destaca que la mayor parte de los presupuestos destinados a educación, corresponden al pago de salarios de los docentes, correspondiendo a casi un 85% del gasto corriente, dejando solamente un 15% para la adquisición de libros de texto y otros elementos para el aprendizaje.

El concepto de PPA significa Paridad del Poder Adquisitivo, el cual corresponde a un indicador económico mundial. Su objetivo es comparar de una manera realista el nivel de vida entre distintos países, atendiendo al producto interior bruto per cápita en términos del coste de vida en cada país. Según Madura [2000], La Teoría de la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA), centra su atención en la relación entre la inflación y el tipo de cambio. La forma absoluta de esta teoría sugiere que los precios de productos similares de dos países diferentes deben ser iguales cuando se miden con una divisa común.

En cuanto a los servicios básicos y dotación básica dentro de las escuelas, se destaca que la gran mayoría de los estudiantes asiste a escuelas que poseen servicios básicos tales como electricidad y agua potable. Aunque en India más del 50% de los/as estudiantes no dispone de electricidad en sus escuelas, situación que además afecta a más del 20% de la población estudiantil de Perú y Sri Lanka. En cuanto a la dotación en las escuelas la mayoría posee pizarras, pero existe una alta proporción de alumnos/as que no cuenta con el número suficiente de mesas y asientos en sus escuelas (más del 50% en India y 40% en Sri Lanka). Solo en Chile y Malasia se proporciona al 90% de los/as estudiantes el mobiliario necesario para sentarse y escribir.

En cuanto a este mismo tema, el 90% de los/as alumnos/as asistía a escuelas donde los/as docentes tenían acceso a diccionarios y guías para el/la docente. Y el 85% de los/as estudiantes asistía a escuelas en donde los/as docentes indicaban que casi todos los/as estudiantes poseían sus propios libros de texto. "Ningún país estuvo en condiciones de afirmar que todos sus estudiantes contaban con sus propios libros de texto" [UNESCO-UIS, 2008:7].

Se puede observar en cuanto al equipamiento de las escuelas, que en la mayoría de los países que disponían de computadores, estos se empleaban principalmente para labores administrativas. Aunque se destaca que existen países que mostraron sólidos avances en el desarrollo de sistemas de gestión basados en computadores, entre ellos Argentina, Brasil, Chile, Malasia y Uruguay. Pero se constató que en 7 de los 11 países encuestados, más del 50% de las escuelas no disponían de computadores para los/as estudiantes, siendo las excepciones Chile y Malasia que contaban con la mejor dotación de recursos que incluían máquinas de fax, proyectores de transparencias, reproductores de videocasetes, salas audiovisuales y laboratorios de ciencia.

Otro tema importante de tratar es el tiempo destinado a la instrucción "Numerosos estudios de investigación confirman que el tiempo "efectivo" destinado a actividades de instrucción impacta sobre el logro académico alcanzado (manteniendo constante otros factores)" [UNESCO-UIS, 2008:9]. En términos de tiempo de instrucción entre los países de WEI existen grandes diferencias, ya que los valores oscilan entre 720 horas. Entre las principales características observadas en los docentes se destaca que la mayoría de los países la docencia es practicada mayoritariamente por mujeres, siendo la India el único caso que presentó menos del 50% de docentes mujeres. En general, las escuelas de pequeños poblados o zonas rurales la probabilidad de encontrar un docente hombre fue más alta que en escuelas de la ciudad.

En general la edad promedio del docente era 40 años de edad y 16 años de educación, sin diferenciar entre escuelas rurales y de ciudad. Además se destaca que el promedio de los/as docentes que habían recibido algún tipo de formación durante su servicio en los últimos doce años, fue de un promedio entre el 60% y 70%. Detectando en cuanto

a formación que existe una baja probabilidad de participación de los/as docentes en programas universitarios o redes docentes, además la tendencia de participación se da más en talleres y cursos de formación orientados a contenidos o asignaturas específicas, que referidos a temas con TIC, con excepción de países como Chile, Malasia y Perú donde más del tercio de los docentes participó en programas de capacitación de TIC.

"Los docentes son actores clave ya que, en la práctica, de ellos depende el buen funcionamiento de la educación. Su labor es garantizar la aplicación de las políticas y objetivos curriculares teniendo en cuenta el contexto de las aulas y comunidades locales así como el potencial y las limitaciones de cada alumno. En consecuencia, la capacidad y motivación del docente constituyen elementos críticos para el funcionamiento eficiente de los sistemas educativos" [UNESCO-UIS, 2008: 13].

Es por esto que es importante observar los resultados que se obtuvieron sobre las condiciones laborales de los docentes y la instrucción en el aula. La carga laboral total del docente, entre enseñar, preparar lecciones, calificar tareas, y dar apoyo individual, representaba en promedio 33 horas semanales. En Chile y Filipinas, esta suma ascendía a 41 horas. En el caso de Filipinas la educación primaria y secundaria se extiende por 10 años, lo que explica el alto número de horas trabajadas.

En cuanto al promedio de alumnos por docentes es de 20:1 y 30:1. La proporción más alta la obtuvo India, en los pequeños poblados ya que su proporción fue de 59:1, y la más baja la obtuvo Malasia con una proporción de 18:1. Además, se destaca que un alumno/a típico de primaria comparte aula con 33 compañeros y en el caso de las zonas rurales, comparte aula con 27 compañeros/as.

Otro tema importante de destacar son los Estilos de enseñanza y enfoques de aprendizaje observados en esta encuesta, ya que se identificaron tres enfoques: prácticas centradas en el docente, prácticas rígidamente estructuradas, y prácticas centradas en el/la alumno/a. Correspondiendo estas a caminar por el aula y revisar el

trabajo, explicar los objetivos de la lección al comienzo de la clase, preguntar a los alumnos cómo abordaría la tarea.

"Análisis posteriores revelaron que en algunos países los enfoques centrados en el alumno se correlacionaban positivamente con docentes más experimentados y con alumnos con un nivel socioeconómico más favorecido" [UNESCO-UIS, 2008:14]. Los docentes que disponen de más recursos en el aula se inclinan más a esta práctica. También se destaca que dentro de las actividades realizadas dentro del aula se revelan tres grupos: aprendizaje activo, trabajo grupal, y aprendizaje memorístico o mecánico. Frente a esto, se detectaron grandes diferencias entre los países, ya que el aprendizaje mecánico se aplicó en alta proporción a estudiantes de Brasil, Paraguay y Sri Lanka, y en una proporción aún mayor en la India y Malasia.

Otra característica importante de revisar es el clima de la escuela "Un clima positivo incide de manera fundamental en los logros académicos, contribuyendo a desarrollar en el estudiante el concepto de sí mismo y su motivación" [UNESCO-UIS, 2008:14].

Desde la perspectiva de los directores, la mayoría de las escuelas WEI informaron que los/as alumnos/as demuestran actitudes y comportamientos muy positivos hacia la escuela, más del 96% de los/as estudiantes de primaria, disfrutaban de su permanencia en la escuela y de las relaciones entre estudiantes y docentes, revelando que los estudiantes de escuelas privadas muestran un mayor nivel de compromiso que sus pares de escuelas públicas.

Investigaciones previas han revelado que el alumno exitoso persevera ante las dificultades, realiza mayores esfuerzos para aprender y presta más atención a su trabajo escolar. Asimismo, tiende a mostrar un mayor grado de motivación y confianza. Frente a todo esto, podemos señalar que "Los elaboradores de políticas educativas deberían estar conscientes que la percepción del compromiso con la escuela por parte de los alumnos está estrechamente vinculada a sus antecedentes socioeconómicos, los recursos disponibles en el aula y el tipo de escuelas (en pequeños poblados o

zonas rurales o en ciudades, públicas o privadas), y sobre la base de estos factores tomar las medidas de mejora pertinentes" [UNESCO-UIS, 2008: 16].

Por ello es necesario considerar los siguientes elementos a la hora de elaborar las políticas educativas, destacando: que los premios son más efectivos que los castigos, la participación y colaboración de los padres representan factores críticos, las autoridades deben establecer metas claras y coherentes que motiven a los/as estudiantes permitiéndoles desarrollar un sentido de competencia y logro. El compromiso escolar dependerá de un entorno que premie la perseverancia y la dedicación al trabajo escolar.

A modo de conclusión podemos destacar que este análisis comparativo de los países pertenecientes a WEI, permitirá comprender el funcionamiento de las escuelas primarias, utilizando los resultados obtenidos en la creación e implementación de políticas y programas encaminados al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

1. 5 Hipótesis o supuestos

El supuesto de este estudio sostuvo que existe una brecha entre el significado que otorgan las Educadoras de Párvulos a sus prácticas pedagógicas y las observaciones de las mismas realizadas por las investigadoras sustentadas en el corpus teórico respectivo y como consecuencia de ella la Calidad de Educación Parvularia impartida en el nivel estudiado es baja.

1. 6 Relevancia del estudio

Esta investigación de micro nivel de análisis y, por cierto, no generalizable al universo respectivo pretende aportar al conocimiento, un concepto de calidad que se le otorga a las prácticas pedagógicas en educación parvularia, ya que a nuestro juicio no se han desarrollado suficientes investigaciones sobre esta temática. Nuestra investigación analizó un conocimiento más profundo de las prácticas pedagógicas que se realizan a

diario en el nivel preescolar estudiado para ser compartido con la comunidad en general y así esta pueda tomar conciencia de la gran importancia que esta problemática conlleva en nuestros alumnos/as.

En cuanto a la relevancia del estudio en las/os estudiantes de nuestra carrera, pretendemos incentivarlas a que se utilice como ejemplo para seguir indagando en las prácticas pedagógicas que se imparten en la educación parvularia, además de dilucidar la realidad con la cual se enfrentarán y poder trabajar en base a las fortalezas y debilidades que esta presenta.

En nuestra formación como educadoras, pretendemos que esta investigación se utilice como diagnóstico sobre lo observado en el establecimiento educacional, para así adquirir experiencias que nos sirvan a futuro a la hora de trabajar con ellas, y seguir practicándolas si estas son positivas o reestructurarlas u optimizarlas si son negativas.

Finalmente queremos ser un aporte para Educadoras/es de Párvulos, mostrando una nueva mirada de su labor en la sala de clases, en especial a las que atienden el nivel que está dirigida nuestra investigación, ya que este trabajo permitirá que ellas se miren a sí mismas y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, y en cómo éstas pueden mejorar la calidad de la educación de nuestro país.

Capitulo II
Marco Teórico

2.1 ¿Qué son los Significados?

La participación del ser humano en la sociedad, y la realización de sus potencialidades mentales, hacen que sea imposible construir la psicología basándose únicamente en el sujeto, ya que éste está en permanente interacción con ésta. Como señala Bruner en "Acción, Pensamiento y Lenguaje": "la psicología se encuentra tan inmersa en la cultura que está organizada en torno a procesos de construcción y utilización del significado, que conectan al hombre con la cultura. De esta forma el significado se hace público y compartido; nuestra forma de vida, adaptada culturalmente depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación" [Bruner, 1984: 29].

En este sentido, señala Bruner que el significado es un fenómeno mediado culturalmente, cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos; la cultura es la que confiere significado a la acción. Los significados culturales son los que guían y controlan nuestros actos [Bruner, 1984].

No cabe duda que el significado que los participantes en una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos, depende de lo que dicen mutuamente antes, durante o después de actuar. El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de acción en el que ocurre.

Los actos del habla y sus implicaciones representan muy notablemente la fusión de los marcos de referencia, en función de los cuales puede comprenderse el lenguaje. El primer marco, conocido como el sintáctico, se basa en el criterio de la construcción correcta a partir de las reglas gramaticales. El segundo es el semántico que se basa en el sentido y el referente, o lo que quiere decir la expresión. El último de los marcos es el pragmático que tiene que ver con el uso que las personas hacen del lenguaje [Bruner, 1984].

Podemos decir entonces que la construcción de significados es un hecho central en la vida de los seres humanos, ya que, como señala Bruner en “Actos de significado”: “para conocer al hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estado intencionales”, y por otro lado, “la forma de esos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura” [Bruner, 1991: 47].

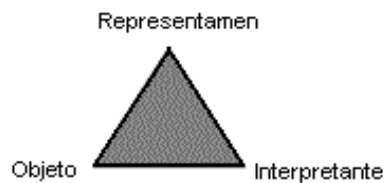
De esta forma, a partir de esta constante interacción de las personas y su cultura, a la vez que se negocian significados, se crearía un complejo sistema cultural de interpretación, dando cuenta de este ciclo en que la cultura moldea a las personas y su vez estas moldean a su cultura. Para explicar cómo se lleva a cabo este proceso, es necesario señalar que la cultura (como ya hemos dicho) moldea a las personas, las cuales a su vez crean significados y los comparten con otros. Esto genera que los significados compartidos re-generen la cultura, lo cual da significado a las experiencias de las persona, creándose finalmente los significados culturales.

Hemos hablado de los significados como una construcción cultural, pero cabe preguntarse por el concepto mismo de “significado”. A manera de aproximación, podemos decir que este ha sido utilizado en lingüística para denominar a uno de los componentes del signo lingüístico. De esta forma, según Ferdinand de Saussure, se emplea el término “significado” para denominar al concepto que está implícito en una palabra, y “significante” para denominar a la imagen acústica que se forma en nuestra mente cuando oímos dicha palabra, estableciéndose una relación arbitraria entre ambos conceptos [Saussure, 1970].

Frente a lo planteado por Saussure, y en cierta forma mejorando su planteamiento, surge la concepción trádica de la semiótica planteada por Charles Peirce (entendiendo por semiótica que es el estudio de los signos) [Zecchetto, 2005].

En “La ciencia de la semiótica”, Peirce plantea que en el proceso de significación interactúan tres elementos que son: signo o representamen, objeto e interpretante. Para comprender a qué se refiere cada término, procederemos a definirlos en palabras

del propio autor: “Un signo o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos” [Peirce, 1986: 22]. Lo dicho anteriormente, se puede expresar en el siguiente esquema:



De esta forma, estos tres elementos interactúan entre sí, ya que como se definió en el párrafo anterior, el objeto es representado en cierta forma lo que da lugar al representamen, el cual una vez que ha sido más elaborado en la mente de quien lo interpreta recibe el nombre de interpretante. Cabe destacar que el objeto al que se refiere Peirce puede describir algo concreto, o bien una frase, una palabra, etc. Además, cabe destacar que la función representativa del signo no estriba en su conexión material con el objeto ni en que sea una imagen del objeto, sino en que sea considerado como tal signo por un pensamiento.

Se tiende a pensar que el planteamiento de Peirce se opone en cierta forma al de Saussure, debido a que éste último reduce el signo a la unión de un significante y un significado, preocupándose del estudio de la lengua considerándola en sí misma, mientras que Peirce señala como uno de sus principios fundamentales que los elementos de la semiosis son necesariamente tres: signo, objeto e interpretante, como vimos anteriormente. En este sentido, este autor consideraba la semiosis como una lógica. Sin embargo, su propósito apunta a aprehender la totalidad de los procesos comprometidos en el establecimiento de las significaciones.

Cabe señalar que el planteamiento de Peirce, en lo referente a la semiosis, tiene como límites aquello que puede conocerse o entenderse (lo cognoscible). Sin embargo, esto no nos impide concebir la realidad como algo independiente de lo que cada uno de

nosotros podamos pensar. Es más, es esto precisamente lo que la define y la distingue de aquello imaginado. Esto lleva a Peirce a considerar dos formas de entender el objeto: si es representado, es el objeto "inmediato" de un signo; y si existe independiente de la representación, es el objeto "dinámico". En este sentido, la problemática de la verdad de nuestros conocimientos dependería de una realidad independiente de nosotros, pero también de las representaciones a las que puede dar lugar esa realidad [Zecchetto, 2005].

Volviendo un poco atrás, al tema de cómo surgen los significados, cabría preguntarse cómo se originan estos. Ya hemos señalado que el ser humano los construiría en la medida que interactúa con otros y es moldeado por la cultura. Pero además, Bruner expone otro interesante postulado al respecto: "habría ciertas clases de significados para los que los seres humanos estaríamos innatamente orientados o sintonizados, y que buscaríamos de un modo activo. Con anterioridad a la aparición del lenguaje, estos significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje" [Bruner, 1991: 79].

De acuerdo a lo señalado anteriormente, podemos agregar además que la mayor o menor riqueza que adquieran estos significados dependerá en gran medida de la mayor o menor riqueza de las relaciones que establezcamos entre lo que sabemos y lo que estamos descubriendo. En este sentido, César Coll plantea en "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento" que: "construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos" [Coll, 1996:194]. Así, si no poseyéramos ningún esquema previo para asociar al nuevo conocimiento, éste carecería totalmente de significado para nosotros.

Finalmente, podemos establecer que los seres humanos somos seres de significados, que necesitamos de estos para comprender y explicar el mundo que nos rodea, y que en la medida que relacionamos lo que ya sabemos con lo que estamos aprendiendo,

nuestros esquemas de acción y de conocimiento se modifican, y al ocurrir esto, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados. Esto claramente influye en nuestras interacciones con otros, y en la forma en que producimos y reproducimos nuestra propia cultura, en un continuo proceso de socialización y de significación de nuestras experiencias.

El proceso de construcción de significado a lo largo de la vida será el responsable en definitiva de que los docentes se comporten de determinada forma ante un grupo de alumnos/as, y este actuar se reflejará en sus prácticas y en su forma de enfrentar los distintos currículum por los cuales se rijan. A continuación abordaremos el concepto de prácticas pedagógicas y su influencia en el aprendizaje.

2.2 Prácticas Pedagógicas

Podemos señalar que el educador, independiente del currículum en que se encuentre inserto, cumple una función muy importante planificando y ordenando los métodos de enseñanza, a fin de dirigir el aprendizaje de los niños y niñas hacia ciertos objetivos. Esto podemos denominarlo prácticas pedagógicas, las cuales están también asociadas a aquellos procedimientos y técnicas empleados por el o la educador/a para generar aprendizajes entre sus estudiantes. También, se incluyen los recursos de aprendizaje o medios facilitadores de la enseñanza.

Ahora bien, dependiendo de la modalidad curricular, es como se llevará a cabo la práctica pedagógica que desarrolle el educador o educadora ya que puede adoptar un rol diferente y adquirir ciertas características que influirán en su práctica, a continuación se presentarán diversas modalidades curriculares extraídas del libro “Innovaciones Curriculares en Educación Infantil” [2008] de Victoria Peralta.

2.2.1 El Currículo Montessoriano.

Antecedentes de su autora

María Montessori nació en Chiaravalle, Italia en 1870. Se graduó en Medicina en la Universidad de Roma en 1896, convirtiéndose en la primera mujer italiana en obtener esa profesión. En 1898 presentó una propuesta educacional orientada a niños “anormales”, sugiriendo crear escuelas para ellos. En 1907 fundó una escuela de educación especial en Roma.

Este método, ya maduro por la experiencia y por la reflexión, fue expuesto por Montessori en el volumen *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei bambini* [1909], editado más tarde varias veces y pronto traducido a las principales lenguas.

El método consistía en desarrollar la autonomía del niño/a, que encontraba en la "Casa" el material indispensable para el ejercicio de los sentidos, los objetos apropiados a sus aficiones y a sus proporciones físicas, y las posibilidades de aplicarse, con su trabajo personal y según su libre elección, a la solución de problemas prácticos interesantes, mediante el variado material disponible.

Fundamento Pedagógico

Para María Montessori educar es favorecer el desarrollo, por lo cual se hace necesario instalar un conjunto de principios pedagógicos que permiten esta concepción educativa. Los principios son:

Principio de Libertad: Este principio está referido a que la escuela debe permitir las libres manifestaciones naturales del niño/a, es decir que sea capaz de elegir, de tomar decisiones.

Principio de actividad: El objetivo de esta pedagogía es disciplinar para la actividad, para la acción, no para la pasividad. Señala además que la libertad es un sinónimo de la actividad, que están íntimamente ligados.

Principio de individualidad: Se cree que sobre la independencia se basa la organización nueva de la escuela y de la educación. A cada niño/a dar lo que debe hacer a su tiempo, según su ritmo, su propio presente.

Principio de independencia: Para que la educación sea eficaz, se debe conducir a los niños/as por el camino que les lleve a la independencia, que sean autosuficientes.

Estos principios para su funcionamiento requieren del importante rol de educador, el cual debe facilitar la actividad espontánea del niño/a, debe observar y orientar las actividades que ellos/as realizan.

Ambiente Humano

Rol de educador:

Se considera que el adulto debe penetrar en la naturaleza del niño, a través de la observación constante y el registro de las manifestaciones observadas. De este modo el adulto puede conocer en profundidad a los niños/as, percibiendo su alma. El adulto también es el responsable de preparar el ambiente educativo, rico en estímulos. Debe preparar el material adecuado para facilitar que los niños/as puedan actuar por sí mismos. En este método al adulto se le llama director, por su función de dirigir la atención de los niños/as.

El educador debe amar y respetar al niño/a como persona y ser sensible a todas sus necesidades, debe ser un guía, que potencie constantemente a los/as niños/as, proponiendo desafíos, cambios y novedades.

Concepto de niño y niña

Para Montessori el/la niño/a es un ser totalmente diferente al adulto, es un ser dotado de un alto potencial. El/la niño/a es el principal agente de su método, es autónomo en su actuar, es quien decide y es responsable en sus acciones. Asimismo Montessori decía que el/la niño/a es un ser necesitado de un inmenso afecto, por lo que el adulto en sus interacciones debe ser cariñoso y cercano. Se aclara, que las personas que pensaban que el/la niño/a es un hombre pequeño están equivocadas, sus características son diferentes y lo mismo sus necesidades.

Ambiente Físico

Montessori comprobó que preparando el medio ambiente del niño/a con los materiales necesarios para su periodo de desarrollo en todas las áreas posibles y dejándole escoger su material de trabajo, abriría el camino para un desarrollo completo de su ser.

Los salones son espacios amplios y luminosos. Incluyen flores y plantas en un orden absoluto. Los ambientes están diseñados para estimular el deseo del conocimiento y la independencia en los niños/as. Además, los pequeños pueden intercambiar ideas y experiencias entre ellos en medio de un ambiente preparado para ellos con muebles, materiales e infraestructura a su alcance. En los ambientes los materiales se encuentran distribuidos en diferentes áreas a las que los niños/as tienen libre acceso y en donde pueden elegir la actividad que quieren realizar.

Características del ambiente:

- Debe ser limpio, ordenado, bello y armónico.
- Los materiales deben estar al alcance de los/as niños/as y deben ser diseñados para favorecer y satisfacer sus necesidades.
- Los aprendizajes se derivan de experiencias sensoriales
- Promueve el movimiento, la actividad constante, la independencia y la libertad.

- Facilita el desarrollo motor, sensorial, intelectual, emocional y prepara el camino para la cultura.

La organización del tiempo diario

A la organización del tiempo se le llama Jornada de trabajo diario, y el horario propuesto en una “Case dei bambini” es el siguiente:

- 9 a 10:00: Ingreso, saludo, revisión de los niños. Ejercicios de vida práctica (desvestirse, ponerse los zapatos, ayudar a un compañero, etc.) inspeccionar el orden de la habitación y la limpieza de los objetos y muebles. Para lenguaje, deben contar lo que hicieron el día anterior. Por último realizan una plegaria en común.
- 10 a 11: Ejercicios intelectuales. Lecciones con objetos. Nomenclatura. Ejercicios de los sentidos.
- 11 a 11.30: Gimnasia sencilla
- 11:30 a 12: Comida. Breve plegaria
- 12 a 13:00 Juegos libres
- 13 a 14:00: Juegos organizados, en lo posible, al aire libre. Ejercicios de vida práctica: Barrer, limpiar, ordenar. Inspección de limpieza en general.
- 14 a 15:00: Trabajo manual, modelado, dibujo, etc.
- 15 a 16:00: Gimnasia colectiva y canto. Cuidar las plantas y los animales.
- 16:00: Salida

Planificación

Se plantea un enfoque abierto, donde no existen programas ni exámenes, porque el/la niño/a no puede ser guiado por un adulto sino que es la naturaleza quien determina las aptitudes según la edad. Sin embargo se aclara que es necesaria la organización, pues la libertad sin ella sería inútil, por lo tanto la organización del trabajo es la piedra fundamental de la estructura.

Las actividades que propone este currículo son las siguientes:

- Las de vida práctica
- Las de desarrollo
- Las musicales
- Las gimnásticas
- Las religiosas
- Las de iniciación a las matemáticas, a la escritura y lectura.
- La lección del silencio.

Evaluación

Mediante una ficha se registra la información del niño/a y se comparte la información con las familias. Se introduce el concepto de “autoevaluación” del niño/a de sus trabajos, a través de la característica de autocorrección, esto permite que el/la niño/a corrija sus errores y se eduque a sí mismo.

En síntesis podemos decir que María Montessori demostró que los/as niños/as aprenden a trabajar tanto independientemente como en grupo, que son capaces de resolver sus propios problemas, escoger entre diversas alternativas y administrar su tiempo.

Este método se basó esencialmente en los primeros 5 años de vida ya que es en ese periodo que el niño/a tiene momentos sensibles y es más propenso al aprendizaje.

2.2.2 El Currículum Steiner /Waldorf

Antecedentes del autor y su obra

Rudolf Steiner nació en 1861 Kraljevic, hoy actual Croacia. Proveniente de una familia sencilla, su padre era empleado del ferrocarril, por lo que su vida se desarrolló sujeto a una metódica rutina, en contacto con la naturaleza.

Sus estudios universitarios los realizó en el ámbito de las Ciencias Naturales, pero también asistía a clases de filosofía, literatura, y otras ciencias humanistas en Viena. Fue nombrado Doctor en Filosofía en la Universidad de Rostock, siendo su tesis la Teoría del Conocimiento.

Comienza a relacionarse con movimientos sindicales entonces en origen, lo cual le permitió una forma de dar expresión a sus inquietudes sociales, lo que se profundizó más adelante al crear la Escuela Waldorf.

Después de la Primera Guerra Mundial, comienza una época para la humanidad, por lo que se buscó una forma de colaborar más profundamente en el renacer de la vida y la cultura desde diferentes miradas. Su planteamiento se basó en la búsqueda de la conciencia humana donde participa la espiritualidad y de la generación del sentido de comunidad. Agregando la necesidad de una organización social que las sostenga [Peralta, 2008].

En 1917 alcanzó un punto crucial en su pensamiento, los resultados de una investigación de treinta años conducen al conocimiento de la Transformación del Hombre. Cuerpo, alma y espíritu. El hombre queda libre para lograr una transformación de sí mismo a través del conocimiento.

El mayor resultado de la investigación fue la creación de la Escuela Waldorf-Astoria en Stuttgart, Alemania, en 1919. Estaba compuesta por obreros de una fábrica de cigarrillos, quienes habían presenciado una conferencia basado en sus planteamientos y le solicitaron crear una escuela para sus hijos, lo cual fue apoyado por el doctor Emil Molt, director de la industria. Así el 7 de septiembre se crea la primera Escuela Waldorf con 250 alumnos, y además el mismo Steiner por las noches daba clases a los obreros de la fábrica.

Esta escuela creció rápidamente, superando los límites de fábrica, siendo uno de los fundamentos básicos de la escuela Waldorf el de trabajar, pero no para un orden

social, sino que el de aportar a una formación integral del hombre, permitiendo al niño/a cuando adulto tener acceso a la libertad y responsabilidad individual y colectiva.

Fundamentos del Currículo Steiner/Waldorf

Fundamento filosófico-espiritual

Tiene sus planteamientos en la Antroposofía, saber propuesto por Steiner; camino interior que cada uno debe recorrer en forma consciente. A continuación algunas ideas fuerza:

Concepción del hombre y su evolución

El hombre es un ser triconformado: El cuerpo es el medio por el cual se transmiten al hombre los objetos del mundo circundante. El alma es el medio con el cual el hombre une las cosas a su propia existencia, sintiendo agrado o desagrado, placer o disgusto, alegría o dolor. Y con el espíritu es aquello que se manifiesta en él cuando contempla, como ser casi divino, las cosas en torno suyo.

Steiner señala que el desarrollo humano va evolucionando en etapas que corresponden a septenios. Estos son:

- Primer septenio: la primera infancia, entre el nacimiento y el séptimo año de vida, en el cual los/as niños/as están en total concordancia con su entorno físico, absorbiendo el mundo primordialmente por medio de los sentidos, respondiendo en forma imitativa.
- Segundo septenio: la infancia media, entre los siete años y la pubertad (14 a 15 años) donde los/as niños/as trabajan de forma más consciente, y donde surge la tendencia de actuar con base a la autoridad, es decir: inculcarle lo que habrá de constituir el fundamento de la vivencia de igualdad ante la ley, que ha tener el adulto dentro del organismo social.

- Tercer septenio: la adolescencia (14-15 años hasta los 21) donde la personalidad sufre un gran cambio, siendo el joven más independiente, y donde corresponde trabajar el amor humano en general, que implica, recibir la fervorosa impregnación de fraternidad.

El fin de la educación “es conducir a los niños a que, como hombres y mujeres, pueden llevar al más elevado cumplimiento, su propia cualidad sagrada de la humanidad. Es una educación que pretende la libertad del espíritu humano” [Peralta, 2008:104]. Como vemos su propuesta se enfoca directamente con el desarrollo de la libertad humana a través de la educación.

Fundamentos pedagógicos

Propósito y principios

La educación logrará su propósito solo si logra el genuino conocimiento del desarrollo humano. Por lo cual se deben favorecer ciertos principios como: la libertad, la independencia y la individualidad. Señala que primero se debe dirigir la mirada interior hasta la individualidad en el hombre.

El inicio en la educación formal, comienza después de los cambios de dientes, ya que antes asisten a las escuelas maternas o jardines infantiles, y nada tratará de desviarlos de su función principal que es dar las bases corporales de la salud y el carácter.

Estrategias para la educación infantil

A través de la imitación y ejemplo el/la niño/a entra en la relación con su medio. Por esto es necesario crear buenos modelos en la primera infancia ya que los/as niños/as están abiertos a todas las influencias que viven en el medio. Además destaca la relevancia del juego en la vida ya que es a través de él que surge la creatividad e

interés del niño/a. Se deben respetar los juegos y no interrumpir con permanentes preguntas que pretendan extender los aprendizajes.

Otro elemento importante de destacar es el desarrollo sensorial, ya que los sentidos tienen un impacto físico, cognitivo y emocional, por ello la calidad de la experiencia sensorial es de suma importancia.

Factores del Currículo Steiner /Waldorf

Cada escuela es una comunidad única, siendo en lo económico y administrativo independientes. Aunque encontramos algunas características que son comunes en algunas, pero se debe tener claro que no es una enseñanza que se puede aprender de un manual, sino que es el maestro quien hace un camino de conocimiento del hombre y del universo, entregándole al niño/a lo que necesita según su etapa evolutiva.

Ambiente Humano

La comunidad educativa adulta debe proveer de ejemplos para favorecer una adecuada imitación, fundamento principal del aprendizaje de los/as niños/as.

En las escuelas Waldorf no existe un director fijo ni jerarquías, ya que las familias se reúnen en Consejos o Claustros para tomar las principales decisiones, entre ellas el consejo de administración, el cual va rotando de acuerdo a las personas.

Cada maestro-tutor se hace responsable de un grupo hasta terminar el septenio, está para propiciar una relación de largo plazo, instalando elementos de consistencia y continuidad importantes para el grupo. Otros maestros también interactúan con los niños/as pero la responsabilidad del grupo la tiene el maestro-tutor.

El criterio de formación de grupos se basa en la coeducacionalidad, estando además juntos niños/as de diferentes edades. Siendo función de los educadores crear un ambiente genuino por el aprendizaje.

Ambiente físico

El ambiente físico debe ser acogedor y cálido. Las salas deben tener materiales naturales como: madera, telas de fibra natural, lanas, algodón, gasas, tintes naturales, piedras, plantas, flores, hojas secas, etc. La ambientación no debe hacerse con elementos comerciales como caricaturas animadas, ya que afectan el desarrollo de la sensibilidad de los niños y su vida anímica. Los colores de las paredes deben ser suaves, en los materiales se debe abstener de utilizar elementos plásticos, favoreciendo el uso de textiles, cajas y figuras de madera, muñecas de trapo, etc. Los muñecos deben insinuar lo que están representando, pero no ser totalmente reales, para que sean los/as niños los que imaginen la totalidad de la figura.

El ambiente en general debe ser como una casa, logrando que el quehacer educativo brinde una atmosfera acogedora, protectora y familiar.

El ambiente externo favorece el contacto con la naturaleza posibilitando la interacción del niño con su medio, ya que puede tocar, sentir y oler los ambientes naturales. Para ello se plantea la existencia de jardines o huertos donde los niños puedan cuidar y cultivar.

Organización del tiempo

En el jardín infantil la jornada está organizada en diferentes períodos que se deben mantener en cuanto a la secuencia y ritmo. Se deben alternar las actividades orientadas por el educador de las libres, y las exteriores de las interiores. La jornada sigue la siguiente secuencia:

- En la primera hora de la mañana, los/as niños/as realizan juegos libremente, además de realizar una actividad diariamente seleccionada, la que puede ser: pintura, dibujo, modelado, cocina, limpieza.

- Posteriormente se ordenan los materiales con cuidado, poniendo todo en su lugar. A continuación se hace un canto como saludo, dependiendo su contenido de la época del año.
- Sigue un periodo de merienda, ellos ayudan a preparar, después de haber ido previamente al baño a lavarse. Los/as niños/as sirven los alimentos y se desarrolla un momento de conversación.
- Luego se prepara la sala para una lectura de cuentos.
- La salida al espacio exterior es importante, y son los/as niños/as los que preparan sus cosas, como vestimenta o instrumentos a utilizar. Allá se desarrollan diferentes juegos creativos. Después vuelven al baño a lavarse. Y comienza un periodo de cuentos con el que se termina la mañana de trabajo.

En relación a la educación primaria este plan de trabajo no es fijo y puede adaptarse a las necesidades de los/as niños/as, el profesor desarrolla periodos donde trabaja la clase principal, abordándose una asignatura cada mañana y en el resto del tiempo se realizan actividades artísticas, manuales y artesanales.

Planificación

La planificación se diseña de acuerdo a las etapas de desarrollo infantil (septenios). Además de incluir los aspectos intelectuales se deben incluir los sentimientos, la voluntad y la naturaleza moral. En todo esto, el arte ocupa un lugar fundamental, por lo que las actividades artísticas-culturales son parte del currículo escolar. Entre los objetivos se encuentran el sentido del asombro y el respeto por todo ser vivo.

Recursos y actividades

En el jardín infantil el educador utiliza recursos fundamentales como lo son: la imitación, el ejemplo y la imaginación junto con el ritmo y la repetición.

En las actividades los/as niños/as narran cuentos, hacen títeres, juegos creativos, cantan, hacen euritmia, juegos digitales, pintan, dibujan, modelan, cocinan, hacen

caminatas en la naturaleza, celebran los cambios de estaciones, etc. Se destaca la importancia de la música en la temprana infancia ya que esta brinda una hermosa y rítmica impresión de los sentidos, el ritmo musical tiene una poderosa influencia en la construcción de los órganos físicos.

En la escuela primaria abordan la literatura, historia, ciencias, matemática, artes, lenguas extranjeras y manualidades.

Se debe tener cuidado con la televisión, la radio y los videos, ya que la escuela Waldorf pretende favorecer la imaginación, y estos atentan contra ello. Propone además que el uso de la computación sea en la educación superior, para propiciar las cualidades internas, explorando el mundo de las ideas, desarrollando la creatividad y habilidades.

Evaluación

No existen calificaciones, los/as niños/as no fracasan ni reprueban curso, no hay calificaciones ni premios solo ayuda y consejos, ya que se estimula o corrige. En lugar de la competencia se fomenta un sano espíritu de emulación.

El profesor-tutor, debe conocer a sus alumnos y elaborar boletín donde informa sobre el desarrollo de cada niño/a, dando sugerencias para mejorar sus aprendizajes en todos los planos.

En síntesis el Currículo Waldorf está orientado a niños desde párvulos hasta la educación secundaria. Brinda a sus alumnos un ambiente cálido de afectividad y familiaridad, para que los niños se sientan como en casa, para ello un profesor-guía es responsable de un grupo de niños hasta terminar el septenio.

El ambiente físico está compuesto por elementos naturales tanto en el espacio interior como en el exterior, en donde además los/as niños/as tienen contacto directo con la naturaleza a través de huertos o jardines, en donde cultivan y cuidan la naturaleza.

2.2.3 Currículo Personalizado

Antecedentes del autor y de su obra

Pierre Faure nació el 11 de mayo de 1904 en Pessac, Francia. Estudió en el Colegio San José de Tivoli (Bordeaux) donde obtuvo el Bachillerato en Ciencias latinas y Matemáticas. Obteniendo más tarde la Licenciatura en química general. En 1921, ingresó en la Compañía de Jesús, ordenándose de sacerdote el 25 de agosto de 1935.

Trabajó junto a Madame Lubienska de Lenval quien fue discípula de María Montesorri. Trabajaron bastante material científico de lingüística con aplicación pedagógica para niños/as, permitiéndoles el aprendizaje simultáneo de la lectura, escritura y ortografía, de forma activa y personal.

Una de sus primeras influencias fue dada por su comunidad religiosa a través de la espiritualidad de san Ignacio de Loyola, otras influencias son los médicos Eduard Seguin y María Montesorri.

En 1945 regresa a Paris y se plantea la necesidad de una Escuela Libre de calidad, ya que una escuela católica debe ser una verdadera escuela, si no es de calidad jamás será una escuela católica.

En 1947, fundó en París su primera Escuela Normal para formar educadoras para clases infantiles, preescolares y primarias. Al lado instala un complemento que es La Escuela de aplicación de métodos activos individualizados, más conocida como la Escuela de Madrid (por la ubicación espacial).

Registra todo su pensamiento pedagógico a través de sus libros: El Siglo del Niño [1957], Una enseñanza personalizada y comunitaria [1979], y artículos: Psicología y gramática [1953], Poesías, a la escucha del mundo [1969], La Matemática [1970], La enseñanza del Francés a partir de la observación de textos [1977].

Esta modalidad curricular se difunde no solo por la acción directa de Pierre Faure, sino también por la de Víctor García Hoz en España, José María Valero y Antonieta Nieves Pereira en México y en especial la labor de los jesuitas y de la orden teresiana.

En el caso de Chile, la propuesta llegó en 1965 a través de la Institución Teresiana y se instala en el Colegio Pedro de Valdivia, en Santiago. En 1980 los jesuitas la conocen y asumen, difundiéndola en sus diferentes colegios.

En 1979, en Chile, un grupo de educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile, dirigidas por Victoria Peralta, desarrollaron una propuesta que abarcó todo el periodo desde el nacimiento hasta los seis años. Realizando diferentes experiencias de aplicación en el Centro de Observación y Estudio del Niño, y posteriormente en el Jardín “Norita” ubicado en un sector urbano-marginal de Santiago.

Fundamento pedagógico

Víctor García plantea que la educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, desarrollar su capacidad de hacer afectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares, en la vida comunitaria. Esta metodología no se plantea como un cambio de técnicas de trabajo pedagógico, sino como señala Nieves Pereira “no se trataba tanto de cambiar unos métodos para que maestros y educados actuaran mejor con ello, sino cambiar en definitiva el mismo concepto de educación. Era algo más profundo” [Peralta, 2008:139].

Lo fundamental de esta educación es la formación integral de la persona. Es importante la constitución de una comunidad educativa por parte de todos los que participan en el proyecto educativo (adultos y niños) que se comprometen en el desarrollo personal y en todos los aspectos que se requieren para una participación en sociedad. El educador es un facilitador de aprendizajes.

Entre sus principios educativos destacan los de singularidad, la relación o apertura y la autonomía. Relevando que es esencial que cada comunidad educativa realice su propio proceso de reflexión, búsqueda y crecimiento, tanto en lo personal, como en el proyecto educativo. Su base se centra en un proceso en permanente construcción, por ello cada comunidad educativa debe plantear su propuesta curricular a partir de ciertos criterios generales.

Factores y elementos de un currículo personalizado

Ambiente Humano

Este es un factor fundamental para el currículo personalizado, ya que si no hay una comunidad comprometida con su desarrollo personal y con el proyecto educativo, no se puede instalar un currículo de esta naturaleza. Esto implica hacer un diagnóstico de las fortalezas y debilidades personales y grupales, con el propósito de hacer un plan de trabajo que aproveche y sume los talentos, comprometida en avanzar y superar las limitaciones.

La constitución de cada grupo de trabajo dependerá del proyecto educativo de cada centro, ya que este puede ser familiares (heterogéneos), horizontales o mixtos. Al igual que la cantidad de adultos, lo importante es la existencia de relaciones adulto-niño permitiendo adecuadas interacciones afectivas y cognitivas, un ambiente favorable al crecimiento de personas.

La participación de la familia es esencial dentro de la comunidad educativa, ya que deben estar en la definición del plan de trabajo y en especial en la discusión de los objetivos por desarrollar con los niños.

Ambiente Físico

Es un recurso para ser apropiado y recreado por los niños y adultos. Se pretende que el ambiente interno y externo sea personalizado por la comunidad educativa reflejando

sus características y aportes. Por ello las salas están compuestas por muchas producciones realizadas por los/as niños/as, además de los aportes habituales de los adultos. Siendo incorporadas dentro de la sala fotos de las familias y paneles de trabajo creados por los/as niños/as como lo es: la asistencia, el clima, la planificación, las responsabilidades, etc., permitiendo una apropiación significativa del espacio educativo.

Las salas de actividades y espacios exteriores deben estar organizados en áreas, zonas o rincones, pero sin plantear modelos tipos, ya que se da la oportunidad de crear nuevos a partir de las características de la persona. Ejemplos de ellos son: zona de inventos, de sensaciones o zonas de trabajo en función de proyectos que se estén realizando, en este último caso son los/as niños/as quienes deciden los materiales, disfraces y máquinas que utilizarán en su desarrollo.

Otro recurso que utilizan son las fichas, estas permiten facilitar el trabajo personal, ya que las imágenes o palabras sugieren diferentes actividades a realizar, organizado en secuencias de aprendizaje en donde cada niño/a avanza según su propio ritmo.

Organización del tiempo

Con los/as niños/as menores de 6 años, el trabajo diario es más libre y creador. Aunque hay periodos tipos, se deja el espacio para la creación de otros periodos a partir de las características del ser persona. Por ejemplo: contingencia, aquí los/as niños/as reportan los acontecimientos sucedidos al interior del jardín, de la comunidad o de las noticias.

En los niveles de preescolar y primaria debe haber ciertos periodos permanentes que son los siguientes:

- Acogida: la educadora, profesora o profesor deben llegar unos minutos antes para tener todo preparado, útiles, guías, libros, carpetas, etc., y recibir a sus alumnos/as, para que cada uno se sienta bien acogido.

- Trabajo personal: Los niños/as acuden a la zona o rincón elegido de su salón de clases y si así lo desean pueden abandonarlo y dirigirse a los distintos departamentos (Historia, Matemáticas, Inglés, etc.) que ellos previamente han elegido, de acuerdo con su profesor jefe. Allí toman los materiales necesarios para su trabajo personal y se ubican en su mesa propia.
- Puesta en común: es el momento de fortalecer la personalidad de los alumnos, dando cuenta cada uno de lo que ha hecho en su trabajo personal, las dificultades que ha tenido y los hallazgos que considera interesante comunicar. siendo el profesor quien anime a todos a expresarse.

Planificación

Esta debe ser relevante y favorecer a los/as niños/as integralmente en función de las características del ser persona y de los aprendizajes planteados para cada etapa. No existe un tipo de planificación, cada educador puede decidir su estilo.

Evaluación

El educador puede ocupar cualquier técnica e instrumento, seleccionándolos de acuerdo a diferentes objetivos. Privilegiando instrumentos cualitativos como los portafolios o la documentación. Además de la autoevaluación realizada por los/as niños/as, para la toma de conciencia de sus aprendizajes. La cual debe ser acorde a las características de la etapa en que se encuentran los alumnos. Propiciando además la participación de la familia en el análisis de los logros alcanzados.

En síntesis este currículo busca el desarrollo de un ser persona, en donde se busca un aprendizaje integral de los/as niños/as, en el que la familia tiene un rol esencial dentro de la educación de sus hijos, ya que deben participar directamente en la elección de objetivos que se realizarán en función de los aprendizajes que se quieren lograr en los niños. El ambiente físico está compuesto por elementos creados por los alumnos/as para propiciar ambientes significativos, utilizando elementos creados por ellos mismos.

La planificación y evaluación es flexible a las características y objetivos propuestos por el/la educador/a.

2.2.4 Currículo Cognitivo High Scope

Antecedentes del autor y de su obra

David Weikart nació el 26 de agosto de 1931 en Youngstown, Estados Unidos. Realizó sus estudios superiores en Oberlin College, Oberlin, Ohio y Universidad de Michigan: Ann Arbor en donde recibió los grados de Magíster y Doctor en Psicología.

En 1962 realiza el Proyecto Preescolar Perry en respuesta al persistente fracaso de los estudiantes secundarios de los barrios más pobres de la ciudad, en donde investiga las posibles causas de estos problemas. Tras esto, considera la importancia de una intervención temprana en la formación de los/as niños/as para un mayor éxito escolar.

A partir de esta elección se comienza a construir un programa para el salón de clases de los pequeños de tres a cuatro años basándose en procesos, objetivos y áreas de contenidos derivados de la investigación de Piaget. Para lograr lo propuesto se establecieron tres criterios básicos para la elaboración de un currículo preescolar efectivo:

- a) El proceso de elaboración del currículo debe guiarse por una teoría coherente acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- b) La teoría y la práctica del currículo debe apoyar la capacidad de cada niño/a para desarrollar los talentos y habilidades individuales por medio de oportunidades continuas para el aprendizaje activo.
- c) Los maestros investigadores y administradores deben trabajar como socios en todos los aspectos de la elaboración del currículo, para que la teoría y la práctica reciban igual consideración.

La estructura básica del currículo High Scope se dio a través de un proceso de planificación-aplicación y revisión, y el trabajo con la familia.

En 1970 se crea la Fundación High Scope, la cual es una organización independiente sin fines de lucro de desarrollo e investigación educacional, esta permitió la profundización y realización de un Currículo con Orientación Cognitiva. Realizando una extensa difusión a través de cursos, publicaciones y material audiovisual, no solo en EE.UU., sino además en países de Latinoamérica como Colombia, México, Perú y Chile.

En Chile las primeras implementaciones se hicieron en 1974 en la Junta Nacional de Jardines Infantiles y en el Jardín Infantil de la sede oriente de la Universidad de Chile, asesorado por la Educadora Sylvia Lavanchy, quien estuvo a cargo de la formación de esta modalidad de educadores en diferentes Colegios y Universidades del país.

Fundamentos Pedagógicos

La idea principal es promover un aprendizaje activo en los niños/as, en donde se desarrolle una experiencia directa e inmediata con objetos, personas, ideas y sucesos, estas son condiciones necesarias para la reestructuración cognoscitiva.

En cuanto al aprendizaje social, este debe realizarse en un contexto social en donde el adulto sea un atento y sensible observador participante, posibilitando la participación del niño/a en experiencias intrínsecamente interesantes. Donde ocurran interacciones significativas entre niños y adultos, teniendo en cuenta que los niños y niñas aprenden a ritmos diferentes y tienen intereses y experiencias muy particulares cuando se les alienta a interactuar y comunicarse libremente con sus compañeros y adultos.

Sobre el papel del adulto, se debe realizar un apoyo constante a las iniciativas de los niños/as y acercarlos a la construcción de sus conocimientos, alentándolos a plantear sus propios problemas y no imponiendo o dictando soluciones. Se busca despertar verdaderamente la curiosidad del niño/a estimulando su espíritu de investigación.

El Tipo de currículo señala que el objetivo integral es establecer un modelo operacional, flexible, de marco abierto, que apoye la educación adecuada en términos de desarrollo en escenarios diversos. Es un marco abierto ya que tiene una perspectiva teórica desde la cual el educador puede crear un programa apropiado para su grupo particular de niños/as y de su medio ambiente.

Rol del niño: se tiene una concepción de niño/a como un sujeto que aprende, el cual es un ser capaz de construir y crear sus propios símbolos por medio de una actividad auto iniciada y a su vez es capaz de resolver sus propios problemas.

El Currículo High Scope ha alentado a los niños y niñas a desarrollar su iniciativa creyendo fielmente en su capacidad de ser actor principal en su aprendizaje, lo cual se observa en el proceso diario, ya que plantean, actúan, revisan y expresan sus intenciones, las que llevan a cabo realizando reflexiones de lo que hicieron.

Factores y elementos del currículo

Ambiente Humano

El currículo High Scope propone un grupo humano conformado por educadores/as y ayudantes que generen un ambiente propicio para el aprendizaje, estableciendo interacciones positivas con los/as niños/as, apoyar sus juegos y alentar sus iniciativas, proponiendo un control compartido.

Este ambiente de apoyo debe considerar los siguientes elementos claves:

- Enfocarse en las fortalezas de los/as niños/as.
- Formación de relaciones auténticas con los/as niños/as.
- Establecimiento de un compromiso para apoyar el juego de los/as niños/as.
- Adopción de un método de solución de problemas para el conflicto social.

Los/as niños/as se organizan en grupos con un criterio de heterogeneidad, en salones de niños de 3 a 5 años, aunque también hay salones con grupos homogéneos. Además las familias tienen un rol importante dentro de los escenarios de aprendizaje activo, por lo que es esencial establecer confianza y relaciones positivas. Otro factor importante de destacar es el trabajo en equipo ya que deben compartir el compromiso con el currículo por trabajar, intercambiar información sobre los niños/as, discutir estrategias y evaluar su efectividad.

Ambiente físico

Este currículo procura un ambiente físico que fomente el aprendizaje activo, por ello propone que las aulas y espacios exteriores deben ser lugares abiertos y acogedores para que los niños/as experimenten y trabajen ya sea solo o acompañado. Se debe buscar que los niños/as tengan control sobre el ambiente, por ello se debe considerar:

- El espacio deberá ser atractivo para los/as niños/as.
- La sala se dividirá en áreas de interés bien definidas, para alentar distintos tipos de aprendizaje.
- Las áreas de interés se dispondrán de modo tal que fomenten la visibilidad y facilidad de movimiento entre las áreas.
- Las áreas de interés serán flexibles para adaptarse a consideraciones prácticas y a los intereses cambiantes de los niños/as.
- Los materiales deberán ser abundantes para apoyar una extensa gama de experiencias.
- Los materiales deberán reflejar la vida familiar de los/as niños/as.
- El almacenamiento de los materiales deberá promover el ciclo: “encuentra usa y devuelve”.

Las áreas que se recomiendan implementar son: la de los bloques, de la casa del arte, la de los juguetes, de lectura y escritura, de carpintería, de música y movimiento, de las computadoras, además la del aire libre, las que deben estar claramente definidas con

letreros. Además los materiales deben tener un lugar asignado con siluetas, dibujos o etiquetas, en grupos o seriados según corresponda.

Organización del tiempo

La organización del tiempo se denomina rutina diaria, siendo un factor relevante en esta modalidad. Debe ser permanente y conceder el tiempo suficiente para que los niños/as persigan sus intereses, elijan, tomen decisiones y resuelvan problemas de acuerdo con su perspectiva, persistiendo en sus intereses hasta estar satisfechos con ellos.

Está configurado por periodos específicos de tiempo asignados a ciertas actividades centrales: para que los/as niños/as hagan planes, para que los lleven a cabo, para que participen en diferentes actividades de grupo, jueguen al aire libre y descansen. Esta rutina deberá ser predecible para proporcionarles un ambiente psicológicamente seguro, proponiendo la utilización permanente de ciertos períodos regulares que son los siguientes:

- Periodo de planificación, en el cual los/as niños/as a través de diferentes medios (gestos, acciones en forma oral o gráfica) escogen el área por trabajar, los materiales por emplear y la actividad por efectuar. Es un periodo donde establecen una meta y anticipan acciones.
- Periodo de trabajo, en el cual los/as niños/as ponen en práctica sus planes en las diferentes áreas. Es básicamente un periodo donde construyen su conocimiento.
- Periodo de recuerdo, en el cual los/as niños/as recuerdan lo realizado a través de diferentes medios (gestos, acciones en forma oral o gráfica).
- Periodo de grupo pequeño. Son periodos diarios donde el/la docente plantea experiencias que se relacionan con los intereses de los niños y niñas y apoyan su desarrollo. Como fuentes para su diseño están los intereses de los niños/as, los materiales nuevos e inexplorados, las experiencias clave de High Scope y las tradiciones locales. Son periodos en donde el adulto reúne de cinco a diez

niños cada día. Proporciona conjuntos de materiales comunes que los/as niños/as pueden usar para explorar, experimentar, crear o construir, de esta forma se pretende que construyan conceptos diversos.

- Periodo de círculo, en el cual todo el grupo comparte información importante y participa en actividades colectivas o de solución de problemas en grupo. Alienta la pertenencia y sentido de grupo. Se recomienda llevarlo a cabo en lugares amplios.
- Periodo al aire libre: permite que los/as niños se expresen por sí mismos, experimenten su mundo natural, y hagan ejercicios que generalmente no pueden realizar en el juego al interior del aula. En dicho periodo los adultos observan, conversan y juegan con los/as niños/as para conocer más acerca de lo que pueden hacer y que es lo que atrae su interés. Se pretende que los/as niños/as al aire libre tengan variadas experiencias claves (representación creativa).
- Periodos de transición o de cambio entre las actividades: estos periodos deben ser utilizados por el/la docente para apoyar y atender las necesidades que los/as niños/as manifiesten y proporcionar también situaciones de aprendizaje activo.

Planificación

Esta se realiza diariamente a partir de cincuenta y ocho experiencias claves, basándose en los intereses de los/as niños/as. Estas experiencias permiten guiarse en las interacciones con los niños y están agrupadas en las siguientes categorías: representación creativa, lenguaje y lectoescritura, iniciativa y relaciones sociales, movimiento, música, seriación, número, espacio y tiempo.

Las planificaciones utilizan el siguiente esquema:

| | |
|----------------------------------|--|
| Origen de la idea: | |
| Materiales | |
| Posibles experiencias claves | |
| Sugerencias para el inicio: | |
| Sugerencias para la parte media: | |
| Sugerencias para el fin: | |
| Situaciones de seguimiento: | |

Evaluación

La evaluación debe proporcionar información objetiva de los/as niños/as y ayudar a realizar juicios sobre la efectividad del programa. Una forma de evaluar es a través de registros anecdóticos los cuales se utilizan diariamente, rápida y fácilmente. Se relacionan de manera directa con lo que sucede en el currículo, estos deben estar fechados para observar el progreso de los niños a lo largo de un periodo.

El instrumento de evaluación del High Scope se denomina RON (registro de observación del niño), es un instrumento de valoración para el desarrollo, basado en experiencias claves. Además se evalúan los diferentes factores del currículo como son los materiales, teniendo como referente las experiencias claves.

En síntesis el currículo High Scope propone una modalidad basada en un fundamento psicológico. Posee una organización del tiempo a través de una rutina diaria, la cual debe ser fija para permitir que los niños/as se sientan seguros psicológicamente. Además debe brindar un espacio físico en función de oportunidades de aprendizaje a través de la organización y disposición de los materiales, los/as niños/as deben sentir que tienen el control sobre ellos. Principalmente deben brindar experiencias claves que sirven de referentes a los educadores para orientar las acciones y observar a los/as niños/as.

2.2.5 Currículo Integral

Antecedentes generales

El currículo Integral fue creado a inicios de la década de los setenta, debido a la gran necesidad que se presentaba en la formación de educadoras de párvulos, exigiendo una demanda de ellas por la creación de la ley 17.301 (Junta Nacional de Jardines Infantiles) en el año 1970. Chile fue el primer país en Latinoamérica en preocuparse por la educación de los niños y niñas menores de seis años, formando a las primeras educadoras en la Universidad de Chile en 1944, pero, a pesar de esto, los objetivos y metas que se esperaban para las estudiantes no eran claras, ya que la educación estaba muy influenciada por metodologías conductistas, en la que la enseñanza solo dependía de lo que deseaba el docente o adulto a cargo, adaptando su propia organización del tiempo y espacio.

Bajo aquel contexto nace la iniciativa por parte de un grupo de educadoras de párvulos de esa misma universidad. Trabajaron arduamente con Dina Alarcón y Nancy Prada, quienes se apoyaron de un equipo de trabajo conformado por Susana Bornard, Lucy Poisson, Selma Simonstein y María Victoria Peralta. Aquel equipo de trabajo se centró en lograr un curriculum que se adaptara a la realidad chilena, sintetizando un conjunto de ideas universales. En ese periodo la educación parvularia era fundamentada por algunos clásicos precursores, como Fröebel, Montessori y Decroly.

Esta modalidad curricular pretendía formar profesionales comprometidas y aptas en todas sus áreas, que se centraran en la realidad del niño y niña, en su desarrollo equilibrado y armónico en sus diferentes manifestaciones, fomentando a un individuo integral, capaz de enfrentar su mundo y a sí mismo.

Su denominación, expresa algunos de sus principales fundamentos y planteamientos: el término "integral" pretende, por una parte, destacar que en primer lugar interesa el desarrollo armónico del niño en todos sus aspectos y la generación de las líneas conducentes a ello. Igualmente, este término hace referencia a una de las

características más diferenciadoras de esta modalidad en cuanto a sus fundamentos, en el sentido de que "integra" los aportes que diferentes educadores, pensadores, psicólogos, etc., han dado a la educación, en relación a la idea de un desarrollo integral.

Concibe el desarrollo equilibrado y armónico del niño/a en sus diferentes manifestaciones, como una totalidad, ser integrado en sí mismo, con los demás y en el contexto sociocultural e histórico en el que se desenvuelve.

Fundamentos Pedagógicos

Este fundamento es sin duda el más desarrollado de los tres, pues orienta el aprendizaje ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo aprender?

Dentro de él, está considerado el principio de equilibrio, pues esta modalidad busca considerar todos los aprendizajes. Se plantea que las actividades deben ser variadas y estar en armonía con los distintos tipos de experiencias que se deben proveer al educando; esto debe permitir su adecuación de acuerdo a las características de desarrollo, aprendizajes previos, códigos culturales, necesidades, intereses y condiciones particulares del niño/a en un momento dado, considerando situaciones emergentes, entre otros. Esto implica, sin duda, un trabajo constante en busca del equilibrio.

Este fundamento se basa en planteamientos de algunos precursores de la Educación Parvularia, como: Federico Fröebel, del cual se rescata la importancia de los primeros años como base para la educación posterior, siendo ésta flexible, blanda y limitándose a proteger con amor, basándose siempre en la actividad y el juego, pues el mundo del niño/a es ese y podemos encontrar en el la mejor herramienta como medio de aprendizaje, por ser una manifestación propia y natural; de Ovidio Decroly se rescata el aprendizaje a través de la observación y experiencia, pues esto asegura su educación, ya que se presenta significativo. También toma fuerza la idea de libertad de María Montessori, donde se plantea que el educador intervendrá solamente cuando los

niños/as soliciten ayuda, entendiendo el autodesarrollo y autoeducación como algo primordial, donde se respeta la espontaneidad de los/as niños/as.

Para la implementación de este fundamento en la práctica educativa, hay lineamientos básicos que dirigen, guían y orientan el desarrollo de éste; los cuales deben respetarse en todos los contextos, estos son seis principios:

- Principio de actividad – autoactividad: Implica considerar que los/as 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.
- Principio de Singularidad: Cada niña y niño es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje.
- Principio de comunicación: Este principio se basa en que el ser humano no vive aislado, sino que forma parte de una totalidad que se relaciona entre sí. Es la comunidad donde el ser adquiere conciencia de su individualidad y aprende a conocerse a sí mismo, pero además de ello, adquiere patrones de conducta y códigos necesarios para la comunicación. El Currículo Integral intenta satisfacerla brindando diversas experiencias en formas de expresión.
- Principio de autonomía: Promueve la iniciativa personal del niño/a, a partir del conocimiento de la realidad y a través de la adquisición gradual de asumir responsabilidad frente a sus acciones.
- Principio de flexibilidad: se orienta particularmente al rol del educador y su aplicación. El cual debe adecuar el currículum de acuerdo a las circunstancias educativas que se presenten, articulando de acuerdo a los intereses de los educandos y procurar que éstos aprovechen para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Principio de equilibrio: este es el más importante de esta modalidad curricular, pues fue creado principalmente para ella. Dice relación al equilibrio en la cantidad y variedad de actividades que se pretenden realizar, creándose un

ambiente propicio y armónico, de acuerdo a las características de aprendizaje y condiciones particulares de cada educando.

Estas orientaciones centrales, deben aplicarse permanente e integradamente en toda práctica curricular, desde su diagnóstico, hasta su planificación, implementación y evaluación; pues esto asegura una pedagogía más enriquecedora de los aprendizajes de los/as niños/as. De manera que el proceso de desarrollo sea integral.

Ambiente Humano

Rol del Educador/a

En el Currículo Integral el/la educador/a le corresponde ocupar un papel emprendedor, dinámico, pensativo y analítico en las experiencias pedagógicas, debe tener presente las características, necesidades, experiencias e intereses del niño y la niña, incluyendo el entorno y las actividades de la sala de clases.

Las funciones que asume el rol del educador/a dependerá de los objetivos planificados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, además tiene la función de escoger opciones educativas, establecer recursos humanos y materiales, confeccionar o crear las herramientas para evaluar. Asimismo tiene como objetivo guiar y observar el descubrimiento del niño/a, y es modelo de imitación para todos los niños tanto en el aula como fuera de la institución educativa.

Rol del niño

El rol del niño y niña en el Currículum Integral plantea que es un participante activo de sus actividades, es decir el/la niño/a aprende a aprender de sus experiencias, ello involucra que sea capaz de resolver sus problemas y dificultades, ejercitarse de sus experiencias continuas, poder seleccionar temas, actividades, materiales y formas mediante él/ella quiera hacer sus acciones, etc. También que sea capaz de exponer sus sentimientos, pensamientos a través de disímiles formas de expresión.

Ambiente Físico

Organización del tiempo

La organización del tiempo en el currículo integral, es flexible, en el que se realizan actividades de diferentes tipos, además estas actividades se realizan durante un horario determinado y así aprovechar el tiempo disponible. Ésta organización del tiempo hace que el/la niño/a participe y se comunique con los demás, igualmente, se realiza de acuerdo a los intereses y necesidades de éste.

La rutina diaria es un muy buen ejemplo de la organización del tiempo, ésta permite organizar los tiempos de trabajo y lograr que estos se respeten y se cumplan.

Como se dijo anteriormente, esta organización es flexible, no obstante, no es improvisada, ya que la modificación e incorporación de otras actividades a la rutina diaria se hacen tomando en cuenta las características de los /as niños/as, de su edad, etc. Todo esto se puede llevar a cabo de acuerdo a las condiciones de cada realidad, pero siempre tratando de aprovechar de mejor manera posible el tiempo disponible.

Como cada actividad se debe realizar en base a los/as niños/as, es necesario conocer el grupo con el que se va a trabajar y a cada niño y niña de forma particular, para así poder cubrir las necesidades básicas, inquietudes intelectuales, fomentar la parte motriz, el desarrollo del pensamiento y su afectividad, logrando así un desarrollo integral.

Existen tres períodos o momentos:

- Períodos estables o permanentes: Consisten en actividades que satisfagan las necesidades básicas; se realizan a diario, en el mismo horario, como por ejemplo: Hábitos higiénicos, saludo, etc.

- Períodos variables: Actividades que consisten en el desarrollo integral del niño/a. Éstas varían todos los días y se pueden efectuar en grupos o de forma individual, dependiendo el objetivo y son planificadas.
- Períodos de juego de rincón: Las actividades de juegos de rincón no son planificadas por el educador, no se realizan durante un tiempo estable y permanente. Durante esta actividad el niño/a crea sus propios proyectos, intercambia y elige materiales, él toma la iniciativa por lo cual se produce un aprendizaje activo.

Organización del espacio

El requisito que se pretende extraer de ésta modalidad curricular para crear a un niño o niña integral en todas sus áreas es el de facilitar las actividades variadas a través de los juegos de rincones.

La implementación de los juegos de rincones dentro del aula son para dar espacios de actividades de acuerdo solamente al interés personal del niño y la niña, y a través de aquel ambiente, propiciar los ámbitos afectivos, sociales, cognitivos y físicos

Es relevante destacar que el juego de rincones constituye una estrategia pedagógica que propicia que el /la niño/a exteriorice su fantasía, desarrolle el pensamiento y se exprese en forma creativa, libre y espontánea. Aunque a pesar de esas características, el juego de rincones es y debe estar siempre bien planificado; es por eso que se divide en etapas

1. Etapa de elección e Integración: Momento en el cual el niño o niña tiene la posibilidad de elegir el rincón que le interesa participar, orientado por el educador; ésta etapa dura aproximadamente de 5 a 10 minutos (depende de la edad de los niños/as).

2. Etapa de Expresión y Creación: Es importante que mientras se realiza el juego en el rincón ya elegido, esté presente un adulto para orientarlos durante el juego-trabajo.

3. Etapa de Orden: Después de jugar viene el instante de ordenar los implementos utilizados para mantener un ambiente físico grato y limpio, y así, además, se refuerzan los hábitos higiénicos.

4. Etapa de Intercambio y Comunicación: Ahora es la instancia de que los niños y niñas den a conocer el resultado de los trabajos realizados en los rincones frente a sus pares y educadores, quienes actúan como mediadores en esta evaluación.

A la hora de crear los materiales para éstos centros de interés se debe tener en cuenta de que sean manipulables y a la altura de los niños y niñas, así también fabricar muebles dependiendo del tamaño común de los/as niños/as, innovando parejamente en todos los rincones con nuevos implementos. Los materiales y elementos naturales usados deben ser de acuerdo con la cultura en la cual se encuentra inserto el jardín infantil.

Planificación

Está basada en un diagnóstico, el Currículo Integral propicia la planificación a largo, mediano y corto plazo, según las necesidades e intereses individuales del grupo de niños/as y de la facilidad de acción del educador/a.

Evaluación

La evaluación es un instrumento para medir el resultado de los contenidos y aprendizajes, y ésta abarca las tres líneas de acción del educador: el/la niño/a, la familia y la comunidad educativa, esta puede ser de distintos tipos según el propósito que se tenga y el tipo de decisión o evaluación son:

- Diagnóstica: tiene el objeto de detectar necesidades e intereses y determinar los objetivos que guiarán el proceso y los medios utilizados para conseguirlos.
- Formativa: es para modificar los medios educativos empleados con el propósito de mejorar el proceso.

- Sumativa: se utiliza cuando se desea determinar el grado de logro de los objetivos o el progreso alcanzado en diferentes áreas de desarrollo, respecto a experiencias deseadas o solución de problemas detectados.

En síntesis, podemos decir que esta modalidad curricular se fundamenta en la integración de los planteamientos teóricos de diferentes posturas, enfatizando que el proceso educativo debe tomar en cuenta los diversos aspectos y áreas de desarrollo del niño o la niña, tendiendo a lograr objetivos integrales que satisfagan sus necesidades psicobiológicas, socioafectivas, psicomotrices, etc.

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que las prácticas pedagógicas se refieren a todo el quehacer del docente, considerando el ambiente humano, el cual hace referencia al rol que cumple tanto el docente como el alumno/a, la preparación del ambiente físico, considerando la distribución del aula, los materiales, espacio, además debe considerar la organización del tiempo, llevar a cabo una planificación y desarrollar un tipo de evaluación. Queda de manifiesto que cada práctica pedagógica estará estrechamente relacionada con la modalidad curricular en la cual se desempeñe el docente, por tanto es fundamental que en independencia de la modalidad en que se trabaje, se apunte siempre hacia la calidad educativa.

2.2.6 Teorías de aprendizaje y enseñanza

¿Qué es el aprendizaje y qué es la enseñanza?

No existe una definición única y universalmente aceptada sobre el término aprendizaje, aunque teóricos, investigadores y profesionales de la educación coinciden en muchos elementos. Según la definición de Shuell “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia” [Peggy, 1993: 4]. Frente a esa definición muchos teóricos podrían estar en desacuerdo con ella, las diferencias que se dan entre las teorías y definiciones se desarrolla en la interpretación más que en la definición.

Según González, el aprendizaje es “el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad” [González, 2001:1]. Para González el aprendizaje se desarrolla a través de una visión constructivista, en donde las estructuras internas del alumno se desarrollan o se transforman para actuar en su entorno.

Frente a estas definiciones de aprendizaje el educador necesita no solo saber mucho, sino que además debe tener la capacidad de promover en sus alumnos el aprendizaje de esos conocimientos. Debe considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer medios de enseñanza eficaces que propicien y faciliten aprendizajes significativos en los alumnos. Para esto se debe tener en cuenta que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos, por lo que su función principal no es sólo enseñar, sino propiciar que los alumnos aprendan.

En el aprendizaje influyen condiciones internas de tipo biológico y psicológico, y externas, como por ejemplo: la forma de organizar la clase, sus contenidos, métodos, actividades, la relación de los alumnos con el profesor, los materiales que se utilizan, etc. Además debemos considerar que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es de causa- efecto, ya que puede existir aprendizaje sin enseñanza y enseñanza sin aprendizaje.

El trabajo del educador consiste en hacer posible el aprendizaje de sus alumnos, Contreras [1990] señala que enseñar es “provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos” [González, 2001:2]. Por lo que una de las características esenciales de la enseñanza es provocar la intencionalidad. Los alumnos aprenden muchas cosas en su entorno cotidiano fuera de la sala de clases, pero es en esta donde aprenden lo que intencionalmente les quiere enseñar el profesor.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

El término estrategia según la Real Academia Española (RAE) es el “arte de dirigir las operaciones militares”, una acción estratégica consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiga el objetivo propuesto. Además agrega que es “un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”. Esta definición se adapta mejor al término de estrategia que buscamos, ya que lo define como un proceso regulable, lo que quiere decir que el educador es quién escoge las técnicas o tácticas que utilizara según el objetivo que busque y así obtenerlo de forma óptima.

Según Peggy [1993] primero, las teorías de aprendizaje son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción verificadas. El conocimiento de estas estrategias es fundamental cuando se trata de seleccionar una prescripción efectiva para enfrentar un problema instruccional dado. Segundo, las teorías de aprendizaje ofrecen las bases para la selección de una estrategia inteligente y razonada. Los educadores deben poseer un adecuado repertorio de estrategias disponibles, y, además, el conocimiento de cuándo y por qué se emplea cada una. Este conocimiento depende de la habilidad del educador para responder a las demandas de la tarea con una estrategia de instrucción que ayude al estudiante. Tercero, es fundamental la integración de la estrategia seleccionada en el contexto de la instrucción.

A continuación mostraremos tres teorías que hablan del aprendizaje y como este se desarrolla en la instrucción que realiza el educador, siendo estas: conductismo, cognitivismo y constructivismo.

Conductismo

En el conductismo el aprendizaje se iguala con los cambios en la conducta observable, siendo estos, respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. “El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” [Peggy, 1993: 7]. Los elementos

claves son, el estímulo, la respuesta, y la asociación entre ambos. La preocupación surge en cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene.

El conductismo se focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las repuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace el intento de determinar la estructura del conocimiento del estudiante, ni de determinar los procesos mentales que el estudiante necesita ocupar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente, y no en una posición activa en el descubrimiento de este.

Entre los factores que influyen en el aprendizaje y que son considerados importantes por los conductistas se encuentran el estudiante y los factores ambientales, pero recibe un mayor énfasis las condiciones ambientales. Los conductistas evalúan a los estudiantes para determinar en qué punto comenzar la instrucción, y así determinar cuáles refuerzos serán más efectivos en el estudiante en particular. El factor más crítico es el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del medio ambiente.

Para conocer como ocurre la transferencia necesitamos saber a qué se refiere con transferencia, esta es la aplicación del conocimiento aprendido en nuevas formas o nuevas situaciones, así como también a cómo el aprendizaje previo afecta al nuevo aprendizaje. En las teorías conductistas del aprendizaje, la transferencia es un resultado de la generalización. Las situaciones que presentan características similares o iguales permiten que las conductas se transfieran a través de elementos comunes. “Por ejemplo, el estudiante que ha aprendido a reconocer y clasificar cierto tipo de árboles, demuestra transferencia cuando puede clasificar otro tipo de árboles usando el mismo proceso. Las semejanzas entre los dos tipos de árboles permiten que el estudiante aplique la experiencia de aprendizaje de clasificar el primer tipo a la tarea de clasificar el segundo” [Peggy, 1993: 9].

Los conductistas prescriben estrategias que le sean útiles para construir y reforzar asociaciones estímulo-respuesta, incluyendo el uso de pistas o indicios instruccionales, a través de la práctica y el refuerzo. Estas prescripciones han demostrado ser confiables y efectivas en la facilitación del aprendizaje que tiene que ver con discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definiendo e ilustrando conceptos), asociaciones (aplicando explicaciones), y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento específico). Pero no es capaz de explicar la adquisición de habilidades de alto nivel o de aquellas que requieren mayor profundidad de procesamiento, como el desarrollo del lenguaje, solución de problemas, generación de inferencias, pensamiento crítico, etc.

El conductismo se usó de base para el diseño de los primeros materiales audiovisuales, dando lugar a muchas estrategias relacionadas de enseñanza, como las máquinas de enseñanza de Skinner y los textos programados. Entre los supuestos o principios directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes.

A continuación los supuestos o principios específicos pertinentes al diseño de instrucción y las posibles aplicaciones al diseño instruccional.

- Un énfasis en producir resultados observables y mensurables en los estudiantes [objetivos de conducta, análisis de tareas, evaluación basada en criterios]
- Evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde debe comenzar la instrucción [análisis del estudiante]
- Énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño [secuencia de la presentación, aprendizaje para el dominio]
- Uso de refuerzos para impactar al desempeño [premios tangibles, retroalimentación informativa]
- Uso de "pistas" o "indicios" ("cues"), modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta [secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo, uso de "provocadores" ("prompts")].

Para facilitar el aprendizaje “La instrucción se estructura alrededor de la presentación del estímulo y de la provisión de oportunidades para que el estudiante practique la respuesta apropiada” [Peggy, 1993: 10]. Para facilitar la conexión de estímulo-respuesta, la instrucción también emplea pistas o indicios para provocar inicialmente la extracción de la respuesta. Usando también refuerzo para fortalecer respuestas correctas ante la presencia del estímulo.

Según Gropper [1987] Las teorías conductistas establecen que el trabajo del educador es: (1) determinar cuáles "pistas" o "indicios" ("cues") pueden "extraer" la respuesta deseada; (2) organizar situaciones de práctica en las cuales los "provocadores" ("prompts") se aparean con los estímulos que inicialmente no tienen poder para lograr la respuesta, pero de los cuales se puede esperar que la logren en el ambiente "natural" de desempeño; y (3) organizar las condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes puedan dar las respuestas correctas en la presencia de los estímulos correspondientes y recibir refuerzos por las respuestas correspondientes [Ibíd.].

Cognitivismo

Bower y Hilgard [1981] destacan que las teorías cognitivas enfatizan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas. El aprendizaje se iguala a los estados del conocimiento más que a los cambios en la probabilidad de respuesta. Las teorías cognitivistas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizadas, almacenadas y localizadas. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino más bien con que es lo que saben y cómo lo adquieren. “La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante” [Peggy, 1993: 12]. Los cognitivistas ven al estudiante como un participante activo del proceso de aprendizaje.

El cognitivismo enfatiza el papel que juegan las condiciones ambientales en la facilitación del aprendizaje. Para guiar el aprendizaje del alumno el cognitivismo utiliza las explicaciones instruccionales, las demostraciones, los ejemplos demostrativos y la

selección de contraejemplos correspondientes, se consideran instrumentos para guiar el aprendizaje del alumno. En este enfoque el énfasis se desarrolla en el papel que juega la práctica con retroalimentación correctiva.

En cuanto a la naturaleza activa del estudiante, esta se concentra en las actividades mentales de este, que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias. Las teorías cognitivistas “afirman que las “pistas” o “indicios” del ambiente y los componentes de la instrucción por sí solos no pueden explicar todo el aprendizaje que resulta de una situación instruccional. Los elementos claves adicionales a los que los alumnos atienden son la codificación, transformación, ensayo, almacenamiento y localización de la información. Considerando además como influencia en el proceso de aprendizaje: los pensamientos, creencias, actitudes y valores. “El verdadero centro del enfoque cognitivo se localiza en cambiar al estudiante animándolo para que utilice las estrategias instruccionales apropiadas” [Peggy, 1993: 12].

En esta teoría la memoria juega un rol primordial en el proceso de aprendizaje, ya que este resulta cuando la información almacenada en la memoria de manera organizada y significativa. Siendo el educador el responsable de que el alumno organice esta información de forma óptima. Los diseñadores utilizan técnicas como: organizadores avanzados, analogías, relaciones jerárquicas, y matrices para ayudar a los estudiantes a relacionar la nueva información con el conocimiento previo. Siendo el olvido lo que nos demuestra la falta de habilidad para recuperar la información de la memoria, debido a interferencias, pérdida de memoria, o por ausencia de pistas o apuntadores necesarios para el acceso a la información.

La transferencia es una función de cómo se almacena la información en la memoria. Esta se demuestra cuando un estudiante entiende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos. La comprensión se compone por una base de conocimientos en la forma de reglas, conceptos y discriminaciones. El conocimiento previo se usa como establecimiento de delimitaciones para identificar semejanzas y diferencias con la

nueva información. Debemos tener presente, que en la memoria no solo se almacena el conocimiento por sí mismo, sino que además los usos que este tiene.

Según Schunk [1991] Las teorías cognitivas son apropiadas para explicar las formas complejas de aprendizaje, como lo son: razonamiento, solución de problemas y procesamiento de información, debido al énfasis que tienen sobre las estructuras mentales [Peggy, 1993: 13]. Pero se debe recordar que la meta de la instrucción en el cognitivismo es comunicar o transferir conocimiento a los estudiantes en la forma más eficiente posible.

Existen dos técnicas utilizadas por los conductistas y cognitivistas para lograr la eficiencia y efectividad en la transferencia de conocimientos, que son la simplificación y la estandarización. Esto quiere decir que el conocimiento puede ser analizado, desglosado y simplificado en bloques de construcción básicos. Ocurriendo una transferencia más expedita cuando se elimina información no pertinente. Los conductistas enfatizan en el diseño del ambiente para optimizar la transferencia, en cambio los cognitivistas enfatizan en las estrategias eficientes de procesamiento.

Entre las estrategias de instrucción utilizadas por los cognitivistas y conductistas destacamos la retroalimentación. El conductista la utiliza como refuerzo para modificar la conducta en la dirección deseada, mientras que el cognitivista usa la retroalimentación (conocimiento de los resultados) para guiar y apoyar las conexiones mentales exactas.

Los cognitivistas analizan al estudiante para determinar su predisposición para el aprendizaje (por ejemplo, ¿Cómo hace el estudiante para activar, mantener y dirigir su aprendizaje) y determinar cómo diseñar la instrucción, de forma que pueda ser fácilmente asimilada? (por ejemplo, ¿Cuáles son las estructuras mentales ya presentes en el estudiante?). En cambio los conductistas analizan al estudiante para determinar cómo comenzar la instrucción (por ejemplo, ¿A qué nivel se están desempeñando exitosamente en este momento?) y cuáles refuerzos serían más efectivos (por ejemplo, ¿Cuáles son las consecuencias más deseadas por el estudiante?).

Entre los supuestos o principios específicos cognitivistas directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional actual se indican entre corchetes al final del principio enumerado):

- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje [autocontrol, entrenamiento metacognitivo (por ejemplo técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión)].
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito [procedimientos de análisis de tareas cognitivas].
- Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento [uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.].
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido [evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos pertinentes, analogías].

Para facilitar el aprendizaje las teorías cognitivistas enfatizan que el conocimiento sea significativo y que se ayude a los estudiantes a organizar y relacionar la nueva información con el conocimiento existente en la memoria. La instrucción para ser efectiva debe basarse en estructuras mentales, o esquemas, existentes en el estudiante. La información organizada de tal manera que los estudiantes sean capaces de conectar la nueva información con el conocimiento existente de alguna forma significativa. Algunas de las estrategias utilizadas para lograr esa conexión son el uso de analogías y metáforas, como además, el uso del subrayado, la esquematización, la mnemónica y los mapas de concepto.

Tales énfasis cognitivos implican que el educador/diseñador cumpla con las siguientes tareas: (1) comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas a la situación de instrucción, las cuales pueden impactar los resultados de aprendizaje; (2) determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades, y experiencias previamente adquiridas por los estudiantes; y (3) organizar práctica con retroalimentación de tal

forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada y/o acomodada dentro de la estructura cognitiva del estudiante [Peggy, 1993: 16].

Constructivismo

En las teorías Conductista y Cognitivista los supuestos filosóficos son principalmente objetivistas, en el cual el mundo es real y externo al estudiante, por lo que la instrucción tiene la labor de representar la estructura del mundo dentro del estudiante, en cambio para el constructivismo “El conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias” [Peggy, 1993: 16].

El constructivismo tiene sus raíces tanto en la filosofía como en la psicología del siglo XXI, especialmente en los trabajos de Piaget, Bruner Y Goodman. Teniendo hoy en día una gran importancia en los diseños de instrucción e implementación curricular.

El constructivismo es una teoría que “equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias” [Peggy, 1993: 17]. El constructivismo está considerado como una rama del cognitvismo, ya que ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental. Pero se diferencian en que el cognitivismo considera que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real, y los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad.

Los constructivistas no comparten con los cognitivistas ni con los conductistas la creencia que el conocimiento es independiente de la mente y puede ser representado dentro del alumno. Ya que aceptan que hay un mundo real, pero sostienen “que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias” [Ibíd.]. Los humanos crean significados, no los adquieren. De cualquier experiencia se puede derivar muchos significados posibles, dependerá del sujeto y de su experiencia, no se puede pretender lograr un significado predeterminado y correcto. Como destaca Peggy [1993] Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; si no que construyen interpretaciones personales del mundo basados en las

experiencias e interacciones individuales. Las representaciones internas serán siempre diferentes, no existe una realidad objetiva. Por esto, el conocimiento emergerá en la medida que le sea significativo, y para comprender el aprendizaje de algún sujeto se debe examinar la experiencia en su totalidad.

En el constructivismo el conocimiento se crea con la interacción del individuo con el ambiente, ya que la conducta esta situacionalmente determinada. Brown, Collins y Duguid [1989] sugieren que las situaciones realmente coproducen el conocimiento (junto con la cognición) a través de la actividad [Peggy, 1993: 18]. Cada acción se ve como “interpretación de la situación actual basada en historia completa de las interacciones previas. Es fundamental que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes, para que le sean significativas.

En el constructivismo la meta de la instrucción no es asegurar que el individuo conozca hechos particulares, sino que los pueda elaborar e interpretar la información, porque la comprensión se desarrolla a través de la utilización continua y situacional, no se evoca a través de la memoria. “Un concepto seguirá evolucionando con cada nueva utilización a medida que nuevas situaciones, negociaciones y actividades vayan reformulándolo a formas diferentes, de "textura más densa". En consecuencia, la memoria siempre estará "en construcción", como una historia acumulativa de interacciones” [Ibíd.]. Las representaciones de las experiencias no se estructuran en piezas para almacenarlas en la cabeza, ya que el énfasis no se da en recuperar las estructuras intactas, sino en entregar al estudiante los medios para crear comprensiones novedosas y situacionalmente específicas mediante el ensamblaje de conocimientos previos provenientes de diversas fuentes que se adecuen al problema que se está enfrentando. Según Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson [1991] Los constructivistas destacan el uso flexible de conocimientos previos más que el recuerdo de esquemas pre-elaborados. La memoria no es proceso independiente del contexto. El constructivismo tiene el interés en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos. [Peggy, 1993: 19]. Según Bednar [1991] Para que un

aprendizaje sea exitoso, significativo y duradero debe cumplir con estos tres factores cruciales: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto).

En el constructivismo la transferencia se facilita cuando se envuelve a la persona en tareas auténticas ancladas en contextos significativos. Ya que la comprensión está indexada por la experiencia, por esto la autenticidad de la experiencia viene a ser crítica en la habilidad del individuo para utilizar sus ideas. Según Bednar [1991] “el aprendizaje siempre toma lugar en un contexto y que el contexto forma un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él” [Ibíd.] Por lo tanto, la meta de la instrucción es describir las tareas con precisión y no es definir la estructura del aprendizaje requerido para lograr una tarea. Cuando el aprendizaje se descontextualiza, es difícil que la transferencia ocurra. No se aprende a usar un instrumento solo siguiendo reglas, es esencial un uso apropiado y efectivo que ocurre cuando el alumno se enfrenta con el uso real en una situación real.

Los constructivistas no aceptan el supuesto que los tipos de aprendizaje pueden identificarse independientemente del contenido y del contexto de aprendizaje, ya que consideran que es imposible aislar los dominios del conocimiento de acuerdo a un análisis jerárquico de relaciones.

En cuanto a los principios básicos pertinentes en el diseño de instrucción podemos especificar que el diseñador constructivista especifica los métodos y estrategias instruccionales que ayudarán al estudiante a explorar activamente ambientes complejos y temas, para conducirlos a pensar en un área determinada como pensaría un experto de este campo. “El conocimiento no es abstracto, está ligado al contexto en estudio y a las experiencias que el participante lleva al contexto” [Peggy, 1993: 20]. Es por esto, que el estudiante se ve obligado a construir su propia comprensión, la cual, deberán validar a través de negociaciones sociales.

Según Peggy [1993] algunas estrategias utilizadas por los constructivistas incluyen: situar las tareas en contextos del “mundo real”; usar pasantías cognitivas (modelaje y monitoreo del estudiante para conducirlo al desempeño experto); presentación de

perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos); negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias); el uso de ejemplos como "partes de la vida real"; conciencia reflexiva; y proveer suficiente orientación en el uso de los procesos constructivistas [Peggy; 1993: 21].

Entre los supuestos o principios específicos constructivistas directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional se indican entre corchetes al final del principio enumerado):

- Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas [aprendizaje anclado en contextos significativos].
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para que el mismo manipule la información [utilizar activamente lo que se aprende].
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas [volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales].
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada [desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas].
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades [presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial].

Los cognitivistas y constructivistas perciben al estudiante como un ser activamente comprometido en el proceso de aprendizaje, pero los constructivistas ven al estudiante como algo más que un simple procesador activo de información, ya que el estudiante elabora e interpreta la información suministrada. El estudiante crea el significado; los objetivos de aprendizaje no están predeterminados, como tampoco la instrucción se prediseña, Cunningham [1991] señala que "El papel de la instrucción en el enfoque

constructivista consiste en mostrar a los estudiantes como se construye el conocimiento, promover la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que puedan surgir de un problema en particular y llegar a una posición auto seleccionada con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprenden la fundamentación de otras perspectivas con los cuales podrían no estar de acuerdo" [En Peggy, 1993: 22].

El énfasis se da en la construcción que se desarrolla por parte del estudiante, el papel que cumple el instructor o maestro es crítico, ya que sus responsabilidades son dobles: (1) instruir al estudiante sobre cómo construir significados y como conducir, evaluar y actualizar efectivamente esas construcciones y (2) diseñar y ajustar experiencias para el estudiante de manera que los contextos puedan experimentarse de forma auténtica y coherente. En la medida en que el estudiante adquiera más confianza y experiencia, se podrá mover a una fase cooperativa de aprendizaje, en la cual la discusión es un aspecto crucial. Al conversar con otros; compañeros, estudiantes avanzados, profesores y diseñadores, los estudiantes serán más capaces de articular su propia comprensión del proceso de detección de necesidades.

Como hemos visto, las diferentes teorías enfatizan la instrucción en distintas metas, el conductismo iguala al aprendizaje con la conducta observable, para esto se le presenta al niño un estímulo ambiental específico, en el cual el alumno se verá afectado según la intención del educador. En cambio el cognitivismo coloca su énfasis en la memoria, y su utilización en la resolución de problemas afectados por el ambiente real. La memoria posee estructuras internas que le permiten al estudiante almacenar la información, la cual será utilizada cada vez que aprenda un nuevo conocimiento. Y finalmente el constructivismo pone su énfasis en la creación de significados a partir de las experiencias. Para los constructivistas los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria, sino que más bien construyen interpretaciones personales del mundo basado en las experiencias e interacciones individuales.

2.2.7 El entorno físico y simbólico de la enseñanza

“La escuela como institución y como entorno, no es un mero resultado de la causalidad y de un teorizar inadecuado, sino que surgió como respuesta a un determinado tipo de enseñanza (sentarse y aprender) en el seno de una determinada sociedad” [Sommer, 1974: s/p].

Cuando se evalúan los factores que influyen en el rendimiento y comportamiento de los alumnos, se consideran diversos factores como; programas de estudio, motivación de los alumnos, falta de preparación de los docentes, pertinencia social, falta de implicación de los padres, etc. Dejando de lado el análisis y revisión del ambiente ecológico que influye en los centros de práctica pedagógica.

La premisa que el desarrollo y el comportamiento humano son frutos de la interacción del individuo con su ambiente, no se pone en duda por eruditos en el tema, ya que este interviene en el proceso evolutivo de las personas. Pero esta, sólo se utiliza para explicar la imposibilidad de mejorar la propia intervención profesional. Esto tiene tres tipos de explicación, la primera tiene relación con las propias interpretaciones que se han hecho de los efectos ambientales, que se justifican a menudo en términos teóricos de la clase. Por ejemplo, las diferencias que se observan entre niños de uno u otro entorno social, etnia, o nacionalidad, se aplican como atributos del entorno. Se describe solo como una estructura estática y no se consideran los procesos de interacción que estimulan o inhiben los comportamientos de los participantes.

La segunda fuente de explicación tiene que ver con la concepción que tiene sobre su papel y capacidad de intervención el docente, su propia experiencia como alumno y la formación recibida. Por último, la tercera explicación hace referencia a la multiplicidad de actividades, tareas y situaciones a las que tienen que responder los profesores. Para poder abarcar esta complejidad, sobre el pensamiento del profesor, las personas constituyen modelos simplificados de la situación real, alejados de la complejidad de un modelo ideal de racionalidad.

Todo esto nos permite entender por qué los componentes físicos y simbólicos de los centros de enseñanza, que rodean la tarea de enseñar, es a lo que menos importancia se concede a la hora de planificar y llevar a cabo una intervención educativa.

Los individuos como parte del entorno

Los alumnos/as, y profesores, como organismos vivos, forman parte de un sistema construido y natural del que reciben información de distinta índole, como los son: los factores atmosféricos, acústicos y olfativos, estos sufren variaciones continuas por el impacto ambiental de la intervención humana en el entorno natural. Produciendo en los individuos efectos que dan respuesta de forma tácita o explícita.

Estos espacios construidos tienen determinados fines, y atienden necesidades creadas. Como en el caso de las escuelas, en donde la constante interacción entre el entorno construido y sus usuarios, desarrolla por un lado una apropiación de manera singular, y por otro, una aparente modelización del comportamiento de los individuos por el propio entorno.

El espacio construido condiciona la conducta de sus usuarios, pero éste condicionamiento no se debe sólo a factores ambientales de diseño arquitectónico, sino también, a factores de tipo simbólicos, sobre la función del centro como institución social. Cuando los/as alumnos/as experimentan un determinado currículum, no solo interactúan con el profesor y los materiales de enseñanza, sino que esta interacción se realiza en un espacio natural: el medio ambiente, que tiene una edificación: el centro educativo, el cual se concreta en una determinada disposición espacial. Teniendo todo esto para el alumno un valor simbólico y social, que es individualmente construido.

El conocimiento de la influencia de determinados estímulos como: calor, frío, ruido, contaminación, etc. en el comportamiento del alumno puede ayudar a realizar un análisis más riguroso del tema, ampliar el foco de la planificación y de la toma de decisiones sobre la enseñanza en los centros que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

La sala de clases es el lugar donde el/la educador/a puede poner en prácticas sus propias teorías de enseñanza y de educación, donde además se desarrollan comportamientos e interacciones diferentes a las que se realizan en otros espacios del establecimiento, como: pasillos, patio de recreo, oficinas, etc. Existiendo así una relación isomórfica entre el modelo de conducta que se desarrolla en la clase y la disposición del entorno físico. Es por esto, que la remodelación espacial y estética de las aulas tradicionales puede aumentar la participación de los alumnos en las discusiones de clase, mejorar los resultados académicos e incrementar el tiempo dedicado a la tarea. Pero estas decisiones son tomadas en relación de cómo el educador concibe la enseñanza y el aprendizaje, la visión de su rol y el de los alumnos, su formación como profesores, su habilidad docente, su propia experiencia con los alumnos y su capacidad de innovar.

Los centros de enseñanza como espacios simbólicos

Los centros de enseñanza no solo están compuestos de elementos materiales en su interior, sino que además se desarrollan otro tipo de actividades que tienen diferente representación para los docentes, alumnos y público en general.

Un concepto clave para analizar las relaciones de las personas con su medio, es la que describe Rapoport, como noción de imagen de los sujetos con su centro de aprendizaje. "Cualquier tipo de conducta depende de la imagen que se tiene de algo, o de lo que se cree que es cierto – imagen que proviene del conocimiento subjetivo acumulado por el individuo acerca del mundo y de sí mismo" [Sancho, 1987: 78]. Las imágenes que resisten al cambio y, en principio, los mensajes que las contradicen son rechazados, pero si los mensajes persisten, las imágenes se transforman, con lo cual varía su valor simbólico y por tanto el comportamiento que conllevan. Las imágenes se componen de valores y hechos. Los valores expresan una valoración del mundo de lo bueno y lo malo, que influye decisivamente en lo que vemos y en lo que hacemos, actuando como si fueran compartidas por todo el mundo, aunque sabemos que son subjetivas.

En la construcción de la imagen institucional confluyen los siguientes tipos de mensajes: la imagen de la institución construida desde la visión sociológica; la visión de la institución reflejada en los distintos medios culturales: cine, teatro, televisión, literatura, etc.; la visión que se desprende del discurso y la actuación de la administración, el valor que se le dé en la cultura a la que pertenece el individuo, y la propia experiencia institucional. Todo esto pasa por la traducción que cada individuo haga de la información percibida.

La multiplicidad de fuentes de información, tipos de mensajes, valoraciones y hechos a disposición de los individuos, explica la dificultad que se genera al descubrir la imagen y expectativas que tienen los alumnos y docentes sobre los centros de enseñanza. Por ello, es importante analizar diferentes fuentes de información para vislumbrar las tendencias y cambios en la construcción del valor simbólico de la institución docente.

La imagen que los alumnos y docentes tengan de los centros educativos dependerá de su comportamiento, por lo tanto su evolución se dará en el plano social; cuando cambie el discurso sobre la institución, o individual; cuando cambie la experiencia del sujeto.

2.2.8 Constructivismo en las Prácticas Pedagógicas.

La concepción del ser humano como un ser relativamente fácil de moldear y manipular desde el exterior ha sido sustituida por la idea de un ser humano que es capaz de seleccionar, asimilar, procesar interpretar y otorgar significados a los estímulos. En el ámbito educativo, este cambio de concepción ha contribuido por un lado a sacar a la luz lo inadecuado de algunos métodos de enseñanza centrados en la exposición y que conciben al profesor y al alumno como meros transmisores y receptores de conocimientos respectivamente.

Por otra parte ha revitalizado el protagonismo atribuido a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje escolar. Sin embargo, este protagonismo no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica.

Según César Coll, “hay razones para conjeturar que es esta influencia la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga, en definitiva, un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar” [Coll, 1996:134].

El énfasis en la actividad propia del niño/a ha dado lugar a propuestas, planteamientos y prácticas pedagógicas que ignoran o deforman las características propias y específicas de los procesos educativos escolares. Por ejemplo en los casos en que se considera que la actividad directa e inmediata del alumno/a con el objeto es la única fuente válida de aprendizaje.

El papel del docente en algunas propuestas pedagógicas se ha tornado algo ambiguo, sobre todo en aquellas que consideran la actividad auto estructurante del niño/a como el factor decisivo y determinante para el aprendizaje escolar. Por una parte el docente ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción de conocimiento, entendido como la interacción del alumno con el objeto de conocimiento, cabe destacar la peligrosa afirmación tantas veces repetida de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo. Pero, por otra parte, cuando se precisan las funciones del docente, se le da una función decisiva como orientador, guía o facilitador de aprendizaje, ya que es él quien crea las condiciones óptimas para que se produzca la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento [Coll, 1996].

El autor antes mencionado señala que el acto educativo no consiste únicamente de un proceso de aprendizaje, además hay una voluntad explícita de incidir sobre el proceso de aprendizaje del alumno; esta voluntad se traduce en las distintas decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumno/a y sobre las condiciones óptimas para que lo aprenda. En palabras del autor, “no hay sólo un aprendizaje deseable del alumno, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje” [Coll, 1996. 136].

En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, es

decir que el alumno “aprenda a aprender”. Por tanto cabe preguntarse ¿mediante qué tipo de actividades esto se consigue?, “¿cuáles son los criterios que deben guiar la intervención pedagógica?” según el autor cualquier intento por responder esta pregunta, saca a la luz la ambigüedad del papel del profesor antes mencionado [Coll, 1996:179].

En síntesis la verdadera enseñanza según Coll, consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento del alumno. Los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos, los métodos no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan esté ajustada a las necesidades de los alumnos.

“Lo verdaderamente importante es que el Currículum transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos. En primer lugar, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar, es también una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizándolo para ello todos los medios disponibles” [Coll, 1996:186].

2.2.9 La labor del docente dentro del currículum

Según Sacristán [1995] El currículum se construye a través de un proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas, y en la evaluación del resultado de las diversas intervenciones que operan en su realización.

La forma de expresión de todo currículum acaba en una práctica pedagógica, siendo esta la expresión de la función social y cultural de la institución escolar. Estas prácticas

del currículum se traducen en actividades que adquieren significados concretos, los cuales son productos de tradiciones, valores y creencias.

La práctica es uno de los ejes centrales del pensamiento, de la investigación y de los programas de mejora para las instituciones escolares en la actualidad. El currículum permite analizar como la práctica se vértebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar.

Dentro de las preocupaciones psico – pedagógicas y social que contaminan la práctica destacan el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre estos y los profesores, la indisciplina en clase y la desigualdad de oportunidades. "Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida etc. un alto índice de ese fracaso escolar se debe a una exigencia inadecuada del mínimo factible y obligatorio que exige el ministerio de educación" [Sacristán, 1995: 36].

En cuanto a la actuación del profesional, este está condicionado por el papel que le asigna el currículum, basados en el marco que lo regula administrativamente. En nuestro caso es el Ministerio de Educación, el cuál se encarga de establecer los parámetros y formas en que este debe desarrollar su rol en la práctica.

Grundy [1987] señala que, para que el currículum contribuya al interés emancipatorio debe entenderse como una praxis que se apoya en los siguientes principios:

a) Tiene que ser una práctica sustentada por la reflexión, más que entenderse como un plan que es preciso complementar, pues se construye a través de una interacción entre el reflexionar y el actuar, dentro de un proceso circular que comprende la planificación, la acción y la evaluación, todo ello integrado en una espiral de investigación-acción.

b) Puesto que la praxis tiene lugar en un mundo real y no en otro hipotético, el proceso de construcción del currículum no debiera separarse del proceso de realización en las condiciones concretas dentro de las que se desarrolla.

c) La praxis opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, significando con ello que no puede referirse de forma exclusiva a problemas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social; lo que lleva a contemplar el ambiente de aprendizaje como algo social, entendiendo la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones.

d) El mundo de la praxis es un mundo construido no natural. El contenido del currículum es así una construcción social. A través del aprendizaje del currículum los alumnos se convierten en activos partícipes de la elaboración de su propio saber, lo que debe obligar a todos los participantes a reflexionar sobre el conocimiento, incluido el del profesor.

e) Del principio anterior se deduce que la praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social, no carente de conflictos, pues se descubre que ese significado lo acaba imponiendo el que tiene más poder para controlar el currículum.

Es importante destacar que la práctica pedagógica del currículum es la ejecución de éste, por esto es necesario "tomar conciencia de que la práctica se da en una situación social de gran complejidad y fluidez, se descubre que sus protagonistas toman numerosas decisiones previa reflexión, si es que esa actividad ha de someterse a una cierta normatividad" [Sacristán, 1995: 58].

Según Sacristán [1995] el currículum esta moldeado por lo profesores, ya que este es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de este, él moldea desde su cultura profesional las propuestas que se le hagan sean a través de las prescripciones administrativas, o por el currículum elaborado a través de los materiales, guías, libros, etc. El docente es un traductor que interviene en la

configuración de los significados de las propuestas curriculares. Siendo esta traducción el diseño que elabora para su ejecución o práctica. Siendo el currículum en acción la práctica real guiada por los esquemas teóricos y prácticas del profesor que se concreta en las tareas académicas, que vertebran la acción pedagógica.

Finalmente, es necesario destacar que “El cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza se planteará así no sólo en el terreno más común de poner al día los conocimientos que comprende el currículum para acomodarse mejor a la evolución de la sociedad, de la cultura, o para responder a la igualdad de oportunidades incluso, sino en tanto que instrumento para incidir en la regulación de la acción, transformar la práctica de los profesores, liberar los márgenes de la actuación profesional, etc.” [Sacristán, 1995: 64].

Para la correcta realización del currículum, es importante conocer la labor y desempeño que debe desarrollar un educador dentro de su práctica pedagógica. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) plantean que “La educación parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” [MINEDUC, 2005:15]. Es por esto, que el educador cumple un rol fundamental dentro del desarrollo de los propósitos de la educación parvularia, y por esto, es necesario que el educador cumpla las siguientes funciones: formadora y modelo de referencia para los niños y niñas, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, desarrollar su papel de seleccionadora de procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes, labor que es crucial. Además, debe concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituyendo a la vez una parte fundamental de su quehacer profesional.

Es importante tener además la visión que se tiene del niño y rol que cumple en su aprendizaje. Las BCEP visualizan al niño como una persona en crecimiento que desarrolla su identidad, avanza en el descubrimiento de sus emociones, y

potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sentimientos; desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra [MINEDUC, 2005].

2.2.10 Prácticas Pedagógicas y su relación con la cultura.

Sabemos que la escuela es uno de los principales agentes socializadores de los/as niños/as, por lo que se entiende que muchas veces reproduce la cultura. En este sentido, Bernstein ve la práctica pedagógica como “un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura” [Bernstein, 1993: 73].

Ahora bien, es importante distinguir entre aquello que se transmite y la forma de transmitirlo, pero esencialmente lo que Bernstein plantea es que se produce una relación asimétrica entre el “transmisor” (el docente) y el “adquiriente” (el/la alumno/a). Todo esto ocurre en un contexto mediado por reglas, las cuales, según el autor, son tres: jerárquica, de secuencia y de criterio.

Regla jerárquica: se refieren a reglas de conducta adquiridas tanto por el transmisor como por quien es el “adquiriente”. Estas reglas establecen las condiciones de carácter, modales y orden social.

Regla de secuencia: se establecen cuando existe un aprendizaje que antecede a otro, es decir, hay un progreso.

Regla de criterio: se refiere a aquellos criterios que el “adquiriente” debe aplicar a sí mismo y a los demás [Bernstein, 1993].

Es así como Bernstein plantea que, a partir de las reglas anteriores, el poder del docente puede estar enmascarado en mecanismos de comunicación, y actuar directa o indirectamente sobre el “adquiriente”. Por otro lado, puede que las reglas sean

explícitas, y de esta forma los niños sabrían que se espera de ellos. Y finalmente, los criterios aplicados a los niños y niñas pueden ser explícitos o implícitos. En el primer caso, serán explícitos si el docente le indica al niño/a las condiciones que debiera tener su trabajo. Por otro lado serán implícitos cuando muestren cierta flexibilidad a la hora de juzgar, por decirlo de alguna manera, el trabajo de los niños y niñas.

Por otra parte, Bernstein plantea que pueden existir dos tipos de prácticas pedagógicas: una visible y otra invisible. En la pedagogía visible, se pondrá énfasis en el trabajo del niño/a, en su “puesta en escena”. Tiende a producir una estratificación entre los niños a partir de sus diferencias.

Por otro lado, una pedagogía es invisible, en palabras de Bernstein, porque “sólo el transmisor conoce las reglas discursivas y, en este sentido, una práctica pedagógica de este tipo es invisible para el adquiriente, fundamentalmente porque el adquiriente, y no el transmisor, llena el espacio pedagógico... Su centro de interés no está constituido por la performance ‘graduable’ del adquiriente, sino por los procedimientos internos del mismo a consecuencia de los cuales se crea y experimenta” [Bernstein, 1993, 80].

Es así como el docente, principalmente, es quien con sus decisiones convierte la práctica pedagógica en una transmisión cultural que en ocasiones es ventajosa para los niños y niñas, pero que debe ser analizada por el propio docente para que resulte un proceso de mayor provecho.

2.2.11 Prácticas Pedagógicas en el Sistema Educativo Chileno

En Chile el “nuevo currículo propuesto para el nivel de la educación parvularia ofrece a las y los educadores/as un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niños y niñas. Ha sido actualizado en términos de las mejores prácticas, tanto del país como internacionales, así como de los avances de la investigación sobre el aprendizaje de la última década” [BCEP, 2001: 7].

Según las Bases Curriculares el rol del educador/a de párvulos tiene distintas funciones, es formador y un modelo de referencia para niños y niñas, en conjunto con la familia. Además el docente tiene una función diseñadora, implementadora y evaluativa del currículo. A ello se agrega el concebirse como un permanente investigador en acción [BCEP, 2001].

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se plantean ocho principios pedagógicos que deben ser aplicados en las prácticas docentes de forma integrada y permanente, es decir, el/la educador/a al enfrentarse a una realidad educativa, no puede olvidar los siguientes principios:

Principio de Bienestar: En toda situación educativa el niño y la niña deben sentirse plenamente considerados, tomando en cuenta 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 a sus características personales”.

Principio de Actividad: El niño y la niña deben ser protagonistas de sus aprendizajes, por tanto la labor del educador/a es generar experiencias que ofrezcan oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las posibilidades de los alumnos/as.

Principio de Singularidad: todo niño y niña es único, con características, fortalezas y necesidades propias. Además cada niño y niña aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Principio de Potenciación: Los niños y niñas deben sentir confianza en sus capacidades, fortaleciendo sus potencialidades, para que lleguen a ser todo lo que puedan ser.

Principio de Relación: Las situaciones educativas que el docente ofrezca al niño y a la niña, deben favorecer la interacción significativa con otros/as niños/as y adultos. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones

interpersonales (...) este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

Principio de Unidad: El niño y la niña son seres indivisibles, por tanto el aprendizaje debe ser de forma integral. Debe participar con todo su ser en cada una de las experiencias de aprendizaje que el docente proponga.

Principio de Significado: Las situaciones educativas son mucho más favorables si se relacionan con las experiencias y conocimientos previos que tienen los niños y niñas, de esta forma se vuelven significativas.

Principio del Juego: El educador/a debe utilizar el juego como un proceso para que niños y niñas se abran a posibilidades para la imaginación, la creatividad y la libertad [BCEP, 2001: 17].

Otra creación del Ministerio de Educación que se enmarca en la reforma educativa del país es El Marco Para La Buena Enseñanza, elaborado a partir de una reflexión tripartita entre el equipo técnico del Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, basándose en experiencias nacionales e internacionales sobre la práctica docente.

El Marco Para La Buena Enseñanza, desde ahora MPBE, representa el conjunto de responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario en el aula, en la escuela y su comunidad. Además entrega un itinerario, capaz de guiar el desempeño docente.

Los propósitos del MPBE, son permitir a todos los docentes y a la profesión en su conjunto:

- “Enfocar sus esfuerzos al mejoramiento,
- asumir la riqueza de la profesión docente,
- mirarse a sí mismos.

- evaluar su desempeño y potenciar el desarrollo profesional” [MPBE, 2003: 7].

Hay tres preguntas básicas que debiera hacerse el/la docente en su práctica pedagógica, son: “¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿Cuán bien se debe hacer? O ¿Cuán bien se está haciendo?” [MPBE, 2003: 7].

Dentro del ciclo de enseñanza-aprendizaje y para dar respuesta a estas preguntas se establecen cuatro dominios:

Dominio A. Preparación de la enseñanza: El/la educador/a, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos/as y en el dominio de los contenidos que enseña; organiza estrategias de enseñanza que den sentido a los contenidos entregados, también estrategias de evaluación para conocer el aprendizaje de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas.

Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Es el ambiente y clima que genera el docente para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destaca las relaciones que ocurren en el aula. Se facilita el aprendizaje cuando ocurre en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, en conjunto con normas de comportamiento. También contribuye al aprendizaje un espacio organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender. Entonces, las habilidades en este dominio se demuestran en la existencia de un ambiente estimulante y un gran compromiso por parte del profesor con el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: Se facilita el compromiso real de los alumnos con su propio aprendizaje. Sus criterios apuntan a generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Por tanto, el/la profesor/a debe organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje y favorezca la indagación, la interacción y socialización de los aprendizajes. Es necesario, el permanente monitoreo de los aprendizajes.

Dominio D. Responsabilidades Profesionales: El principal propósito y compromiso del profesor es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para esto debe reflexionar sobre su práctica y reformularla, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

El trabajo docente va más allá del trabajo de aulas e involucra la propia relación con su profesión, con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo. “El profesor debe sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación” [MPBE, 2003: 10].

La más reciente innovación de la reforma educativa chilena incluye Programas Pedagógicos y Mapas de Progreso del Aprendizaje para Educación Parvularia, los Programas Pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición fueron creados en Diciembre del año 2008 y aunque su implementación aún no ha comenzado exponemos los planteamientos generales que los fundamentan.

Los Programas Pedagógicos fueron creados para fortalecer el proceso de implementación de las Bases Curriculares y al igual que ellos se elaboraron considerando todos los ámbitos formativos, en búsqueda de la formación integral de niños y niñas.

Lo que se espera de los Programas es que faciliten la preparación del trabajo pedagógico, que generen nuevas oportunidades educativas y promuevan el trabajo en equipo. Además contribuirán a nutrir las planificaciones y las evaluaciones, aportar al logro de la ansiada calidad y mejoramiento de la educación.

En definitiva la Educación Parvularia quedará fundamentada en las Bases Curriculares que, a su vez, tendrán para facilitar y operacionalizar su implementación los Programas antes mencionados y además contarán con el aporte fundamental de los Mapas de Progreso del Aprendizaje del nivel de Educación parvularia, los cuáles describen la progresión de los aprendizajes en ejes fundamentales de la formación de niños y niñas, desde lo más simple a lo más complejo, distinguiendo cinco tramos de edad. En cada

uno de los tramos se especifican los logros de aprendizaje que se esperan y ejemplos del desempeño posibles de observar en los estudiantes.

“Así los Programas Pedagógicos para los niveles de transición precisan, especifican y gradúan los aprendizajes esperados propuestos en el segundo ciclo de las Bases Curriculares, destacando aquellos que se consideran esenciales para el Primer y Segundo Nivel de Transición, de acuerdo a los logros de aprendizaje descritos en los mapas de Progreso” [MINEDUC, 2008: 9].

Por lo descrito anteriormente, entendemos que una buena práctica pedagógica, independiente de su modalidad curricular, debe estar orientada a facilitar un buen desarrollo en el/la niño/a, y para esto debe cumplir con el concepto y los criterios de calidad que se proponen, los cuales serán revisados a continuación.

2.3 Calidad Educativa

"La calidad es un concepto históricamente ubicado: se construye en el tiempo y el espacio y es distinto en diferentes contextos" [Vital Didonet, 2000].

Hablar del tema de calidad en la educación, es hablar sobre la principal problemática que se plantea en nuestro país a nivel de educación. Antaño el tema de la educación estaba centrado en la cobertura que esta podía llegar a tener, hoy podemos decir que ese tema está más bien resuelto y ahora se fija el foco en brindar una educación que permita a todos los niños de nuestro país poder desarrollarse de forma óptima, y por esto el tema de calidad adquiere tanta importancia.

Dentro de las definiciones de Calidad podemos encontrar a varios autores, entre ellos García Hoz, quien define la calidad educativa como “el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia” [García Hoz, 1982: 3], esto quiere decir que una educación es de calidad cuando reúne todos estos aspectos, es por esto que el autor define cada uno de ellos dentro del contexto educativo.

En primer lugar hace referencia a la integridad, la cual define como “La integridad implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular...” [García Hoz, 1982:3]. Esto se refiere a que la educación debe considerar todos los elementos necesarios para brindar un óptimo desarrollo en los/as alumnos/as, puesto que para él queda de manifiesto que este es el primer paso para la obtención de una buena educación, además plantea que el hombre si bien posee una cualidad intelectual, no solamente ésta debe ser considerada sino también abarcar todos los aspectos como, su formación moral, religiosa, física y estética, asimismo satisfacer todas sus necesidades biológicas y psicológicas, a través de experiencias significativas, considerando a toda la comunidad educativa como profesores, familia, alumnos para que exista una verdadera integración entre todos los participantes del proceso educativo.

Del mismo modo el autor menciona el término de eficacia, pero nos aclara que no se debe considerar este en un sentido puramente pragmático, sino que se debe considerar como “una indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue” [García Hoz, 1982:8]. La eficacia entonces actúa sobre finalidades u objetivos propuestos que deben ser alcanzados, y para alcanzar estos fines, el autor menciona que se deben utilizar todas las herramientas de las que se puedan disponer, entonces la eficacia es, “una relación entre objetivos, medios y resultados” [García Hoz, 1982:8]. En este sentido para que esta relación se lleve a cabo de forma satisfactoria, en primer lugar debe existir una identificación y definición de los objetivos que se quieren lograr, en todo nivel de educación se debe tener claro cuáles son los objetivos a cumplir, estos sirven como una guía del proceso educativo. Luego en cuanto a los medios, el autor hace la diferencia entre los recursos humanos, los cuales serían los alumnos y profesores, “la capacidad y preparación de los alumnos para la actividad escolar que han de realizar, y el número y preparación de profesores para esa misma actividad, son las exigencias que en orden a la calidad de la educación presentan los recursos humanos” [García Hoz, 1982:9], y entre, los medios materiales los cuales hacen referencia a los recursos económicos que se destinan para las actividades y además se encuentran los medios técnicos, como la constitución de

unidades operativas, las cuales se consideran la organización de los centros, programación entre otras. En cuanto a la evaluación, esta debe ir orientada en primer lugar hacia la valoración de los/as alumnos/as, luego se evalúan los centros y programas, puesto que como plantea el autor, “la evaluación misma de sujetos, medios y resultados, entra también en la calidad de la educación” [García Hoz, 1982: 10].

Y por último, otro aspecto al que se refiere el autor es al de Coherencia, los dos términos descritos anteriormente se relacionan con el término de coherencia, puesto que el término de integridad se lleva a cabo cuando todos los factores que en el intervienen se ejecutan de forma ordenada, así mismo la eficacia exige coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación. Así la coherencia es una cualidad que debe estar presente en el proceso educativo ya que debe existir entre la naturaleza humana como lo denomina el autor que sería lo intelectual, moral, religioso estético, mencionado anteriormente y los objetivos, medios, organización y evaluación, para otorgar un sentido lógico y ordenado a la acción educadora.

Siguiendo con la definición de calidad, es que nos parece importante nombrar lo que menciona Victoria Peralta, desde el punto de vista de la definición etimológica del término, el cual proviene de “qualitas”, que significa, según Ibáñez, “propiedad inherente a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” [Peralta, 2000:5]. Peralta señala que calidad es, “Aquellas propiedades que pretenden garantizar lo inherente y esencial de un adecuado proceso educativo, y que permiten hacer distinciones sobre diversas experiencias que se implementen, incorporando las connotaciones que surgen de los diferentes contextos socio-culturales de los cuales son parte” [Peralta, 2000:12]. En este sentido la calidad es vista como algo inseparable al acto educativo. Sin embargo menciona que no solo debemos quedarnos con esta definición etimológica, puesto que la calidad es un concepto dinámico.

Por lo cual expresa que al referirse al concepto de calidad deberíamos considerar los siguientes aspectos:

a) Que hace referencia a propiedades o cualidades inherentes que garantizan el desarrollo de un proceso educativo centrado en favorecer aprendizajes adecuados al educando.

b) Que estas propiedades generalizables a todo proceso educativo, admiten además una cierta relatividad en su aplicación.

c) Que la calidad tendría que visualizarse en una perspectiva “en desarrollo”, como lo es la educación y todo proceso humano.

d) Que en la definición de estas propiedades, cabe reconocer el aporte especializado del saber pedagógico y de sus diferentes actores, a lo que podrían sumarse otros criterios, en la medida que no se desvirtúen los educativos.

Esta autora en 1998, participó del primer congreso de educación inicial en la Habana. Cuba, en el cual dio a conocer ciertos criterios de calidad para el desarrollo del currículum a nivel de educación parvularia, estos criterios como menciona vienen a resguardar lo cualitativo del desarrollo curricular y, son los que se consignan a continuación:

1. Criterio de actividad del niño

“Este criterio es sin duda un factor eminentemente cualitativo que debe guiar el desarrollo de todo currículo en educación inicial, ya que por medio de él se asienta el concepto de Hombre y de Niño que todos deseamos favorecer: transformador, con iniciativa, creador, con criticidad; en definitiva: un descubridor y realizador, que asume su rol protagónico en sus destinos personales y colectivos” [Peralta, 2000: 34]. Es importante considerar lo planteado en este criterio, puesto que es la nueva visión que se quiere introducir en todos los niveles de la educación parvularia y por la cual se ha trabajado hace bastantes años, el/la niño/a debe ser el principal protagonista de su proceso de educación, y para esto se debe promover una educación centrada en él, se debe considerar que los tiempos han cambiado y que los/as niños/as de hoy son más

críticos, reflexivos, que dan a conocer su opinión, sentimientos, y que es más significativo aprender aquello que es experimentado por ellos mismos.

2. Criterio de Integralidad

“Plantear el criterio de integralidad supone tener presente las dos dimensiones que puede asumir: por una parte, el que toda acción educativa debe abarcar e integrar los diversos aspectos del desarrollo del educando, ya que así actúa y se vincula el niño con su entorno, y por otra, evidenciar que para ello es necesario la participación de diferentes agentes e instancias formativas, ya que a través de ellos se va a posibilitar esa vinculación con lo real, que no se puede obtener de la acción aislada de un miembro de la sociedad” [Peralta, 2000: 39]. Este criterio hace referencia a que el proceso de educación es una labor compartida por toda la comunidad educativa, el cual se debería considerar en cualquier tipo de currículum. Asimismo debe existir un equilibrio en el desarrollo de todas las competencias tanto cognitivas, afectivas y sociales, para esto se debe proponer a los/as alumnos/as, una variedad de alternativas, materiales, recursos y experiencias que sean significativas para ellos.

3. Criterio de participación

“Este criterio apunta a otro factor de calidad curricular esencial para el adecuado desarrollo de cualquier propuesta educacional para párvulos: el de participación permanente de la familia y la comunidad, configurando comunidades educativas, que tengan como foco común de actuar, el aprendizaje relevante y significativo de los niños” [Peralta, 2000:41]. La participación de la familia y la comunidad son esenciales en la educación de los/as niños/as, siendo la familia la primera fuente de educación que tienen estos y la cual les brinda todo el plano afectivo, por eso debe estar siempre presente de forma activa en todo el proceso educativo y a la vez relacionarse con la comunidad quienes también forman parte importante de este proceso de aprendizaje. Y como menciona Peralta, “En definitiva se trata que junto con el educador, la familia y la comunidad reflexionen juntos sobre qué niño se aspira a favorecer, y en función a

ello se analicen las posibilidades y responsabilidades de cada uno” [Peralta, 2000:42]

4. Criterio de pertinencia cultural

“Curriculum culturalmente pertinente, esto implicaría que se debe hacer una selección en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (global, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporar a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro” [Peralta, 2000: 46]. La pertinencia cultural en el curriculum es algo muy importante de considerar más aun hoy en día en donde vivimos en un país donde convergen distintas culturas tanto nacionales como extranjeras, se debe educar a los/as alumnos/as bajo un clima de respeto y de conocimiento hacia la otras culturas distintas a las nuestras. Por lo demás desarrollar el sentido de identidad cultural es un tema importante a tratar, ya que el niño/a debe sentirse identificado con la cultura de su familia y de su país, y para esto debe desenvolverse e interactuar con su medio social y cultural.

5. Criterio de Relevancia de los aprendizajes

“Visualizando este aspecto desde la perspectiva de un gran avance del conocimiento tanto en lo que se refiere a como aprende el ser humano en general y el párvulo en particular, y en cuanto a contar constantemente con nuevos saberes y exigencias en todos los ámbitos culturales (ciencias, arte, tecnología, etc.)” [Peralta, 2000: 52]. En este criterio la autora, se refiere a que se debe abrir el horizonte de los niños, ofrecer nuevas oportunidades que sean de su interés, es aquí donde hay que promover la “pedagogía de las oportunidades”, ya que el alumno debe contar una gama de experiencias que le sean significativas para ir construyendo su aprendizaje, en este sentido también hace referencia a que la institución educativa en el caso de los alumnos de escasos recursos representa la posibilidad de superar las diferentes limitaciones que el medio les presenta, es por esto que es importante no limitar a los/as alumnos/as y brindarles todo lo necesario para su aprendizaje.

Otro autor que habla del concepto de calidad es Jorge Seibold, [2000] en su artículo sobre “La calidad integral en educación” está de acuerdo con que todavía no está claro ni definido totalmente el concepto de calidad, ya que a pesar de que es un tema que está en la palestra de la educación y en las políticas de estado su conceptualización no es clara “La noción más tradicional de calidad educativa, que la consideraba como el resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos” [Seibold, 2000:3] como señala el autor se creía que con una simple modificación de los planes o prácticas pedagógicas se obtendrían mejores resultados.

En el mundo empresarial se ha introducido el tema de calidad denominado calidad total “Este concepto de «calidad total» surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda” [Seibold, 2000: 4]. Esta idea se fue enriqueciendo con el tiempo gracias a los aportes de los americanos, japoneses y finalmente europeos. Para cumplir con propiedad la gestión de calidad total se debe considerar cuatro características:

- Se debe poner énfasis en la satisfacción del cliente con sus demandas explícitas e implícitas.
- La calidad total exige la mejora continua de la gestión empresarial y de sus procesos.
- Necesidad de una participación gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la producción empresarial.
- Debe haber un nivel de interrelación de las empresas, que transforme la tradicional competitividad empresarial en acuerdos más sinceros, que garanticen una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado.

Este concepto de calidad total ha tenido su versión en el campo educativo, sufriendo cambios en su nomenclatura técnica como en sus conceptos. “Por más aportes que pueda suministrar al ámbito educativo un modelo «empresarial» de gestión, no puede

contener de ningún modo los principios últimos que inspiran un modelo «personalizado» de gestión educativa” [Seibold, 2000: 4].

En este modelo educativo el foco también se pone en el destinatario del quehacer educativo, que es el educando, que se le llama el beneficiario y estaría ocupando el lugar del cliente. Para centralizar el acto educativo en el sujeto es necesario mejorar y optimizar la gestión educacional de un modo continuo. Para lograr esto, la escuela debe tener claro su proyecto educativo, sus propuestas didáctico-pedagógicas, sus estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión. Las reformas de la calidad deben ser continuas y llevadas con constancia por toda la comunidad educativa. Se debe tener en cuenta además la participación de todos los docentes y todos aquellos que son parte de la comunidad educativa (directivos, padres y personal no docente). Y finalmente, se debe arbitrar los medios para que las instituciones escolares no entren en competencia por el fin de ganar matriculas.

Este modelo permite ver a la escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. “Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto” [Seibold, 2000: 5].

En nuestro país a raíz de las movilizaciones realizadas por los estudiantes secundarios, se crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, al cual se le solicitó elaborar recomendaciones y sugerencias para mejorar la calidad de la educación ofrecida en escuelas y liceos de todo el país sin importar origen social, económico y cultural. En su Informe final del 11 de diciembre de 2006 se establecen conceptos, criterios e indicadores sobre la calidad de la educación y los procesos de escolarización. El consejo concuerda con el carácter multifacético del concepto de calidad, al igual que lo hacen los autores antes mencionados. Este destaca, que la calidad recibe distintos sentidos según la visión de ser humano y de sociedad que se sostenga.

Los miembros del consejo asesor “aceptan la visión de diferentes declaraciones internacionales, que refieren la calidad de la educación tanto al derecho individual de acceder a oportunidades eficaces de aprender, como a la obligación del Estado de ofrecerlas en condiciones de equidad” [Gobierno de Chile, 2006: 87].

Desde esta perspectiva individual el derecho a una educación de calidad significa:

- Oportunidad para cada persona (cualquiera sea su condición psicobiológica, económica, de género u origen étnico) de desarrollar al máximo posible sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, creativas y espirituales y aprender las virtudes del carácter en el marco del respeto por otros y del medio ambiente.
- Promoción de los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: igualdad entre las personas, respeto a la diversidad, tolerancia y no discriminación.
- Oportunidad de los estudiantes de adquirir los conocimientos y las competencias que les permitan desarrollar sus potencialidades y contribuir, de ese modo, al bien común y al desarrollo del país.

Este derecho individual debe ser brindado y reconocido por el Estado y las instituciones educacionales, “lo que significa garantizar para todos el derecho a la educación (acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares fundamentales), al aprendizaje eficaz y socialmente relevante según las capacidades de cada uno, y al derecho a ser educado en condiciones de igualdad de oportunidades y trato digno” [Gobierno de Chile, 2006: 88].

A pesar de que ha ocurrido un avance importante en el ejercicio del derecho a la escolaridad, se mantienen resultados insuficientes en el logro de las metas de aprendizajes establecidos por el currículum nacional. Por ello, el Consejo considera necesario:

- Precisar las metas o finalidades de una educación de calidad y las obligaciones del Estado y de las instituciones educacionales de ofrecer oportunidades educativas acordes.
- Ofrecer un conjunto de indicadores que permitan verificar los avances en el cumplimiento de las metas y las necesidades de corrección de políticas y acciones que sean necesarias.

Con estas visiones y propuestas señaladas de los autores revisados, nos damos cuenta que el concepto de calidad no está definido completamente, ya que este dependerá del contexto social y cultural en el que se encuentre.

En cuanto al concepto de calidad utilizado en la presente investigación, fue el propuesto por el instrumento ECERS-R, 1998 (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised version), desarrollado originalmente en los años ochenta por dos especialistas estadounidenses de la primera infancia, Thelma Harms y Dick Clifford, quienes señalan, que la escala es, “un medio relativamente breve y eficiente de tener una impresión seria de la calidad del entorno [de los primeros años de vida]... y que abarca los aspectos básicos de todos los centros para la primera infancia” [Harms y Clifford, 1990:4].

Se utilizó la versión traducida al español por Corina Dueñas [2002]. Esta escala se usa ampliamente para evaluar la calidad de los programas de la infancia temprana, que abarca desde los dos años y medio hasta los cinco años de edad, en su versión renovada. Esta escala considera un conjunto de aspectos que han sido reconocidos como fundamentales para promover una educación de calidad, como son la interacción entre la comunidad educativa y los/as niños/as, además considera los programas de estudio, contempla la diversidad, salud, seguridad y las necesidades de las personas. Esta escala ha adquirido gran relevancia y ha sido utilizada por válida y confiable por diversos países incluido el nuestro.

2.4 Ciclo Evolutivo de los niños de 4 a 5 años

2.4.1 Configuración cerebral de los niños y niñas.

Cuando un niño o niña nace, posee un sistema nervioso que consta del cerebro, la médula espinal (un conjunto de nervios alojados en la espina dorsal), y una red de nervios en crecimiento que alcanza todas las partes del cuerpo, a través de la cual la información sensorial obtenida del medio donde se encuentre viaja hasta el cerebro llevando luego, a manera de retroalimentación del proceso, las órdenes motrices. En este sentido, podría pensarse que el ser humano nace con todas sus capacidades y potencialidades desarrolladas, sin embargo cabe señalar que “al momento de su nacimiento está dotado de capacidades elementales asociadas a su sobrevivencia y un amplio conjunto de potencialidades de distinta índole que pueden ser desplegadas a lo largo de su desarrollo” [Bedregal, 2004: 21]. Estas capacidades elementales están asociadas a las conductas reflejas como la respuesta que dan los recién nacidos al estar en contacto con un pezón, etc., las cuales están gobernadas por el sistema nervioso. Debido a esto, podemos afirmar que el cerebro es quien controla la conducta humana, y por ello su crecimiento es de vital importancia para el desarrollo [Papalia, 1993].

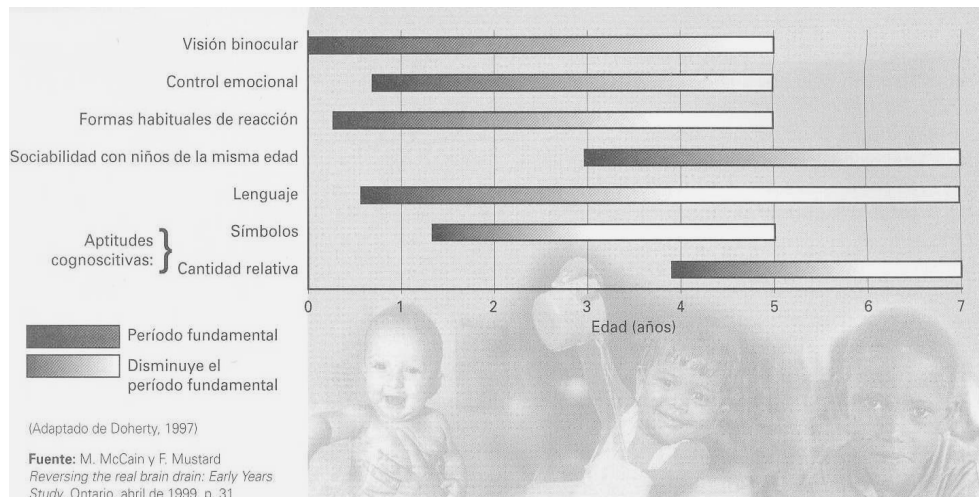
Es en el contexto del crecimiento de los niños y niñas donde se producen procesos de desarrollo sorprendentes: el cerebro triplica su tamaño en los dos primeros años de vida, alcanzando el 80% del tamaño que tendrá cuando sea adulto, pero por otro lado el sistema nervioso de un niño al nacer es aún muy inmaduro, y sólo alcanzará su plena madurez entre los 5 y los 7 años [Fernández, 2006:12]. Es durante la infancia temprana donde “el niño experimenta rápidos y profundos cambios, pues pasa de estar dotado de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales” [Bedregal, 2004:5].

Es así como los tres primeros años de vida son muy importantes, debido a que durante esta época se produce una gran cantidad de sinapsis, a una velocidad y eficiencia que no se volverá a alcanzar durante la vida.

Como se puede ver, la infancia temprana es un periodo muy significativo por los hitos de desarrollo que ocurren en su transcurso. Además, “es un periodo en que se producen las mayores conexiones cerebrales y la mayor cantidad de aprendizaje en la medida que se cuente con un ambiente estimulante y acogedor” [Pesce, 2008: 5]. De esta forma, un ambiente enriquecido puede aumentar el crecimiento y la estructura cerebral, generando capas corticales más gruesas con mayores niveles de conectividad neuronal gracias a la estimulación especialmente durante el periodo crítico inmediatamente después del nacimiento.

En este sentido, cabe señalar que justamente en este período de rápido crecimiento, el cerebro humano muestra su característica más destacada, su plasticidad, debido a que puede ser moldeado fácilmente. Es por ello que si se proveyera a los niños de experiencias significativas que activen las conexiones neuronales, reforzándose estas experiencias constantemente, estas sinapsis no se eliminarían y durarían hasta la edad adulta.

En cuanto a los períodos críticos, estos se refieren a momentos donde el cerebro tiene un grado de eficiencia mayor ante diversos tipos de aprendizajes. Sin embargo, estos períodos críticos se dan para cada área del cerebro en distintos períodos por separado. Además, algunos de ellos dependen en gran medida de los estímulos ambientales que se reciban, por lo que en este sentido la educación a temprana edad cobra una vital importancia.



[Bedregal, 2004:25]

La gráfica presentada anteriormente muestra el desarrollo de cada área según su período crítico o fundamental, lo que genera una ventana de oportunidad.

Estos períodos críticos dan lugar a las ventanas de oportunidad que deben ser aprovechadas para desarrollar óptimamente las potencialidades cerebrales de las niñas y los niños al inicio de la vida debido a que, como su nombre lo dice, son momentos en que se produce la “oportunidad” de modificar y potenciar la arquitectura cerebral y sus capacidades.

De forma natural se pueden favorecer estas ventanas en distintos momentos: algunas alrededor del nacimiento, otras poco tiempo después y luego disminuyen a medida que el niño o niña va creciendo. Además, las ventanas de oportunidad pueden ser definidas como aquellas vías de acceso a ciertos aprendizajes en un momento dado, siendo la etapa infantil que va desde los cero a los tres años de vida la de mayor importancia.

Ventanas de oportunidad

Desarrollo visual:

Al nacer, el bebé tiene los ojos abiertos y puede observar el mundo que lo rodea, aunque al principio sólo de una forma borrosa. Puede ver nítidamente objetos y rostros ubicados de 20 a 25 cms de distancia. A la edad de seis meses, la agudeza visual aumenta, y también su capacidad para enfocar objetos ubicados a diversas distancias, por lo que pueden ver casi tan bien como un adulto, a pesar de que su sistema visual tarde otros tres o cuatro años en alcanzar su desarrollo pleno. Así mismo, los recién nacidos demuestran preferencias visuales, por ejemplo, prefiriendo a su madre o cuidador principal, antes que a cualquier otra persona [Yáñez y Vergara, 2007].

Se ha dicho que el desarrollo visual tarda algunos años en desarrollarse por completo. Según Kandel, la percepción del mundo no se forma por la acumulación de experiencias pasivas con las propiedades físicas de un objeto. “De hecho, nuestras percepciones difieren cualitativamente de las propiedades físicas de los estímulos. Esto es así porque el sistema nervioso sólo extrae parte de la información de un estímulo y desecha el resto, y luego interpreta esa información en el contexto de la experiencia previa” [Kandel, 1997: 396]. De esta forma, si la experiencia previa no ha sido rica en estímulos, que permitan formar una amplia visión de lo que podemos percibir, lo que podremos captar más adelante será sólo una pequeña parte de lo que podríamos percibir de nuestro entorno.

En este sentido, señala Kandel que “la influencia del medio sobre el encéfalo, y por lo tanto sobre la conducta, varía con la edad. Experiencias ambientales anómalas suelen producir efectos más profundos durante las etapas tempranas de desarrollo post-natal que en la edad adulta”, y esto se debe a que en una etapa temprana se sientan prácticamente las bases de cómo será la percepción de los niños, y por ello cualquier anomalía puede provocar daños severos, sobre todo a nivel de conexiones neuronales [Kandel, 1997: 502].

En cuanto al cerebro humano, en él se encuentran las áreas visuales, donde se destacan las relacionadas al color, movimiento, matiz y profundidad. De acuerdo a ello, la niña y el niño en crecimiento deben tener una variedad de estímulos para su correcto desarrollo [Kandel, 1997].

Es aquí donde el educador juega un rol fundamental, proveyendo a los niños de ambientes con material atractivo visualmente, que le permita focalizar su atención y que tenga en cuenta el colorido, el movimiento, el matiz y la profundidad, debido a que la percepción visual es un proceso creativo y no capta imágenes de manera pasiva como una cámara fotográfica.

Desarrollo Auditivo

El estudio de la audición se enmarca en el ámbito más extenso del estudio de la percepción, la cual se hace posible a través de nuestros sentidos.

La audición se activa por la emisión de sonidos, se realiza a través del sistema auditivo e informa al sistema cognitivo sobre algunos atributos de las fuentes sonoras (identificación, posición en el espacio, etc.)

Ahora bien, al igual que el desarrollo de la visión, su desarrollo dependerá estrechamente de cómo hayan sido las experiencias previas con respecto a las fuentes sonoras, dado que estas experiencias marcarán la pauta de lo que posteriormente nuestro sistema nervioso considerará como “importante” y lo que “desechará”, construyendo una percepción auditiva que difiere entre cada ser humano. De esta forma, y refiriéndose al carácter de nuestras percepciones, señala Kandel que “nuestras percepciones no son registros directos del mundo que nos rodea, sino que se construyen internamente siguiendo reglas innatas y constricciones impuestas por las capacidades del sistema nervioso” [Kandel, 1997: 396].

Respecto a la estructura acústica, hay argumentos empíricos para creer que, en el útero, no sólo se oyen ruidos de la madre y del feto, sino que también se registran

ruidos de procedencia externa, incluyendo sonidos de habla. Y también se sabe que los fonemas emitidos por un hombre presentan una inteligibilidad mayor que los emitidos por una voz femenina [Munar, 2002].

Es así como, según Munar “durante los primeros años, el sistema auditivo se convierte en una estructura progresivamente más compleja. Los cambios más pronunciados ocurren en el útero, primero en el embrión y después en el feto, pero el desarrollo auditivo no cesa en el nacimiento. En el niño concurren diversos procesos de tipo mecánico que van a dar lugar a la estructura final. Existen diferencias evidentes entre el oído externo del niño y el del adulto de consecuencias funcionales. El canal auditivo infantil es de menor longitud, dando lugar a efectos desiguales de resonancia que se traducen en diferencias perceptivas de tonalidad: los niños, con relación a los adultos, perciben la tonalidad más aguda y manifiestan un sesgo en la localización del sonido debido a la mayor presencia de frecuencias altas” [Munar, 2002: 248 -249].

De esta forma, el uso de la música y ritmo, se transforma en una herramienta pedagógica útil para el aula. Aprender las letras de las canciones, llevar el ritmo, bailar en la medida que sea posible, aprender los números y las letras, por ejemplo, cantando. De hecho, las imágenes cerebrales revelan que crear música vocal o instrumental estimula, en el lóbulo frontal izquierdo las mismas regiones que son responsables de las matemáticas y la lógica, ya que estas conexiones se interrelacionan, por lo que introducir música a edades tempranas podría ayudar a las matemáticas más tarde.

Desarrollo Motor

Según Kandel, “uno de los principales propósitos de la representación interna del mundo exterior que crean los sistemas sensoriales es guiar el movimiento” [Kandel, 1997: 521]. En este sentido, señala también que existen tres categorías distintas de movimientos: reflejos, patrones motores rítmicos y movimientos voluntarios, los cuales son:

- Respuestas reflejas: son aquellas tales como alejar la mano de algo caliente o tragar. Son respuestas involuntarias rápidas.
- Patrones motores rítmicos: son aquellos tales como caminar, correr, mascar chicle. Combinan características de los actos reflejos y de los voluntarios. "En general, sólo el inicio y el final de la secuencia son voluntarios. Una vez comenzados, la secuencia de movimientos repetitivos, relativamente estereotipados puede continuar casi automáticamente de modo similar al de los movimientos reflejos".
- Movimientos voluntarios: son aquellos tales como peinarse, escribir o tocar un instrumento. Estos movimientos se caracterizan por dos aspectos: son dirigidos y en gran medida aprendidos. "Estos movimientos hábiles, cuanto más se dominan con la práctica, menos control consciente requieren". Por ejemplo, una vez que aprendemos a andar en bicicleta, ya no seguimos pensando en que debemos frenar o pedalear [Kandel, 1997: 525].

El desarrollo motor se refiere a la adquisición de habilidades relacionadas con el movimiento tales como: tomar objetos, gatear, caminar. Cabe señalar que ésta ventana se abre durante el desarrollo fetal.

Es cierto que una persona puede aprender habilidades motoras después de cerrada esta ventana de oportunidad, sin embargo, lo que es aprendido cuando la ventana se encuentra abierta, se logra de manera fácil y completa. Es por ello que, por ejemplo, los virtuosos de la música o los deportes comienzan su entrenamiento desde pequeños.

Algunas Investigaciones revelan que el "tiempo del gateo" es fundamental para el desarrollo de la preparación del aprendizaje, debido a su gran impacto en la lectura, escritura y destrezas atencionales. En este sentido, el considerar estas ventanas de oportunidad es crucial para los posteriores aprendizajes que desarrollen los niños y niñas en las distintas áreas del conocimiento. Es así como los educadores deberían favorecer esta ventana de oportunidad con actividades físicas tales como correr, saltar, visitar plazas y parques, andar en bicicleta, etc. Lo peor en esta etapa es el encierro.

Desarrollo del control emocional

Esta ventana se encuentra íntimamente relacionada con lo propuesto por Bowlby en su teoría del Apego, puesto que durante el período de lactancia se crean lazos entre la madre y el bebé (o los cuidadores y el bebé) que sientan las bases para las posteriores relaciones que tendrá el niño con otros.

Durante el período entre el nacimiento y los 2 años y medio de vida, el bebé desarrolla la confianza, la emotividad, el cariño y, si se siente seguro, estará dispuesto a entablar relaciones emotivas con otros, de otro modo, el niño/a crecerá con un sentimiento de aprehensión y tendrá problemas para establecer interacciones emotivas con otros.

Bowlby explica que, para lograr un apego saludable, los padres o cuidadores deben garantizar una base segura, es decir, que las figuras de otros se volverán significativas para el bebé en tanto sean capaces de hacerlo sentir seguridad, afecto, ternura, calor, alimentación y estimulación.

Esta base segura debe proporcionarse justamente en el período en que se encuentra abierta la ventana de desarrollo emocional, aproximadamente desde los dos hasta los treinta meses de vida, para aprovechar el tiempo en que los factores internos se encuentran adecuadamente dispuestos para ello.

Cuando los niños ya han crecido y son capaces de verbalizar lo que piensan, es importante que los educadores estén atentos y faciliten el reconocimiento y validen los estados emocionales de los niños y niñas. Lo importante es que guíen sus emociones, por ejemplo, si un niño está enojado, nombrar su estado: “veo que estás enojado”, validar su emoción dejándolo que explique la causa de su enojo y ayudarlo a manejar su rabia. Para un adecuado proceso de autorregulación emocional, el niño requiere de experiencias de frustración

Adquisición del lenguaje

El lenguaje logra ser dominado en la niñez temprana, aproximadamente a los treinta y seis meses de edad, utilizando potentes, y posiblemente innatos, mecanismos de aprendizaje que ayudan al niño/a a aprender una cantidad impresionante de sonidos fónicos. El lenguaje es aprendido a través de las interacciones con otros, especialmente personas significativas para el niño o la niña, sin que deba existir una enseñanza instruccional de por medio, lo que podría señalar una predisposición humana hacia la adquisición del lenguaje. Tal predisposición estaría basada en un delicado sistema neuronal. Es así como llama la atención que los niños aprendan una lengua tan tempranamente y no de una manera formal, dado que si bien en la etapa escolar aprenden a construir oraciones coherentes y la gramática y ortografía, ya las utilizaban mucho antes. Además, llama la atención cómo en este período los niños son capaces de adquirir más de una lengua, lo cual sin lugar a dudas debiera ser mejor aprovechado.

Ahora bien, si nos centramos en la adquisición del lenguaje a edades tempranas, cabe señalar que este desarrollo del lenguaje sigue un patrón predecible. Hacia los 2 meses, el niño/a comienza el arrullo, es decir, a emitir sonidos no descriptivos, con los que experimenta y comienza a trabajar los aparatos internos que posibilitan el habla. Luego, pasados uno o dos meses más, entra en la etapa del balbuceo, comenzando a repetir sonidos, en los que mezcla una consonante y una vocal (por ejemplo da), aunque sin intencionalidad, solo jugando, emitiendo también algunos sonidos identificables como gruñidos. Algunos meses más tarde, el niño y la niña son capaces de formar cadenas con los mismos sonidos (por ejemplo dadadadadada), y, finalmente, forman combinaciones de varios sonidos (como por ejemplo dabagama) [Yáñez y Vergara, 2007].

Para favorecer la adquisición del lenguaje, hay que hablarles mucho y bien, pedirles que narren historias, que expliquen detalladamente cada una de las cosas que hacen, explicarles muy bien el significado de cada palabra, que actúen, inventando diálogos, que describan los dibujos que ven, etc.

A partir de lo anteriormente señalado, se pueden extraer algunas implicancias pedagógicas: las y los docentes deben tener en cuenta la ventana de oportunidad abierta en cada etapa que atraviesa el estudiante con el que trabaja en el aula, con el fin de planificar estrategias que fomenten el desarrollo cerebral óptimo.

Desarrollo Matemático y Lógico

Existen diversas evidencias de que los niños y niñas tienen un rudimentario sentido del número, instalado en determinados lugares del cerebro al nacer. Estos centros categorizan el mundo de acuerdo al número de cosas en un grupo.

Los investigadores han localizado las áreas exactas en el cerebro donde se desarrollan las matemáticas. Así, un sistema “de sentido de número” genéticamente viejo, encontrado en animales e infantes, está localizado bilateralmente en áreas intraparietales, siendo el que organiza el conocimiento acerca de los números. Al parecer este sistema almacena “hechos numéricos” más que cálculos. Se cree que el cálculo más complejo, involucra a las regiones viso-espaciales. Además, un área distinta, la parietal-premotora, se activa durante el conteo con los dedos y también durante el cálculo [Salas, 2007].

Existe un estudio que demuestra que los niños y niñas pequeños/as a la edad de cinco meses tienen un sentido numeral y habilidad de raciocinio que podría llamarse aritmética del bebé.

“El cerebelo ya está plenamente listo para pensar a través del aprendizaje táctil a los nueve meses. Si bien el córtex no está todavía totalmente desarrollado, el cerebelo en cambio sí lo está. Este órgano en forma de coliflor trabaja en horas extraordinarias en los infantes, y algunos investigadores sostienen que es muy sofisticado en su capacidad de aprendizaje. Interesantes estudios sugieren que los infantes pueden entender principios básicos de conteo y de física sencilla antes de un año. Los circuitos neuronales para la matemática y la lógica ya están listos para que se plante la semilla a esa edad” [Salas, 2007].

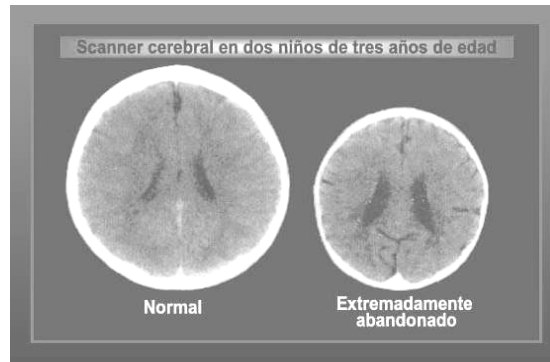
Salas, manifiesta la importancia de trabajar el área matemática en educación parvularia. Enseñar matemáticas a niños y niñas pequeños, es decir de corta edad es infructífero, ya que éstos no poseen la capacidad de abstracción necesaria para ello. Sin embargo se debe tener en cuenta que los circuitos neuronales para la matemática y la lógica se encuentran preparados alrededor del año de edad, por lo que iniciar a los niños y niñas en las matemáticas a partir de esa edad, podría sentar las bases para un éxito a largo plazo en la posterior vida escolar [Salas, 2007].

En este sentido, debe considerarse que un niño de corta edad no se encuentra preparado aún, a nivel neurológico, para aprender los conceptos matemáticos, debido a que todavía no son capaces de lograr la abstracción. No obstante, la matemática puede trabajarse de una forma más simple, promoviendo un acercamiento del niño y niña a los números, nociones de selección, orden y algunos otros conceptos simples que lo vayan preparando para el momento en que pueda comprender los signos y utilizarlos.

Así mismo, los profesores deben considerar que las experiencias matemáticas con niños de corta edad pueden volverse significativas al fomentar que el niño y niña, por ejemplo, manipule materiales concretos desarrollando habilidades que posteriormente le servirán para abstraer conceptos matemáticos.

Nos hemos referido a la influencia biológica en el desarrollo de los niños y niñas, pero cabe destacar también que "investigaciones neurológicas sugieren que el cuidado cálido y estimulante del niño tiene un profundo impacto sobre su desarrollo. Al parecer, el cuidado produce en él mucho más que su tranquilidad, alegría y seguridad: las interacciones de este tipo influenciarían el desarrollo de patrones de conexiones neuronales y cumplirían unas funciones biológicas, por una parte, promotora del crecimiento, la seguridad emocional, el funcionamiento cognitivo y la coordinación; y, por otra, protectora de "inmunización" del niño contra la enfermedad, el estrés o el trauma" [Bedregal, 2004:26]. En este sentido, el ambiente donde un niño o niña se encuentre inserto influirá en todas las potencialidades que pueda alcanzar a mediano y corto plazo.

A continuación se presentará una imagen donde se compara el tamaño cerebral de dos niños a la edad de tres años.



Fuente: Teicher M.H., Scars that won't heal: The neurobiology of child abuse. Scientific American Mar (2002, 286)

En esta imagen se puede observar que, cuando un niño recibe los cuidados adecuados, su cerebro se desarrolla normalmente, mientras que un niño que ha sido abandonado presenta un cerebro de menor tamaño, y por ende sus conexiones sinápticas son menores.

Es así como podemos sostener que “a falta de estimulación y de cuidados de adultos significativos en edades tempranas tiene efectos devastadores e irreversibles en el desarrollo de las funciones cerebrales, ya que se altera su organización y disposición frente al aprendizaje. Por el contrario, las experiencias ricas y positivas durante la primera infancia pueden tener efectos positivos en el desarrollo cerebral, ayudando a los niños/as en la adquisición del lenguaje, en el desarrollo de destrezas de resolución de problemas, en la formación de relaciones saludables” [Fernández, 2006:12].

2.4.2 Enfoque sociológico

Todo ser humano posee un componente genético susceptible de expresarse en el medio ambiente. Esto nos hace relativamente similares entre los seres humanos, en el sentido de que todos tenemos cierto número de extremidades, un par de ojos, etc.

Entonces, si sólo consideráramos nuestro aspecto biológico seríamos todos iguales entre sí ¿qué nos hace diferentes?

Según Horton y Hunt lo que nos hace diferentes unos de otros es la personalidad que cada uno posee, y la manera en que ésta se pueda manifestar. Es así como señalan en el libro "Sociología" que: "la herencia biológica proporciona la materia prima de la personalidad, y esta materia prima puede modelarse de muchas maneras diferentes" [Horton y Hunt, 1992: 85]. Esto quiere decir que, si bien todos nacemos con ciertas características biológicas que nos hacen similares, poseemos una personalidad que es única y que va a estar ligada íntimamente con nuestro entorno social.

En este sentido, para poder integrarnos a una sociedad y relacionarnos con nuestro entorno cultural y con quienes lo componen, necesitamos experimentar ciertos procesos que le son propios a todos los seres humanos que viven en comunidad. Uno de ellos es la socialización, la cual ha sido definida por Giddens, en el libro Sociología, como el "principal canal de transmisión cultural a lo largo del tiempo y de las generaciones" [Giddens, 2002:58]. A su vez, este proceso de socialización se divide en dos etapas, las cuales son socialización primaria y secundaria.

A través de la socialización entramos en contacto con la sociedad en que estamos insertos, y a su vez ésta nos moldea. De esta forma, como señala Horton y Hunt: "cada sociedad desarrolla uno o más tipos básicos de personalidad que se ajustan a la cultura" logrando concluir de este proceso que "cada cultura, por el mero hecho de ser lo que es, forma la personalidad para que se ajuste a la cultura" [Horton y Hunt, 1992: 90].

Al respecto, si consideramos que la sociedad es quien nos moldea para que adoptemos una cultura determinada y finalmente seamos capaces de perpetuarla, es lógico pensar que esta sociedad, a su vez, generará ciertas expectativas de nosotros, las cuales han sido denominadas por Giddens "roles sociales", definiéndose como: "expectativas socialmente definidas que sigue una persona en una determinada

posición social”, las cuales se expresan mediante un continuo proceso de interacción social [Giddens, 2002: 59].

Podemos decir entonces que, pese a que como seres humanos tenemos un componente genético similar, es la interacción con otros en una cultura determinada lo que nos hace singulares, y que como hemos visto moldea en cierta forma lo que podamos llegar a ser y hacer. Pero detengámonos un momento en aquello que tenemos en común como seres humanos y en todas aquellas características que le dan sentido a las diferentes etapas que podamos vivir.

Según Light y asociados, el curso de la vida se podría definir como: “una secuencia moldeada de cambios sociales en los roles, las responsabilidades, y los privilegios” [Light y otros, 2000: 139]. Está dividido en etapas: niñez, adolescencia, la edad adulta, vejez, cada una de estas etapas posee su propio carácter particular y su propio lugar.

Teniendo en cuenta la singularidad de cada cultura, podemos señalar que a lo largo de los años y en las diferentes culturas, las etapas de la vida han cambiado. Así también la lengua que se usa para describirlos. Esto se debe a la rapidez con la que se vive hoy en día. Así por ejemplo encontramos que las mujeres tienen hijos a los 15 años o por el contrario atrasan la maternidad hasta los 30 años. En cuanto a los estudios encontramos hombres y mujeres que empiezan carreras en su vida adulta, y nadie espera vivir como lo hicieron nuestros padres. Cada generación debe aprender nuevos roles y nuevas formas de vida. “En resumen, la vida moderna supone un continuo proceso de ajustes a nuevos desarrollos y nuevas exigencias. A medida que vivimos más y el curso de la vida se prolonga, el proceso de socialización también se extiende” [Light y otros, 2000: 142].

Según Kertzer, el curso de la vida comprende una Transición, “un punto en el que se abandona el rol conocido y se asume uno nuevo” [Light y otros, 2000: 141]. En este caso, es común que la transición esté acompañada de un rito, los cuales hacen público el paso de una etapa social a otra. Por ejemplo, podemos señalar que hoy en día es

más común ver las grandes fiestas de 15 años que celebran las niñas para iniciar sus etapa de adolescentes.

Según Jones, la edad contribuye al status social “en algunas sociedades, la edad es la base de un sistema formal de estratificación social. Los roles sociales, los derechos y privilegios que los acompañan, están distribuidos primordialmente sobre la base de la edad” [Light y otros, 2000: 139].

En nuestra sociedad las oportunidades sociales y obligaciones están ligados a la edad. Por ejemplo: Ser mayor de edad para conducir libremente, para poder votar en elecciones y también es el límite de edad en algunos trabajos.

Cada suceso, al interior de una sociedad determinada, marca la forma como construimos nuestra percepción acerca de nosotros mismos y de la cultura a la que pertenecemos. Y a la vez, este proceso nos permite construir nuestra identidad. Con respecto a este concepto, Giddens señala que “el concepto sociológico es polifacético... en general tiene que ver con la idea que las personas se hacen sobre quiénes son y sobre lo que tiene sentido para ellas” [Giddens, 2002: 60].

Al construir nuestra identidad, tomamos conciencia de nuestro lugar en la sociedad, de cómo nos ven los demás a la vez que formamos una percepción de nosotros mismos. Adquirimos cierta conciencia de lo que la sociedad espera de nosotros y nos volvemos capaces de difundir nuestra cultura. Es entonces cuando podemos afirmar que a través de la interacción social nos volvemos seres humanos diferentes unos de otros, con identidades y personalidades diferentes que contribuyen a la diversidad que puede existir en una sociedad.

2.4.3 Erick Erikson y la Teoría Psicosocial

Erick Erikson (1902-1904) no se inició como psicólogo, en realidad nunca se graduó de bachillerato. Pasó sus primeros años de edad adulta estudiando arte y viajando por Europa. En Viena fue invitado por Sigmund Freud a estudiar el psicoanálisis, para

luego emigrar a Norteamérica y así escapar de la amenaza de la Segunda Guerra Mundial.

Después de estudiar las prácticas de educación impartida a niños y niñas en varias culturas, Erikson determinó que todos los seres humanos tienen las mismas necesidades básicas y que cada sociedad debe cubrir esas necesidades. La relación con el entorno social y los cambios emocionales siguen patrones similares en todas las sociedades. Este acento en la relación del individuo con la cultura, llevaron a Erikson a proponer una teoría psicosocial del desarrollo.

Erikson consideró el desarrollo del ser humano a través de una serie de etapas, cada una con ciertas metas, intereses, logros y riesgos particulares. Cada etapa es interdependiente de la siguiente, es decir los logros de las etapas posteriores dependen de la manera en que se resolvieron los problemas en las etapas de los primeros años. Según Erikson, en cada etapa el ser humano enfrenta una crisis de desarrollo, esto implica un conflicto entre una alternativa positiva y otra potencialmente dañina. La manera en que el individuo resuelve cada crisis tendrá un efecto en la imagen que ese individuo tiene de sí mismo y en su perspectiva de la sociedad [Erikson, 1985].

Erikson separa estas etapas en ocho, y las llama “las edades del hombre”. Son las siguientes:

- 1.- Confianza básica versus desconfianza básica (del nacimiento a los 12-18 meses)
- 2.- Autonomía versus vergüenza y duda (de 18 meses a 3 años)
- 3.- Iniciativa versus culpa (de 3 a 6 años)
- 4.- Industria versus inferioridad (de 6 a 12 años)
- 5.- Identidad versus confusión de rol (adolescencia)
- 6.- Intimidad versus aislamiento (edad adulta joven)
- 7.- Generatividad versus estancamiento (edad adulta intermedia)
- 8.- Integridad del yo versus desesperación (edad adulta avanzada) [Erikson, 1985].

Los niños y niñas focos de nuestro estudio se encuentran en la tercera etapa: Iniciativa versus culpa, y ella se caracteriza por “agregar a la autonomía la cualidad de emprender, planear y realizar una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento” [Erikson, 1985: 229]. La iniciativa es entonces una parte necesaria en todo acto, y el ser humano la necesita en todo lo que hace y aprende, desde lo más simple a lo más complejo.

Con la iniciativa se presenta además la conciencia de que algunas actividades son prohibidas, por eso se presenta el tema de la culpa. En ocasiones los niños y niñas pueden sentir confusión entre lo que quieren hacer y lo que deben (o no deben) hacer. Por tanto el desafío que propone esta etapa es que sean capaces de conservar el gusto por la actividad y del mismo modo entender que no pueden actuar en base a todos los impulsos.

Es en esta etapa que el ser humano se enfrenta a una crisis universal descrita como la necesidad de alejarse de “un apego exclusivo y pregenital a los padres e iniciar el lento proceso de convertirse en un progenitor y en un portador de la tradición” [Erikson, 1985: 230].

2.4.4 Sigmund Freud y la Teoría Psicosexual

Freud (1856-1939), pensaba que los primeros años de vida son decisivos en la formación de la personalidad, esta se iría constituyendo a medida que los/as niños/as desarrollan conflictos entre sus impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad. Según Freud, estos conflictos se presentan en etapas invariables del desarrollo psicosexual.

Según la Teoría Psicosexual los componentes de la personalidad son los siguientes:

- El Ello

Este primer componente se caracteriza por ser la parte instintiva o pulsional de nuestra personalidad.

Los instintos son las fuerzas motivantes en el psiquismo humano. El ello funciona buscando el placer, es decir, la satisfacción inmediata y total de las pulsiones y tendencias que lo componen y descarga los impulsos ciegamente.

“El Ello no conoce juicio de valor alguno, no conoce el bien y el mal ni moral alguna. El factor económico o cuantitativo, íntimamente enlazado al principio del placer, rige todos los procesos... todo lo que el Ello contiene son cargas de instinto que demandan descarga” [Freud, 1923: 2472].

- El Súper Yo

Este segundo componente se opone a lo instintivo, al ello, y se caracteriza por ser la instancia más propiamente humana; nos mueve hacia la superación y el deber, y representa la exigencia ética y el derecho de los demás. El súper yo tiene dos funciones: indica a nuestro Yo las metas a conseguir y nos exige su cumplimiento. Nos prueba o nos reprueba según nos acerquemos o nos alejemos de la meta. Suele ser la instancia que censura, que califica la bondad o maldad de algo.

“El súper yo es para nosotros la representación de todas las restricciones morales, el abogado de toda aspiración a un perfeccionamiento en suma: aquello que llamamos más elevado en la vida del hombre, se nos ha hecho psicológicamente aprehensible. Siendo en sí procedente de la influencia de los padres, educadores, etc...” [Freud, 1923: 2471].

- El Yo

La característica de este tercer componente es adaptar el psiquismo humano a la realidad, teniendo en cuenta los instintos (ello) y las exigencias morales. Desarrolla dos funciones: percibe la realidad a través de los sentidos. Responde, adaptándose a ella. Su producto es la acción eficaz en una situación convencional. El Yo funciona buscando lo posible y lo conveniente, lo útil y lo necesario, lo realista y lo lógico, intentando así conseguir el equilibrio y la racionalidad de la persona [Freud, 1923: 2465].

El desarrollo de la personalidad

El desarrollo y madurez de la personalidad depende de la evolución de los tres componentes psíquicos y de la maduración sexual-relacional del individuo. Veamos lo pertinente a las instancias de la personalidad:

- Desarrollo del Ello

El Ello se basa en la herencia biológica y psíquica del niño. Se origina en el seno materno. El/la niño/a, cuando nace, es puro instinto. Su dinámica será la de satisfacerse y huir de lo restrictivo.

- Desarrollo del Yo

El yo se forma en los dos primeros años, mediante un proceso de adaptación a la realidad. El/la niño/a se acerca a su entorno guiado sólo por el Ello, es decir, de una forma incontrolada. Es la madre, con sus avisos y reprimendas y la misma realidad, con su propio límite, las que frenan su ávida impulsividad y le ayudan a adaptarse al mundo que le rodea.

Se comprende, por esto, que el Yo no pueda desarrollarse sin frustraciones. Es una tarea difícil que sólo será posible si se cumplen estas dos condiciones:

Que el yo acepte sus limitaciones, es decir, que comprenda que para vivir en relación con la realidad no puede realizar todo lo que le es posible. El yo crece no por la perpetua satisfacción de lo mismo, sino por afrontar y elaborar las frustraciones.

Que acepte y experimente vivamente lo gratificante de una buena relación con la realidad a pesar de la limitación que le impone.

- Desarrollo del súper yo

Comienza su desarrollo al final del segundo año y se va configurando en sucesivas etapas, relacionadas con interiorización de las figuras paternas. Al final de este proceso el súper yo ha "internalizado" la moral, los ideales y las normas de los padres y de la sociedad, y continuamente anhela la perfección. El súper yo, desde esta situación trata de obligar al yo a lograr metas morales y no sólo metas realistas también obliga al Ello a reprimir o inhibir sus impulsos animales o instintivos.

Etapas Psicosexuales

Freud afirmaba que los tres componentes de la personalidad se iban configurando con las primeras experiencias de la infancia, a medida que la persona atravesaba por una serie de etapas psicosexuales. Desarrollo también es, en Freud, evolución en la experiencia sexual como experiencia relacional global, no simplemente genital, aun cuando esta es la fundante. Durante estas etapas la energía del Ello se fija en determinadas zonas corporales: la boca, el ano, los genitales. Si en cualquiera de las etapas, se mima en demasía a los/as niños/as, o se les priva de afecto, el desarrollo se detiene en esa etapa y la personalidad adulta queda estancada allí donde la dificultad se fijó. Según Freud, la personalidad del adulto queda configurada primordialmente durante estas cuatro etapas:

Etapa oral: Durante esta etapa, que abarca aproximadamente los primeros 18 meses de vida, el/la niño/a fija principalmente su conducta en la boca: al comer, chupar y

morder. Los/as niños/as súper mimados o frustrados en esta etapa, al llegar a adultos, pueden presentar rasgos de la personalidad oral: dependencia, pasividad y avidez.

Etapa anal: A lo largo del segundo año empieza el entrenamiento de esfínteres o el aprendizaje de “ir al baño”: los/as niños/as deben aprender a controlar por primera vez sus impulsos naturales. Este hecho marca el inicio de la etapa anal. Si este entrenamiento es bastante severo y conflictivo, o si la eliminación de las heces fecales y orina es demasiado placentera, el individuo puede quedar fijado en la etapa anal, y posteriormente presentará una personalidad “anal”: desconfianza, terquedad, desorden y sadismo, o excesiva docilidad, excesivo orden y limpieza, demasiados escrúpulos.

Etapa fálica: En la etapa fálica (del tercero al quinto año de la vida) los/as niños/as descubren los genitales y se recrean en ellos. Sus fantasías se orientan en torno a los complejos de Edipo y de Electra (nombres de los personajes de la literatura griega que amaban en exceso al progenitor del sexo contrario y sentían gran rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo). Freud creía que la resolución de estos complejos era fundamental para el desarrollo de la moralidad y la conducta apropiada a su papel sexual.

Etapa genital: Al terminar la etapa fálica, Freud pensaba que ya estaba esencialmente formada la personalidad de los/as niños/as. Para él, los siguientes siete años de vida no constituyen una etapa de grandes necesidades, ni cambios fundamentales en la personalidad. Al presentarse la pubertad, vuelven a presentarse los intereses sexuales como una renovación de la propia percepción corporal dado que el desarrollo hormonal ha favorecido la diferenciación de los rasgos de feminidad y virilidad.

2.4.5 Jean Piaget y La Teoría del Desarrollo Cognoscitivo

Jean Piaget, psicólogo suizo. Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría del desarrollo cognoscitivo, la cual plantea que la enseñanza se produce “de dentro hacia

fuera”, es por este motivo que describió cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo, las cuales denominó:

- **Etapas sensoriomotora**, desde el nacimiento a los dos años.
- **Etapas preoperacional**, de los dos hasta siete años.
- **Etapas de las operaciones concretas**, de los siete a los once años.
- **Etapas de las operaciones formales**, desde los once años en adelante.

Estas etapas de desarrollo intelectual representan varios niveles cualitativos del conocimiento cognoscitivo, esto quiere decir que los/as niños/as van progresando de forma ordenada sin saltarse ninguna etapa, puesto que “cada etapa sucesiva se elabora sobre los logros de todas las etapas previas” [Shaffer, 2000: 233].

En esta oportunidad nos enfocaremos en la etapa **preoperacional**, puesto que tiene relación con la edad que se ubican los/as niños/as con los cuales realizaremos nuestra investigación. Esta etapa a su vez se divide en dos:

Período Preconceptual: que va desde los dos a los cuatro años de edad. Esta etapa se caracteriza por el surgimiento de la función simbólica, “la capacidad para hacer que una cosa, una palabra o un objeto sustituya o represente alguna otra cosa” [Shaffer, 2000: 240]. De la misma forma aparece el lenguaje, lo cual le permite establecer una relación con su entorno, empezar a sociabilizar, puede expresar sus sentimientos, opiniones, son capaces de establecer relaciones con el pasado y describir objetos que no están presentes. Otro hito importante en esta etapa es la del juego simbólico, los/as niños/as empiezan a representar personas que no son, como superhéroes, imitar a los padres y para esto utilizan diferentes accesorios, es muy normal también que los/as niños/as a esta edad presenten amigos imaginarios.

Período Intuitivo: se desarrolla en los/as niños/as de cuatro a siete años de edad. En esta etapa los/as niños/as ya empiezan a separar las realidades tanto físicas como mentales, aprenden a dilucidar lo que es real o no real, su lenguaje es más amplio lo cual le permite desenvolverse en su entorno de mejor forma. El/la niño/a a esta edad

tiene una conciencia limitada de la causalidad, en ocasiones exhiben un razonamiento transductivo, que considera que los sucesos que ocurren juntos están relacionados de manera causal, su pensamiento aún está ligado a la percepción y centración, cuando busca resolver un problema se centra en un sólo aspecto, esto también tiene relación con un pensamiento más egocéntrico, si bien no es tan claro como en la etapa anterior aún se mantiene al representar o visualizar las situaciones desde una perspectiva, además aun no presentan el concepto de irreversibilidad, esto quiere decir, que no pueden pensar en la forma que era un objeto o situación antes que este cambiara.

Todas estas características descritas por Piaget en su teoría del desarrollo cognoscitivo, están orientadas hacia una mirada constructivista del aprendizaje, ya que plantea que el/la niño/a es el centro de atención al cual se le deben brindar todas las oportunidades necesarias para favorecer el desarrollo de cada etapa que el expone.

2.4.6 Kohlberg y la Teoría de Desarrollo Moral

Se piensa que la moralidad de las personas viene de los valores adquiridos a través del entorno social. Por tanto si una persona tiene valores lo lógico sería que obre de acuerdo a esos valores, el problema surge cuando esos valores entran en conflicto. El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. El punto central de la obra de Kohlberg es "el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria" [Hersh, 1984: 47].

Hersh [1984] señala que no se puede considerar que un/a niño/a menor de dos años sea responsable de sus acciones de la misma manera que un/a niño/a de mayor edad, porque se considera que muchas de las acciones que realiza un/a niño/a menor de dos años no son con intención de herir, sus conductas no son juzgadas como buenas o malas. Le enseñamos lo que es una conducta apropiada o inapropiada para que con el tiempo llegue a entender por qué algunas acciones o conductas son buenas o malas, para que sea capaz de guiar su actuación de acuerdo a los valores enseñados. Los/as

niños/as aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido.

Lawrence Kohlberg (1964 - 1981) fundamentó su teoría del desarrollo moral en el estudio del razonamiento moral influenciado por Piaget, quien vinculó el desarrollo moral con el desarrollo cognoscitivo general del niño/a. Él definió que "conforme el niño avanza a través de las etapas del desarrollo cognoscitivo, asigna pesos relativamente distintos a las consecuencias de un acto y a las intenciones del actor" [Gerring, 2005: 354].

Kohlberg ha demostrado que desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay seis estadios en este desarrollo. Para lograr determinar el proceso de razonamiento de una persona, Kohlberg ideó un instrumento de investigación, el cual permite tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. "El supuesto de Kohlberg ha sido que los métodos indirectos no son necesarios para convencer a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos. Solo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué" [Hersh, 1984: 51].

Este modelo se basa en cuatro principios:

1. Un individuo puede estar sólo en una etapa, en un momento dado
2. Todos los individuos atraviesan las etapas en un orden fijo
3. Cada etapa es más profunda y compleja que la anterior
4. Estas etapas ocurren en todas las culturas

Kohlberg amplía esta perspectiva de Piaget y se enfoca en "los juicios que las personas hacen con respecto a los actos que son correctos o incorrectos en situaciones particulares" [Hersh, 1984: 51]. Kohlberg en su modelo de razonamiento moral destacó que cada etapa está caracterizada por una base distinta para realizar juicios morales. El nivel más bajo de razonamiento moral se caracteriza por basarse en el propio interés, en cambio los niveles más altos se centran en el bien social, sin

importar las ganancias personales. Para documentar estas etapas Kohlberg utilizó una serie de dilemas que confrontan distintos principios morales entre sí. La calificación de su acto se basa en las razones que la persona da de su decisión, no en la decisión en sí misma.

Etapas de razonamiento moral de Kohlberg

| Niveles y etapas | Razones del comportamiento moral |
|---|---|
| I Moralidad preconventional | |
| Etapa 1 Orientación hacia el placer/dolor | Para evitar el dolor o no ser sorprendido/a |
| Etapa 2 Orientación costo-beneficio, reciprocidad (ojo por ojo) | Para obtener recompensas |
| II Moralidad convencional | |
| Etapa 3: Orientación hacia el buen niño/a | Para lograr aceptación y evitar la desaprobación. |
| Etapa 4: Orientación hacia la ley y el orden | Para seguir las reglas, para evitar la censura de las autoridades |
| III Moralidad de principios | |
| Etapa 5: Orientación hacia el contrato social | Para promover el bienestar de la sociedad |
| Etapa 6: Orientación hacia los principios éticos | Para lograr justicia y evitar la autocondena |
| Etapa 7: Orientación cósmica | Para cumplir los principios universales y sentirse parte de una dirección cósmica que trasciende a las normas sociales. |

Los niños de nuestro estudio se encuentran en la etapa 1 de Kohlberg. Esta etapa representa el razonamiento moral del niño/a que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. "Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad" [Hersh, 1984: 58]. Esta etapa se destaca por un deseo del niño/a de hacer lo que quiera la madre, sus deseos u órdenes se convierten en reglas o mandamientos que

el/la niño/a comprende que debe seguir porque, si no lo hace, cree que será castigado/a.

En esta etapa la inevitabilidad del castigo corporal es central en el concepto de hacer el bien. El/la niño/a no entiende que el castigo es una posible respuesta al hacer el mal, el ve el castigo como el acto continuo luego de haber hecho algo malo. El razonamiento del/la niño/a está limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operaciones concretas, además su razonamiento es todavía más intuitivo que lógico. El/la niño/a en esta etapa sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas.

Sin embargo existe una controversia con respecto a la teoría de Kohlberg ya que después de la etapa 3, según la perspectiva original los individuos continúan su desarrollo moral en progresión estable, más allá del nivel 3. Pero sin embargo no todas las personas alcanzan las etapas 4 a la 7. Son pocas las personas que avanzan más allá de ésta. Gerring [2005] destaca "el contenido de las últimas etapas de Kohlberg parece ser subjetivo, y es difícil considerar que cada etapa sucesiva sea más profunda y sofisticada que la anterior" [Gerring, 2005: 355].

2.4.7 George Mead y la Teoría del Interaccionismo Simbólico

George Herbert Mead (1863-1891), es considerado uno de los creadores de la psicología social debido al trabajo que desarrolló respecto a la relación entre el individuo y su ambiente, considerándola como una relación dialéctica.

A él se le considera como el fundador de la teoría de la interacción simbólica. Afirma que las acciones humanas se gobiernan por el significado que les asignan a las situaciones sus actores. Y que estos significados se establecen mediante las interacciones.

Mead dio origen a un conductismo que se denominó conductismo social. En esta concepción, el hombre/mujer deja de ser un individuo que reacciona ante el ambiente

en función de instintos incontrolables o de estímulos que se sitúan fuera de él/ella, para convertirse en un/a intérprete de su medio y de sus relaciones con los demás.

Para Mead “la persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y actividad social” [Mead, 1934: 167], se explica como un desarrollo de la interacción social, el/la niño/a toma el juego bajo actitudes de sí mismo, juega por el placer de jugar; en cambio, cuando realiza deportes, con el paso del tiempo conoce la posición lógica del otro en el campo y sabe lo que los otros esperan de él/ella, se vuelve funcionalista pues importa que un rol esté siendo realizado por alguien pero no importa por quien. Aplicado a lo social es entender las reglas sociales, esto es lo que nos lleva a incorporar al “otro generalizado”, entendiendo las actitudes de los demás, me desenvuelvo en relación a ellos por eso lo que hago y digo a los demás me lo digo a mí mismo. Entiendo mi rol en base a lo que soy con los otros y lo que los otros hacen de mí.

Por tanto para Mead, lo medular de nuestra socialización está en el desarrollo de un “otro generalizado” y en la habilidad de adoptar el punto de vista de los otros miembros de la sociedad. La formación de un “otro generalizado” nos permite comunicarnos e interactuar con los demás.

2.4.8 Lev Vygotsky y la Teoría del Desarrollo Próximo

Lev Vygotsky acuñó el término Zona de Desarrollo Próximo para referirse a que la educación debe guiar el desarrollo planteando situaciones que estén un poco por encima de las capacidades de los estudiantes.

Según Vygotsky, la sociedad ejerce sobre el/la niño/a una influencia cultural, proveyéndolo con metas y los métodos estructurados para lograrlas. Por otra parte, señala que el lenguaje fue creado por los seres humanos para regular y organizar el pensamiento; engloba los conceptos que son parte de la experiencia y el conocimiento del ser humano [Vygotsky, 1998].

Este autor afirmaba que el lenguaje y el pensamiento tienen dos raíces distintas en su desarrollo inicial. En el desarrollo del habla hay una fase preintelectual; y en el desarrollo intelectual, una etapa prelingüística. Estas etapas siguen su proceso de desarrollo en forma independiente una de otra hasta un cierto punto, siendo en ese momento dado, cuando el/la niño/a tiene aproximadamente dos años, que el pensamiento se torna verbal, y el lenguaje, racional [Vygotsky, 1998].

Como las otras operaciones mentales, el lenguaje se desarrolla en fases e involucra el uso de signos. Primero se da una fase primitiva, que corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal. Después continúa la etapa de la psicología simple: el/la niño/a experimenta con las propiedades psicológicas de su cuerpo. Esta fase está asociada con el desarrollo del lenguaje. El/la niño/a puede utilizar las formas del lenguaje correctas antes de entender la lógica subyacente. Puede operar con las normas antes de entender las relaciones causales, condicionales o temporales. Por ello, Vygotsky plantea que el lenguaje precede al pensamiento [Vygotsky, 1998].

En la tercera etapa se distingue el uso de signos externos, que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos. En el desarrollo del lenguaje, corresponde a la etapa egocéntrica. Y por último en la cuarta fase, se da el crecimiento interno. El/la niño/a empieza a operar con representaciones mentales y signos interiorizados. En el desarrollo del habla, ésta es la etapa del lenguaje interiorizado, sin sonido. Se percibe una interacción constante entre las operaciones externas e internas.

El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales. Se separa del habla externa del/la niño/a, paralelamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje y por último, las estructuras del lenguaje, dominadas por el/la niño/a, se convierten en las estructuras básicas del pensamiento [Vygotsky, 1998].

Lo dicho anteriormente se puede vincular al aprendizaje de los estudiantes en el sentido de que, hay que establecer una diferencia entre lo que el/la niño/a es capaz de hacer y de aprender por sí solo/a y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda y

participación de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de influencia de la acción educativa. En efecto, lo que en un principio el/la niño/a únicamente era capaz de hacer o de aprender con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo/a. De esta manera, el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el estudiante puede realizar gracias a la enseñanza, pero ésta, a su vez, puede llegar a modificar el nivel de desarrollo efectivo del/la alumno/a mediante los aprendizajes que promueve. La enseñanza eficaz es pues la que parte del nivel de desarrollo del/la alumno/a, pero no para amoldarse a él/ella, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, y ampliarla para generar, eventualmente, nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.

Como hemos visto anteriormente, la etapa de crecimiento que viven los niños y niñas de 4 a 5 años es muy diferente a la que pueda vivir una persona adulta. Por esto, se les debe proporcionar experiencias educativas orientadas a su nivel de desarrollo. Es así como a continuación pasaremos a revisar las características de los establecimientos donde se educan los niños y las niñas que hemos descrito anteriormente.

2.5 Diversidad

Todos los seres humanos poseemos características distintas ya sea culturales, biológicas, personales, las cuales nos diferencian unos de otros, estas características deben ser respetadas en todo ámbito de nuestras vidas, es por esto, que desde la primera infancia es importante respetar y considerar la diversidad de los niños en el proceso de aprendizaje, de esta forma se promueve una educación con igualdad. Así también lo declara UNESCO “En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales ritmos,

estilos, procesos y motivaciones de aprendizaje, los centros escolares precisan una diferenciación cada vez más adecuada de los currículos y modalidades de enseñanza” [UNESCO, 2008: 17].

La educación tiene la misión de poner en igualdad cada cultura valorando y respetando todas las creencias, no ejerciendo supremacía por alguna de ella ya que todas tienen igual importancia y demostrar además que la confluencia de culturas en el aula no es algo negativo para los estudiantes sino algo muy provechoso y enriquecedor para los alumnos y alumnas.

En una publicación realizada por UNESCO [2008] se da a conocer como las instituciones educativas y el sistema en su conjunto abordan el tema de la diversidad cultural en la escuela y para esto se basaron en la visión y análisis de tres vectores, como son: Pertinencia, Convivencia, Inclusión.

El vector de Pertinencia, se refiere a la relevancia y significancia que tienen los contenidos que se tratan en la escuela, si estos tienen relación con los conocimientos previos de los alumnos/as, con su postura, su identidad, familia, comunidad, “Para que los aprendizajes sean significativos se requiere, en primer lugar, que los contenidos a ser enseñados tengan un adecuado ordenamiento y graduación, es decir, que tengan significatividad lógica; en segundo lugar, que en la estructura cognitiva del alumno, existan elementos que se puedan relacionar con dicho material, es decir que tengan significatividad psicológica” [Coll, 2004], si se consideran estos factores el alumno/a comprenderá de una forma más significativa lo contenidos, no será una reproducción de algo que no le es pertinente con su forma de ser, cultura o creencias, la educación impartida debe ser una educación basada en la consideración de la identidad y procedencia de cada alumno, y a la vez promover un juicio crítico de su cultura, ya que si esto no ocurre se puede caer en el estancamiento de una cultura tradicional, no dando cabida a una educación intercultural.

El segundo vector es la Convivencia, esto se refiere a las normas de convivencia, valores, actitudes, comportamientos que los alumnos y alumnas deben aprender desde

la primera infancia, asimismo el respeto y valoración por la diversidad y el diálogo en relación a las diferencias, “Desde la educación se ha de promover, entonces, de forma intencionada, la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión del otro como un “legítimo otro” y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas” [UNESCO, 2008:21].

Pero cabe preguntarse de qué forma se enseña esto en las escuelas ya que muchas veces vemos que en una clase de historia se les enseña a los alumnos y alumnas que hay diversas culturas y nada más, no solo esto es lo esencial sino además los niños deben aprender a convivir, tener una mirada crítica, se debe estimular el conocimiento de otras formas de ver y pensar, se les debe entregar una formación más pluralista.

El tercer vector Inclusión, se refiere a que la escuela debe atender a todos los alumnos y alumnas por igual sin discriminación alguna, brindándoles todas las oportunidades necesarias para un proceso de aprendizaje óptimo.

En síntesis la UNESCO plantea que las políticas educativas y la escuela deben resolver esto tres problemas que se le presentan para así brindar una educación basada en la diversidad cultural.

- Primero, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y cómo educar en la interculturalidad, es decir, cómo acrecentar la autovaloración y la propia identidad y cómo valorar, al mismo tiempo, las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico. El peligro de esta tensión es caer en la homogeneización cultural, por una parte, o en el enclaustramiento cultural por otra. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que se les da a las políticas relativas a la identidad y el respeto a la diversidad cultural.

- Segundo, cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas potencialidades y capacidades en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. El peligro de esta tensión es que la escuela reproduzca los

estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro. El foco de este problema se concentra en la preocupación que las políticas tienen para formar a los estudiantes en las competencias requeridas para la buena convivencia.

- En tercer lugar, cómo la escuela puede propiciar una educación incluyente que atienda la diversidad del alumnado reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social o sus características individuales. El peligro de esta tensión es que el sistema escolar y la escuela reproduzcan y/o profundicen la segmentación y la exclusión de los grupos marginados. El foco de este problema se concentra en las políticas sobre la inclusión educativa.

A continuación se presentan algunos casos de innovaciones en escuelas que han querido cambiar su modo de enseñar y rescatar la cultura de sus alumnos considerando los vectores anteriormente nombrados.

“La iniciativa de rescatar y valorar lo propio surge muchas veces del interés de los docentes por entusiasmar y comprometer a los estudiantes con su propio aprendizaje y mejorar así sus logros académicos. El Taller ANAY, del Liceo Galvarino Riveros de Castro, (Chiloé, Chile) surgió de una motivación e interés personal del profesor de historia por la exploración y el descubrimiento de lugares y personajes de la isla de Chiloé; interés personal que se cruzaba en ese momento con las conversaciones que fluían entre sus alumnos, interesados por la construcción del puente que uniría la isla de Chiloé con el continente. En estas conversaciones se discutía la necesidad de rescatar los rasgos de la cultura heredada en un momento en que la isla enfrentaba el peligro de la aculturación que suponían traería consigo la conexión con “el continente”. Los alumnos se interesan y se organiza la iniciativa” [UNESCO, 2008: 44].

“En ciertos casos el interés radica fundamentalmente en conocer su pasado y rescatar los conocimientos históricamente vedados y subsumidos por la cultura mayoritaria. Aunque lo cierto es que, en el fondo, los urge el deseo de ofrecer a los niños y niñas un

motivo para enorgullecerse de sí mismos, valorar lo que son, y darles la seguridad y el aplomo que necesitan para insertarse en un mundo más amplio. Así, con la recuperación del che zugun en la Escuela de Puninque (Chile), la construcción de un currículo contextualizado, los programas radiales culturales, la danza, la música y el conocimiento de sus creencias, los docentes de San Juan de la Costa en Chile, han buscado el fortalecimiento de la identidad Huilliche, es decir el “alma de la comunidad” [UNESCO, 2008:45].

“El Coro Estrella de la Escuela de Molulco (Chiloé, Chile) y el Programa de Enseñanza Intercultural Bilingüe, iniciaron en 1993 un plan de recuperación de la lengua Huilliche, aprendiendo y cantando en su lengua ancestral. En Chiloé, como en todo Chile, el problema para el aprendizaje de la lengua es que una generación completa, entre lo 30 y 40 años, menospreció su propio idioma; les estaba prohibido hablarla cuando eran niños o jóvenes porque representaba retraso e ignorancia. La introducción de la asignatura de lengua huilliche con dos horas semanales de 5to a 8vo de primaria, más el taller de coro que canta y compone música y letra en su lengua originaria, facilitaron la revalorización de la propia lengua y cultura en la comunidad de Molulco” [UNESCO, 2008: 47].

“En la Localidad de Tirúa, Chile, el Comité Comunal de Educadoras de Párvulos acordó la realización del proyecto Mapuche Awkantun, para abordar a promoción de estilos de vida saludables, incorporando el concepto mapuche “Konalen” Durante unos meses las educadoras y sabios de la comunidad se capacitaron e intercambiaron experiencias acerca del conocimiento de la cultura mapuche y sus formas de educación. La familia se incorporó, posteriormente, a la elaboración de materiales didácticos y afiches temáticos, la preparación del jardín botánico de plantas medicinales y la conducción de “salidas a terreno” con los párvulos. Por su parte, la escuela se integró a las actividades realizadas por las comunidades como el Wetxipantü y el juego de Palín” [UNESCO, 2008: 59].

Estos ejemplos son reales de querer innovar y brindar una educación pertinente, adaptando el currículum a la cultura de los alumnos y alumnas, insertando a la

comunidad en la actividades, rescatando el conocimiento local y destacando en el alumno y alumna su identidad, del mismo modo se realizan prácticas pedagógicas activas en donde el protagonista es el alumno/a.

Según la UNESCO el balance que realiza de estas innovaciones en cuanto a los factores que facilitan o potencian su implementación son los siguientes:

En lo que se refiere a la relación escuela - comunidad algunos de ellos son:

- El respeto y valoración de la institución educativa hacia las tradiciones y expresiones culturales de las familias y de la comunidad local.
- Una acción educativa orientada al fortalecimiento de la identidad del alumno y sus familias.
- La presencia de una comunidad “empoderada” que participa en la elaboración de los proyectos educativos y demanda a las escuelas el uso de la lengua materna y la transmisión de los conocimientos, valores y cosmovisión de la cultura.

En cuanto a prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos:

- Equipos docentes que comparten una visión y misión institucional y una misma propuesta pedagógica.
- Docentes flexibles, abiertos al cambio, dispuestos a aprender, reflexivos y entusiastas.
- Docentes que están en permanente perfeccionamiento y capacitación, con experiencia y competencias profesionales adecuadas.
- La generación de un clima de aprendizaje y participación que fomenta la investigación y el uso de una metodología activa.
- La disponibilidad y producción de materiales pedagógicos estimulantes.

En lo que refiere a la gestión institucional y cultura escolar algunos de ellas son:

- El rol desempeñado por la dirección o equipo coordinador de la institución educativa que ejecuta, hace seguimiento y evalúa la implementación del proyecto.
- La coordinación e integración de estudiantes, maestros, directores, familias y tutores en la conformación de la comunidad educativa.
- Las alianzas con otros organismos y programas de gobierno (salud, nutrición, comisarías de la familia, programas de prevención de la violencia, etc.) Para obtener recursos o capacitar a los docentes.

Del mismo modo, hay factores que dificultan la implementación de estas innovaciones

En lo que refiere a la relación escuela – comunidad algunos de ellos son:

- Procesos de aculturación de las comunidades indígenas como consecuencia de la discriminación y la asimetría con la cultura dominante y la natural permeabilidad a los procesos de globalización cultural y económica, que conducen finalmente a la desvalorización de lo propio.
- La pérdida de identidad de algunas comunidades que quebranta en los jóvenes sus sentidos de vida y pertenencia cultural y los impulsa a emigrar hacia las urbes.
- Rigidez, falta de confianza, pérdida de credibilidad, escepticismo, incomprensión de las comunidades frente a las nuevas propuestas educativas de las instituciones innovadoras.

En cuanto a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos:

- Docentes que se sienten inseguros de sus capacidades para llevar adelante cambios educativos o inseguridad de los docentes indígenas que no dominan los códigos y conocimientos de la cultura mayoritaria.

- Carencia de profesionales docentes especializados en educación intercultural bilingüe, que desconocen la lengua y cultura de la comunidad en la que desarrollan su trabajo. O bien, docentes que no están capacitados para atender escuelas situadas en zonas de conflictividad y precariedad socioeconómica.
- Resistencia al cambio, apatía, falta de compromiso y adhesión de los docentes, y a veces también de la dirección, al proyecto educativo innovador.
- Persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y dificultades para evaluar sus propias prácticas desde una perspectiva crítica.
- Escaso desarrollo de investigación y formación académica en el conocimiento de las culturas originarias.
- Carencia de materiales y textos escolares acordes a las lenguas y culturas de las comunidades.

En lo que refiere a la gestión institucional y cultura escolar:

- Vida comunitaria local amenazada por formas de vida individualistas, competitivas y excluyentes, promovidas especialmente por los medios de comunicación, que sobredimensionan la adquisición de bienes y oportunidades que proporcionan otras formas de vida ajenas a la comunidad.
- Las precarias condiciones de vida de las familias: pobreza, baja escolaridad, bajos ingresos, niños a cargo de terceros, debido a jornadas laborales extensas; personas drogadictas, familias desplazadas por la guerra, que carecen de asistencia alimentaria y apoyo psicosocial. Inexistencia de medios de transporte para estudiantes.
- Falta de recursos educativos, ausencia de textos escolares o su llegada con atraso y dificultades de sostenimiento por parte de la institución.
- Indiferencia, burocracia institucional, rotación de los funcionarios públicos y falta de apoyo técnico y financiero de los organismos de Estado, como municipios, direcciones provinciales, distritales o regionales del ministerio de educación.
- Altos niveles de descalificación, discriminación y matonaje entre estudiantes.

- Equipos directivos que no apoyan el proyecto, cumpliendo una labor principalmente administrativa.
- Es importante considerar los factores facilitadores como así los que dificultan el llevar a cabo un buen proyecto de innovación en las escuelas, es hora de cambiar esa mirada tan reduccionista de nuestra cultura y de ejercer supremacía de una cultura sobre otra, se deben respetar todas las creencias y puntos de vista, asimismo debemos formar alumnos críticos y reflexivos, que desarrollen una capacidad de valorar y respetar al que es distinto a él.

Lo seres humanos no solo poseemos diferencias culturales sino además físicas y biológicas las cuales también deben ser respetadas, todos tenemos el mismo derecho de ser educados y respetados es por esto que existe un Derecho a la Educación, la no Discriminación y Participación, lo cual queda claro en la Convención de los Derecho del niño establecido en 1989, en su artículo 2 “Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”, esto hace referencia a que todos los niños deben ser tratados de forma respetuosa sin discriminación alguna, considerando sus características y necesidades individuales.

Asimismo se plantea en el artículo 23, “Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”. Esto quiere decir que lo niños físicamente impedidos deben ser educados con el resto de los niños y niñas que asisten a escuelas regulares y ser tratados como todos los niños y niñas sin discriminación alguna.

2.6 Del Concepto de “La Familia” al de “Familias”

La familia no es la misma en nuestros días de lo que fue hace décadas atrás, su forma y estructura ha venido cambiando así como los tipos de organización familiar. Estos tipos de familia que se han sucedido a lo largo de la historia, determinan las diferentes etapas que caracterizan la evolución de la institución familiar. Actualmente debemos hablar de **las familias** y no de un solo tipo de ella; familias con ambos padres; otras que incluye tíos y abuelos; de madres o padres solos; de niños (niños y niñas de la calle), entre muchas otras.

Es necesario esclarecer algunos conceptos básicos como son Familia, Parentesco y Matrimonio. “Una Familia es un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos. Los lazos de Parentesco son los que se establecen entre los individuos mediante el matrimonio o por líneas genealógicas que vinculan a los familiares consanguíneos (madres, padres, hermanos, hermanas, hijos, etc.). El matrimonio puede definirse como una unión sexual entre dos individuos adultos socialmente reconocida y aprobada” [Giddens, 2002: 231].

Los diversos parentescos que se dan dentro de las relaciones conforman distintos tipos de familia, entre ellos se encuentran:

- Unipersonal: integrado por una sola persona.
- Nuclear monoparental: integrado por uno de los padres y uno o más hijos.
- Nuclear biparental: pareja unida o casada legalmente con o sin hijos.
- Extenso o compuesto: corresponde a cualquiera de los tipos definidos anteriormente, más la presencia de uno o más parientes (extenso) o no parientes (compuesto) del jefe de hogar.
- Sin núcleo familiar: Constituido por un hogar en que no está presente el núcleo familiar primario (hogar nuclear). Puede tomar las siguientes formas: jefe (a) de hogar y no pariente/s; jefe/a de hogar y cualquier otro pariente; jefe/a de hogar y cualquier otro pariente y no pariente/s [UNICEF, 2002].

La familia aparece, a menudo, como un lugar adecuado para la observación del cambio social, pues es en ella donde antes y con más claridad se manifiestan muchos de los cambios sociales. Hay autores que, en las mutaciones de la familia perciben los síntomas de una crisis y un derrumbamiento de la institución familiar; otros, por el contrario, consideran que las familias han cambiado, se han adaptado a las mutaciones que ha experimentado la sociedad.

En la actualidad los procesos estructurales de cambio están convulsionando la realidad familiar. Entre otros factores de cambio describimos brevemente aquellos que son más significativos:

Consolidación de la familia nuclear. En la mayoría de las familias se ha consumado la transición de la familia extensa a la familia conyugal, constituida por el padre, la madre y la descendencia dependiente.

Aspiración a una fecundidad baja: la vida laboral, el costo económico de vida y el fácil acceso a elementos de anticoncepción ha disminuido la tasa de fecundidad. Las familias prefieren tener normalmente dos hijos.

Reducción del tamaño familiar, constituyéndose la familia de cuatro miembros como; padre y madre más un par de hijos/as, en la familia modelo.

Tendencia a la igualdad de los cónyuges, no sólo en el reparto de las tareas domésticas, que es lo que más a menudo se menciona ocultando otros aspectos más importantes, como es el reparto del poder y autoridad en las relaciones de pareja, la asunción conjunta de responsabilidades y la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo personal y social autónomo. Esta igualdad que se acrecienta a pasos agigantados, incrementa la inserción de la mujer al trabajo, postergando por esta razón la maternidad.

Prolongación de la vida matrimonial. Como consecuencia del aumento de la esperanza de vida son cada vez más las parejas que llegan a superar los 50 años de matrimonio.

Aumento de las rupturas matrimoniales: abandonos del hogar, separaciones y divorcios. Estos últimos han venido en aumento, en torno al 40% de los matrimonios terminan en divorcio.

Tardía emancipación de los/las hijos/as, tanto en el plano de la convivencia como en el de la independencia económica que da el tener recursos propios.

Retraso en la nupcialidad y hasta de los proyectos de vida en pareja.

Aumento de las parejas infecundas, bien por elección expresa o por problemas de fertilidad.

Aumento de los ancianos dependientes, es decir, sin autonomía suficiente para seguir llevando una vida independiente y que requieren por tanto de la supervisión, el cuidado o atención de otras personas.

Aumento de los hogares monoparentales. Se han hecho cada vez más habituales. En la actualidad más del 20% de los niños(as) vive en estas familias.

Desorientación en el ejercicio de los papeles de padre y de madre, en particular del ejercicio de la autoridad y de la función socializadora y educadora de los hijos o hijas.

Aumento de la cohabitación, “situación que se da cuando una pareja que mantiene una relación sexual, convive sin estar casada” [Giddens, 2002: 252]. Cada vez existen más parejas que deciden mantener responsables relaciones durante largos años, criando hijos y sin optar a casarse.

Desinstitucionalización del matrimonio tradicional, dejando el matrimonio canónico de ser la única vía legítima y legitimada para la iniciación de la vida en pareja. Familias reconstituidas, hogares homosexuales, paternidad o maternidad en solitario o cohabitación, son algunos ejemplos.

Institucionalización de nuevas formas de iniciar la vida en pareja y legitimación social de nuevos tipos de parejas con diferentes fines, diferentes niveles de compromiso, diferentes maneras de oficializar la unión y diferente composición.

Esterilización voluntaria, tanto masculina como femenina, después de logrado el número de descendencia deseada.

Recurso a la fecundación asistida en caso de esterilidad.

2.6.1 Realidad Latinoamericana

Las principales conclusiones de los estudios sobre la familia se destaca que el modelo tradicional de familia integrada por un padre proveedor, una madre dueña de casa e hijos ya no corresponde a la estructura predominante de los hogares y las familias en América Latina. Por el contrario, se observa que desde hace poco más de una década, los hogares y las familias latinoamericanas urbanas vienen mostrando una creciente heterogeneidad, entre otras cosas debido a que los países de la región comparten muchas de las tendencias globales que afectan la evolución de las familias, aunque su intensidad y características varían de un país a otro. Esta gran heterogeneidad de situaciones familiares se desarrolla en un contexto de persistentes desigualdades sociales y mecanismos de exclusión y estratificación social [CEPAL, 2007].

En el último tiempo América Latina ha sufrido grandes transformaciones económicas, sociales, demográficas y culturales que han afectado la forma de vida y la estructura de las familias. Los cambios mencionados han afectado los intereses, preferencias y orientaciones de los individuos, además de las oportunidades a las que estos tienen acceso.

La creciente heterogeneidad en las formas familiares no sólo se debe a una modernización de los vínculos sociales y de creciente autonomía individual sino que es también el resultado de las crisis, del desigual crecimiento económico y de un aumento en la inequidad de la región. Las familias han debido adecuarse a las nuevas circunstancias.

En América Latina frente a la ausencia de un Estado de Bienestar, y ante las crisis económicas recurrentes, el persistente desempleo, la enfermedad y muerte, las familias han suplido al Estado en brindar protección a la población, socializar a las nuevas generaciones, y permitir la reproducción cotidiana de su población. Sin embargo, junto con ser el espacio de afectividad y de la solidaridad, en algunos casos, la familia representa para una proporción muy importante de mujeres y niños, un ámbito donde experimentan violencia y altos riesgos de vida. Situación que ha sido puesta en evidencia en el creciente número de femicidios, y de casos de violencia intrafamiliar y doméstica [Ibíd.].

Cambios Demográficos:

En América latina, los países han venido experimentando, con distinta intensidad y magnitudes una serie de transformaciones sociodemográficas relacionadas con fecundidad, movilidad territorial y mortalidad que provocan cambios directa e indirectamente en la configuración de la familia.

La esperanza de vida ha aumentado en la mayoría de los países de la región, como producto de una baja en las tasas de mortalidad, especialmente la infantil. Por otro lado, se ha incrementado el uso de métodos anticonceptivos, lo que repercute en una disminución de la fecundidad. El enlentecimiento del crecimiento de la población ha conducido a que disminuya el número relativo de niños y niñas, haciendo que la población se torne más envejecida.

El aumento en la población envejecida, ha elevado la dependencia de adultos mayores, lo que constituye un incremento en el gasto público por parte del gobierno, además de adaptar los sistemas de salud y de seguridad social a la nueva realidad.

Los impactos de estos cambios demográficos son múltiples y cuestionan los sistemas de previsión y atención al riesgo social, provocando la redefinición de los sistemas vinculados a la seguridad social, gastos en salud y educación.

Otros cambios presentes en la región son: la incesante concentración urbana y la creciente relevancia de las migraciones internacionales. “La proporción de población residiendo en áreas urbanas continuó creciendo en toda América Latina: entre 1980 y el 2005 aumentó del 65% al 78%. En la mitad de los países de la región el porcentaje de población urbana supera el 70%. Un aspecto significativo de este proceso de urbanización es el alto crecimiento en el número de personas viviendo en ciudades de gran tamaño” [CEPAL, 2009].

El aumento de la segregación espacial en las grandes urbes latinoamericanas con el consecuente deterioro de la calidad de vida de la población desgasta la capacidad de las familias de llevar a cabo sus funciones de manera adecuada y generar la transmisión del capital social a futuras generaciones.

Por último otro proceso de cambio significativo en América Latina es la migración internacional que ha crecido en forma significativa en las últimas dos décadas. De acuerdo a CEPAL el número de migrantes latinoamericanos y caribeños aumento entre el 2000 y el 2005 de un total de 21 millones de personas a más de 25 millones [CEPAL, 2005].

Familia y Migración se encuentran íntimamente relacionadas. La decisión de migrar puede formar parte de una estrategia adaptativa familiar, aunque también puede ser una vía de escape a situaciones familiares de opresión

Transformaciones en la estructura familiar

En Latinoamérica, el matrimonio ha venido ocurriendo de una manera bastante estable en las últimas décadas a edades no demasiado jóvenes. En un estudio comparativo de los países de la región (exceptuando a los del cono sur), se obtuvo como resultado que la edad promedio de entrada al matrimonio o primera unión de mujeres nacidas en las últimas décadas.

Esta relativa estabilidad, oculta variaciones dentro de los países de la región. Estas son el resultado de distintos factores, entre ellos los valores y modelos de familia transmitidos por los padres y el entorno, además de las distintas oportunidades de vida a las que tienen acceso las personas durante la adolescencia. “En este sentido, el acceso y alcances educativos han sido consistentemente identificados como dimensiones relevantes en modelar las trayectorias de vida, incluyendo una pauta más tardía en edad a la que se realiza la transición de la soltería a la convivencia en pareja” [CEPAL, 2009].

Los países del Cono Sur presentan diferencias, ya que las mujeres en promedio inician la formación familiar a edades más tardías, los factores son los mismos que en el resto de la región, es decir, postergan la salida de la soltería por los alcances educativos que se les presentan.

Es importante señalar que más que la edad en que comienza la vida conyugal en hombres y mujeres, el cambio más importante en las últimas décadas es la elección de la cohabitación antes que el vínculo legal del matrimonio.

Actualmente la unión consensual constituye la modalidad más frecuente de estructura familiar aunque persisten importantes diferencias entre quienes se inclinan por convivir sin papeles en contraposición a quienes optan por casarse legalmente. De hecho la evidencia muestra que las uniones consensuales son más frecuentes en la población de niveles socioeconómicos bajos, con escasa educación formal. También entre

quienes se inician sexualmente más temprano, comienzan la convivencia conyugal a edades más tempranas, y ya han tenido un hijo.

2.6.2 Realidad Familias Chilenas

En las últimas décadas, Chile ha experimentado un aceleradísimo proceso de modernización de corte liberal, basado en el culto al individuo, a la autonomía, al trabajo, al consumo como fuente de identidad y al placer personal. Los efectos de este cambio han ocasionado una profunda transformación en las familias chilenas, y no podía ser de otro modo.

Hay un nuevo paisaje familiar. Desde el punto de vista sociodemográfico, algunas de sus características más sobresalientes son: el número de hogares organizados en torno a la figura del matrimonio ha declinado; el promedio de edad al momento de contraer matrimonio se ha elevado, lo mismo que la edad de las madres al momento de tener a su primer hijo; hay una fuerte reducción de la fecundidad, por efecto de una declinación de la natalidad entre las mujeres casadas; se ha desacoplado la fecundidad del matrimonio, lo que ha conducido que más de la mitad de los niños nazca por fuera del matrimonio; los hogares formados por parejas que cohabitan se han multiplicado; hay un aumento de las familias monoparentales, especialmente aquellas con jefatura femenina y hay un crecimiento importante del número de personas que viven solas.

A estas características hay que sumar algunas tendencias socioculturales: Los matrimonios son cada día más escasos y más frágiles. Hoy día el matrimonio no es un estado para toda la vida, sino que está pensado más bien como un soporte de la felicidad personal. Por lo tanto, y en segundo término, con el aumento del divorcio han aumentado también las familias recompuestas, formadas por hijos de diferentes parejas. Otra tendencia es la acelerada incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo.

Disminución de matrimonios y más frágiles:

Chile está viviendo un proceso de individuación, es decir, un mayor peso y autonomía del individuo respecto de sus grupos tradicionales de referencia. Esos grupos son básicamente la familia, como también el lugar de origen y la clase social. En general, este proceso conduce a que el individuo se autonomiza y va construyendo personalmente su propia identidad, lo que hace que la familia como referencia tenga un peso menor. Incluso el peso que tiene la pareja es menor: la idea de una pareja simbiótica se debilita por el privilegio de relaciones donde el objeto principal es el placer individual de cada uno. En este sentido, las separaciones matrimoniales han aumentado porque el individuo moderno no está dispuesto a abandonar su aspiración a la realización o al placer personal, en función de una causa, como puede ser la familia o el bienestar de los hijos, incluso. Esta es la tendencia, se observa incluso en el caso chileno como un deterioro de la autoridad paternal.

Familias recompuestas

En Chile tenemos tasas más bajas de divorcio que en los países desarrollados, como Estados Unidos, por ejemplo, y también una tasa más baja de familias recompuestas, con hijos de distintos matrimonios o convivencias. Pero van a ir aumentando. En este sentido, hay que agregar que la familia en Chile nunca ha sido ese lugar paradisíaco que algunos se imaginan que fue. En general, en Chile, la familia nuclear (padre y madre unidos en matrimonio que viven con sus hijos) se forma sólo a comienzos del siglo XX, por influencia del Estado, que quería formar buenos ciudadanos, y por influencia de la Iglesia, que con la introducción de la doctrina social se escandaliza con la situación de la familia del siglo XIX. Históricamente hubo muy poco matrimonio, mucha cohabitación y una desatención dramática de los niños. Entonces, la familia nuclear tradicional, con padre proveedor, no es una realidad anclada en la tradición chilena; más bien es al revés.

Inserción de la mujer al trabajo

La acelerada incorporación de la mujer al mundo laboral ha significado un cierto abandono del hogar, dejando un espacio que, en Chile al menos, no es sustituido adecuadamente por el padre. Esto significa que en este momento estamos en una suerte de transición, donde los hijos tienen padres y madres ausentes. Pero las grandes transformaciones sociales son así. Los hombres tienen una barrera cultural importante: no les gusta que la mujer se incorpore al mundo laboral o público, y la castiga quizás no sustituyéndola en el hogar o no compartiendo como debiera, lo que es muy duro para la mujer y los hijos. Por lo mismo, hay un fuerte sentimiento de culpa en ellas. Pero la mujer que tiene un trabajo formal reporta ser más feliz que la que no trabaja y mucho más que la que lo hace en un empleo informal. En este sentido, una de las más grandes revoluciones que se están llevando a cabo en Chile en este momento es la creación masiva de jardines infantiles y salas cuna, fundamentales en la formación de estos niños (y también de los hijos de las convivencias, de las familias monoparentales, etcétera). Un niño que ha formado un fuerte vínculo de apego está mucho más preparado para tener éxito en el sistema escolar, para ingresar al mercado del trabajo, para formar una familia que aquél que no lo tuvo. Y como tenemos problemas a nivel de estructura familiar, tenemos que darle una mano a la familia y eso se traduce en educación preescolar [Tironi, 2008].

2.7 Establecimientos Particulares Subvencionados y Municipales

Los colegios particulares subvencionados son aquellos que se financian con aportes del Estado y de los padres y apoderados a través del pago de una mensualidad. Este tipo de establecimiento se rige bajo las normativas del MINEDUC, y pueden realizar ciertos cobros como de matrícula y mensualidad, en la cual el cobro mensual promedio no puede superar las 4 Unidades de Subvención Educacional USE (valor USE al año 2010 = \$ 17.457,699). Es decir, no se puede cobrar más de 48 USE al año. Una vez fijados los montos y su reajuste anual, deben ser respetados por un lapso de 3 años, está permitido además cobros del centro de padres y del proceso de selección, claro

que este no podrá exceder los tres mil quinientos pesos establecidos por el MINEDUC para el año 2010.

Por otra parte, existen colegios públicos que dependen exclusivamente de la administración estatal a través de las municipalidades respectivas, por lo que se les conoce como "municipalizados". Estos establecimientos no seleccionan a sus estudiantes, y reciben una subvención del municipio donde se encuentren insertos que es de 1,6335 USE, lo cual equivale a \$ 22.543,83. Esta subvención puede aumentar según el índice de vulnerabilidad de los estudiantes, si la escuela se encuentra en una zona extrema, en zona rural, etc.

2. 8 Síntesis del Marco Teórico

Desde que nacemos, los seres humanos estamos en constante interacción con nuestro entorno. Y es en esta interacción donde buscamos comprender el mundo y darle un sentido. Es en este contexto donde comenzamos a atribuir significado a todo aquello que nos rodea.

En palabras de Delgado y Gutierrez "El sentido no es un dato sino una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica; no se trata, pues, de un "objeto" sino del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa" [Delgado y Gutierrez, 1999: 427].

Es así como los significados que obtuvimos son los que las educadoras atribuyeron a su propia práctica pedagógica, los cuales se recogieron a través de un estudio cualitativo.

Como se dijo anteriormente, y vinculándolo a las prácticas pedagógicas, podemos señalar que el proceso de construcción de significados que determinó el actuar de los/las docentes, se vio reflejado en sus prácticas pedagógicas, por lo que se revisó de las principales características de distintas modalidades curriculares, para conocer las

prácticas pedagógicas presentes en cada una de ellas y las distintas formas de concebir el aprendizaje.

Para el caso del Currículo Montessoriano, las prácticas pedagógicas se caracterizan por basarse en una serie de principios pedagógicos: Principio de Libertad, de Actividad, de Individualidad y de Independencia. Estos principios facilitan la actividad espontánea del niño y la niña por tanto es fundamental que las prácticas docentes se encarguen de su funcionamiento.

Las prácticas deben contribuir a la preparación de un ambiente educativo rico en estímulos, deben estar centrados en el amor y en el respeto a las necesidades de los niños y las niñas.

De este modo, el niño y la niña dentro del marco de este currículo es concebido como un ser dotado de potencialidades que deben ser explotadas al máximo mediante una práctica pedagógica centrada en el respeto, organización y libertad de los alumnos y alumnas.

La segunda modalidad curricular revisada fue el Currículum Waldorf, en el que sus prácticas pedagógicas se basan esencialmente en una concepción del ser humano como un ser triconformado; por un cuerpo, alma y espíritu, que se desarrollan a lo largo de la vida en diferentes etapas llamadas septenios. Vital importancia tiene la primera infancia, septenio en donde el niño y niña conocerá el mundo por medio de los sentidos y de forma imitativa, por tanto, es labor del docente conducirlos a la más elevada cualidad humana: La Libertad.

A través de la imitación y el ejemplo el niño y la niña entran en relación con el mundo, por tanto es primordial que las prácticas se transformen en buenos modelos, esto ha de lograrse mediante el juego natural del niño/a, además del desarrollo sensorial ya que los sentidos tienen un impacto físico, cognitivo y emocional.

Otra importante característica de las prácticas pedagógicas del currículum Waldorf es que en la escuela no existe una jerarquía, las familias participan en las decisiones y en la educación de sus hijos/as. Además dentro del aula se trabaja con grupos de diferentes edades. Siendo función de los educadores crear un ambiente genuino para el aprendizaje.

El tercer Currículo expuesto en el presente reporte fue el Currículo Personalizado, cuyo mayor exponente es Pierre Faure. Sus prácticas se basan en planteamientos en torno a “ser persona” que se refiere a características de singularidad, la capacidad de relación, el ser activo, la creatividad, la unidad, la libertad, la comprensión, la fortaleza, el ser contingente, la capacidad de amar, de ser sensible, de goce vivencial, todo ello en búsqueda del ser trascendente.

Lo fundamental de las prácticas docentes en este currículum es la búsqueda de la formación integral de niños y niñas, para ello las actividades se basan en las características del “ser persona” antes señaladas. No existe una planificación determinada, cada educador/a puede decidir el estilo en su práctica.

Este currículum adquiere un grado mayor de flexibilidad a la hora de ser implementado y agrega un carácter espiritual a la educación, basado en cualidades humanas intrínsecas y que elevan al ser humano a un nivel superior en la vida.

La siguiente modalidad curricular analizada fue el Currículo Cognitivo High Scope, cuyas prácticas pedagógicas se caracterizan por establecer interacciones positivas con niños y niñas, apoyar sus juegos y alentar sus iniciativas. Estas prácticas consideran elementos como enfocarse en las fortalezas de niños/as, relaciones auténticas con los/as niños/as y adopción de métodos de solución de problemas para el conflicto social.

Las prácticas se realizan a partir de cincuenta y ocho experiencias claves, basadas en los intereses de los niños y las niñas. Es por esto que podemos concluir que dentro de esta modalidad curricular es de vital importancia la experiencia educativa que vivan

niños y niñas, porque es a partir de esa vivencia que podrán interpretar el mundo y elaborar su propio concepto de la realidad.

Finalmente revisamos el Currículo Integral, cuyo concepto de prácticas pedagógicas está basado esencialmente en la consideración del niño/a como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Se basa en los postulados de Piaget, Erikson, Rogers, Vigotsky, Fröebel, entre otros. Destacándose la importancia de los primeros años de vida como la base para la educación posterior.

Las prácticas siguen lineamientos en base a seis principios: Actividad, Singularidad, Comunicación, Autonomía, Flexibilidad y Equilibrio. Estos principios deben estar presentes en toda práctica curricular, desde su diagnóstico, hasta su planificación, implementación y evaluación, pues así se asegura una pedagogía enriquecedora de los aprendizajes, promoviendo un desarrollo integral y una educación de Calidad.

Después de revisar las principales características de las modalidades curriculares, podemos concluir que las prácticas pedagógicas han de centrarse fundamentalmente en el niño y la niña, en sus intereses, en sus potencialidades, en sus experiencias previas, en sus fortalezas y debilidades. Ellos/as son los/as protagonistas del proceso, y las prácticas pedagógicas, así como los/as educadores/as son un medio para lograr un desarrollo integral del ser humano, que lo eleve espiritual, física y mentalmente a la realización máxima y plena de lo que significa ser persona.

Desde hace más de cien años que distintos autores han compartido sus ideas y han dado luces de la importancia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de los/as alumnos/as y como estas apuntan hacia una Calidad Educativa, es por ello que en el presente informe abarcamos dicho concepto.

El concepto de calidad fue muy discutido en el marco teórico, ya que existen varios autores que proponen diferentes propuestas frente al tema, García Hoz [1982] ve la

calidad como un modo de ser de la educación en donde esta debe ser integral, coherente y eficaz. Al igual que Jorge Seibold [2000] quien dice que una educación de calidad debe ser efectiva y eficaz, en cambio Victoria Peralta considera que una educación es de calidad cuando las propiedades de la educación garantizan lo inherente y esencial de un adecuado proceso educativo, y que permiten hacer distinciones sobre las diversas experiencias que se implementen, incorporando las connotaciones que surgen de los diferentes contextos socioculturales de los cuales son parte, para esto es necesario que se cumplan los siguientes criterios de calidad: Criterios de calidad del/la niño/a, Criterio de Integralidad, Criterio de participación, Criterio de pertinencia cultural y Criterio de Relevancia de los aprendizajes.

Para la efectividad de nuestro estudio, la calidad esperada en las prácticas pedagógicas observadas fue la que propone el instrumento ECERS-R, ya que ésta escala es un medio relativamente breve y eficiente de tener una impresión seria de la calidad, porque abarca todos los aspectos básicos que debieran tener los centros de primera infancia.

Este instrumento nos permitió observar las siguientes áreas: Espacio y mobiliario, Cuidados personales, Lenguaje y razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa, Padres y personal. Cada área posee ítems que se observarán, y a los cuales se les asigna un descriptor de 1 a 7. Estas puntuaciones se sumaran, dándonos como resultado una valoración media de cada área evaluada, siendo la medida total de todas las áreas una visión general del nivel de calidad del aula en general.

Se consideró que una práctica es de calidad cuando los ítems de cada escala presenten el mayor rango previsto del modo siguiente:

EL Espacio y Mobiliario: este será excelente si se considera el espacio interior, Mobiliario básico, Mobiliario para relajación y confort, Organización del aula, Espacio para privacidad, Decoración, Espacio para juegos de motricidad gruesa y el Material de motricidad gruesa.

Cuidados personales: esta será excelente si se cumplen estos ítems; Saludo/despedita, Comidas/tentempiés, Siesta/descanso, Cuarto de baño/aseo, Prácticas sobre la salud y Prácticas de seguridad.

Lenguaje y razonamiento: para que esta sea excelente se debe poseer estos ítems; Libros e ilustraciones, Animar a los niños y niñas a comunicarse, Usar el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento y Uso informal del lenguaje.

Actividades: para que estas sean excelentes deben incluirse actividades de Motricidad fina, Creativas, Música/movimiento, Bloques y construcciones, Arena/agua, Juego dramático, Naturales/ciencia, Mates/número, Uso de televisor, vídeo, y/u ordenador, Promocionar la aceptación de la diversidad.

Interacción: para que esta sea excelente debe incluir una Supervisión de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo), Supervisión general de los niños y niñas (aparte de motricidad gruesa), Disciplina, Interacciones personal-niño/a e Interacciones entre niños y niñas.

Estructura del programa: para que este sea de calidad debe poseer un Programa, Juego libre, Actividades en grupo y Provisiones para niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La última área habla de los Padres y personal, y para que esta sea excelente debe poseer Provisiones para los padres, Provisiones para las necesidades personales del personal, Provisiones para las necesidades profesionales del personal, Interacción del personal y la cooperación, Supervisión y evaluación del personal y Oportunidades para crecimiento profesional.

Por otra parte, para que la educación sea de calidad, es necesario considerar todo el ciclo evolutivo en que se encuentre el niño. Por esto hemos abordado diversas teorías que nos han aportado una visión panorámica de la etapa que viven los niños y niñas de 4 a 5 años, teniendo muy presente, como se ha dicho anteriormente, que somos seres

sociales y que la forma en que interactuamos con nuestra cultura nos moldea como seres humanos.

Las teorías revisadas fueron: la Teoría Psicosocial de Erikson, la Teoría Psicosexual de Freud, la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, la Teoría de Desarrollo Moral de Kohlberg, la Teoría del Interaccionismo Simbólico de Mead, la Teoría del Desarrollo Prójimo de Vygotsky y finalmente el Desarrollo cerebral y ventanas de oportunidades. Todas estas teorías han sido revisadas con detalle en el marco teórico.

Se incluye además el nuevo concepto de familia presente en el país y el concepto de diversidad dentro de características culturales, biológicas y personales para constatar si las prácticas pedagógicas de las educadoras están tomando en cuenta esta diversidad de familias y de personas presentes en el aula y fuera de ella. Por último se incluye una breve caracterización de los establecimientos municipales y particulares subvencionados, elementos contextuales presentes en nuestra investigación

En base a las teorías anteriormente mencionadas, nuestro foco fue constatar si la educadora tomaba en cuenta las características del ciclo evolutivo de los/as niños/as, generando estrategias de enseñanza acordes a las necesidades de estos, comprendiendo que los/as niños/as se desarrollan a distintos ritmos y que la educación debiera responder a esta singularidad propia de ellos/as.

Capítulo III
Metodología

3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo. Optamos por este paradigma ya que de acuerdo al tema escogido y a los objetivos planteados, nos parece más pertinente trabajar basándonos en el paradigma cualitativo, el que permite incorporar la subjetividad, propia de la mente humana y compuesta por ideas, conceptos y sentimientos.

“La indagación cualitativa explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana...en consecuencia el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación al controlar influencias externas o al diseñar experimentos. Se trata de hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega, sin interrumpirla” [Mayan, 2001:5].

Este paradigma permitió dar una mirada más profunda al fenómeno estudiado, usando su definición más amplia e incluyendo casi cualquier evento que las personas experimentaron.

3.2 Enfoque

De acuerdo al problema de investigación planteado, el enfoque utilizado es el de Estudio de Casos, porque nos parece el más adecuado para conocer la situación particular de las educadoras de Párvulos que estudiáramos en los determinados centros educativos estudiados. Además, nos parece pertinente, dado que se trata de una investigación de nivel micro de análisis.

Según Stake, el estudio de casos, “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” [Stake, 1999: 11]. En este sentido, el estudio de un caso se orienta a comprender una realidad en particular, y no busca obtener resultados para aplicarlos a otro contexto.

Según Neiman y Qaranta, el estudio de caso es el estudio de un fenómeno ubicado en un espacio y tiempo determinado. Estos autores señalan, además, que “no debe confundirse un ‘caso’ con el ‘estudio de caso’ que contiene una mirada específica y diferentes perspectivas de investigación. De cualquier manera, la diversidad de significados otorgados y posiciones abarcadas por el ‘estudio de caso’ cubre un amplio espectro de campos y enfoques, que puede comprender desde análisis teóricos y de carácter macro-históricos hasta investigaciones empíricas sociológicas e incluso etnográficas” [Vasilachis, 2006:217].

3.3 Diseño

Se presenta una investigación de Tipo Exploratorio de acuerdo a la clasificación que establece Dankhe, según la cual se estudia un tema ya tratado pero otorgándole un enfoque diferente. Este tipo de estudio sirve, en cierta forma, para “preparar el terreno” y fundamentan investigaciones posteriores” [Fernández, 1990].

3.4 Muestra

Se observaron tres salas de clases para recoger información acerca de la organización del espacio:

| Aula | Niños | Niñas | Total |
|--------|-------|-------|-------|
| Aula 1 | 19 | 11 | 30 |
| Aula 2 | 19 | 11 | 30 |
| Aula 3 | 15 | 12 | 27 |

En lo relativo a los significados de prácticas pedagógicas para la conformación de la muestra para las entrevistas se solicitó la colaboración de tres educadoras, dos de ellas pertenecientes a dos niveles de NT2 en un establecimiento particular subvencionado y la otra perteneciente a un nivel NT2 de establecimiento municipal.

En cuanto a la calidad educativa: Se observaron en tres ocasiones tres salas de actividades correspondientes a un establecimiento particular subvencionado y a un

establecimiento municipal. Para ambos casos los establecimientos fueron escogidos intencionadamente.

3.5 Categoría, subcategorías de análisis y variable

Categoría:

Significados atribuidos por las educadoras de párvulo a sus prácticas pedagógicas

El significado atribuido por las educadoras a su práctica pedagógica se refiere a la construcción que realizan de su quehacer pedagógico, el cual está mediado por la cultura y la forma en que se relacionan con ella. En este sentido, la práctica pedagógica se asocia a la función que cumple el educador, independiente del currículum en que se encuentre inserto, planificando y ordenando los métodos de enseñanza, a fin de dirigir el aprendizaje de los niños y niñas hacia ciertos objetivos. Además, la práctica pedagógica está asociada a aquellos procedimientos y técnicas empleados por el o la educador/a para generar aprendizajes entre sus estudiantes. También, se incluyen los recursos de aprendizaje o medios facilitadores de la enseñanza.

Sub-categorías:

- **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los/as niños/as a la cual van dirigidas, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

- **Planificación educativa**

Se conceptualizó la planificación educativa como una serie de propuestas susceptibles de llevar a cabo y que concretan el currículum con el que se trabaja.

- **Roles del educador/a**

Se refiere al conjunto de funciones que asume el educador de acuerdo a las siguientes teorías de enseñanza y aprendizaje: Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo.

- **Organización del espacio físico**

Esta subcategoría se definió como la organización del espacio al interior y fuera de la sala de clases, en cuanto a la distribución de los muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje; como además, la organización del material para promover el interés personal del niño y niña a través de un ambiente que propicie ámbitos afectivos, sociales, cognitivos y físicos, sean manipulables y mantengan el interés y motivación de los niños y niñas.

- **Relación con la comunidad educativa**

La comunidad educativa está formada por todos aquellos actores que en mayor o menor medida influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, considerando en ella al equipo directivo, equipo docente, paradocentes, benefactores del establecimiento y a la familia.

Asimismo se define la relación con comunidad educativa como “las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que

ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje” [MINEDUC, 2005:17].

Variable:

Calidad educativa del ambiente de la infancia temprana

Esta variable tiene la característica de ser cuanti-cualitativa. Es cuantitativa ya que otorga un puntaje a una serie de indicadores descritos en la ECERS-R que se traducen a una calificación, la cual se obtiene de descripciones basadas en la observación, lo que le otorga un carácter cualitativo.

Definición operacional: La calidad del ambiente está determinada por el puntaje que obtenga el aula en las siguientes dimensiones e indicadores:

1. Espacio y Muebles:

1. Espacio interior
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje
3. Muebles para el relajamiento y el confort
4. Organización de la sala para el juego
5. Espacio para privacidad
6. Exhibiciones relacionadas con los niños
7. Espacio para juego motor grueso
8. Espacio para actividades motoras gruesas

2. Rutinas del Cuidado Personal:

9. Recibimiento/despedita
10. Comidas/meriendas
11. Siesta/descanso
12. Ir al baño/poner pañales

13. Prácticas sobre la salud
14. Prácticas de seguridad

3. Lenguaje- razonamiento:

15. Libros e imágenes
16. Estimulando la comunicación en los niños
17. Usando el lenguaje para desarrollar las habilidades del razonamiento
18. Uso informal del lenguaje

4. Actividades:

19. Motoras finas
20. Arte
21. Música/movimiento
22. Bloques
23. Arena/agua
24. Juego dramático
25. Naturaleza/ciencia
26. Matemáticas/números
27. Uso de la televisión, vídeos, y/o computadoras
28. Promoviendo la aceptación de la diversidad

5. Interacción

29. Supervisión de las actividades motoras gruesas
30. Supervisión general de los niños y niñas (además de la actividad motora gruesa).
31. Disciplina.
32. Interacciones entre el personal y los niños
33. Interacciones entre niños

6. Estructura del programa

34. Horario
35. Juego libre.
36. Tiempo en grupo
37. Provisiones para los niños con discapacidades

7. Padres y personal

38. Provisiones para los padres
39. Provisiones para las necesidades personales del personal
40. Provisiones para las necesidades profesionales del personal
41. Interacción y cooperación entre el personal
42. Supervisión y evaluación del personal
43. Oportunidades para crecimiento profesional

3.6 Técnicas y/o instrumentos de recogida de información

Las técnicas utilizadas para recoger datos fueron:

1. Observación No participante, es utilizada según Mayan “para obtener información que de otra forma sería inaccesible. Al participar en el escenario, el investigador adquiere conciencia a través de la experiencia personal al conocer a las personas involucradas, posiblemente haciendo lo que ellas hacen, al observar todo por completo” [Mayan, 2001: 12]. Esta técnica nos permitió tener una visión más completa de las prácticas que llevan a cabo las Educadoras de Párvulos de los establecimientos investigados.

El sistema de registro de la información recogida con esta técnica fue a través del diario de campo.

2. Entrevista semi-estructurada, “recolecta datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico” [Mayan, 2001: 16]. Esta técnica nos permitió apreciar las perspectivas que tienen los participantes sobre temas específicos, a su vez brindó a los participantes un espacio de expresión, permitiendo que surgieran nuevos temas relacionados con la problemática planteada.

El registro de la información recolectada con esta técnica fue la grabadora.

El instrumento utilizado para la recogida de datos para la variable Calidad educativa del ambiente de la infancia temprana fue:

La escala *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R) que traducida al español corresponde a la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana – Edición Revisada. Esta versión es una revisión de la escala original, mantiene la misma estructura conceptual y el mismo método básico de calificación y de administración.

Los aspectos evaluados por este instrumento están organizados en siete áreas o dimensiones. Cada una de estas áreas incluye un número de ítems, hasta completar un total de 43.

Cada uno de ellos se observa y se valora en un rango de 1 a 7 a partir de los criterios que describen las puntuaciones de **1 o inadecuados** deben ser entendidos como “penalizantes”, es decir, si se tienen algunos de esos criterios esta es la puntuación que se obtendrá, no consiguiendo avanzar en la observación de los otros criterios. Le sigue la puntuación de **3 o mínimo** en la cual deben presentar “todos los criterios que definen este nivel”, si solo se cumple alguno de ellos, la puntuación sería de 2. La misma lógica se aplica para la siguiente puntuación de **5 o bueno**; es decir, si se cumplen todos los criterios es un 5, si solo se tienen algunos es un 4. El mismo procedimiento se sigue para puntuar **7 o excelente**, si cumplen con todos los criterios

establecidos se califica con un 7, si solo cumple con algunos de ellos, la puntuación es un 6.

A continuación se presentarán dos ejemplos sobre los criterios utilizados. El primero de ellos corresponde al Área de Espacio y Mobiliario, y el ítem es el número 4 “Organización en el aula”.

1. Inadecuado

- 1.1 No se definen centro de interés.
- 1.2 La supervisión del área de juego es difícil.

3. Mínimo

- 3.1 Se definen al menos dos centro de interés.
- 3.2 La supervisión del área de juego no es difícil.
- 3.3 Hay sitio suficiente para que se lleven varias actividades a la vez (Ejemplo: Espacio en el suelo para bloques, espacio de mesa para manipulativos, caballete para actividades artísticas).
- 3.4 La mayoría de los espacios para juego son accesibles para niños y niñas con discapacidades inscritos en el grupo. NA permitido.

5. Bueno

- 5.1 Se definen al menos tres centros de interés convenientemente equipados (Ejemplo: Se proporciona agua en el área de actividades artísticas; estanterías adecuadas para bloques y manipulativos).
- 5.2 Centros silenciosos y activos situados para no interferir el uno con el otro (Ejemplo: Área de lectura o escucha separados de bloques o actividades domésticas).
- 5.3 El espacio está organizado para que la mayoría de las actividades no sean interrumpidas (Ejemplo: Las estanterías puestas para definir áreas de juego, el emplazamiento del mobiliario desanima juego duro o correr).

7. Excelente

7.1 Al menos cinco centros de interés diferentes proporcionan una variedad de experiencias de aprendizaje.

7.2 Los centros están organizados para el uso independiente de los niños y niñas (Ejemplo: Estanterías abiertas y etiquetadas, no sobrecargadas; contenedores de juguetes también etiquetados; el espacio de juego está cerca del almacenaje de los juguetes).

7.3 Hay materiales adicionales disponibles para añadir o cambiar los centros.

El segundo ejemplo es sobre el Área de Actividades y pertenece al ítem número 20 "Creativas".

1. Inadecuado

1.1 Apenas hay actividades creativas disponibles para los niños y niñas.

1.2 No hay expresión individual en las actividades de creatividad (Ejemplo: Hojas de trabajo de colorear; proyectos dirigidos por el profesor o profesora donde se les pide a los niños y niñas que copien el ejemplo).

3. Mínimo

3.1 Hay algunos materiales creativos disponibles durante al menos una hora al día.

3.2 Se permite alguna expresión individual con los materiales creativos (Ejemplo: Se les permite a los niños y niñas decorar las formas pre-cortadas a su manera; además de proyectos dirigidos por el profesor o profesora, se permite algún trabajo individual).

5. Bueno

5.1 Hay muchos y variados materiales creativos durante una parte sustancial del día.

5.2 Hay mucha expresión individual en el uso de materiales creativos (Ejemplo: Apenas se usan proyectos que sigan un ejemplo; el trabajo de los niños y niñas es variado e individual).

7. Excelente

7.1 Materiales creativos tridimensionales se incluyen al menos una vez al mes (Ejemplo: Arcilla, plastilina, play dough, trabajos con madera y carpintería).

7.2 Algunas actividades creativas están relacionadas con experiencias del aula (Ejemplo: Las pinturas en colores otoñales cuando están aprendiendo las estaciones; se les invita a los niños y niñas a hacer un dibujo siguiendo el viaje al campo).

7.3 Se hacen provisiones para que niños y niñas de 4 años y mayores prolonguen actividades creativas varios días (Ejemplo: Se guarda el trabajo para que pueda ser continuado; trabajar en proyectos animados con varios pasos).

Esto ocurre con cada uno de los 43 ítems expuesto en donde se evalúan como se explicó anteriormente con un puntaje de 1 a 7, que se describe para los niveles: Inadecuado (1), mínimo (3), bueno (5) y excelente (7), con tres puntuaciones intermedias: 2, 4 y 6, para cada ítem. Así a través de la observación de estos criterios se logra obtener información sobre la calidad impartida en los jardines infantiles.

3.6.1 Criterios de rigor científico

Criterios de Validez y Confiabilidad:

Según Goetz y Le Compte, podemos entender por validez si el estudio observa o mide realmente lo que cree observar o medir. Por otra parte, las mismas autoras definen fiabilidad como: “la medida en que se pueden replicar los estudios. Exige que un investigador que utilice los mismos métodos que otros, llegue a idénticos resultados” [Goetz y Le Compte, 1998:214].

El método de rigor científico utilizado en la investigación fue la Triangulación de técnicas (Entrevista semi-estructurada - Observación no participante), la cual nos permitió combinar recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para observar las categorías de análisis del mismo. Esto permitió estimar la Validez y Confiabilidad de nuestra investigación.

La triangulación se realizó integrando los resultados obtenidos mediante la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas y los registros obtenidos con la realización de la observación no participante. Posteriormente se realizó un análisis acabado con el objeto de satisfacer los objetivos del estudio; corroborar o no los supuestos y dar respuesta al problema del estudio.

A continuación se pasará a definir los criterios de validez y confiabilidad del instrumento ECERS-R, definido en él mismo:

“Como la versión original tiene una larga historia de investigación que demuestra que la calidad medida por la ECERS tiene una buena validez predictiva, se esperaría que la versión revisada mantuviera esa forma de validez. La mayor pregunta a la cual intentamos responder aquí es si los cambios a la escala han afectado la confiabilidad entre los calificadores.

Se hizo un grupo extenso de pruebas de la ECERS-R en el campo durante la primavera y el verano de 1997 en 45 salas de clase. Los autores no estaban satisfechos con la confiabilidad obtenida entre los calificadores obtenidos y decidieron que hacía falta hacer revisiones adicionales. Los datos de este primer estudio se usaron para determinar los cambios necesarios para obtener un instrumento completamente confiable. Se hicieron revisiones importantes al primer borrador de la escala usado en las pruebas del campo, usando las confiabilidades a nivel de indicadores como un guía para enfocar el proceso de revisión. Después que se hicieron las revisiones, se hizo una segunda prueba que enfocaba la confiabilidad entre calificadores en una muestra de 21 clases, distribuida igualmente entre clases con resultados de calificación alta, media, y baja en la primera prueba. Aunque esta prueba

fue conservadora, con poca oportunidad de desarrollar la confiabilidad a través de las conversaciones que tienen lugar normalmente siguiendo una observación de práctica, los resultados de la segunda prueba fueron muy satisfactorios.

Sobre todo, la ECERS-R es confiable al nivel del indicador y de los ítems, y al nivel de la calificación total. El porcentaje de concordancia a través de los 470 indicadores completos en la escala es 86,1% con ningún ítem teniendo un nivel de concordancia de indicador menos del 70%. Al nivel de los ítems, la proporción de concordancia fue de 48% para concordancia exacta y el 71% para la concordancia desde un punto.

Para la escala entera, las correlaciones entre dos observadores fueron 921 correlación producto-momento (Pearson) y 865 orden de grado (Spearman). La correlación entre las clases fue de 915. Estos porcentajes están todos dentro del rango generalmente aceptado siendo los niveles de concordancia totales bastante altos. Estos porcentajes completos son comparables a los niveles de concordancia en la ECERS original.

También examinamos la consistencia interna de la escala a los niveles de sub-escala y de calificación total. Las consistencias internas de las sub-escalas son de 71 a 88 con una consistencia interna de la escala total de 92” [Clifford, 2002: 2]

Para complementar la validez y confiabilidad de nuestro estudio se revisó la investigación “Análisis de la Calidad de la Educación Infantil Chilena: Aplicación de la Escala ECERS en Distintos Contextos Educativos”, desarrollada en la provincia de Concepción por un equipo de la Universidad de Concepción y en la ciudad de Santiago por un equipo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Entre los principales resultados de la investigación se destaca que el instrumento fue altamente confiable ya que presenta una adecuada consistencia interna, capacidad discriminatoria y validez convergente.

En cuanto a los puntajes promedios obtenidos en la escala total, no se observaron mayores diferencias, presentando un promedio de 3.09 en los centros de Concepción y

3.1 en los centros de Santiago. Estos resultados corresponden a un nivel mínimo de calidad según las exigencias de la escala ECERS [Villalón y otros, 2000].

3.7 Sistema de recogida de datos

Para aplicar las técnicas e instrumento, a fin de recoger los datos necesarios, se solicitó la autorización correspondiente a la educadora de cada sala investigada. Una vez que se obtuvo dicha autorización, se comenzó a registrar lo ocurrido en cada sala a través de registros de observación, luego se aplicó la Escala ECERS-R y finalmente se entrevistó a las educadoras.

Los establecimientos investigados, uno particular subvencionado y el otro municipal, fueron elegidos por nosotras mismas, ya que además de utilizarlos para nuestra investigación eran nuestros centros de práctica.

A continuación se describirá por orden cronológico la aplicación de las técnicas utilizadas:

3.7.1 Registros de observación:

El período en que se llevaron a cabo los registros de observación abarcó tres meses entre marzo y mayo del presente año, en el horario de 8:30 a 12:30 en las tres salas observadas.

En el caso del establecimiento particular subvencionado, en la aula 1 se realizaron diez registros entre marzo y abril. Por otra parte en la aula 2 se realizaron ocho registros entre abril y mayo. Por último en el establecimiento municipal, en la aula 3 se registró en siete oportunidades entre los meses de abril y mayo.

La principal dificultad en los tres casos fue que las educadoras interferían en el registro solicitando información de lo descrito por la investigadora, por lo que fue necesario

describir los sucesos después del horario de clases. Por otro lado, se hizo difícil la descripción de las actividades ya que al estar realizando nuestra práctica profesional en la sala observada, debíamos participar de todas las actividades, por lo que no teníamos tiempo para registrar in situ.

Por otra parte, dentro de las ventajas que se pudieron encontrar cabe señalar que las tres educadoras accedieron a que se registraran sus clases, lo cual permitió conciliar la realización de la práctica profesional con nuestro rol como investigadoras, dándonos la posibilidad de observar la práctica de las educadoras por un período de mayor extensión.

Finalmente es importante señalar con respecto a las observaciones realizadas en cada establecimiento que estas fueron registradas de manera objetiva, sin cambiar la forma en que sucedieron los hechos para tener, de esta manera, una mejor visión de lo sucedido.

3.7.2 Escala ECERS-R:

La aplicación de la escala ECERS-R se llevó a cabo tres veces en las aulas 1 y 2, con una semana de diferencia entre cada aplicación. En el caso de la aula 3, aquí se aplicó dos veces la escala también con una semana de diferencia entre cada aplicación.

La aplicación de la escala se llevó a cabo durante toda la jornada de 8:30 a 12:30, extendiéndose desde la llegada hasta la salida de los niños.

En el caso de la educadora 1 no se presentaron inconvenientes para la aplicación de la escala. Por otro lado, en el caso de las educadoras 2 y 3 ellas mostraron gran curiosidad en conocer qué se estaba evaluando en la escala.

3.7.3 Entrevista Semi-estructurada:

La entrevista realizada a la educadora 1 se llevó a cabo el día 1 de julio del presente año, en la sala de clases mientras los niños y niñas se encontraban en el gimnasio. Su duración fue de 40 minutos.

Las ventajas que presentó esta entrevista fue que la educadora accedió sin mayores inconvenientes a ser entrevistada y grabada durante la realización de la entrevista.

En cuanto a las desventajas, en ocasiones los niños iban a tomar agua y pasaban por la sala, emitiendo ruidos e incluso la coeducadora entraba y salía de la sala, lo cual eventualmente pudo distraer a la educadora.

La entrevista realizada a la educadora 2 se llevó a cabo el día 1 de julio del presente año, y tuvo una duración de 52 minutos. Fue realizada en una sala contigua a la sala de clases, donde se guardan los materiales del ciclo.

En un principio, la educadora se mostró tensa ante las preguntas, dado que se observó que ésta intentaba dar respuestas “correctas”. Transcurrida la entrevista, la educadora comenzó a manifestarse más relajada, dando respuestas más espontáneas.

En cuanto a las desventajas, dado que el lugar donde se realizó la entrevista colindaba con el gimnasio, había una gran cantidad de ruido que molestaba al clima de la entrevista, y en una ocasión la coeducadora interrumpió la entrevista para solicitar un material.

La entrevista realizada a la educadora 3 se llevó a cabo el día lunes 6 de septiembre y tuvo una duración de 1hr y 10 minutos, con varias interrupciones.

Esta entrevista se llevó a cabo después de 2 meses aproximadamente, desde el día en que fue solicitada a la educadora, y finalmente la educadora accedió a ser entrevistada dada la insistencia de la investigadora.

Pese al tiempo transcurrido, la gran ventaja fue que la educadora pudo finalmente aportar con sus datos a nuestra investigación, y durante la entrevista se mostró distendida, lo cual demostró honestidad en sus respuestas.

La primera parte de la entrevista se llevó a cabo en la sala de profesores, siendo interrumpidas en cuatro ocasiones, una vez por la jefa de UTP, otra vez por la inspectora, luego por una llamada telefónica y finalmente por un profesor que nos anunció que ya sería hora de almorzar y que llegaría el resto de los profesores a almorzar en dicho lugar. Después de esto, la segunda parte de la entrevista se llevó a cabo en una sala donde se guarda material del pre-kinder, donde ya no hubo más interrupciones.

3.8 Plan de Análisis

El tipo de análisis de la presente investigación es de tipo cuanti-cualitativo, ya que el objetivo de este estudio es otorgar una puntuación a una serie de indicadores descritos en la ECERS-R, los cuales se obtienen de las descripciones basadas en la observación directa del aula en cuestión, y se contrastan con registros de observación y entrevista semi-estructurada. De esta forma obtendremos una visión general de la realidad estudiada.

Para realizar nuestro análisis se recurrió a la triangulación de datos obtenidos, de manera, se otorga un mayor grado de confiabilidad al presente estudio.

En una primera instancia se analizó la observación no participante, la cual da cuenta de la práctica pedagógica de la educadora en el aula. Este análisis se realizó tomando en cuenta la categoría y subcategorías definidas en la metodología (Estrategias de enseñanza y aprendizaje, rol del educador, organización del espacio y relación con la comunidad educativa).

En segunda instancia se analizó la entrevista semi-estructurada la cual consta de preguntas por tema: demográficas, del Establecimiento, plan curricular, conocimiento profesional, equipo de trabajo, sobre su práctica, rutinas, logro de los alumnos, familia y formación profesional.

En última instancia se utilizó la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia como soporte de la observación no participante para determinar la calidad del ambiente educativo.

El análisis cuantitativo se realizó aplicando puntaje a la presencia o ausencia de indicadores en la sala de actividades, se calculó la media aritmética del conjunto de categorías que tiene la escala y se expresó figuralmente en un gráfico por sala de actividades.

El análisis cualitativo de la escala se realizó triangulando la información entre técnicas aplicadas.

A efectos de claridad del lector se debiera entender:

- E1: Educadora 1 del establecimiento particular subvencionado, E2: Educadora 2 del establecimiento particular subvencionado, E3: Educadora 3 del establecimiento municipal

- A1: Aula 1 del establecimiento particular subvencionado, A2: Aula 2 del establecimiento particular subvencionado. A3: Aula 3 del establecimiento municipal.

Capítulo IV
Resultados: análisis e interpretación

4. 1 Análisis de la categoría: Significados atribuidos por las educadoras de párvulo a sus prácticas pedagógicas.

4.1.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Con respecto a los alumnos y como notar si están pasando por un problema, las educadoras señalaron que lo principal es la observación directa de los niños y niñas.

“Bueno uno se va dando cuenta en su reacción que tienen en la rutina, por ejemplo la Sofía, la Sofía Cartes ella llegó en pre kínder y era una de las niñas que destacaba y ahora tú la ves está apagada, distraída, no está cumpliendo, y así te das cuenta que no cumplen con las tareas, tu revisas las mochilas y están siempre iguales no les mandan las cosas, y cómo lo solucionas, citando a los apoderados y si hay alguna dificultad más tú te tienes que contactar con la psicopedagoga sino con el psicólogo, pero aquí solamente te hacen derivaciones no se hacen intervenciones, es todo para derivar hacia afuera” (Entrevista E1).

“mira, primero que nada, veo de qué forma, el chico llega a la sala, su estado de ánimo por ejemplo, su rendimiento, o si de repente tiene un cambio de conducta, de un niño pasivo a agresivo, luego eso yo hago una entrevista con los padres, comentamos, comentamos que es lo que sucede, me comentan también lo que está pasando en casa, si no hay solución también se conversa acá con el equipo, que están preocupados de eso, que vienen siendo el psicólogo con la psicopedagoga, y después se hace una evaluación externa si es que es muy grave el problema” (Entrevista E2).

“Cuando están con problemas los cabros se les nota, ellos son muy transparentes como le comentaba y cuando tienen algún problema o están enfermos se les nota en la cara, en el desgano de no hacer las cosas o que anda más irascible, entonces bueno uno se acerca y les pregunta o los acoge un poquito. Es como al final uno que... entre mamá, educadora, tía y de todo un menjunje” (Entrevista E3).

A la edad de cinco a seis años, la mayoría de los vínculos que se establecen son de carácter afectivo, dado que el/la niño/a se encuentra en un período donde si bien está adquiriendo cierta independencia, necesita aún el soporte emocional de un adulto significativo, en este caso la educadora. De esta manera, lo planteado por las educadoras dice relación con la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas, donde realizan ciertas acciones para recibir una aceptación social y no ser castigados.

Ahora bien, hay algunas diferencias entre lo planteado por E1 y E2, donde ellas plantean que de haber un problema se observa al niño y se conversa con la familia, teniendo en cuenta que ésta es uno de los pilares centrales de la vida de los niños y niñas. Y luego, dependiendo de la complejidad, se deriva a un especialista para dar solución al problema. No obstante, E3 señala que ella asume un rol más protagónico a la hora de resolver eventuales problemas de los niños, “acogiéndolos” y asumiendo un rol maternal que no dice relación con su labor como educadora, entendiendo aún así las características y necesidades de este rango etario de los niños y niñas.

Al respecto, en estos casos ocurre muchas veces que las educadoras adopten otro rol que no les corresponde, adquiriendo características que podría tener un familiar u otro tipo de persona y que no son apropiadas para una profesional de la educación. Por ello, es necesario tener claras las características de los niños y niñas y de su etapa de desarrollo, para no cruzar la delgada línea entre ser la “tía – profesora” y la “tía – pariente”.

En cuanto a las técnicas utilizadas para motivar a los alumnos, las educadoras señalaron diversas técnicas:

“Bueno, yo creo que ahora las técnicas que se utilizan son el data, el material que hay, un chiste, el tratarlos de tú a tú, de dialogar con ellos y estar siempre actualizados en los dibujos animados, estar actualizado en eso, yo lo vi hartito en ti y eso les gusta” (Entrevista E1).

“La educadora toma a cargo el curso y da inicio a la clase con una canción: Las hojas caen. Ella cantaba primero y los niños debían repetirla haciendo los mismos gestos, luego les preguntó: ¿En qué estación del año nos encontramos? En verano y otoño fueron las principales respuestas de los niños. Entonces la educadora les dijo “estamos en otoño, en donde se caen las hojas” (Registro N° 4 Aula 1).

“Los niños se sentaron a esperar mientras la educadora con el encargado de computación instalaban el data show. Por medio de esta proyección en la muralla de la sala, la educadora les narró la historia de Jesús” (Registro N° 7 Aula 1).

“Bueno generalmente, me gusta mucho, con el tema de la música, de lo que sea como teatral, como colocarle el suspenso a las cosas, algo que sea sorpresivo para ellos. A veces también hay un grado de molestia, dependiendo de cómo esté el ambiente, aunque no debiera ser así, buscar la estrategia para motivar, pero no para actuar de mala manera de repente, pero eso es lo que más aboco para motivarlos el material, tener algo concreto, algo bonito” (Entrevista E2).

“En la actividad de bienvenida la educadora revisó con los niños las rimas, comenzó la actividad preguntándoles a los niños si se acordaban que eran las rimas, y los niños contestaron que eran las palabras que sonaban igual, la educadora les dijo que jugarían pero que escogería a los niños más ordenados, todos los niños se sentaron derechos y miraban a la educadora para que ella los escogiera” (Registro N° 7 Aula 2).

“Para realizar el saludo la educadora les dijo que cuando ella dijera sus nombres, en vez de decir “tía estoy aquí” dirían el nombre de un animal, la mayoría de los niños dijo un animal diferente, los niños demostraron que les gustó la variación del saludo ya que todos participaron” (Registro N° 4 Aula 2).

“Que técnicas, que estrategias, bueno de partida el buen humor es muy importante, buen humor, alegre, positiva, recurrir a cosas que a ellos les gustan, hay señales también de canto que uno, eso más que nada que son como estrategias chiquititas

que uno utiliza como para... no ser mala onda, tratar de no gritar, de hablarles en forma cálida a ellos y tratarlos bien, yo creo que eso es fundamental” (Entrevista E3).

“...han llegado casi todos los niños y la educadora pide guardar el material, luego canta “A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar, guardas tu guardo yo, guardamos todos los juguetes”, algunos niños no han obedecido la señal y la educadora de pie al frente de la sala los llama por su nombre y les pide guardar...” (Registro N° 2 Aula 3).

“Los niños vuelven a la sala. Toman asiento y la educadora pone un títere de dedo en su mano. Lo muestra a los niños y les dice que “Pepito” ha venido a visitarlos” (Registro N° 7 Aula 3).

Las tres educadoras señalan utilizar diversas estrategias de motivación lo que reflejaría un adecuado quehacer pedagógico en base al Marco de la Buena Enseñanza: “El/la educador/a, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos/as y en el dominio de los contenidos que enseña; organiza estrategias de enseñanza que den sentido a los contenidos entregados, también estrategias de evaluación para conocer el aprendizaje de los alumnos/as y retroalimentar sus propias prácticas” [MPBE, 2003: 10].

A partir de lo anterior, se podrían evidenciar buenas prácticas en las educadoras en cuanto a estrategias para motivar a los niños y niñas, sin embargo, estas son excepciones, ya que en general la mayor cantidad de las actividades realizadas comienzan sin establecer un nexo entre lo visto anteriormente y lo que se aprenderá. Además, muchas de las actividades adolecen de una motivación previa y también de un sentido pedagógico.

“Hoy la educadora inicia la clase recordado lo realizado el día anterior en la asignatura de matemática, el juego de la micro, les dice: ‘¿recuerdan que ayer jugamos a la micro y que agregábamos sillas o bajábamos pasajeros?’, lo niños respondieron que sí. A continuación les explica que realizarán un trabajo de plegado con papel lustre, les dice

que construirán una casa siguiendo las instrucciones que ella realizará” (Registro N° 3 Aula 1).

“Por horario a los niños les tocaba realizar actividades ligadas a lógico matemáticas, pero la educadora les dijo a los niños que debían pintar un vaso para una actividad, y que les debía quedar muy bonito... cuando un niño le preguntó a la co-educadora para que lo pintaban ella les respondió, “pinte no mah, no sea copuchento” y el niño solo ríe, mientras tanto la educadora se encontraba completando el libro de clases y sólo les hablaba cuando hacían mucho ruido” (Registro N° 7 Aula 1).

En el caso de E1, si bien intenta realizar una motivación previa a la actividad, esta no se relaciona en absoluto con lo que quiere enseñar ese día. Además, en ningún momento se explica a los niños y niñas por qué realizarán dicha actividad o qué se espera que aprendan ese día (en ambos casos). Esto sin duda afecta la calidad de los aprendizajes que puedan adquirir los niños y niñas, ya que si no saben para qué están aprendiendo es probable que se distraigan y no presten atención. Esto se relaciona con el principio de Significado de la Bases curriculares, donde se plantea que: “una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. 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” [BCEP, 2001: 18].

En este sentido, el tipo de pedagogía que se establece no es constructivista, ya que no permite una construcción por parte del niño o niña. Es decir, no permite que los niños construyan significados a partir de una experiencia, y aquí es donde la educadora debiera adquirir un rol preponderante, como orientador de los aprendizajes y guía hacia la consecución y consolidación de los aprendizajes.

“Luego de que todos los niños terminaran su trabajo, la educadora les indicó que realizarían otra actividad. Para esto les recordó el trabajo que habían pintado el día

anterior, el cual era una zanahoria, les dijo que ahora la bordarían con lana” (Registro N° 2 Aula 2).

“Entramos a la sala y la educadora les contó una parte de un cuento que trataba la historia de un perrito, les dijo a los niños que terminaría de contárselos otro día, los niños quedaron muy entusiasmados con el tema de los perros y la mayoría quería contar sus historias con perros, pero la educadora les dijo que otro día hablarían de eso, y que ahora realizarían otra actividad” (Registro N° 4 Aula 2).

Nuevamente aparecen actividades que carecen de una motivación previa, y que además no consideran los intereses de los niños y niñas, como es el segundo caso, donde los niños efectivamente estaban interesados en el tema, pero arbitrariamente se decide pasar a otra actividad y dejar para otro día aquella actividad que ha despertado el interés de los niños, la cual seguramente otro día ya no causará el mismo impacto en los niños. En este caso se desaprovecha una actividad que resulta significativa para los niños, siendo que por el interés mostrado por los niños y niñas seguramente resultaría muy interesante continuar con el tema.

En los casos mencionados anteriormente, se puede evidenciar que la educadora no está considerando la etapa de crecimiento de los niños y niñas, una etapa donde los niños/as se interesan por temas que les resulten familiares y atingentes, dado que en la etapa que se encuentran aprenden a partir de experiencias concretas, del juego y de la convivencia con otros.

“Terminada la disertación, la educadora dice: “muy bien, todavía nos quedan cinco minutos para trabajar, así que vamos a leer una carta”. Explica brevemente lo que es una carta, dice que es un texto donde podemos contarle a otra persona sobre lo que estamos haciendo o sobre nuestras vacaciones por ejemplo. Pide ayuda a dos niños para repartir las hojas que contienen un texto sin formato de una carta (es un texto con técnica close (que consiste en reemplazar ciertas palabras por dibujos, de manera que en este caso, un niño que aun no sabe leer pueda seguir la lectura). Juegan a leer todos juntos. Repiten dos veces el texto” (Registro N° 4 Aula 3).

“Pide a los niños que busquen las vocales y su hermana grande de los diarios y revistas que se les entregara. Escribe las letras en la pizarra A-a, E-e, I-i, O-o, U-u, explica que a medida que las encuentren deben ir las pegando en su cuaderno azul, porque si no se les perderán. Agrega que una vez que peguen las letras deben dibujar algún elemento que comience con esa letra a su lado” (Registro N° 7 Aula 3).

En el caso de E3, nuevamente se aprecian actividades que carecen de un sentido para los niños, donde al igual que en casos anteriores no se les dice a ellos qué van a aprender o por qué es necesario que aprendan, no se establece ni siquiera un vínculo entre lo enseñado ese día y lo que se ha aprendido en actividades anteriores, y mucho menos se toman en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes ante una determinada actividad. En este sentido, según Coll, para que los aprendizajes sean significativos en primer lugar se necesitaría que los contenidos a tratar estén en un adecuado ordenamiento y graduación, es decir, que tengan “significatividad lógica”; y en segundo lugar, que en la estructura cognitiva del alumno, existan los elementos necesarios para que pueda relacionar el material aprendido con el que sabe, es decir que tengan “significatividad psicológica” [Coll, 1996].

Es aquí donde la educadora debiera empoderarse de su real labor: orientar los aprendizajes de los niños y niñas, intencionar el orden de los aprendizajes de manera que los niños/as puedan construir significados a partir de diversas experiencias que por sobre todo consideren los intereses de los niños y niñas.

Por otra parte, a la hora de utilizar estrategias cuando los alumnos están desordenados, las educadoras manifestaron:

“Ah ya, apagar la luz es una, hablar más bajo es una, golpear el pizarrón, casi grito es lo que menos se tiene que hacer y las señales. ¿Cómo cuáles? Por ejemplo este es un juego muy bonito, es el juego de hablar bajito si grito me pongo feo y me duele la garganta... con cosas así o también aplaudes con mano con las dos, con un dedito así” (Entrevista E1).

"Yo recurro al canto, o sea, todo, incluso si hay que alzar más la voz, la voy alzar, me entiendes, pero trato en lo posible que sea a través del canto, una canción, una dinámica de aplauso, no sé, incluso hasta leerles un cuento, o leerles una historia, o comenzar a payasear, de alguna manera, finalmente cuando ya no pasa nada alzo la voz y todos callados o que agachen la cabeza, no sé, pero yo creo que eso es lo que nunca hemos podido lograr porque siempre estamos muy apurados se nos va el tiempo, de hecho nos cuesta a veces que los niños vayan al patio, como tú ves, si falta esa parte" (Entrevista E2).

"(risas) bueno, generalmente uno puede alzar la voz en ese instante y pedir silencio, o cantar una señal que ellos mismos las cantan, señales de silencio o apagamos la luz, ya ese cambio significa que se tienen que ordenar y que no...pero es un recurso que se está usando para que los niños reaccionen frente a algo que va a pasar....es nuestra muletilla ahí que tenemos que hacerlo" (Entrevista E3).

En este mismo tema, en cuanto a las observaciones realizadas en las clases con respecto a las estrategias a utilizar cuando los niños y niñas están desordenados, se pudo observar lo siguiente:

"A medida que los alumnos ingresan nuevamente a la sala, la educadora les pide que formen un círculo grande. Como están muy inquietos comienza haciendo ejercicios con ellos como levantar las manos bien alto, luego tocar el suelo, manos al lado y ubicarse detrás de su silla" (Registro N° 2 Aula 1).

"La educadora sintió que había mucho ruido en la sala, por lo que les dijo a los niños que no jugarían más, y los niños se pusieron tristes, la educadora les preguntó a los niños que decían las instrucciones y los niños comenzaron a decir que no tenían que gritar, no hablar cuando la tía hable, sentarse bien. La educadora les volvió a repetir las instrucciones, los niños se sentaron bien en su puesto, y la educadora continuó con las adivinanzas" (Registro N° 7 Aula 2).

“...los niños y niñas están muy inquietos, la profesora da las últimas instrucciones antes de salir. Pero no se quedan en silencio. Así que ella apaga la luz, frente a esta situación los niños vuelven a sus asientos” (Registro N° 5 Aula 3).

“Un, dos, tres se fue la bolita y con llave cerrada quedó mi boquita”, “uyyy, yaa, dejen de tirar las cosas, el que se porte bien tendrá derecho a hacerle preguntas”, luego comienza a hacer las preguntas a la niña. Llama la atención a varios niños, “Gabriel y Juan que es lo que entendió de lo que dije, que se quedará callado y se quedará sentado, uyy los niñitos”, “vamos a conocer a la compañera, por favor escuchemos con respeto” (Registro N° 2 Aula 3).

Relacionando lo anterior con la disciplina, en el caso de E2 y E3, surgen las reglas y castigos impuestos a los niños y niñas, pero sin una previa explicación de por lo menos por qué se imponen. A esto es a lo que Bernstein llama reglas jerárquicas, que se refieren a reglas de conducta adquiridas tanto por el transmisor como por quien es el “adquiriente”. Estas reglas establecen las condiciones de carácter, modales y orden social. Cuando la educadora actúa bajo estas reglas jerárquicas está manifestando una práctica pedagógica invisible, en palabras de Bernstein, porque “sólo el transmisor conoce las reglas discursivas y, en este sentido, una práctica pedagógica de este tipo es invisible para el adquiriente, fundamentalmente porque el adquiriente, y no el transmisor, llena el espacio pedagógico (...) Su centro de interés no está constituido por la performance ‘graduable’ del adquiriente, sino por los procedimientos internos del mismo a consecuencia de los cuales se crea y experimenta” [Bernstein, 1993: 80]. En este sentido, se debiera explicar a los niños y niñas por qué es importante que presten atención, etc, de manera que la disciplina sea algo comprendido por los niños y niñas, convirtiéndose en una medida que favorezca la buena convivencia, y no una medida de represión.

Por otra parte, con respecto a si obtuviera malos resultados a fin de año y qué haría al respecto, las educadoras manifestaron diversas opiniones.

“Se analiza con el ciclo, con la dirección académica, se buscan estrategias para trabajar...Te vienen a supervisar, te ve las clases y te dicen que hacer...Y lo que haría es arrimarme a un buen árbol, buscaría ayuda entre mis pares, investigar, me falta esto o esto otro, lo puedo hacer así, buscar recursos, pero aquí es bien cuestionado que no te vaya bien, eso también influye en tu tramo, calificación, de eso depende también el bono que te dan de acuerdo a como estés ubicada” (Entrevista E1).

"Me tendría que evaluar, me tendría que volver a evaluar y replantearme que hice mal o bien, y como lo haría el próximo año, tendría que ver, buscar soluciones, quizás revisar las planificaciones, revisar todo el trabajo que se realizó durante el año, y ver la mejor manera de obtener logros el año siguiente, de todas maneras" (Entrevista E2).

“Bueno primero hacer una autocrítica personal, ¿en qué fallé yo? Porque generalmente a lo mejor los aprendizajes que yo planifiqué o las actividades que se hicieron no fueron significativas para ellos y revisar la planificación y ver cuáles son las debilidades de la planificación y ver la gradualidad de las actividades” (Entrevista E3).

Surge un atisbo de auto revisión de la práctica pedagógica en las educadoras, mostrándose el lado reflexivo de la profesión, donde se debe estar permanentemente buscando el equilibrio entre conseguir buenos resultados y realizar actividades de aprendizaje significativas para niños y niñas, sin olvidar que se trabaja con personas que están en pleno desarrollo. En este sentido, las educadoras a menudo optan por trabajar en base a los resultados que se deben obtener, lo cual afecta en ocasiones incluso al ritmo de aprendizaje propio del rango etario de los niños y niñas y de sus características personales.

En este sentido, es importante que las educadoras adquieran una conciencia mayor de su rol y de las acciones y decisiones que debieran emprender para que los niños y niñas logren sus aprendizajes, ya que según Coll, el acto educativo no consiste únicamente de un proceso de aprendizaje; además hay una voluntad explícita de incidir sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Esta voluntad se traduce en las distintas decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumno/a y sobre las condiciones

óptimas para que lo aprenda. En palabras del autor, “no hay sólo un aprendizaje deseable del alumno, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje” [Coll, 1996: 136].

En cuanto a las sensaciones que les provoca a las educadoras comprobar que los niños han aprendido o no, y a las medidas que utilizarían para remediar esta situación en caso de que los aprendizajes no se produjeran, las educadoras manifestaron:

“Primero surge un sentimiento de frustración, pero a la vez lo que hago es una revisión de por qué no aprendieron, que es lo que me faltó, que puedo hacer, como lo puedo mediar” (Entrevista E1).

“No quiere decir que me frustre, solamente comienzo a pensar qué voy a hacer para que esos alumnos aprendan... buscar soluciones rápidamente y también plantearme cómo lo voy a hacer” (Entrevista E2).

“Todos tenemos aprendizajes, pero no en la medida que se necesita, entonces ahí hay un grado de frustración. Frustración y lata, pues es penca porque tiene derecho ese niño a aprender” (Entrevista E3)

En general las educadoras manifiestan un sentimiento de frustración al comprobar que sus alumnos no han aprendido. Sin embargo, sólo E1 y E2 ven en esa situación desfavorable la oportunidad de mejorar, realizan una autoevaluación de su práctica, mientras que E3 lo ve como un problema que presenta el niño y que le impide aprender.

“el problema es que no tenemos el apoyo medicamentoso o psicológico como pa’ poder ayudarlo. Esa es la verdad” (Entrevista E3).

Lo cierto es que en la mayoría de los casos, si un niño o niña comienza a obtener malos resultados, se debiera analizar la labor del docente dado que puede ocurrir que este no está enfocando las actividades hacia la obtención de mejores aprendizajes por

parte de los niños, o bien que algún problema de otra índole puede estar afectando el aprendizaje. Por esto, es bueno que las educadoras tomen conciencia de que si un niño/a no aprende ellas deben actuar inmediatamente reflexionando sobre esto para así tomar las medidas adecuadas y demostrar que ese niño/a es capaz de aprender, y no estigmatizarlo como un niño o niña “problema”.

Esto ocurre muchas veces porque las educadoras trabajan en base a la obtención de resultados observables, descuidando los reales intereses de los niños, y muchas veces también sus propios principios. Esto se debe a que los significados construidos por las educadoras y los niños no están en sintonía con lo que la comunidad educativa demanda de la educación, produciéndose un quiebre entre lo que se espera de la educación y como esta es.

Por otro lado, volviendo a lo dicho por E3, ella demuestra que la única forma de ayudar a sus alumnos/as es contar con el apoyo de medicamentos o especialistas. En este sentido, no hace una reflexión de cómo ella puede ayudar a su alumno/a, evidenciando una baja autocrítica con respecto a su capacidad de tomar decisiones como profesional de la educación.

Ante lo anterior cabe señalar que la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de las educadoras son importantes elementos que debieran contribuir a la realización de una práctica pedagógica que privilegie la singularidad e integralidad de los niños y niñas, en el sentido de tomar en cuenta sus intereses, sus características en cuanto a la etapa de desarrollo que viven y sus ritmos de aprendizaje, aspectos que no son observados ya que las educadoras adoptan una postura rígida y tradicional ante estos temas.

4.1.2 Planificación Educativa

Para comenzar a revisar esta subcategoría partiremos por el conocimiento que tienen las educadoras con respecto a que es una práctica pedagógica:

“Práctica pedagógica es lo que uno va haciendo día a día con ellos, la práctica pedagógica es como tú te enfrentas a tu clase, que metodología usas y que mediación vas a hacer cuando un niño aprende o no aprende” (Entrevista E1).

“Yo entiendo que es todo lo que uno realiza para que se pueda llevar a cabo el buen desarrollo de los aprendizajes de los niños” (Entrevista E2).

“Es lo que uno hace siempre, en el fondo uno siempre está practicando como se dice... es poner en práctica lo que uno diseñó en el papel... uno tiene que modificar y ser flexible frente a los cambios” (Entrevista E3).

De los tres discursos se desprende que para ellas práctica pedagógica es todo aquello que se realiza diariamente en función de los aprendizajes de los niños. E1 describe además que en la práctica se incluye la metodología y la mediación que hace el educador con los niños y E3 afirma que además debe ser flexible a los cambios y modificar las actividades cuando sea necesario.

Los siguientes discursos nos describen el significado que las educadoras le atribuyen a su práctica pedagógica, Bruner [2001] señala que para conocer al hombre es preciso comprender sus experiencias, y que sus actos están moldeados por sus estados intencionales.

“Mi práctica diaria, bueno se rige por una rutina aquí está muy pauteado todo, por un horario, aquí tenemos horas que cumplir no es flexible como debería ser en kínder ... (fuera de la sala) bueno uno trata de hacer lo administrativo pero no hay mucho tiempo para eso, a nosotros nos dan una tarde libre cachai, que es la tarde del martes que ahí uno se tiene que poner al día de cosas, y lo logramos recién hace dos años que nos dieran una tarde, pero para tener dos cursos a cargo es muy poco” (Entrevista E1)

“Yo creo que mi práctica es buena, pero no lo suficiente buena, yo creo que me falta... yo creo que el tema de tiempo me falta como mucho más organizar cosas que a mí me gustaría por ejemplo. Y fuera de la sala, bien también o sea, tampoco creo que sea un

mal elemento mi práctica pero si por el tema de tiempo me veo limitada por la práctica, no es tema de que yo lo quiera hacer mal, o que quiera ser poco profesional, si me veo afectada por esos factores que son súper importantes" (Entrevista E2).

"Bueno, dentro de la sala desarrollo mi práctica considerando los tiempos a través de una rutina diaria, desde que llegan los niños, y en el patio trato de que los niños se relajen, pese a que uno debiera desarrollar actividades lúdicas en el patio, creo que el que ellos compartan y que yo pueda ver cómo lo están haciendo lo encuentro relevante (...) Y en el aula uno se mueve como trompo, tratando de hacer de todo, porque se tienen que cumplir las 4 horas con los niños y tenemos que trabajar y tratar de hacer actividades que sean realmente importantes para ellos" (Entrevista E3).

En cuanto a cómo desarrolla cada una su práctica pedagógica, E1 y E3 señalan que esta se rige por una rutina de actividades al interior de la sala de clases. En cuanto al tiempo, E1 y E2 manifiestan que la falta de este limita el desarrollo de una práctica óptima. E3 destaca además que intenta utilizar el tiempo desde que los niños entran en la sala en actividades que sean realmente importantes para ellos. El factor tiempo es una problemática constante que se ha detectado en nuestro sistema educativo chileno, la falta de tiempo que tienen los profesores en general para planificar y organizar sus clases debido a la carga de actividades que los maestros viven a diario en sus establecimientos.

Se puede apreciar que las educadoras describen su práctica pedagógica como la realización de las rutinas diarias, y ninguna hace referencia a como se realizan esas rutinas, que metodologías utiliza o como ocurre la elección de las actividades. Según Sacristán [1995] la forma de expresión de todo currículum es la práctica pedagógica, siendo esta la expresión de la función social y cultural de la institución escolar.

Dentro de la ejecución del currículum el educador es un agente activo quien decide la concreción de determinados contenidos y significados atribuidos a este, moldeando desde su cultura profesional las propuestas que se le hagan a través de las prescripciones administrativas o a través de la elaboración de los diversos materiales

que utilizara. Siendo el educador un traductor que interviene en la configuración de los significados y los ejecuta en su acción pedagógica.

Las tres educadoras declaran que sus prácticas son evaluadas por miembros del cuerpo directivo del establecimiento, y en relación a esto le preguntamos cómo evalúan su práctica pedagógica:

“Sí, si la evalúan con supervisión de clases, con las reuniones de ciclo y luego con esta por ejemplo ahora que los niños salen de vacaciones, ellos salen el miércoles 7 y nosotros el 8 y 9 estamos en una jornada de evaluación pedagógica y en intercambios con otros profesores de qué hacen ellos, qué estrategias y creo que eso nos hace falta para hacerlo más continuamente porque lo hacemos aisladamente” (Entrevista E1).

"Mira supervisando las planificaciones ehh asistiendo acá al colegio, perdón, a la sala, ya sea la psicopedagoga que tú la ves todos los días que esta acá, y que de alguna manera ella igual trasmite información ehh y también alguna persona que sea coordinador de ciclo nos viene a visitar, y prontamente vamos a recibir también al rector que nos va a evaluar" (Entrevista E2).

“A ver el establecimiento ha hecho visitas esporádicas a mi sala y parece que no hay grandes problemas, porque siempre estamos trabajando con los chiquillos y confían plenamente en el trabajo “profesional” que uno realiza. Bueno, profesional es dudoso, depende de quién lo mire, así que... eso ha sido. El año pasado tuve una visita del jefe de UTP y en años anteriores también y ningún problema” (Entrevista E3).

Las educadoras son visitadas a la sala de clases por miembros del establecimiento, ellos evalúan su práctica a partir de la observación de una clase. Además de jornadas de evaluación pedagógica y reuniones con el coordinador del ciclo.

Como señala Somer [1974] la escuela como institución y entorno, no es solo el resultado de la causalidad, sino que surge como respuesta a un determinado tipo de enseñanza en el seno de una determinada sociedad. Por esto, cuando se evalúan los

factores que influyen en el rendimiento y comportamiento de los alumnos se consideran factores como: los programas de estudio, motivación de los alumnos, pertinencia social, participación de los padres, preparación de los docentes, etc. En este caso se evaluó la preparación de las profesoras. Un aspecto importante de considerar a la hora de evaluar tanto el desempeño de la educadora como de los niños son los factores del espacio físico y simbólico que se desarrollan dentro del aula, los cuales casi nunca se consideran. Estos elementos son contextuales en toda acción pedagógica porque puede ser que una situación externa a la clase, como por ejemplo una celebración de aniversario del establecimiento puede influir en el estado anímico de los alumnos, los cuales estarán más preocupados de querer participar de la celebración que de la misma clase, aquí es donde el docente debe poner mucha atención e incluir estos elementos en sus intervenciones pedagógicas y no aislarlos de la sala de clases.

A continuación evidenciamos la clase que fue evaluada la educadora E2 por la coordinadora del primer ciclo del establecimiento educacional:

“Cuando todos los niños estuvieron listos entraron a sala, la coeducadora y la alumna en práctica habían ordenado la sala para la siguiente actividad, la cual sería observada por una evaluadora del establecimiento. Los niños entraron a la sala y se sentaron en el suelo, la educadora les dijo a los niños que utilizaría nuevamente a su amigo Pablito, se los mostró a los niños y luego lo pegó en la pizarra mostrando la espalda del dibujo y les mostró la mano derecha e izquierda a través del dibujo” (Registro N° 8 Aula 2).

Para la realización de esta clase la educadora utilizó material concreto, además que los niños participaron activamente de la actividad, utilizando el cuerpo como herramienta pedagógica. La educadora E2 se mostró un poco nerviosa al comenzar la actividad, pero luego se relajó y realizó toda la clase que había planificado. La retroalimentación de la actividad se realizó días después de la visita de la coordinadora a la sala.

Frente a las evaluaciones realizadas a las educadoras sobre su práctica educativa las educadoras E2 y E3 señalan lo siguiente:

“A pesar de que yo como que no estoy muy de acuerdo con el tema, si me gusta que me evalúen, pero que no incidan en si tu eres un buen o mal profesor... que no sea algo castigador, sino que sea como de crecimiento personal” (Entrevista E2).

“Lo único que hay que en el fondo respalda un poco mi trabajo es la evaluación docente, si es que sirve de algo... uno debe cumplir, según ese librito nuevo que salió, ciertos indicadores (...) Pero igual yo encuentro que no es suficiente, si quisiéramos hacerlo bien, con calidad, sería distinto” (Entrevista E3).

La educadora E2 manifiesta una disconformidad frente a la evaluación que le realizan, siente que la evaluación se utiliza como un medio castigador hacia los profesores y no como retroalimentación positiva para mejorar la práctica pedagógica. Frente a la evaluación de los agentes educativos las BCEP destacan que “uno de los factores claves que debe evaluarse periódicamente es el desempeño de los diversos agentes educativos en relación a la efectividad con que se ha desarrollado el proceso. La autoevaluación de los adultos en relación a su labor pedagógica en la organización y gestión de los diversos elementos y factores curriculares que se ponen en juego se hace fundamental al momento de considerar variables que no dependen del niño y la niña y que pueden haber influido en el logro de los aprendizajes” [BCEP, 2001: 111]. Ninguna de las educadoras manifiesta que el establecimiento utiliza la autoevaluación para la reflexión de la práctica pedagógica.

Toda práctica pedagógica tiene diferentes niveles de planificación, las BCEP señala diversos niveles: “macro, que son los propósitos que se proponen en estas Bases Curriculares; intermedio, como son las que se realizan en instituciones o programas nacionales o sectoriales, y micro, que corresponden a las que se realizan en los centros o establecimientos educativos (proyectos educativos u otras formas), y en las aulas o experiencias educativas específicas. Entre todos estos niveles de planificación debe buscarse una coherencia en los aspectos esenciales para el logro de los propósitos formativos de estas Bases Curriculares” [BCEP, 2001: 91].

Para revisar las evidencias nos centraremos en el nivel micro, para esto les preguntamos a las educadoras en que se fijan a la hora de planificar:

"Considero los contenidos, los aprendizajes esperados, lo que me falta es considerar el nivel del curso que es lo principal, por ejemplo que pueden lograr los niños..." (Entrevista E1).

"Las necesidades de todas maneras, las necesidades de los alumnos, más que nada en eso y los contenidos... los contenidos que nos ofrezcan las bases curriculares" (Entrevista E2).

"¡A ver! En los aprendizajes claves y los aprendizajes que los niños no han trabajado y los que están más débiles y según las evaluaciones (...) hay que volver atrás, volver y volver hasta que el chiquillo... el grupo aprenda en general, porque obviamente siempre hay algunos que se van quedando atrás y ya a esas alturas sino tienes al apoyo del apoderado no hay mucho más que hacer y hay que avanzar no mas... hay que avanzar" (Entrevista E3).

Las educadoras señalan que se fijan en los contenidos de los programas pedagógicos cuando planifican, la educadora E2 además destaca que se fija en las necesidades de los niños. Las BCEP [2001] destacan que en cualquier tipo de planificación se deben desarrollar los tres ámbitos: Formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural. Estos ámbitos se deben desarrollar desde el primer ciclo, dando mayor énfasis a alguno dependiendo de las necesidades y fortalezas del grupo de niños en general y de cada uno en particular.

Frente a lo que declara las BCEP sobre considerar las diferencias individuales de los niños a la hora de planificar, la educadora E3 señala lo siguiente:

"Uno generalmente debería tenerlo en la planificación, actividades de menor...más simples y otras más complejas para los niños más aventajados, debería tenerlo pero en el papel Tía honestamente yo no lo hago. Pero si en la clase uno se acerca a

aquellos niños que tiene dificultades, que da apoyo y que ejercita y... o sea no le voy a exigir lo mismo que alguien que le cuesta poh” (Entrevista E3).

Las educadoras E1 y E2 plantean que deberían considerarse las diferencias individuales de niños y niñas, pero que ellas realmente no lo hacen.

Otro elemento importante de considerar en la planificación educativa es la organización de los aprendizajes. Al ser consultadas las educadoras acerca de si consideran las bases curriculares al organizar los aprendizajes, las tres afirman que trabajan con las bases curriculares.

“Yo trabajo con los programas pedagógicos de Educación Parvularia y los Mapas de Progreso, ahora no trabajo con las bases curriculares, pero el programa es como un extracto de las bases” (Entrevista E1).

“Si, por supuesto, de todas maneras (...) a través de las planificaciones, nosotros en todo momento, nosotros estamos trabajando con las bases, siempre las utilizamos en nuestras planificaciones con la Marce, ehh tomamos las bases curriculares y desde ahí nosotros comenzamos, partimos desde esa base para planificar, abarcamos también los principios pedagógicos a pesar de que aquí no se dan muchos, no son muy respetados” (Entrevista E2).

“Bueno, primero que nada los aprendizajes esperados los sacamos de las bases curriculares y de los libros nuevos que salieron...no me acuerdo como se llaman... eh los programas pedagógicos que son unos libros nuevos que salieron el año pasado” (Entrevista E3).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia ofrecen a los educadores/as un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los niños que es importante considerar a la hora de planificar. Además plantean sus componentes estructurales que facilitan la planificación y orientan a las educadoras en su ejecución, basados en los ocho principios pedagógicos que deben ser aplicados en

los tres ámbitos de experiencias de aprendizajes, núcleos de aprendizajes y los aprendizajes esperados.

Uno de los principios que logramos evidenciar a través de los registros de campo fue el principio de Bienestar desarrollado por las BCEP, que destaca lo siguiente: “en toda situación educativa el niño y la niña deben sentirse plenamente considerados, tomando en cuenta 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 a sus características personales” [BCEP, 2001: 36].

A continuación revisamos dos evidencias en dos educadoras en las cuales el principio de bienestar está presente y el otro en donde está ausente. En las primeras evidencias el principio está presente, como lo demuestran las citas a continuación:

“Los niños a medida que van ingresando a la sala de clases en la mañana, cuelgan su mochila, sacan su agenda y se ponen su delantal la coeducadora (...) es quien los recibe, con un “buenos días” y un beso en la cara, luego llega la educadora quien dice un “hola” al ingresar a la sala de clases y va a dejar sus cosas a su mesa y en seguida les dice que tomen asiento” (Registro N° 2 Aula 1).

“en la sala está la coeducadora Jacqueline quien se encuentra en la puerta de la sala recibiendo a los niños, ella los abraza y saluda llamándolos por el nombre, los niños le responden el saludo y entran a la sala. Hay pocos alumnos al interior de la sala” (Registro N° 1, Aula 2).

“La educadora llega a la sala y saluda a algunos niños y niñas que han llegado también (ingresando por la entrada de básica). Dice “buenos días niños”, saluda a las técnico y ordena su bolso y se pone el delantal (...) Algunos niños(as) se acercan a besarla y ella los saluda, preguntándoles “¿cómo están?” o si “¿han amanecido bien?” (Registro N° 1 Aula 3).

Principalmente se puede observar que las educadoras tiene un trato cordial con los niños, los saludan, llaman por su nombre, les preguntan como están, y los incorporan a la rutina diaria de una forma grata para que el niño se sienta acogido en la sala de clases, ya que sea por las educadoras como por sus compañeros. También podemos apreciar que en el caso de los registros de las aulas E1 y E2, las coeducadoras son las que reciben a los niños y le dan la bienvenida, ya que las educadoras ingresan más tarde al colegio y comienza inmediatamente el día con la rutina de saludo con el grupo entero.

En cambio en otras situaciones el principio de bienestar está ausente, como se evidencia a continuación:

“la educadora comenzó a repartir papel de diario para poner en las mesas de los niños y niñas para así no ensuciarlas ya que trabajarían con tempera, en unos mezcladores la coeducadora les repartió la tempera de color naranja a cada niño y luego un vaso de plumavit con sus nombres abajo, antes de comenzar a pintar la coeducadora les mostró un ejemplo de cómo debía quedar el vaso, cuando un niño le preguntó a la coeducadora para que lo pintaban ella les respondió, ” pinte no ma , no sea copuchento” y el niño solo río, mientras tanto la educadora se encontraba completando el libro de clases y solo les hablaba cuando hacían mucho ruido o habían niños parados, a medida que iban terminando de pintar el vaso los dejaban en una mesa que se encontraba tapada con papel de diario para que se secan los vasos” (Registro N° 7 Aula 1).

“Para terminar la actividad, la coeducadora comenzó a decir rimas con los nombres de los niños, a los niños les gustó mucho las rimas que se formaban y reían, solo a un niño no le gustó que dijeran una rima con su nombre, por lo que se levantó de su puesto y muy enojado, le gritó a la educadora que no le dijera eso, la coeducadora le dijo que le gustaba reírse del resto de los compañeros pero cuando te toca a ti te enojas, en eso la educadora le dijo a la coeducadora que lo dejara solo y que no le diera permiso para salir a recreo” (Registro N° 3, Aula 2).

“En medio de la disertación un niño está bastante distraído, la profesora le llama la atención dos veces. “Pablo date vuelta, la disertación está acá”. El niño sigue conversando, la educadora detiene la disertación y dice: “Pablo, tu no entiendes, te vienes para adelante y te quedas aquí parado escuchando a tu compañero”. (...) El niño se queda al lado del escritorio, sin reclamar y no parece afligido (...) Una vez terminada la disertación, la educadora pide al niño que regrese a su asiento “Ya, Pablo anda a sentarte, quiero que pongas atención la próxima vez por ti solo, no quiero tener que tenerte parado adelante todo el día” (Registro N° 2 Aula 3).

Como podemos observar en estos registros estuvo ausente el desarrollo del principio de bienestar, ya que en caso de la educadora E1, ella no respeta la curiosidad del niño, y le responde con una respuesta negativa, la cual no permite que el niño pueda sentirse considerado ya que no se le está respetando su inquietud. En el caso de E2, la coeducadora no respetó los sentimientos del niño, ya que en vez de pedirle disculpas al niño por hacerlo sentir mal, lo enfrenta y lo expone frente a todo el curso como un abusador que solo le gusta burlarse de los demás, y termina castigándolo y lo dejando sin poder salir al patio a jugar. Finalmente en el caso de la educadora E3, podemos evidenciar que ella no responde a la inquietud del niño, quizás ella debió preocuparse de motivar al niño antes de castigarlo, pero en vez de eso lo aparta de la clase y lo castiga. Este tipo de evidencias en donde un principio está ausente, fue más reiterativo en los tres casos, solo pudiendo encontrar pocos registros en donde se abordara correctamente el principio de bienestar.

Otro componente importante de revisar son los ámbitos, y estos se desarrollan a través de núcleos, en este caso analizaremos el núcleo de autonomía, el cual dependerá de las posibilidades que tenga un niño para actuar, para ensayar e ir adquiriendo seguridad en sus propias acciones. “La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos” [BCEP, 2001: 36]. Nos parece interesante evidenciar el contraste que se desarrolla dentro de la

sala de clases, comenzaremos revisando como se desarrolla el núcleo autonomía en cuanto a rutinas (ponerse el delantal, guardar pertenencias en los bolsos, cuidar aseo personal, cuidar materiales, etc.)

“Una vez que todos los niños llegaron a la sala, la educadora dio la orden de sacar su colación, primero debían poner su individual si lo tenían, los niños/as se dirigieron hacia el mueble que se encuentran guardados los individuales y retiraron lo de ellos, luego sacaron la colación desde sus mochilas, una vez que todos sacaron la colación y se encontraban sentados, la educadora comenzó la oración” (Registro N° 1 Aula 1).

“Los niños a medida que van ingresando a la sala de clases en la mañana, cuelgan su mochila, sacan su agenda y se ponen su delantal” (Registro N° 2, Aula 1).

“Cuando los niños entraron a la sala, guardaron en su mochila sus chaquetas y chalecos, sacaron su agenda y se colocaron el delantal. Cada niño se sentó en el lugar que les correspondía. Algunos niños realizaron esta rutina sin motivación del adulto, pero el resto necesitó que la educadora les dijera que se colocaran la cotona y sacaran su agenda” (Registro N° 1, Aula 2).

“Los niños sacaron la colación de sus bolsos sin ayuda, y salieron a comer. Un niño se acercó a la educadora y le pidió que le abriera un paquete de galletas, ella le dijo que él podía hacerlo solo con la ayuda de tijeras, el niño tomó unas tijeras abrió las galletas y salió al patio a comer” (Registro N° 1, Aula 2).

“Después los niños se comieron la colación en la sala, cuando un niño terminaba de comer guardaba su pocillo de colación en su bolso y sacaba su cepillo de dientes, la educadora le daba permiso para ir al baño, luego de lavarse los dientes guardaba sus útiles de aseo y le pedía permiso a la educadora para salir al patio” (Registro N° 8, Aula 2).

“Una mamá le entrega los \$300 que solicitó la educadora la clase anterior, sin embargo ella pide que lo mantengan los niños en sus bolsillos. “Ustedes deben hacerse cargo de su dinero” (Registro N° 5, Aula 3).

Así como podemos observar las educadoras de las tres aulas desarrollan este núcleo en actividades de rutinas como colocarse el delantal, aseo de los dientes, ordenar sus pertenencias, ir al baño, etc. Pero en actividades pedagógicas las clases son dirigidas por las educadoras, no hay cabida para el desarrollo de la autonomía del niño en su aprendizaje. Esto lo evidenciamos a través de los siguientes registros.

“la educadora les explicaba las instrucciones de la actividad a los niños, tomo un papel lustre y les dijo, lo primero que deben hacer es cortar el papel en tiras, luego cada tira cortarla en pequeños cuadrados, para finalmente rellenar la hoja de otoño con esos papeles, se les entrego papel lustre de color café y amarillo para que comenzarán a rasgarlos, esta actividad les tomo tiempo de realizar ya que los niños iban pegando cuadradito por cuadradito en la hoja, durante el desarrollo de esta actividad la educadora se encontraba en su mesa realizando actividades administrativas y a medida que iban terminando los niños(as) sus trabajos la educadora dio la indicación desde su mesa que lo dejarán encima de su mesa y se fueran a lavar las manos” (registro N° 4, Aula 1).

“Para realizar la actividad la coeducadora dio las instrucciones, para realizarla le dijo a los niños que debía pintarse la mano derecha debían tomar el pincel con la mano izquierda y untarlo en pintura y luego pintarse la mano derecha y ponerla encima del cuaderno para que la mano quede estampada. Además agrego que no debían pintar la mesa, el delantal ni la cara, ya que solo se les pedía que pintaran su mano, y una vez estampada la mano debían ir al baño a lavarse la mano, el pincel y volver a la sala de clases” (Registro N° 5, Aula 2).

“La educadora pide a los niños sacar solo su lápiz grafito y la tabla con su nombre. Entrega una lámina donde deben trazar líneas horizontales, uniendo los animales con su respectiva comida. “niños tienen que unir los animales con su comida del frente, la

línea que hagan debe ser continua, es decir, sin levantar el lápiz” dibuja en la pizarra dos líneas, una continua y una en que ha levantado la tiza, luego muestra la segunda y pregunta ¿estará bien así?, todos los niños responden que no. Luego muestra la primera y pregunta ¿así estará bien? Y todos responden que sí. Muy bien les dice. Háganlo así entonces, comiencen” (Registro N1, Aula 3).

Las educadoras les dan a los niños las instrucciones de lo que deben hacer y como lo deben hacer, no dejando espacio para que los niños exploren los materiales y los usen creativamente según sus motivaciones e intereses, además no se evidencia retroalimentación de las actividades, ya que al ser dirigidas las educadoras solo esperan un tipo de respuesta frente a la actividad.

Para cada núcleo de aprendizaje se encuentra con su respectivo objetivo general, en los cuales se ofrecen una variedad de aprendizajes esperados en las niñas y niños. “Estos especifican el “qué se espera que aprendan”, pueden ser desglosados, especificados o complementados según las características de cada comunidad educativa, las modalidades curriculares que se apliquen y los intereses, necesidades, fortalezas y características de las niñas y niños” [BCEP, 2001: 28]. Con respecto a esto preguntamos a las educadoras si consideraban la graduación de los aprendizajes a la hora planificar, ellas respondieron lo siguiente:

“Sí, los considero pero también a nosotros nos piden que los niños tengan ciertos contenidos o ciertas habilidades a tal fecha entonces nosotros muchas veces nos vamos saltando cosas, por ejemplo ahora con ustedes yo le comente a la Rosita porque la Rosita pensaba que íbamos lento, pero yo le dije vamos lento pero seguro porque yo encontré que ustedes fueron graduando los aprendizajes y lo fueron haciendo de tal forma que los chiquillos lo tienen bien internalizados lo que ustedes le enseñaron y que eso es lo importante no es lo importante que avancemos, avancemos, avancemos y que nosotros digamos vamos en el número tanto y Ah! estamos haciendo resolución de problemas! y por ejemplo... y quedan niños atrás que quedaron vacíos en cambio yo creo que con lo que tu aportaste aquí no quedaron vacíos porque se lograba hacer el trabajo en concreto” (Entrevista E1).

“Si, vamos nosotras graduando de a poco, partimos de menos a más, en realidad por ejemplo cuando hemos trabajado el tema de las matemáticas nosotros vamos viendo cuales son los aprendizajes que primero que tienen que tener los niños, evaluamos y una vez que nosotras tengamos el conocimiento, nosotros le vamos graduando los aprendizajes (...) lo que pasa es que nosotros lo abarcamos en la planificación, la anual que se tiene que hacer se abarca por completo y después a medida que va avanza el tiempo lo vamos graduando de a poco” (Entrevista E2).

“Si, es considerada la graduación porque hay aprendizajes esperados que uno puede trabajar el primer semestre y otros el segundo semestre, y empezamos de lo más simple a lo más complejo y de lo más fácil a lo más difícil, y eso está permanentemente arrojado en las planificaciones” (Entrevista E3).

Las tres educadoras afirman graduar los aprendizajes en sus planificaciones, las educadoras E2 y E3 además nos demuestran que entienden lo que es graduar ya que nos ejemplifican que los aprendizajes se enseñan de menos a más o de lo más simple al más complejo. Esta afirmación en ningún momento se logró evidenciar en las observaciones, ya que todas las actividades observadas eran planificadas y evaluadas para un tipo de alumno, y no apunta a las características personales de cada niño. Por ejemplo, haber utilizado evaluaciones con diferentes grados de dificultad, o diferentes actividades según intereses de los alumnos.

Es importante considerar a la hora de graduar los aprendizajes el ciclo evolutivo del niño, ya que cada niño se desarrolla a diferentes ritmos, por lo tanto no se puede ni se debe evaluar a los niños con los mismos estándares. Tomando como principal referente evolutivo su configuración cerebral ya que como señala Pesce [2008] la infancia temprana es un período donde se producen las mayores conexiones cerebrales y la mayor cantidad de aprendizaje en la medida que se cuente con un ambiente estimulante y acogedor, por esto un ambiente enriquecido logrará un aumento y crecimiento de la estructura cerebral generando capas corticales más gruesas y con mayores niveles de conectividad neuronal gracias a la estimulación que se le de al niño. En esta etapa además están presentes las ventanas de oportunidades,

las cuales se pueden favorecer en distintos momentos, comienzan con el nacimiento del niño y a medida que este va creciendo estas disminuyen, siendo estas vías de acceso a ciertos aprendizajes en un momento dado, siendo la etapa infantil la de mayor importancia para su estimulación.

Toda actividad educativa debe poseer el desarrollo de los principios pedagógicos señalados en las B CEP. Uno de ellos es el principio de significado el cual señala que “una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. 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” [B CEP, 2001: 17].

Al consultarles a las educadoras qué entienden por aprendizaje significativo las educadoras respondieron:

“Ah! aprendizaje significativo, quiere decir de que tu llevas al niño, por ejemplo que el niño tú le traes algo o le das algo eh eh... me confundí, pero la idea del aprendizaje significativo es que tú le dices algo y lo ligas con lo que el niño ya aprendió o trae de su casa, entonces supuestamente el aprendizaje significativo es por ejemplo, si ellos van a un paseo a San Antonio después cuando tú le hables del mes del mar ellos puedan ligar lo que están haciendo acá con lo que vivieron allá” (Entrevista E1).

“Yo entiendo que es todo lo que el niño pueda experimentar a través de él, y el logre aprendizaje a través de eso. Porque es más significativo algo que le interese a él, si a él le interesa por ejemplo investigar acerca de algo de la pelota por ejemplo, va a ser más significativo a que yo le imponga que aprenda acerca de otro elemento por ejemplo, que descubra características (...) mira yo siento que no se da mucho por un tema de presión (...) Se trata, pero uno es más pedagógico es más (hace un gesto con sus manos), pero los aprendizajes significativos son los más importantes porque son los que nunca se olvidan” (Entrevista E2).

“El aprendizaje significativo es cuando el chiquillo hace click, en el fondo... y logró tener un cambio de conducta frente al aprendizaje, ese es para mí un aprendizaje significativo, y lo otro que es para mí que el niño ha aprendido a hacer cosas, y en la medida que hace cosas puede aprender, porque el aprehender no es decir, o sea que uno diga “ah, ya, aprendió”. El aprender es modificar esquemas mentales como para tener aprendizaje y eso tiene relación con las actividades que uno realiza que sean super importantes y que sean en un tiempo determinado, que tengan un inicio, un desarrollo y un cierre donde el chiquillo ha hecho una metacognición del trabajo que realiza. Y una autoevaluación y evaluación de su trabajo” (Entrevista E3).

La educadora E1 y E2 son las que más se acercan a la definición de aprendizaje significativo ya que comentan que un aprendizaje para que sea significativo debe relacionar el nuevo aprendizaje con experiencias previas vividas por el niño, además este debe preocuparse de sus intereses. La educadora E3 relaciona el término con la metacognición que realiza internamente el alumno, la cual modifica los esquemas mentales de los alumnos.

Es importante que además de conocer lo que significa que un aprendizaje sea significativo, planificar en base a eso, por esto a continuación evidenciamos algunas experiencias realizadas por las educadoras:

La educadora “Continuó la siguiente actividad, para esto mostró y les preguntó a los niños quién era, el niño que había realizado el trabalenguas se dirigió adelante a la pizarra, la educadora le pidió que les mostrara y dijera su trabalenguas al resto de sus compañeros mostrando con una regla las palabras y dibujos (el trabalenguas está escrito es una cartulina con letras grandes y dibujos que ilustraban al niño realizando las acciones) El niño comenzó a decir: “Comí tomates, me entomate. Quien me destomatize buen destomatizador será”. Cuando terminó de contarlo la educadora le hizo preguntas al niño sobre de que se trataba y quienes era los personajes que salían en el trabalenguas, cuando terminó la educadora lo felicitó y les pidió a los niños que le dieran un aplauso, el niño se fue a sentar con una sonrisa en la cara” (Registro N° 8, Aula 2).

La educadora E3 llevó a los niños al supermercado a comprar con el dinero que les había pedido a los padres el día anterior, la suma era de \$300. La educadora separó a los alumnos en cuatro grupos, cada uno con una educadora o técnico al mando. “Los niños recorrieron todos los pasillos, y escogían lo que deseaban. Luego cada uno de ellos pasaba por la caja y cancelaba el producto que había escogido, recibía su vuelto y su boleta, la educadora les pidió que guardaran la boleta en la bolsa que les entregaron en el supermercado, porque posteriormente trabajarían con ella en la sala de clases” (Registro N° 5, Aula 3).

“Los niños han terminado de realizar la receta de cocadas. La educadora le dice a la alumna en práctica “bien ricas quedaron, pero la sala quedó imposible, para nunca más tía”. La alumna en práctica le responde que lo importante es que sea significativo para ellos. A lo que la educadora alude “si tía, pero es que los chiquillos no saben trabajar, si dejaron todo pegoteado” (Registro N° 6, Aula 3).

En las experiencias de las educadoras E2 y E3 se manifiesta el principio de actividad estipulado por las B CEP, el cual dice 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 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” [B CEP, 2001: 17]. En estas actividades los niños son partícipes de su aprendizaje, en la primera actividad el alumno desarrolla una disertación a partir de lo que él aprendió, destacando además la presencia de un segundo principio, el de significado. El alumno elaboró junto a su familia un trabalenguas personificado por él y elaborado con un lenguaje acorde al niño. En la segunda actividad además de tener presentes los dos principios mencionados, se observa un tercer principio, el de relación ya que los niños interactúan con adultos en ambientes no cotidianos favoreciendo nuevas experiencias en los niños.

Se deja de manifiesto en estas evidencias que las educadoras logran desarrollar actividades que son significativas para sus alumnos, las educadoras demuestran tener conocimiento de la importancia de desarrollar aprendizajes significativos, pero lamentablemente este principio no se desarrolla en todo momento, como lo evidenciamos en actividades ejemplificadas con el núcleo de autonomía. En donde las actividades carecen de significado y solo apuntan a demostrar ciertas capacidades logradas en los niños.

Otro aspecto importante de analizar en la planificación educativa es la organización de los tiempos de trabajo “La organización del tiempo dice relación con la definición de los diferentes períodos de trabajo, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales que pretenden estas Bases Curriculares, y a la planificación del currículo que haga cada comunidad educativa” [BCEP, 2001: 104]. En los centros educacionales observados, se evidenció que todas las aulas distribuyen los tiempos de trabajo a partir de una rutina, las cuales están estructuradas con tiempos para la bienvenida, actividades pedagógicas, patio y despedida.

En cuanto a la bienvenida, se consultó a las educadoras qué actividades se realizan en ella, las tres señalaron que tienen una rutina de bienvenida, durante la cual se realizan las siguientes actividades que fueron evidenciadas a través de la entrevista y los registros.

“Bueno, la recepción que ahí viene todo eso de ponerse el delantal, las cotonas, sacarles las agendas. Luego el saludo que se realiza con una canción y la oración, la oración es infaltable todos los días se hace la oración ya que ellos interactúan con Dios” (Entrevista E1).

“La educadora prende una vela y les dice pongámonos en presencia del señor y los niños se persignan, la educadora hace peticiones como “quiero pedir señor para que todos los niños del kínder A tengan un buen día”, los niños responden “escúchanos señor te rogamos”, luego rezan un padre nuestro, la educadora elige a un niño para

apagar la vela. A continuación les canta la canción de saludo ¿Cómo están los niños cómo están? ¡Muy Bien!, ¿Cómo están las niñas, cómo están? ¡Muy Bien!, y los niños ahora preguntan cantando ¿Cómo está la tía Gigio cómo está? Ella responde ¡Muy bien!, ahora le pregunta a la educadora ¿Cómo está la tía Marcela, cómo está? ¡Muy bien! Luego les pasa la lista, cantando “vamos a ver quién vino, vamos a ver quién no, vamos a ver quién falta en el día de hoy”, empieza a nombrar a los niños por su nombre y apellido y estos responden, “tía, estoy aquí” (Registro N° 2, Aula 1).

"Hacemos la bienvenida, que ellos ordenen sus pertenencias donde corresponda, ehh el canto, la conversación, la oración, no se pöh pasar la lista, ver el calendario" (Entrevista E2).

“Como a las 8:25 llegó la educadora, entró a la sala y les dijo a los niños “hola niños, vengan a saludarme”, ella se agachó y todos los niños se acercaron a ella y la abrazaron” (Registro N° 2, Aula 2).

“Cuando todos los niños estuvieron sentados en la media luna, la educadora les dijo a los niños nos vamos a saludar y comenzó la siguiente canción: “tomados de las manitos, nos vamos a saludar, ¿Cómo están las niñas cómo están?, ¿Cómo están los niños cómo están?, ¿Cómo está la tía Rosita cómo está?, ¿Cómo está la tía Jaque cómo está?, haremos lo posible para ser buenos amigos ¿Cómo está el Kinder B cómo está?” (Registro N° 2, Aula 2).

“Luego de saludarse, la tía pasó la lista, para esto los niños cantaron la siguiente canción: “vamos a ver quién vino, vamos a ver quién no. Vamos a ver quién falta en el día de hoy. Cuando la tía me nombre a mí. Yo le contesto tía estoy aquí” (Registro N° 2, Aula 2).

“De partida el saludo oficial que se hace todos los días, hay un canto que me carga “buenos días niños como están” ese ya no lo cantamos, ese cuando se toman de las manos y la cuestión (...) hay un montón de señales que ellos utilizan para poder el saludo....eh...la asistencia, hay un montón de cantos, los tableros, el calendario, el de

los días de la semana, el tablero atmosférico (...) Y a veces esas pequeñas rutinas de actividades de la rutina hay días que nos saltamos eso porque no hay tiempo” (Entrevista E3).

“Es la hora del saludo, “Buenos Días niños” dice la tía. “Bue-nos dí-as tí-a” responden los niños y las niñas a coro. “se van a tomar de la mano del compañero para que nos saludemos”. Una niña le dice que su compañero no quiere tomarle la mano, la educadora responde “dame la mano a mí, y se pone entre la niña y el otro niño”. Comienzan a cantar “Buenos días amigos como están hoy día, tomaditos de la mano, nos vamos a saludar, lalalalalala” (Registro N° 4, Aula 3).

Se puede apreciar que las tres educadoras utilizan las mismas actividades en la rutina de bienvenida, como es, ordenar pertenencias como mochilas y ropa, colocarse el delantal, el saludo, canciones y actividades como completar el calendario y tableros. La única diferenciación que se puede hacer entre las educadoras, es que en el caso de E1 y E2 incluyen la oración dentro de la rutina de bienvenida, esto es porque el establecimiento de las educadoras es Católico y está a cargo de la Congregación Santa Cruz, a diferencia del establecimiento de la educadora E3 que es Laico.

Por otra parte, en cuanto a las rutinas de despedida, las educadoras señalaron:

“La rutina de despedida lo que nos falta hacer, es como la evaluación del día, se debería hacer con lo que se hizo todo el día, pero como se termina la actividad y ellos quieren salir un poco al patio, el problema aquí es que tienen muy poco patio, entonces de repente se ve ese corte, porque uno debería ver que se hizo durante el día si se trabajó secuencias, lógico matemáticas, y ellos también podrían trabajar la autoevaluación eso nos hace falta” (Entrevista E1).

“La educadora los llama desde la puerta a lavarse las manos y arreglar sus cosas para retirarse, el inspector golpea la puerta avisando que ya es hora de abrir el portón del colegio para que ingresen los apoderados, los niños esperan en la sala con sus mochilas puestas y se van parando a medida que la educadora los llama” (Registro N° 3, Aula1).

"Yo creo que ahí estamos como deficientes, yo creo que nos ha costado mucho lograr la rutina de despedida, siempre se ha hecho y no se ha hecho, pero nunca ha quedado claro, el ideal de esta rutina de despedida es que los niños estén listos por lo menos un cuarto de hora antes de manera de comenzar a comentar lo que sucedió en el día, si le gustó o no les gustó, que de por medio también exista una canción de despedida, que se despidan de sus tías, eso sería lo ideal, pero yo creo que eso es lo que nunca hemos podido lograr porque siempre estamos muy apurados se nos va el tiempo, de hecho nos cuesta a veces que los niños vayan al patio, como tú ves, si falta esa parte" (Entrevista E2).

"Para la despedida la educadora les pidió a los niños que se fueran a lavar las manos al baño con jabón y luego se sacaran la cotona y la colocaran en su respectiva perchera. Cuando todos los niños estuvieron listos, la educadora se colocó en puerta de entrada del colegio y llamaba a los niños a medida que llegaba sus apoderados, algunos apoderados hablaban con la educadora, preguntándole como iba su hijo o como lo podía apoyar con sus tareas. Los apoderados tratan con mucho respeto a la educadora y ella los recibe con un cálido abrazo" (Registro N° 5, Aula 2).

"Bueno generalmente se les pide que se formen para quienes estén ordenaditos y listos y ahí uno canta señales de despedida. Hay varias canciones que uno hace y que las canta y finalmente uno se despide de un besito con él hasta el otro día, cuando llega el apoderado y lo llama y ya ellos están acostumbrados a despedirse" (Entrevista E3).

"La educadora pide a los niños que se van que se ordenen, que cuelguen sus cotonas y delantales en su percha y hagan una fila. Los demás niños se van al almuerzo con las técnicas. La educadora dice: "hasta mañana" y los niños responden "hasta mañana tía..." y comienzan a decir: "una bolita, una manzana, chao tía, hasta mañana" y luego cantan caminando hacia el portón: 'Relojito, relojito, ¿qué hora es?, ¿qué hora es?, son las doce y media, son las doce y media, ya me voy, ya me voy' (Registro N° 4, Aula 3).

Se observa que las tres educadoras realizan una rutina de despedida, como lavarse las manos, sacarse la cotona o delantal, ordenar sus pertenencias y esperar ordenados hasta que sus apoderados los retiren. Además podemos agregar que en el caso de la educadora E3 algunos niños se van a almorzar junto a la compañía de las técnicas y el resto de los niños se van con sus respectivos apoderados.

En el caso de las educadoras E1 y E2 se sienten insatisfechas con la rutina de despedida ya que no logran desarrollar la rutina como ellas esperan, ya sea por causa de tiempo o por privilegiar otras actividades como salir a jugar un momento al patio.

Con respecto a la rutina del juego fuera de la sala las educadoras coinciden en que los niños desarrollan un juego libre fuera de la sala, tal como se evidencia a continuación:

“A la pelota, con los ulas ulas, no traen juguetes de la casa no se les permiten, juegan en la casita, a correr son más que nada esos” (Entrevista E1).

“Salen al patio a jugar, la coeducadora sale a mirar a los niños al patio, ya que hay niños jugando amontonados en el resbalín y se puede provocar un accidente, la coeducadora les dice que no deben jugar así que se pueden lastimar, luego la coeducadora se dirige a conversar con la coeducadora del otro kínder ya que los niños de ese curso también habían salido a recreo, la educadora mientras tanto está en su mesa revisando el libro de clase” (Registro N° 3, Aula 1).

“Los niños(as) se sientan en la orilla de la jardinera a comerse su colación, a medida que van terminando sólo algunos se acuerdan de lavarse los dientes y van a la sala a buscar sus cepillos, el resto se pone a jugar de inmediato en el resbalín, se tiran muy rápidamente por este o a veces se van amontonando al final otros juegan a correr y perseguirse por el patio” (Registro N° 8, Aula 1).

“Yo siento que juegan a juegos bruscos, a mucho juego televisivo ehh el juego de las niñas más bien se aboca a quién seguir porque andan en todo el proceso de estar enamorada entonces, andan siguiendo a los muchachos para besarlos, otros organizan

temas de casa, por ejemplo a las niñas las he visto jugando a representar roles, quién es la mamá, quién es el papá, quién es el perro, los niños andan haciendo el rol de perro en el patio, otros que también juegan en forma imaginaria, juegan solos y se inventan juegos. A la pelota, y eso, y lo otro a los monstruos, se van allá a encasillar al pasillo y otros son monstruos y otros los siguen, esos son los tipos de juegos que hacen ellos" (Entrevista E2).

"Después de lavarse los dientes la educadora dejó que los niños jugaran en el patio, allí hay un juego plástico gigante, que tiene un resbalín, escaleras y pasillos. Los niños juegan bruscamente y se tiran de cabeza por el resbalín. En el patio no hay otro juego solo cemento y un tipo de bandejón que sirve para que los niños se sienten, los niños juegan a correr y pegarse" (Registro N° 1, Aula 2).

"Aprovechan las instalaciones del patio, que no son menos. Pocas veces se da material de psicomotricidad, pero si a los varones se les da una pelota de fútbol la que la disfrutan y cuando hay tiempo sacamos material de psicomotricidad" (Entrevista E3).

"Luego dice: "ahora van al patio, deje ordenado y sale a jugar. Mientras los niños están en el patio, la educadora se queda en la sala preparando el material para la actividad. En cierto momento entra una niña a preguntar qué está haciendo. La educadora le responde que está trabajando y que vaya a jugar afuera (...) Son las técnicas las que están con niños y niñas afuera en el patio, observan el juego libre de los pequeños, no interactúan con ellos. Una habla por celular al fondo del patio y la otra se sienta en la escalera de entrada del baño a revisar las cabezas de las niñas buscando si tienen pediculosis" (Registro N° 2, Aula 3).

En cuanto a la rutina de patio, podemos observar que los niños de los tres establecimientos utilizan las instalaciones y algunos elementos de psicomotricidad para jugar, además juegan a personificar personajes y roles o comen su colación. En el caso de las aulas 1 y 3 la coeducadoras y técnicas son las que acompañan a los niños en momento de patio. En el caso de E2 no se evidencia su presencia, pero su

respuesta nos demuestra que ella tiene bastante conocimiento de las actividades que realizan los niños en momentos de patio.

Las B CEP en su principio del juego “enfatisa el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. 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, lo gozoso, la creatividad y la libertad” [B CEP, 2001: 17]. En las rutinas de juego observadas en las tres aulas, se evidencia la ausencia del sentido pedagógico del juego, como declaran las educadoras, es solo juego libre. A nuestro parecer todo juego realizado por los niños debe tener una planificación que lo respalde incluso el juego libre, ya que no se trata solo de dejar que los niños jueguen a lo que quieran, y en ocasiones se maltraten entre ellos, debe haber un orientación de las educadoras hacia los tipos de juegos que realizan, además de una interacción positiva entre los niños y las educadoras o técnicos.

Finalmente nos queda revisar la evaluación, esta se considera “como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones. Esto último implica evaluar tanto los aprendizajes referidos a las niñas y niños, como los distintos componentes del proceso de enseñanza: planificación, comunidad educativa, espacios educativos, organización del tiempo, metodologías, recursos, etc., incluyendo la propia evaluación” [B CEP, 2001: 107].

Con respecto a las formas que utiliza para evaluar a sus alumnos, las educadoras señalaron que todas evalúan con distintos instrumentos de evaluación.

“Las observaciones, se evalúan con el IMC (Índice de Medición de Contenidos), la prueba que se les aplica” (Entrevista E1).

“Hoy la educadora comenzó a realizar la evaluación diagnóstica del curso, por lo tanto realizó diferentes actividades para poder evaluarlos, lo primero fue entregarles una hoja de block y les explicó que debían dibujarse, mientras la educadora daba las instrucciones de la actividad, la coeducadora dibujaba en la pizarra un ejemplo, luego la educadora les señaló el dibujo en la pizarra y les dijo ustedes deben dibujarse así, con pelo, manos, piernas y luego abajo del dibujo les señaló que debían escribir su nombre. (...) Los niños(as) comenzaron sus trabajos, al momento de escribir sus nombres algunos miraban sus delantales o cotonas, otros sus estuches donde tenían marcados sus nombres. Al terminar de dibujar dejaban sus trabajos en la mesa de la coeducadora (...) Se da inicio a la siguiente actividad, la cual según lo descrito por la educadora, el objetivo es evaluar la motricidad fina de los niños(as), la coeducadora junto con la alumna en práctica, les entregan unas hojas marcadas con diferentes líneas curvas, rectas y mixtas, los niños y niñas debían recortarlas, esta actividad los alumnos(as) la realizaron en pocos minutos, el comentario de la coeducadora al recibir los trabajos fue “ los niños nuevos recortan mejor que estos que vienen de pre kínder” (Registro N° 10, Aula 1).

“Mira, observación directa de todas maneras, también usamos las rúbricas, este año han sido como bien poco, pero en general, en año anteriores utilizábamos harto las rúbricas de aprendizaje, y ahora estamos con este famoso libro que lo estamos evaluando tres veces en el semestre los aprendizajes de los niños” (Entrevista E2)

“Al que terminaba la educadora le entregaba un papel de color amarillo en el cual debían recortar una línea recta y una curva, esto para observar como recortaban los niños y registrarlo en el diagnóstico (pauta de observación para los aprendizajes esperados de los programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición)” (Registro N° 3, Aula 2).

“Bueno, tenemos los portafolios que son las carpetas de colores por ámbito de aprendizaje, lo que es lenguaje, lo que es ciencias, matemáticas, y autonomía y motricidad fina. Entonces ahí uno puede tomar la carpeta y echar una miradita de cómo ha ido graduando el aprendizaje en los niños” (Entrevista E3).

Las evaluaciones descritas por las educadoras E2 y E3 son principalmente utilización de rubricas y portafolios por ámbitos de aprendizajes. Además las educadoras E1 y E2 también describen el tipo de evaluación que les realizan a los niños al comienzo del semestre una evaluación diagnóstica que corresponde a la Pauta de observación para los aprendizajes esperados de los programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición, la cual apunta a evaluar todos los logros de los niños obtenidos en los respectivos ámbitos. Este instrumento es entregado por el ministerio de educación, y pretende promover un nivel básico de aprendizajes logrados en el los ciclos nombrados a nivel nacional. Además, la educadora E1 describe la utilización de otro instrumento denominado IMC, el cual es elaborado por el equipo pedagógico del establecimiento.

En cuanto a la realización de la evaluación diagnóstica realizada a los niños la educadora E2 se manifiesta disconforme frente a la Pauta de observación para los aprendizajes esperados de los programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición, ya que no lo siente real y demasiado extenso.

“Siento que en ese aspecto por ejemplo, estamos como un poco débil porque siento que no es como tan real, no hay un espacio, o sea, la idea es ir generando en base a ese informe actividades, cuesta hartito evaluar tanto y siento que es demasiado extenso” (Entrevista E2).

El currículo utilizado en los tres establecimientos educacionales observados hace referencia al currículo integral, en este modelo la evaluación se utiliza como medio para medir el resultado de los contenidos y aprendizajes de los niños, el educador abarca las tres líneas de acción: el/la niño/a, la familia y la comunidad educativa, la evaluación se puede realizar a través de tres tipos según el propósito que se quiera obtener, siendo estos diagnóstica, formativa y sumativa. Podemos comparar este tipo de evaluación con las realizadas en los diferentes currículos mencionados en nuestro marco teórico, como los son: Montessoriano, Steiner/Waldorf, Personalizado, Cognitivo High Scope en los cuales los aprendizajes de los niños se evalúan a través de métodos cualitativos como los portafolios, fichas personales, registros anecdóticos, autoevaluaciones, etc. Este tipo de evaluaciones no lleva calificación ya que es

personal y solo se dan las sugerencias de lo que se puede mejorar. Se puede apreciar que las evaluaciones realizadas tanto en los establecimientos observados como en los distintos currículos utilizan métodos cualitativos, pero además el currículum integral integra el método cuantitativo en su evaluación sumativa, es más bien una integración de tres tipos de evaluación que abarca desde el inicio del ciclo escolar hasta su finalización demostrando todos los logros alcanzados por los niños en su proceso educativo.

Podemos observar que en la subcategoría planificación educativa las educadoras demostraron tener un correcto conocimiento de lo que es una práctica pedagógica pero no así en cuanto a como esta se realiza, ya que declaran que la falta de tiempo para la realización y logros de los aprendizajes muchas veces dificulta su óptimo desarrollo. En cuanto a la organización del tiempo las evidencias demuestran que las tres aulas trabajan con una rutina diaria y tiempos de realización, la cual está estructurada en base a 4 momentos, bienvenida, actividades pedagógicas, patio y despedida (el momento de patio puede variar de acuerdo a las actividades planificadas por la educadora).

Las educadoras afirman que la evaluación de sus prácticas es realizada por miembros del equipo directivo, basándose está en la observación de una clase y en la revisión de planificaciones, pero no así en autoevaluaciones para la reflexión de su práctica pedagógica, ni en seguimientos de su quehacer pedagógico dentro de la sala de clases.

Los contenidos utilizados por las educadoras corresponden a los incluidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, declarando en sus entrevistas la importancia que tiene considerar principalmente las necesidades individuales de los niños, pero que realmente no lo hacen. Además se puede agregar, que se evidenció pocos registros que demostraran el óptimo desarrollo de los principios pedagógicos establecidos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Finalmente, podemos apreciar que las educadoras evalúan la adquisición de los aprendizajes en los niños/as utilizando instrumentos de diagnóstico como lo es la “Pauta de observación para los aprendizajes esperados de los programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición”, rubricas y portafolios.

4.1.3 Rol del educador

Para adentrarnos en la subcategoría del rol de las educadoras es importante conocer la visión que tienen de su práctica pedagógica:

Las docentes manifiestan disconformidad en relación al desarrollo de sus funciones dentro del aula debido a que no han tenido la preparación profesional.

“Ahora con los estudios de psicopedagogía, creo que uno puede hacer muchas más cosas, y que se puede trabajar de otra manera, pero creo que cuando uno estudia para educadora de párvulos hay muchas cosas que se saltan y que no te las explican” (Entrevista E1).

“uno nunca queda conforme tía, con la educación, pero por lo menos con lo que hacemos en el aula me parece que hay buenos resultados. O sea esto es medido afuera, pero uno siempre es autocrítica de su trabajo y uno trata de hacerlo lo mejor posible” (Entrevista E3).

En cuanto a lo descrito por una de las educadoras, el presentar su formación docente como una de las falencias de su práctica pedagógica Assael y Neumann señalan que, “Otra importante elemento que influye en las prácticas pedagógicas de los docentes es la formación que han recibido. El tipo de formación que se imparte, según este estudio, se caracteriza por ser expositiva y teórica, logrando perfeccionar más bien de manera técnica a los profesores. Esto favorece a que el docente aplique mecánicamente un programa, sin que reflexione acerca del mismo ni lo adapte a la realidad del curso [Assael y Neumann, 1991].

Frente a la posibilidad de seguir perfeccionándose E1 y E2 declaran que sí continuarían estudios para seguir mejorando su práctica, mientras que E3 declara no sentir interés en continuar perfeccionándose.

“Sí, pero en diplomados Por ejemplo en el área de matemáticas, porque el que yo tengo es en lenguaje, entonces me gustaría fortalecer el área de matemáticas y también en cuanto al desarrollo cognitivo” (Entrevista E1).

"De todas maneras... Si porque yo siento que en la manera de que nosotros nos vamos perfeccionando le podemos ofrecer nuevas herramientas para que los chicos puedan aprender (...) A mí me gustaría aprender, a ver a mí me gusta mucho por ejemplo el tema del lenguaje, aprender nuevas formas de desarrollar el lenguaje en los niños o tal vez incluso encontrar nuevas formas de cómo nosotros podríamos mejorar el tema fonológico, todo lo que tiene que ver con el habla de ellos, como mejorarlo más, el aspecto de las matemáticas, aprender nuevas cosas, conocer mucho más acerca de la psicología del niño, volver a empaparme de eso, de también ver todo lo nuevo que te pueda ofrecer la educación, para poder perfeccionarme en esas cosas" (Entrevista E2).

“Ayyy tía, estoy cabría de perfeccionarme, estoy aburría, es que en realidad te quita mucho tiempo de tu vida familiar y si tu veí ya uno que ya lleva tantos años en esta cuestión decí, valdrá la pena sacarse tanto la cresta, claro! Vale la pena porque en el fondo uno entrega calidad en el aula pero a la larga tu decí, bueno tanto que uno se saca la mugre ¿pa qué? Pa' finalmente cuando jubilai sacai doscientas lucas, si esa es la cuestión” (Entrevista E3).

E1 y E2 demuestran un interés por seguir perfeccionándose, ya que presentan una actitud positiva frente a la adquisición de nuevas herramientas que les permitan ir avanzando y mejorando su quehacer pedagógico, esto a su vez podría ser influenciado en el hecho que E1 y E2 son las que menos años llevan ejerciendo su profesión como educadoras.

Por otro lado E3 presenta una postura de desmotivación frente al tema, justificando que lleva años desempañándose como educadora y que así mismo el hecho de haber realizados ya perfeccionamiento en su área, no le generara una mejor retribución salarial al final de su periodo como educadora.

Este último caso podemos analizarlo en primer lugar desde una desvalorización social de la profesión docente, según una encuesta del CIDE [2008] un alto porcentaje de profesores se declara abiertamente insatisfecho con su salario, y sienten que su trabajo no es valorado por la sociedad ni por las autoridades.

Es claro que en este caso la educadora ha perdido gran parte de su vocación, “tanto que uno se saca la mugre ¿pa qué?”. Ha dejado de mirar y centrarse en los niños/as, al no seguir perfeccionándose, está dejando de lado lo esencial de una educación de calidad, que es estar al día con cada uno de los avances científicos del cerebro, la reforma y ajustes educacionales, la nueva configuración de la familia, la diversidad, necesidades e intereses de cada niño/a.

Cuando la educadora se pregunta ¿para qué perfeccionarse?, la respuesta es simple, porque “es en el contexto del crecimiento de los niños y niñas donde se producen procesos de desarrollo sorprendentes: el cerebro triplica su tamaño en los dos primeros años de vida, alcanzando el 80% del tamaño que tendrá cuando sea adulto, pero por otro lado el sistema nervioso de un niño al nacer es aún muy inmaduro, y sólo alcanzará su plena madurez entre los 5 y los 7 años [Fernández, 2006:12].

Si una educadora no está al tanto de cómo estimular y producir conexiones cerebrales en los niños/as, este perderá la mayor oportunidad de su tiempo de vida para aprender.

Asimismo, no basta conocer y tener como referentes a Erikson, Piaget, Freud, Kohlberg, Mead y Vygotsky. Porque el tiempo avanza y los niños/as de antaño ya no son los de hoy, y si un niño se ubicaba por ejemplo en una etapa preoperacional a los siete años, hoy sin duda lo hace mucho antes y son esos cambios en los que debe estar al día un docente si quiere impartir una educación de calidad.

No todos somos iguales y es una aseveración muy obvia, pero esa obviedad se pasa por alto en el aula cuando un docente no quiere perfeccionarse, “En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales ritmos, estilos, procesos y motivaciones de aprendizaje, los centros escolares precisan una diferenciación cada vez más adecuada de los currículos y modalidades de enseñanza” [UNESCO, 2008:17].

Por último mencionar que el concepto de familia también es diferente, ya no sólo existen familias nucleares biparentales, sino que hay una amplia gama de tipos de familia que deben ser conocidos por el docente para saber cómo tratar y educar al niño/a.

Agregamos los datos de la institución dónde se formaron las educadoras y el tiempo que llevan ejerciendo su profesión:

“¿Dónde estudió?

En el Educare, ese ahora es la Andrés Bello

¿Hace cuantos años que usted es educadora?

15 años” (Entrevista, E1)

“¿Dónde estudió?

-En la Universidad Educare.

¿Hace cuantos años que usted es educadora?

Hace 10 años yo diría” (Entrevista E2)

“¿Y dónde estudió?

en la Universidad Católica, en la PUC

¿Cuántos años lleva usted ejerciendo la pedagogía?

Educadora: Creo que son 28” (Entrevista E3)

Las educadoras del colegio particular subvencionado estudiaron en la Universidad Educares que fue absorbida por la Universidad Andrés Bello en 1999. La educadora del colegio municipal estudió en la Universidad Católica. De esto desprendemos que la dependencia en que se obtuvo el título profesional no garantiza en estos casos prácticas pedagógicas de calidad.

Al ser consultadas acerca de qué es lo que les gusta de ser educadoras y de cómo lo vivencian a diario, todas tienen una posición positiva respecto a su labor.

“Sí, me gusta mucho, porque creo que es la mejor etapa en la que uno trabaja con los niños, además los niños son tan moldeables que ellos van hacer tu reflejo y además ellos se creen todo lo que ellos les dicen, lo que tú dices es ley para ellos” (Entrevista E1).

"Me encanta, mira el tema de los niños, conocer esa, lo primero es tener un alma fresca, espontánea, la alegría de ellos, como te contagia, el desafío que tú ves en ellos cuando los sientes tan chiquititos y que tienen que lograr tantas cosas para que ellos puedan desarrollarlas como niños más grandes, encausarlos para que ellos aprendan a leer, a escribir, yo creo que es una etapa maravillosa, ese amor incondicional que te entregan es especial para ti (...)Yo creo que en el empeño que le pongo para que las cosas resulten para que salga bonito, o a veces lograr algo que los sorprenda, yo creo que en eso, en esas cosas. Tratar de que el trabajo sea ameno, entretenido” (Entrevista E2).

“Como que me activa, me da ánimo, nunca llego mal de maleta a la sala, enojá a no ser que uno ande enferma obviamente, pero nooo, bien a mí me gusta, es como parte de uno ya. Y bueno los resultados se ven, usted ve, antes este patio no existía, era pura tierra y todo esto es trabajo nuestro de de las educadoras que estuvimos acá y liderando acá que se haga esto, quiero hacer esto (...) que los niños que estén aquí estén bien, que estén mejor quizás que en su casa. No si yo creo que es parte de uno... ¿qué es lo entretenido de ser educadora? Hacer cosas por los niños, eso” (Entrevista E3).

Las tres educadoras presentan una actitud positiva frente a su profesión, les agrada estar a diario en contacto con niños y niñas, lo cual es de suma importancia, puesto que las educadoras de párvulo tienen una enorme responsabilidad debido al rol que cumplen en la formación de personas, como seres humanos particulares, con creencias, valores y responsabilidades, y al mismo tiempo en la educación de habilidades como recursos o instrumentos para llevar adelante lo que quieren en sus vidas y esto debe ser desarrollado en un ambiente grato y acogedor que demuestre que la profesional está comprometida con su labor.

En cuanto al rol de cada educadora, a continuación se presentan algunas características que ejemplifican su desempeño pedagógico.

Analicemos en primer lugar a E1, que se desempeña en el aula 1 del establecimiento particular subvencionado.

En la primera actividad del día, “Al volver los niños a la sala, los hace tomar asiento les dice que pongan atención en la pizarra y ella escribe la letra “a” en sus distintas grafías, entonces les pregunta a los niños ¿Que letra es esta?, y a coro responden la “A”, luego les dice que nombren objetos, animales o cosas con “A”, algunas respuestas fueron “abeja”, “ avión”, “alicate”, “arcoiris”, “auto” y amaro un niño dijo “Alefante”, entonces ella sonrió un poco y dijo ¿niños está bien dicho alefante? Y los niños dijeron “¡No!” es elefante y un niño que se encontraba al lado de él le corrigió y le dijo se dice elefante, empieza con “E” y la docente corroboró esto, además le dijo Amaro tu nombre empieza con “A” y el niño se quedó pensando. En seguida la educadora le pidió a la co-educadora que realizara los dibujos que los niños habían nombrado en la pizarra luego les entregó una hoja de block a cada niño(a) y les dibujo la letra “A”, ellos debían copiar los dibujos en su hoja y luego pintarlos” (Registro N° 1, Aula 1).

“Los niños fueron terminando, algunos sólo copiaron dos o tres de los ocho dibujos que se encontraban en la pizarra a estos niños la educadora los mandaba a sentarse y a dibujar más, al resto que los encontraba bien, podían salir al patio nuevamente, como

dos o tres niños no alcanzaron a salir a jugar al patio ya que se demoraron más que el resto del curso” (Registro N° 1, Aula1).

Es importante destacar que en primera instancia el lenguaje es aprendido a través de las interacciones con otros, especialmente personas significativas para el niño o la niña, sin que deba existir una enseñanza instruccional de por medio, lo que podría señalar una predisposición humana hacia la adquisición del lenguaje. Dada esta predisposición y teniendo en cuenta además la importancia del desarrollo del lenguaje en los niños/as como medio fundamental para la comunicación, la función del docente ha de ser proveer de experiencias significativas a los alumnos/as, además de actividades concretas que involucren y potencien las múltiples inteligencias de los niños/as.

En la actividad la educadora realizaba un repaso de la letra A, y al iniciar la tarea se aprecia cómo involucra a los alumnos/as en la clase, al preguntarles que palabras conocen con esa letra, hay un intento por vincular las experiencias previas de aprendizaje de los niños y niñas a la actividad, sin embargo pierde sentido cuando el docente pide a los niños copiar los dibujos de la pizarra. ¿Cuál es el fin de la actividad?, ¿conocer la letra o dibujar?, quizás quienes dibujaron sólo dos elementos fue porque la actividad no los motivaba ni había sido realizada de acuerdo a sus intereses.

Su rol se vuelve directivo, es ella quien finalmente determina que elementos dibujan o cuál no, ¿por qué no dejarlos elegir? La función de la educadora termina siendo la de verificar si el niño/a ha dibujado lo que ella pidió, y no comprobar si es capaz de reconocer el fonema A en cualquier situación.

Al día sucesivo la educadora realiza la siguiente actividad:

“A continuación les explica que viajarán en Transantiago, por lo tanto el Transantiago está compuesto por filas de dos asientos, los niños rápidamente van a buscar las sillas que se encuentran a un costado y comienzan a organizarse, surgen problemas de

organización con algunos niños por querer estar de los primeros, la educadora entonces le pregunta al curso ¿niños que debemos hacer para solucionar el problema?, y los niños dan respuestas como “ sacarlos de ahí”, “ cambiarlo hacia atrás” (por qué hacia atrás faltaban asientos). Luego la educadora les da otra instrucción que ahora el Transantiago es de tres asientos, lo niños rápidamente se paran y comienzan a ordenar las sillas, pero quedan dos corrida de dos asientos, entonces Catalina una niña toma su silla y se sienta en una de estas filas dejando a un niño sentado sólo, la educadora no se pronunció frente esta situación sino que siguió con otra instrucción, ahora les dijo que a la micro se subió un inspector y quiere contar a los pasajeros, elige a una niña para que cuente a sus compañeros, esta va uno por uno tocándoles las cabezas a los niños y contando junto con la educadora, esta le pregunta cuántos niños hay y la niña responde 25, pero en realidad en la sala habían 26 niños ya que ella no se contó , la educadora se dio cuenta de esta situación pero lo comentó sin aclarárselo a la niña, solo dijo “en realidad son 26” y finalmente da la instrucción que de la micro se bajan dos pasajeros, pero los niños no se ponen de acuerdo quien se baja sino que se bajan todos al mismo tiempo y ahí la docente dio por terminado el juego y los mandó a lavarse las manos para la colación” (Registro N° 2, Aula 1).

En esta actividad se observa un intento de la educadora por vincular el aprendizaje con el contexto inmediato de los niños/as como es su medio de transporte, esto es lo adecuado según la teoría constructivista que plantea que el conocimiento se crea con la interacción del individuo con el ambiente, ya que la conducta esta situacionalmente determinada. Brown, Collins y Duguid [1989] sugieren que las situaciones realmente coproducen el conocimiento (junto con la cognición) a través de la actividad. Cada acción se ve como “interpretación de la situación actual basada en la historia completa de las interacciones previas. Es fundamental que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes, para que le sean significativas” [Peggy, 1993: 18].

Sin embargo el intento de la educadora por realizar una actividad relacionada con el contexto del alumno/a se ve perjudicada por una práctica inadecuada, porque la

actividad es muy creativa, con muchas probabilidades de ser significativa, pero necesita de un docente que sea capaz de llevarla a cabo, cabe preguntarse aquí si ¿es la educadora quién planifica sus clases?

A medida que se desarrolla la actividad, se va perdiendo el objetivo, y el enfoque constructivista que antes hemos mencionado, no se aprovecha el conocimiento previo de los niños/as preguntando por ejemplo: ¿cómo son los asientos en el Transantiago?, ¿sabes cuantos hay en cada bus?, ¿serán todos los buses iguales?

Luego cuando pide a la niña contar a los pasajeros, la respuesta es correcta, la niña no debía contarse pues ella no era un pasajero sino un inspector, sin embargo la educadora no actúa como mediadora en el aprendizaje, sino que ella determina que la respuesta es 26 y deja a la niña pensando que lo que hizo fue erróneo.

Al día siguiente “la educadora inicia la clase recordando lo realizado el día anterior en la asignatura de matemática, el juego de la micro, les dice recuerdan que ayer jugamos a la micro y que agregábamos sillas o bajábamos pasajeros, los niños respondían que sí. A continuación les explica que realizarán un trabajo de plegado con papel lustre, les dice que construirán una casa siguiendo las instrucciones que ella realizará, la educadora con un papel lustre más grande fue paso a paso explicando lo que debían hacer, para esto ya cada niño contaba con un papel lustre en sus manos el cual fue entregado por la coeducadora, la educadora esperaba que todos los niños fueran al mismo tiempo con ella, la mayoría de los niños logró realizar el objetivo de construir una casa, luego les señaló que debían pegar la casa en la hoja de block que se les entregaría, en seguida los hizo callar para seguir con las nuevas instrucciones. Primero pegar la casa en el centro de la hoja de block, esperó que la mayoría lo hiciera, a continuación les dijo que debían dibujar un gato al lado derecho de la casa y un árbol a la izquierda de la casa, esto se los explicó poniendo la casa que ella realizó en la pizarra y sólo les señalaba la derecha o izquierda, luego les dijo además deben dibujar pajaritos arriba de la casa y pasto abajo de la casa” (Registro N° 3, Aula 1).

En la actividad se evidencia que nuevamente no considera los aprendizajes previos de sus alumnos, por otro lado no establece un hilo conductor entre una clase y otra.

En la actividad se trabajó con el desarrollo de la motricidad fina, lateralidad y ubicación espacial por medio de un plegado, siendo la educadora quien dirigía la clase dando instrucciones, según lo planteado por Piaget en cuanto al desarrollo de nociones espaciales “El espacio es, pues, el producto de una interacción entre el organismo y el medio, en la que no se podría dissociar la organización del universo percibido y la de la actividad propia” [Piaget, 1968:193]. Esto quiere decir que los niños y niñas para aprender y tener un mayor desarrollo de sus habilidades motrices y espaciales deben realizar actividades significativas con su medio, para esto la educadora debe considerar actividades de mayor relevancia para los niños/as ya que según lo descrito estos sólo seguían instrucciones, según el Marco para la Buena Enseñanza, El/la educador/a, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos/as y en el dominio de los contenidos que enseña; organiza estrategias de enseñanza que den sentido a los contenidos entregados, también estrategias de evaluación para conocer el aprendizaje de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas [MPBE, 2003: 7].

La educadora comienza un actividad relacionada con el otoño, “le pidió a la coeducadora que le dibujara en hojas de block una hoja de otoño para cada niño, mientras la coeducadora las hacía, la educadora les explicaba las instrucciones de la actividad a los niños, tomo un papel lustre y les dijo, lo primero que deben hacer es cortar el papel en tiras, luego cada tira cortarla en pequeños cuadrados, para finalmente rellenar la hoja de otoño con esos papeles, se les entrego papel lustre de color café y amarillo para que comenzarán a rasgarlos, esta actividad les tomo tiempo de realizar ya que los niños iban pegando cuadradito por cuadradito en la hoja, durante el desarrollo de esta actividad la educadora se encontraba en su mesa realizando actividades administrativas y a medida que iban terminando los niños/as sus trabajos la educadora dio la indicación desde su mesa que lo dejarán encima de su mesa y se fueran a lavar las manos “ (Registro N° 3, Aula 1).

En una posterior actividad, “por horario a los niños les tocaba realizar actividades ligadas a lógico matemáticas, pero la educadora les dijo a los niños que debían pintar un vaso para una actividad, y que les debía quedar muy bonito. Primero la coeducadora organizo las mesas juntándolas de dos, por lo tanto los niños quedaron trabajando en grupos 6 a 7 niños/as por mesa, la educadora comenzó a repartir papel de diario para poner en las mesas de los niños y niñas para así no ensuciarlas ya que trabajarían con tempera, en unos mezcladores la coeducadora les repartió la tempera de color naranja a cada niño y luego un vaso de plumavit con sus nombres abajo, antes de comenzar a pintar la coeducadora les mostró un ejemplo de cómo debía quedar el vaso, cuando un niño le pregunto a la coeducadora para que lo pintaban ella les respondió,” pinte no ma , no sea copuchento” y el niño solo río, mientras tanto la educadora se encontraba completando el libro de clases y solo les hablaba cuando hacían mucho ruido o habían niños parados, a medida que iban terminando de pintar el vaso los dejaban en una mesa que se encontraba tapada con papel de diario para que se secaran los vasos [Registro N°7 Aula 1].

En las dos evidencias anteriores se aprecia que la educadora deja de lado el rol activo del niño, es ella quien da las instrucciones, sobre el qué y cómo hacerlo. En primer lugar modela y luego dirige la actividad sin involucrarse directamente en los grupos de trabajo.

Existe nula participación de los alumnos/as en la elección del material, en los colores a utilizar, no se les da a conocer el objetivo de la actividad, ni se realiza un cierre de la clase. ¿Qué puede motivar a un niño o niña a hacer algo que no sabe para qué es?, frente a esta pregunta citamos a Sacristán quien plantea:

"Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida etc. Un alto índice de ese fracaso escolar se debe a una exigencia inadecuada del mínimo factible y obligatorio que exige el ministerio de educación” [Sacristán, 1995: 36].

Puede que efectos inmediatos la educadora no observe, sin embargo el niño o niña irá tomando una actitud pasiva frente al aprendizaje, crecerá imitando los modelos dados, sin incluir creaciones propias, el inmenso imaginario que posee.

La responsabilidad aquí cabe en la función de la educadora en el aula, es ella la encargada de dar sentido al aprendizaje, sea cual sea la actividad a realizar, según Sacristán [1995] el currículum está moldeado por los profesores, ya que este es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de este, él moldea desde su cultura profesional las propuestas que se le hagan sean a través de las prescripciones administrativas, o por el currículum elaborado a través de los materiales, guías, libros, etc. El docente es un traductor que interviene en la configuración de los significados de las propuestas curriculares. Siendo esta traducción el diseño que elabora para su ejecución o práctica. Siendo el currículum en acción la práctica real guiada por los esquemas teóricos y prácticas del profesor que se concreta en las tareas académicas, que vertebran la acción pedagógica.

Analizamos a continuación el rol que desempeña E2 perteneciente al establecimiento particular subvencionado.

“La educadora comienza a nombrar a cada niño y niña por su nombre y apellido. Cuando se les nombra, el niño contesta “tía estoy aquí”. Cuando terminó de pasar la lista, comenzó a contarles a los niños sobre los problemas que habían surgido al interior de la sala de clases y en patio; problemas como el mal comportamiento de los niños, porque hablaban cuando la educadora estaba hablando, gritaban al interior de la sala, en el patio corrían y empujaban al compañero, etc. Para solucionarlo la educadora les dijo que crearían normas de convivencia, para esto les preguntó a los niños ¿Qué cosas no se deben realizar al interior de la sala? Ellos contestaron: no hablar cuando la tía este hablando, no gritar, no pegarle al compañero. También les preguntó qué pasaría si un niño no cumple una de las normas, los niños respondieron que se “se quedarán sin patio”, y los que las cumplan, tendrán una carita feliz en la mano (timbre)” (Registro N° 2, Aula 2).

Esta situación demuestra el desarrollo del principio de significado establecido en las Bases Curriculares, el cual plantea que una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Se propicia la reflexión del actuar y se establecen normas que las regularán a partir de acuerdos desarrollados entre los niños y la educadora.

Este análisis se condice además con la teoría constructivista en que se basa el currículum: Los humanos crean significados, no los adquieren. De cualquier experiencia se puede derivar muchos significados posibles, dependerá del sujeto y de su experiencia, no se puede pretender lograr un significado predeterminado y correcto. Como destaca Peggy [1993] Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; si no que construyen interpretaciones personales del mundo basados en las experiencias e interacciones individuales. Las representaciones internas serán siempre diferentes, no existe una realidad objetiva. Por esto, el conocimiento emergerá en la medida que le sea significativo, y para comprender el aprendizaje de algún sujeto se debe examinar la experiencia en su totalidad.

Además, podemos destacar que el núcleo de convivencia de las Bases Curriculares también aborda los aprendizajes relacionados con el establecimiento de las relaciones inter-personales positivas basadas en el respeto a las personas, y a las normas y valores de la sociedad. El cual tiene como fin “Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece” [BCEP, 2001: 51].

La creación de estas normas de convivencia dentro del aula, están preparando a los niños y niñas al mundo exterior, a la sociedad, donde se encontrarán con una infinidad de reglas y normas que deben cumplir, está pasa a ser una primera etapa, una antesala del mundo adulto.

En cierta actividad la educadora pide a los niños y niñas que realicen líneas horizontales dentro de una manzana marcada en una hoja, frente a ello:

“Para explicar a los niños la actividad la educadora dibujo la manzana en la pizarra y mostró un ejemplo de cómo rellenar la manzana, haciéndoles las líneas correspondientes” (Registro N° 1, Aula 2).

“Cuando los niños le mostraban las manzanas a la educadora, ella les decía que estaba mal, les pedía a los niños que borrarán las líneas y las hicieran de nuevo, o les sacaba la hoja y les volvía a dibujar la manzana para que lo hicieran todo otra vez” (Registro N° 1, Aula 2).

Otra actividad realizada por E2 consistió en explicar a niños y niñas que debían troquelar en su cuaderno azul las figuras pequeñas marcadas previamente.

“Para explicarles bien las instrucciones la educadora junto a la alumna en práctica fueron de grupo en grupo explicando que era troquelar, les dijeron que debían hacer hoyitos por todo el alrededor de la figura con una aguja, estos debían estar bien juntitos para que cuando se le pasara la aguja por todo el alrededor la figura se recortara” (Registro N° 2, Aula 2).

“Luego de que todos los niños terminaran su trabajo, la educadora les indicó que realizarían otra actividad. Para esto les recordó el trabajo que habían pintado el día anterior, el cual era una zanahoria, les dijo que ahora la bordarían con lana” (Registro N°2, Aula 2).

En todas las actividades descritas se encuentra un factor absolutamente opuesto al constructivismo con que trabajó la educadora el tema de los valores y las normas de convivencia. Las actividades se basan en moldes que los niños/as pintan, rellenan, bordan, sin existir una vinculación y acercamiento a las experiencias de los alumnos/as. Incluso la actividad más simple y sencilla como la grafomotricidad, es decir, el trazar líneas horizontales, ha de abordarse motivando a los niños y niñas, para que sientan que lo que están haciendo tiene algún sentido.

Las actividades de motricidad fina desarrolladas, no toman en cuenta el principio de significado descrito en las Bases Curriculares, podría haber sido significativo si se les hubiese entregado los materiales y planteado una problemática, por ejemplo en el caso de la actividad del troquelado plantear : “necesito cortar las figuras solo utilizando una aguja ¿Cómo lo harías tú?”, esto permitiría que el niño reflexionara y a partir de sus intentos de solución le hubiera sido significativa la experiencia.

En cuanto a la utilización del error como aprendizaje la educadora reaccionó borrando las líneas o sacando la hoja, esto puede provocar un importante sentimiento de frustración en el niño o la niña, que se sientan decepcionados de sus trabajos, se manifiesta que no se está tomando en cuenta el principio de actividad establecido por las Bases Curriculares, el cual plantea que el niño es protagonista de sus aprendizajes, por lo tanto la labor del educador/a es generar experiencias que ofrezcan oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las posibilidades de los alumnos/as.

Si el niño/a se equivoca es función de la educadora replantear la actividad, si una línea no está recta, no significa que el alumno/a esté cometiendo un error, sino que está desarrollando aun su motricidad fina.

La educadora está esperando una respuesta inmediata del estímulo que está ejerciendo al dar una instrucción, podemos relacionar estas actividades con la teoría del conductismo, donde se afirma que para facilitar el aprendizaje “La instrucción se estructura alrededor de la presentación del estímulo y de la provisión de oportunidades para que el estudiante practique la respuesta apropiada” [Peggy, 1993: 10]. Para facilitar la conexión de estímulo-respuesta, la instrucción también emplea pistas o indicios para provocar inicialmente la extracción de la respuesta. Usando también refuerzo para fortalecer respuestas correctas ante la presencia del estímulo.

“Cuando la mayoría de los niños había terminado de bordar la zanahoria, la educadora les dijo que trabajarían con su cuaderno amarillo en donde se deben dibujar. La educadora recalcó que las mujeres debían dibujarse con el pelo largo y los hombres con el pelo corto” (Registro N°2, Aula 2).

En esta última cita, se evidencia un rol autoritario que dictamina como ha de ser un dibujo tan importante como la representación de la identidad de un niño y niña. ¿Qué pasa si el padre de uno de los niños o niñas tiene el pelo largo?, ¿o el hermano? ¿Dónde queda la diversidad? Todos tenemos características culturales, biológicas y personales, que deben ser respetadas. El niño/a debe dibujarse tal y cual se ve, tal y cual es.

Pasamos finalmente a analizar el rol que asume E3 perteneciente al establecimiento municipal.

En una primera actividad la educadora dirige las disertaciones del curso que llevan por nombre. ¿Cómo soy yo?

“La educadora comienza a preguntar a la niña las preguntas guías de la disertación, ¿Cómo se llama tu disertación?, ¿cómo eres físicamente?, la niña responde con voz baja, la profesora le pide que hable más fuerte.

“bien, sigamos... si tienes un problema ¿a quién te acercas?

Consuelo: a mi mamá y a mi pa...

Profesora: cuando tengo un problema... (Guía a la niña a decir la oración completa)

Consuelo: cuando tengo un problema le digo a mi mamá (su voz es en tono muy bajo)

P: ¿escucharon? (los niños responden que no) tienes que hablar más fuerte para que el último amiguito te pueda escuchar.

C: cuando tengo un problema me acerco a mi mamá y si no está mi mamá, me acerco a mi papá

P: muuuy bien, en ese tono tienes que hablar”

La educadora continúa haciendo las preguntas y guiando a la niña a que diga la oración completa.

En un momento hay mucho ruido y la profesora se levanta y dice “señor, ya dijimos que no hay permiso para estar de pie, ni para pasearse ni para sacar los juguetes, se sienta”, baja el tono de voz y continúa con las preguntas a Consuelo.

Una vez terminada la disertación la educadora pide un aplauso para la niña y comenta a los niños que ahora conocen un poco más a su compañera. “Por lo menos habló todo, y lo que no habló lo dijo después”, “vamos a darle un premio a la Consuelo, vamos a ponerle una estrella, porque lo hizo muy bien”. (Registro N°2, Aula 3)

Podemos analizarla desde el punto de vista del principio de singularidad presente en las bases curriculares que son fundamentales para una educación de calidad. Este principio se refiere a conocer las necesidades y fortalezas de los niños como características individuales. Con la actividad, la educadora está indagando en los sentimientos del niño, en sus características, en la percepción de sí mismo, en lo que le gusta o en lo que no, etc. Sin embargo el rol activo del niño no se ve presente, porque ella dio la pauta para las disertaciones, con preguntas claves para ser respondidas. Y durante la disertación se limitó a seguir esa pauta y no dio mayor lugar a que los niños comentaran algún otro tema que les interesara.

Otro aspecto a considerar es su mediación frente a la construcción de oraciones de la niña, era uno de los indicadores que ella evaluaría, por lo tanto procuró que ella armara oraciones, sin embargo modelaba la oración, no hubo una explicación previa con alternativas para expresarse. Por esta razón el desarrollo de la clase se vuelve bastante conductista. Según Gropper [1987] Las teorías conductistas establecen que el trabajo del educador es: (1) determinar cuáles "pistas" o "indicios" ("cues") pueden "extraer" la respuesta deseada; (2) organizar situaciones de práctica en las cuales los "provocadores" ("prompts") se aparean con los estímulos que inicialmente no tienen poder para lograr la respuesta, pero de los cuales se puede esperar que la logren en el ambiente "natural" de desempeño; y (3) organizar las condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes puedan dar las respuestas correctas en la presencia de los estímulos correspondientes y recibir refuerzos por las respuestas correspondientes.

El trabajo en sí de la educadora en este caso no es de mediación, está instando a que la alumna responda lo que ella desea escuchar para poder evaluarla, no está tomando en cuenta los intereses de la niña, ni las motivaciones que tuvo para hacer el trabajo, lo que interesa es que ella construya adecuadamente una oración.

En las siguientes disertaciones: “Pide a los demás que escuchen a Maira, que se sienten derechos, que los sacaré adelante a preguntarles sobre lo que están disertando” (Registro N° 5, Aula 3)

“Pablo date vuelta, la disertación está acá”. El niño sigue conversando, la educadora detiene la disertación y dice: “Pablo, tu no entiendes, te vienes para adelante y te quedas aquí parado escuchando a tu compañero” (Registro N° 5, Aula 3)

“Una vez terminada la disertación, la educadora pide al niño que regrese a su asiento “Ya, Pablo anda a sentarte, quiero que pongas atención la próxima vez por ti solo, no quiero tener que tenerte parado adelante todo el día” (Registro N° 5, Aula 3)

Es claro el rol autoritario de la educadora frente a la disciplina, en una primera evidencia amenaza a los alumnos/as, que de no prestar atención los castigará, y ese castigo además es contar lo que se “supone” deben aprender.

La educadora está viendo a los niños y niñas como seres pasivos propensos de adquirir aprendizajes, pero para ello además necesitan estar sentados derechos, en silencio y poniendo atención a una actividad que carece de motivación.

Según la teoría esta educadora no estaría teniendo en cuenta el Marco Para La Buena Enseñanza, que en su Dominio B, señala: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Es el ambiente y clima que genera el docente para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destaca las relaciones que ocurren en el aula. Se facilita el aprendizaje cuando ocurre en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, en conjunto con normas de comportamiento. También contribuye al aprendizaje un espacio organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender. Entonces, las habilidades en este dominio se demuestran en la existencia de un ambiente estimulante y un gran compromiso por parte del profesor con el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos [MPBE, 2003].

El ambiente frente a una actividad, donde un niño ha sido castigado, obligándosele a permanecer de pie oyendo la disertación, es un ambiente hostil, tenso, desagradable que ante ninguna circunstancia propicia el aprendizaje.

“... los niños y niñas están muy inquietos, la profesora da las últimas instrucciones antes de salir. Pero no se quedan en silencio. Así que ella apaga la luz, frente a esta situación los niños vuelven a sus asientos.” (Registro N° 5, Aula 3)

“La educadora anuncia que quedan cinco minutos para terminar. Transcurrido el tiempo, pide que guarden los lápices. Como no la escuchan, apaga la luz y entonces los niños se quedan tranquilos” (Registro N° 3, Aula 3)

En estas dos situaciones se observa un trabajo de condicionamiento de los niños/as a ordenarse y estar en silencio cada vez que la educadora apaga la luz. Se condice este hecho con la teoría conductista del aprendizaje donde se plantea que: “El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” [Peggy, 1993:7].

En cierta actividad se ha pedido dibujar una figura humana: “Al rato, un niño le muestra su dibujo a la educadora, y esta lo toma y le dice al niño con voz firme: “Ayer dibujamos figura humana y vimos cómo era ¿eran tan delgadas las piernas, los brazos?” El niño la mira y niega con la cabeza. Entonces la educadora le dice: “ya pues, si usted sabe, hágalo bien” (Registro N° 1, Aula 3).

En esta actividad, a la hora de orientar el trabajo de los niños, impone su visión de las cosas, en vez de dejar que cada niño se dé cuenta sólo de algo. Esto se evidencia cuando le dice al niño que no debe dibujar tan delgada a una persona, que ya se ha visto figura humana y da a entender que su dibujo debiera reflejar los conocimientos adquiridos, en vez de poner de manifiesto la creatividad de los niños.

Según Cesar Coll, lo importante es que el currículum en que se encuentran insertos los niños ponga de manifiesto la real labor que debe tener la ayuda pedagógica, y que esta

debiera ser sólo una ayuda, porque el proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento pasa netamente por el alumno. Y por otro lado, no se debiera perder de vista que esta “ayuda pedagógica” tiene como meta entrar en sintonía con el proceso de construcción del alumno y orientarlo utilizando todos los medios posibles [Coll, 1996].

La educadora se pasea por los puestos y cuando ha visto algunos trabajos dice: “recuerden que no es sólo dibujar, debemos pintar”. Luego, agrega: “vamos a jugar a escribir, escriban letras que conozcan, lo que quieran”. Los niños la miran sin entender y un niño dice: “tía, no sé escribir”. Ella agrega: “pueden hacer rayitas, círculos, líneas, la idea es que jueguen a escribir” (Registro N° 1, Aula 3).

La actividad carece de significado para el niño y niña, además la educadora está invitando a jugar, hecho que debería despertar ansias, curiosidad y motivación en los alumnos/as, sin embargo la respuesta es: “tía, no sé escribir”. El niño ya está condicionado a que su trabajo será evaluado, aun cuando sea llamado juego por la educadora.

Las Bases Curriculares describen el Principio del Juego de la siguiente manera: “El educador/a debe utilizar el juego como un proceso para que niños y niñas se abran a posibilidades para la imaginación, la creatividad y la libertad” [BCEP, 2001: 17]. La educadora debe explicar previo a la actividad el objetivo del juego, considerar los aprendizajes previos de los niños/as y alentarlos a usar su imaginación.

En una actividad en la sala de computación: “Pasados unos minutos en que la educadora no logra convencer a la niña, la toma del brazo fuertemente y la entra a la sala. Vuelve a gritarle: “ya Danae, te sientas ahí, no trabajes si no quieres, no hagas nada, me cansaste. Voy a hablar en UTP para que llamen a tu mamá y que te venga a buscar”. La niña cruza los brazos y se arroja al piso. La educadora se sienta en su escritorio y comenta a la alumna en práctica: “ayy, tía a veces hay que ser así, me da pena quedar como la mala de la película, pero tengo que hacerlo, alguien debe ponerle límites. Y voy a hablar otra vez con la mamá que se haga cargo, que la niña necesita

atención de un especialista, porque es mucho ¿no cierto? no deja trabajar a los demás y no puedo estar preocupada de ella todo el tiempo” (Registro N° 7, Aula 3).

En esta situación se observa el rol autoritario que asume la educadora, el cuál además es consciente de efectuar. Mediante el trato que recibió la niña por negarse a trabajar, no se conseguirán grandes cambios. Lo fundamental es establecer un vínculo afectivo con ella, además de tener en cuenta que se trata de una niña de cinco años, que piensa de un modo diferente al de un adulto y que probablemente necesita de un trabajo en paralelo con algún tipo de especialista que pudiera tal vez monitorearla en la sala de clases, a fin de que mejore su conducta, ya que el recurso de llamar a la mamá cuando se comporta mal no parece dar resultado.

Ahora bien, es labor de la docente preguntarse ¿Por qué la niña no quiere trabajar?, ¿se sentirá motivada? No hay una autocrítica de la educadora al trabajo que ella está realizando, la culpa recae sobre la niña y su actitud.

Otra situación para analizar es cuando: “Muestra tres oficios y tres profesiones y pega las láminas en la pizarra, luego explica a los niños la diferencia entre uno y otro. Dice que las profesiones son aquellas que uno necesita ir a la universidad o a un instituto y estudiarlas durante varios años. En cambio los oficios se aprenden mediante la experiencia, muchas veces algún familiar puede enseñarte a realizarlo”...” Luego de la explicación pide a los niños que digan si las láminas que pegó son oficios o profesiones. Los niños/as no logran entender la diferencia. La educadora cuando ellos se equivocan vuelve a repetir la explicación, recalando que las profesiones se estudian en una universidad o instituto “¿Para ser jardinero debo ir a la universidad?”, algunos responden que no y otros que sí” (Registro N° 1, Aula 3).

La actividad carece de inicio, desarrollo y cierre, pues no existe una actividad planificada para ello. Las láminas que muestra la educadora son dibujos, lo cual quita realismo a lo que se intenta enseñar, las actividades y más aún los recursos que se utilicen en las actividades han de ser pertinentes, es decir, se refiere a la relevancia y significancia que tienen los contenidos que se tratan en la escuela, si estos tienen

relación con los conocimientos previos de los alumnos/as, con su postura, su identidad, familia, comunidad, “Para que los aprendizajes sean significativos se requiere, en primer lugar, que los contenidos a ser enseñados tengan un adecuado ordenamiento y graduación, es decir, que tengan significatividad lógica; en segundo lugar, que en la estructura cognitiva del alumno, existan elementos que se puedan relacionar con dicho material, es decir que tengan significatividad psicológica” [Coll, 2004], si se consideran estos factores el alumno/a comprenderá de una forma más significativa los contenidos, no será una reproducción de algo que no le es pertinente con su forma de ser, cultura o creencias, la educación impartida debe ser una educación basada en la consideración de la identidad y procedencia de cada alumno, y a la vez promover un juicio crítico de su cultura, ya que si esto no ocurre se puede caer en el estancamiento de una cultura tradicional, no dando cabida a una educación intercultural.

Si tomáramos todas las actividades descritas e intentáramos verlas desde un punto de vista constructivistas, podemos señalar que estas actividades no le están ayudando a los niños a “aprender a aprender”. Por tanto cabe preguntarse ¿mediante qué tipo de actividades esto se consigue?, “¿cuáles son los criterios que deben guiar la intervención pedagógica?” según el autor cualquier intento por responder esta pregunta, saca a la luz la ambigüedad del papel del profesor antes mencionado [Coll, 1996:179].

En síntesis la verdadera enseñanza según Coll, consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento del alumno. Los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos, los métodos no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan esté ajustada a las necesidades de los alumnos.

“Lo verdaderamente importante es que el Currículum transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos. En primer lugar, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar, es

también una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles” [Coll, 1996:186].

Para finalizar podemos decir que las tres educadoras asumen roles directivos y en ocasiones autoritarios, dejan de lado principios fundamentales de la educación, puesto que la educadora cumple rol fundamental dentro del desarrollo de los propósitos de la educación parvularia, y por esto, es necesario que cumpla las siguientes funciones: formadora y modelo de referencia para los niños y niñas, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, desarrollar su papel de seleccionadora de procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes, labor que es crucial. Además, debe concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituyendo a la vez una parte fundamental de su quehacer profesional [MINEDUC, 2005].

Es importante tener además la visión que se tiene del niño y rol que cumple en su aprendizaje. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia visualizan al niño como una persona en crecimiento que desarrolla su identidad, avanza en el descubrimiento de sus emociones, y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sentimientos; desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra [MINEDUC, 2005].

4.1.4 Organización del espacio físico

En cuanto a la organización del espacio físico dentro y fuera del aula 1, había un total de 30 niños y niñas, distribuidos en 19 niños y 11 niñas. Además, se puede señalar lo siguiente:

“La sala de clases es amplia, cuenta con mesas y sillas para todos los alumnos acorde a su edad, estas se encuentran distribuidas al interior de la sala en grupos de tres a cuatro niños por mesa, cuentan con estantes los cuales se localizan en la parte superior de la sala en donde se guardan los cuadernos y libros que utilizan los niños a diario, también podemos encontrar muebles a la altura de los niños en donde se guarda el material, como la caja de los libros, la caja de los lápices de cera, pegamento, etc. Asimismo un estante especialmente dedicado a los niños en donde ellos guardan sus cajitas, la cuales contienen su material de trabajo diario como su estuche, pegamento, tijeras, en donde cada vez que realizan una actividad ellos se dirigen hacia este estante a guardar o sacar su cajita de materiales. Poseen de igual forma una pizarra en la cual la docente realiza algunas explicaciones de las actividades. Las educadoras también cuentan con una mesa en donde trabajan y tienen su material. La sala de clases está decorada con tres paneles en las murallas, uno de ellos corresponde al Pre – Kínder que se encuentra en la tarde en esta misma sala de clases, y los otros dos paneles están decorados, uno con el cuerpo humano y el otro con los sentidos, La sala de clases cuenta además con dos puertas, una que da hacia la entrada y patio central del colegio por la cual ingresan a diario los alumnos cada mañana y otra puerta al final de la sala de clases que da hacia el baño y patio de los kínder. Igualmente posee una buena iluminación eléctrica y además grandes ventanales. En cuanto al patio, tienen un patio atrás de sus salas, el cual es de cemento y tiene por una orilla algunas plantas, posee un juego de resbalín en donde la mayoría de los hombres del curso juegan a amontonarse al final de este, mientras tanto la niñas corren o juegan con los aros que también se encuentran disponibles en el patio, además se puede apreciar que cuentan con balones de espuma para jugar, los cuales se encuentran guardados en una especie de rejilla pero los niños de igual forma lo sacan por los lados, asimismo encontramos los baños uno destinado para los varones y otro para la mujeres, poseen dos basureros grandes puestos en uno de los costado cerca de las murallas de las sala de clases, al final del patio hay un pequeño pasillo que está cerrado con reja , este pasillo da hacia el gimnasio del colegio. Este patio es de uso exclusivo de los dos Kínder” (Registro N°1, Aula 1)

En el aula 2, se encontraban 30 niños y niñas, de los cuales 11 eran niñas y 19 niños. Con respecto a la organización del espacio educativo de dicha sala, cabe señalar lo siguiente:

“Al interior de la sala de clases se encuentran unos estantes colgados en donde la educadora guarda todo el material traído por los niños y los cuadernos y libros de clases, a la altura de los niños se encuentran unos estantes más pequeños en donde se guardan cajas con materiales a los que los niños tienen acceso como, pizarras individuales, cuentos, libros para pintar, lápices de colores, juegos para la construcción, materiales para matemática, cajitas con materiales de los niños, etc. La sala de clases está decorada por dibujos realizados por los niños y por ornamentación realizada por las educadoras. En cuanto a la utilización del mobiliario, las mesas son para cuatro niños, pero solo se sientan tres niños por mesa. Al final de la sala se aprecian ventanales grandes que cubren toda una pared de la sala, y cortinas para controlar la luz.

En una esquina de la sala hay un santuario con la imagen de Jesucristo, velas y la oración del padre nuestro descrita con palabras y dibujos. La sala de clases está conformada además por material tecnológico como un computador estacionario y una radio.

Después de lavarse los dientes la educadora dejó que los niños jugaran en el patio, allí hay un juego plástico gigante, que tiene un resbalín, escaleras y pasillos. Los niños juegan bruscamente y se tiran de cabeza por el resbalín. En el patio no hay otro juego, solo hay un tipo de bandejón que sirve para que los niños se sienten, en este hay árboles y algunas flores.

A un lado del patio se encuentran los baños, estos están separados por baños de hombres y de mujeres. Cada baño consta de tres wc con puerta, 6 lavamanos y una ducha. Los baños no cuentan con agua caliente” (Registro N°1, Aula 2)

En cuanto al aula 3, se tenía una cantidad de 27 niños y niñas, distribuidos en 15 niños y 12 niñas. Con respecto a la organización del espacio educativo de esta sala, se puede señalar lo siguiente:

“La sala está abundantemente adornada con material diverso, ya sea de utilidad para los niños como algunas cosas que no tienen una finalidad mayor que sólo decorativa, como un mural que ocupa la muralla del fondo de la sala, el cual representa el otoño, pero que en su elaboración no intervinieron los niños, y que fue elaborado íntegramente por las dos técnicas que trabajan en la sala. En este sentido, cabe señalar que los niños han participado poco o casi nada en la ornamentación de la sala. Además, existe tanto material adherido a las murallas que puede ocasionar distracción en los niños.

Los muebles están organizados en línea por los bordes de la sala (apegados a las murallas), y en ellos se guardan con llave los materiales y libros. Existe una repisa para colocar algunos materiales que están en frascos o tientos y también, apegados a la ventana están los casilleros de los niños con el nombre de cada uno y un dibujito hecho por los niños. Además, se cuenta con un computador con conexión a Internet.

En la sala no se trabaja con rincones y se podría decir que en el espacio que se forma en el centro, se ubican los bancos y sillas de los niños y niñas, los cuales se sientan de a dos mirándose de frente. El mobiliario está compuesto por mesas individuales y sillas no del todo adecuadas para el tamaño de los niños. En ocasiones se sientan de a tres, excepto una de las niñas que debe sentarse sola porque pelea o conversa constantemente con sus compañeros.

La sala posee una pizarra de tiza, una pequeña repisa donde se coloca cuentos, algunos juguetes y rompecabezas para armar, pero que sólo se utilizan cuando los niños llegan a la sala en la mañana.

En cuanto a los trabajos de los niños, estos son expuestos en un cordel con pinzas de ropa afuera de la sala.

Con respecto al patio del nivel, es exclusivo para el curso, ya que no existe otro nivel en pre-básica. Es relativamente amplio y cuenta con juegos para actividades motoras gruesas: resbalines, balancines, neumáticos y una casa de madera con un puente colgante.

Los baños son del nivel de los niños/as y tres de ellos están designados a los varones y tres a las mujeres. Las descargas de agua en los baños son automáticas y una de las cañerías de los lavamanos está rota y el agua se escurre cada vez que los niños(as) acuden al baño y se lavan las manos.

Cuando llueve el patio suele inundarse en ciertos sectores, ya que las canaletas están tapadas por hojas secas y la inclinación no es la óptima para la caída del agua.

En las murallas del patio se encuentra dibujado el cuento “la gallinita roja” que cumple una función decorativa” (Registro N° 3, Aula 3).

En este sentido, y tomando en cuenta lo que plantea el Currículum Integral en cuanto a la organización del espacio, cabe señalar que en ninguna de las tres aulas se establece rincones definidos, lo que hace suponer que no se trabaja con ellos. Por ello, no se estaría favoreciendo el desarrollo de un niño o niña integral, ya que no se facilitarían las actividades variadas a través de juegos de rincones, donde los niños puedan realizar elecciones personales con respecto a las actividades que quiere ejecutar, el material que quiere utilizar y cómo lo va a emplear, incidiendo negativamente en la singularidad de cada niño/a.

Con respecto a lo señalado anteriormente, las educadoras evidencian una deficiente implementación del currículum en el aula, lo cual preocupa desde el punto de vista de que la forma de expresión de todo currículum acaba en una práctica pedagógica, siendo esta la expresión de la función social y cultural de la institución escolar. Según Sacristán [1995], estas prácticas del currículum se traducen en actividades que adquieren significados concretos, los cuales son productos de tradiciones, valores y

creencias. Por ello, preocupa que una inadecuada implementación del currículum influya de manera negativa en la práctica pedagógica de las educadoras.

En referencia a si la sala de clases está bien equipada, las educadoras señalaron:

"El espacio debería ser más amplio, eh eh llega buena luz que es lo que te piden, a lo mejor los muebles deberían ser otros, antes se trabajaba con muebles individuales, con mesas individuales y se lograban más cosas, pero para el trabajo en grupo y la edad de los niños están bien así..." (Entrevista E1)

"Creo que todo tiene que estar a manos de ellos, hay cosas que si que yo las considero bien, el caso de las cajitas, que ellos tengan su material, que aprendan a cuidarlo, sus pertenencias, súper bueno. Pero si me gustaría que fuera un lugar más amplio para que tenga que tener más contacto con otras cosas, y no por ejemplo estar limitados por un espacio (...) yo encuentro incorrecto que los materiales estén fuera de la sala, por ejemplo, nosotros tenemos mucho material para usar, pero están en biblioteca, porque no hay el espacio suficiente para implementar rincones por ejemplo, que son sumamente necesarios, esto que el niño este tocando el material, que lo esté conociendo, que lo esté usando es sumamente importante para el desarrollo de sus habilidades, entonces eso para mí" (Entrevista E2)

"Honestamente, no está equipada correctamente, me gustaría hacerle varias modificaciones, pero yo diría que el tiempo nos apremia, no hay un lugar amplio como para ir guardando cosas, sacando cosas, porque al final esto es como un escenario, todos los días es algo diferente, y el escenario tenemos que modificarlo permanentemente (...) Creo que nunca es todo perfecto tía, pero al menos uno intenta de tener las cosas que se requieren, las más importantes, para que los escenarios de los aprendizajes sean buenos" (Entrevista E3)

Se puede apreciar que los entornos de aprendizaje muchas veces se ven mermados a raíz de la falta de espacio o de tiempo para poder implementar o disponer el aula de una u otra forma, a fin de favorecer los aprendizajes. Esto claramente puede influir en

la calidad de aprendizajes que los niños y niñas lleguen a desarrollar, ya que parte del aprendizaje se da a través de la interacción entre la persona y su entorno, y si este no cuenta con las condiciones adecuadas y estimulantes para que el aprendizaje se desarrolle, este último difícilmente surgirá.

De esta forma, podemos señalar que el equipamiento básico que debieran tener las aulas son los centros de interés, los cuales están ausentes en las tres salas observadas, y esto sin lugar a dudas influye en los aprendizajes de los niños y niñas, y directamente en el Principio de actividad, el cual plantea: “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 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” [BCEP, 2001:17]. En este sentido, si un aula no está correctamente equipada, difícilmente proveerá a los niños de oportunidades de aprendizaje variadas, incidiendo negativamente en los aprendizajes.

Con respecto a qué le agregaría a la sala de clases, E2 y E3 respondieron:

“Espacio (ríe) más grande, calefacción... podría decir que le podría sacar cosas, las perchas, que no esté llena de mochilas que sea más organizado ese tema, y algo importante lo que si me preocuparía mucho es tener mucho material de lenguaje, siento que hay pero no es lo mejor y mucho más material en concreto para trabajar las matemáticas, de todas maneras” (Entrevista E2)

“Yo agregaría un power point, un computador como la gente, porque esa cuestión (ríe)... micrófonos para los niños, porque muchos de ellos hablan muy bajito y estamos limitados en ese sentido y muchas veces no escuchamos lo que están diciendo, sobre todo en sus disertaciones, cuando logramos tener disertaciones, y eso yo creo que es fundamental, tener medios audiovisuales, una buena radio, con un volumen adecuado” (Entrevista E3)

Se reconoce un déficit en cuanto a materiales que faltan en la sala de clases, pero claramente las prioridades apuntan a distintos focos, lo cual puede indicar que en el caso de E3, la educadora no está conciente realmente de las deficiencias de su sala, o bien no ha considerado que el espacio de la sala puede determinar en cierta forma los aprendizajes de los niños y niñas y como estos interactúan con el currículum, el cual por cierto, no está siendo bien aplicado. En cuanto al primer caso, E2 manifiesta deficiencias dirigidas a la infraestructura y considera que con un mejor material para trabajar en lenguaje y matemáticas se desarrollaría una mejor labor pedagógica.

En general, las educadoras no dan cuenta de aspectos carentes en la sala de clases que se relacionen con los intereses de los niños y niñas, lo cual haría pensar que el material del que disponen es el suficiente, sin embargo en la descripción de las salas realizada al inicio de este apartado, se evidencia que falta material acorde a las necesidades de los niños, y que les permita explorar todas sus habilidades y destrezas propias de la etapa que viven.

Con respecto a si consideran relevante la organización del espacio educativo, las educadoras señalaron:

"Sí, porque por ejemplo cuando hacemos la motivación es importante tener un espacio correr las mesas, trabajar en el suelo, organizar la sala de otra forma pero aquí no te permite mucho por el espacio, además como esta sala la compartimos con pre kínder tenemos menos espacio, sería bueno tener aquí los rincones, no ir al laboratorio de ciencias o la biblioteca a lo mejor las cosas deberían estar aquí mismo" (Entrevista E1)

"Si me parece bien, yo creo que ha habido grandes esfuerzos por qué ese espacio se vea más bonito, más ordenado, tenemos cajitas donde se pueden ordenar los materiales, se pueden clasificar, ehh cada material tiene su espacio, pero si ehh le agregaría lo que te decía (...) si me gustaría de que fuera más, que estuviera más organizado en base a los niños. No en base a nosotras. O en base a la estética que puede producir" (Entrevista E2)

“Yo creo que es muy importante para cada actividad, es un escenario para que los chiquillos aprendan, de repente nos vemos limitados en el tiempo que necesitamos hacer cosas rápido porque los tiempos en los niños son cortos, entonces tenemos que hacer las cosas muy rápido para poder tener aprendizajes y a veces topamos en la organización. (...) La experiencia me dice que a veces uno quiere hacer las cosas perfectas, pero la perfección no existe, entonces uno tiene que ver de qué manera se las arregla para hacer las cosas rápido y bien” (Entrevista E3)

A partir de lo señalado anteriormente, cabe señalar que la sala de clases es el lugar donde el educador puede poner en prácticas sus propias teorías de enseñanza y de educación, donde además se desarrollan comportamientos e interacciones diferentes a las que se realizan en otros espacios del establecimiento, como: pasillos, patio de recreo, oficinas, entre otros, existiendo una estrecha relación entre el modelo de conducta que se desarrolla en la clase y la disposición del entorno físico. Es por esto, que la remodelación espacial y estética de las aulas tradicionales puede aumentar la participación de los alumnos en las discusiones de clase, mejorar los resultados académicos e incrementar el tiempo dedicado a la tarea. Pero estas decisiones son tomadas en relación a cómo el educador concibe la enseñanza y el aprendizaje, la visión de su rol y el de los alumnos, su formación como profesores, su habilidad docente, su propia experiencia con los alumnos y su capacidad de innovar. De esta manera, E1 y E2 están evidenciando un interés por tener un ambiente de aprendizaje acorde a las necesidades de los niños, mientras que E3 plantea sólo la necesidad de realizar actividades cortas para captar la atención de los niños y niñas, aunque esto implique no considerar los intereses y necesidades de ellos mismos.

El currículum integral el cual se lleva a cabo en las tres aulas plantea, que para la organización del espacio es necesario propiciar juegos de rincones, así lo manifiesta Peralta [2008], el requisito que se pretende extraer de ésta modalidad curricular para crear a un niño o niña integral en todas sus áreas es el de facilitar las actividades variadas a través de los juegos de rincones. La implementación de los juegos de rincones dentro del aula son para dar espacios de actividades de acuerdo solamente al

interés personal del niño y la niña, y a través de aquel ambiente, propiciar los ámbitos afectivos, sociales, cognitivos y físicos.

Del mismo modo las Bases Curriculares [2001] describen que la organización del espacio debe responder oportunamente a los requerimientos educativos, a través de la renovación, organización dinámica y funcional tanto de los materiales como del equipamiento, para propiciar diversas actividades e interacciones (de pequeños grupos, del grupo total).

Entonces cabe mencionar que considerar la organización del espacio es de suma importancia para proporcionar a los niños y niñas un adecuado ambiente de aprendizaje considerando sus intereses y necesidades.

En cuanto a los aspectos decorativos de la sala de clases, cada educadora tiene una postura diferente:

"Si, aquí la principal que hace eso es la Gigio (coeducadora) y siempre está de acuerdo a la planificación y de acuerdo a lo que trabajamos con ellos, tratamos de no poner cosas porque si, por ejemplo si vas a trabajar las vocales ya ponemos las vocales, si los números pero no todos los números a medida que vas pasando el contenido se va poniendo el material aquí en la sala" (Entrevista E1)

"Se procura por ejemplo, el tema decoración por ejemplo, el tema de las cajitas que también ellos pueden sacar los palitos, que pueden saber dónde están sus lápices, de repente, si quieren pintar un cuento, sacar un cuento, si quieren leer lo leen, pero yo creo que no es suficiente" (Entrevista E2)

"Bueno, de partida la sala cuando uno llega en marzo, la sala está bonita, los distintivos de los chiquillos tratamos de hacerlos lo más bonitos posibles, con su foto, decoradito, yo diría que en ese sentido yo me he preocupado, las cortinas con un diseño bonito arriba, obviamente que en el paso durante el año la cantidad de material que tú vas

sacando y guardando, a veces se pierde lo estético, y además ha influido que a veces el aseo no queda muy bien hecho” (Entrevista E3)

La decoración de la sala de clases no sólo debiera tener la función de embellecer la sala de clases, también debiera provocar algo en los niños, que se interesen por una actividad, que favorezca un clima tranquilo, que no produzca contaminación visual y que finalmente tenga relación con las actividades que se están desarrollando, porque si sólo sirve para embellecer un espacio, sin un fin, no estaría contribuyendo a los fines pedagógicos. En este sentido, la disposición de los muebles en la sala, los materiales al alcance de los niños y niñas y los trabajos de los niños también contribuyen a decorar la sala, pero si estos muebles no se encuentran a una altura donde los niños puedan extraer el material que contienen, los materiales no están siempre disponibles para que los niños los manipulen y los trabajos de los niños no se exponen en un lugar privilegiado de la sala, se está cayendo en un “hacer por hacer” sin un fin.

Lo dicho anteriormente se refuerza con lo planteado por las Bases Pedagógicas de la Educación Parvularia, “Procurar que la organización del espacio y los elementos que se incorporan sean coherentes con los propósitos educativos que proponen estas Bases. Al respecto es importante, previo a su elaboración, examinar qué es lo que se pretende favorecer a través de elementos como móviles, láminas, murales y tableros” [BCEP, 2001:102].

Del mismo modo deben ser coherentes con las etapas de desarrollo de los niños/as, para esto las Bases Curriculares [2001] considera que debe existir al interior del aula una variada propuesta de materiales tanto visuales, auditivos, táctiles los cuales ayudan sin duda al desarrollo de las ventanas de oportunidades y al ciclo evolutivo de los niño/as, puesto que un ambiente enriquecido puede aumentar el crecimiento y la estructura cerebral, esto además es afirmado por Pesce el cual señala que, “es un periodo en que se producen las mayores conexiones cerebrales y la mayor cantidad de aprendizaje en la medida que se cuente con un ambiente estimulante y acogedor” [Pesce, 2008: 5].

Por otro lado, en cuanto a la importancia que tiene el ambiente físico a la hora de planificar, E2 y E3 coinciden en que debe ser un ambiente cómodo para el aprendizaje.

“...yo diría que, tanto a lo físico como a lo pedagógico, si tú no estás cómodo, en ese lugar que tu trabajas en forma diaria no estás haciendo, tampoco estás haciendo sentir, o sea, no hay comodidad en el aprendizaje, esa es la importancia. Me gusta que los niños entren en un ambiente acogedor, que este limpiecito, que este ordenadito para ellos, que tengan sus cosas en su lugar, todo eso” (Entrevista E2)

“El ambiente físico, todo porque es el escenario donde uno va a poder hacer su trabajo, donde los niños van a interactuar con los materiales con el lugar que tiene que ser adecuado, cómodo que tenga...que se puedan desenvolver dentro del espacio en que van a estar, es súper importante el espacio. Tiene que estar limpio, ordenado, es todo en el fondo, es una parte tan importante como los materiales...si no están la actividad se va...guatea” (Entrevista E3)

Nuevamente aparece la idea de que el ambiente físico incide directamente en los aprendizajes de los niños y niñas, y que en la medida que estos espacios sean acogedores se obtendrán una mayor cantidad de aprendizajes, por el hecho de que todo tenga un lugar establecido y no distraiga a los niños. En este sentido, esto se explica por el hecho de que los niños pasan un período considerable en la sala de clases, siendo esta un segundo hogar para ellos. Ahora bien, el ambiente físico no sólo debe destacar por su decoración o su limpieza, también debe contribuir a que los niños y niñas construyan sus aprendizajes de una manera activa. De este modo, se afirma lo planteado por el Marco para la Buena Enseñanza: “Las mejores técnicas de enseñanza son inútiles en un ambiente desestructurado. Por lo tanto, es relevante desarrollar procedimientos claros y explícitos para que se genere un trabajo fluido en el aula y una utilización eficiente del tiempo” [MPBE, 2003:26].

En cuanto al ambiente de la clase, y como debiera ser este, las educadoras señalaron:

“Mira, a mí me gustan los ambientes muy ordenados, en ese sentido soy bruja, soy exageradamente bruja en ese sentido, yo creo que soy muy tradicionalista podría decir con el tema del castigo, la verdad a lo largo de la vida he probado con todo, incluso he llegado hacer súper amorosa a súper bruja, he sentido con bruja que funciona más. El ser humano en realidad yo siento que funcionan así, no sé si estoy muy equivocada, no sé, yo siento que uno tiene que ser con los niños bien equilibrada sí, tampoco esa bruja que se convierte en una mujer que este amargada este todo el día y que los niños no puedan ver puede jugar con ellos, puede sonreír, incluso abrazar y besar o decirles un chiste, pero que también ellos sepan diferenciar que hay un momento que tiene que ser de trabajo, que tiene que ser tranquilo, ellos tienen que ser capaces de lograr concentrarse en sus actividades, poder trabajar bien para un buen trabajo, eso” (Entrevista E2)

“Yo diría que entre relajado y estar como dispuesto a... dispuesto a tener un nuevo aprendizaje, el ambiente debe ser grato, sobretodo grato, que sea buena onda que todos estemos dispuestos a trabajar y con ganas de hacerlo” (Entrevista E3)

Las educadoras atribuyen el ambiente de la clase a condiciones que ellas pueden generar para el trabajo con los niños, las cuales tienen que ver con estados emocionales tanto de ellas como de los niños y niñas; coincidiendo en que se debe promover un momento donde los niños y niñas estén concentrados para que puedan aprender. Con respecto a esto, el Marco para la Buena Enseñanza señala: “Las ‘rutinas’ o ‘reglas para el trabajo en la sala’ permiten la organización de las diferentes actividades. Un aula sin ‘reglas de trabajo para aprender’ es fácilmente reconocible: se pierde tiempo en asuntos no relacionados con actividades de enseñanza, los alumnos deben esperar para que el profesor organice las actividades, el trabajo no tiene orientación clara, faltan materiales y las etapas de la clase son confusas (...). En una clase bien administrada, en cambio, los alumnos saben cómo trabajar la actividad propuesta o qué esperar de la clase, y lo qué se espera de ellos. Los alumnos ocupan su tiempo en actividades relevantes; las clases tienen claros comienzos y finales. Se

pierde poco tiempo en actividades que no son de enseñanza (mantener la conducta, explicar muchas veces las instrucciones, pasar la lista); sin embargo, también hay momentos de relajación, de conversación, de interacción social con los pares y con el profesor” [MPBE, 2003:26].

En definitiva, la organización del espacio físico se debe caracterizar por ser un espacio bien equipado, que favorezca los aprendizajes de los niños/as, mediante una infraestructura adecuada y segura. Así mismo, se debe organizar en base al interés de los niños/as para así resguardar sus necesidades de aprendizaje, para esto se propone el uso de rincones lo cual favorece lo anteriormente mencionado. En cuanto a la ambientación de la sala de clases, esta debe ser coherente con lo que se pretende que los niños/as aprendan, como así mismo los materiales que les proporcionan a sus alumnos, estos deben favorecer un óptimo desarrollo en todo ámbito, lo cual no ocurre en ninguna de las salas observadas, ya que se considera la decoración sólo como un aspecto decorativo que en nada potencia las capacidades creativas y cognitivas de los niños y niñas.

4.1.5 Relación con la comunidad educativa

Al consultar a las educadoras acerca de lo que entienden por comunidad educativa, E1 y E3 concuerdan con lo ya planteado anteriormente acerca de la comunidad educativa:

“La comunidad educativa son los profesores, las personas del aseo, son todos aquellos que trabajan en el establecimiento y además la familia” (Entrevista E1).

“La comunidad educativa es todo, toda la escuela, los padres, los apoderados, los paradocentes, los auxiliares, toda la gente que trabaja en la escuela, los niños, el medio circundante, todo lo que está dentro de la escuela y los que intervienen en el aprendizaje. Todos ellos” (Entrevista E3).

Las educadoras tienen una visión muy similar de lo que es la comunidad educativa y asimismo esta concuerda con lo planteado por las Bases Curriculares de la Educación

Parvularia, “La comunidad educativa está conformada por todas las personas que directa o indirectamente están involucradas en la educación de las niñas y los niños y que comparten el propósito de contribuir efectivamente en sus aprendizajes” [MINEDUC, 2001:95].

En cuanto a las relaciones que se establecen con el profesorado, cada educadora tiene una opinión diversa con respecto a este tema y a como se resuelven los conflictos:

“No, bien yo no tengo problemas con los demás profesores, pero creo que con los que más tengo relaciones es con los de pre-básica porque no hay tiempo para establecer relación con los profesores de básica o de media, y las veces que hemos tenido la posibilidad de compartir la media y la básica y la pre-básica ha sido en jornadas y ha sido bueno, ha sido bueno, pero no es un interactuar de día a día” (Entrevista E1).

“Hoy Jueves mientras los niños/as se encontraban en la clase de educación física en el gimnasio, la educadora va a reunión de ciclo junto con la educadora del Kínder A, jefe de UTP, director académico y coordinadora de ciclo” (Registro N° 8, Aula 1)

“Yo siento que el hecho de que el colegio es grande, tenemos desde prebásica, enseñanza básica, enseñanza media, entonces cada profesor tiene su responsabilidad su rol, entonces yo creo que se juntan entre ellos para trabajar en departamento hay instancia por ejemplo para la prebásica donde tenemos reuniones de ciclo, pero siento que esto no basta. Ahora la relación entre ellos yo siento que existen grupos donde, como todo lugar se juntan con los que tienen más afinidad, si hay roces, yo encuentro que si hay roces pero de repente los provoca el mismo colegio” (Entrevista E2).

“Este año ha sido difícil porque no hay colegas con quien compartir que sean educadoras de la misma especialidad o de los cursos de párvulos, porque el pre-kínder no funciona este año. Solamente tenemos “vecinos”, vecinas y con ellos no tenemos ningún inconveniente, compartimos materiales, sugerencias, problemas, pero en realidad no me llevo mal con nadie, y cuando hay dificultades se conversan, a pesar de que es difícil enfrentar los problemas porque me ha tocado y de repente en mejor

cerrar la puerta y no enterarse de los problemas (ríe) porque lamentablemente hay mucha envidia tía en el trabajo. Entonces me ha tocado eso vivirlo y como que se forman grupos antagónicos y todos contra uno, y qué uno no ha hecho nada, uno ha hecho solamente trabajar bien y hacer lo mejor posible, y eso ha influido a veces mucho en las relaciones entre pares” (Entrevista E3).

Un aspecto importante en cuanto a las responsabilidades profesionales que tienen las educadoras y todo docente en general, es establecer relaciones entre sus pares, un ambiente de cooperación, participación, trabajo en equipo para que de esta forma se lleve a cabo un óptimo desarrollo del aprendizaje de sus alumnos y alumnas. En este caso E1 expone tener una buena relación con sus pares y tener reuniones de ciclo donde comparte con ellos. Por otro lado E2 manifiesta que se establecen relaciones pero sólo con miembros de pre- básica y que esto no es suficiente, en cuanto a E3, manifiesta que ha sido difícil establecer relaciones con sus pares. Podemos apreciar que cada educadora tiene su postura frente al tema, pero lo que se plantea en cuanto al Marco para la Buena Enseñanza, en el Dominio de Responsabilidades profesionales es, “Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación” [MBE, 2003:10].

Asimismo se señala en las Bases Curriculares que “El trabajo en equipo es una condición clave para enriquecer los ambientes educativos en educación parvularia. Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos [MINEDUC, 2001:99].

Así mismo se destaca el Principio de Comunicación expuesto en el Currículum Integral, el cual debe ser desarrollado en todo ámbito pedagógico, según lo descrito por Victoria Peralta [2008], Este principio se basa en que el ser humano no vive aislado, sino que

forma parte de una totalidad que se relaciona entre sí. Es la comunidad donde el ser adquiere conciencia de su individualidad y aprende a conocerse a sí mismo, pero además de ello, adquiere patrones de conducta y códigos necesarios para la comunicación.

Es por este motivo que es de esencial importancia, que en los establecimientos educacionales se promuevan y desarrollen instancias de trabajo en equipo entre los profesionales que allí trabajan ya que esto sin duda alguna favorece el aprendizaje de sus alumnos/as.

Además, al ser consultadas acerca de la importancia que tiene la familia de los niños y niñas a la hora de planificar, las tres educadoras consideran a la familia, pero de diversas formas:

“Yo la considero poco a la hora de planificar porque antes aquí había una ley que los apoderados no entraban al colegio, que los apoderados tenían muy poca, eh acceso al colegio no podían estar aquí adentro al colegio, eh por ejemplo entre menos estén los apoderados en sala mejor, pero también se dice que si los apoderados, si tú tienes un apoderado que te ayude es mucho mejor, por ejemplo uno puede utilizar una mamá que esté embarazada para enseñar a los niños el ciclo vital ...las otras actividades son las kermes que los papas viene acompañar, las fondas y las reuniones de apoderados pero nada más, pero aquí no hay un trabajo con la familia en sí, para lo único que uno toma a la familia aquí es para que ayuden con las tareas para la casa, pero nada más” (Entrevista E1).

“Hay un tema que si se trabaja con la familia, ¿cierto?, pero es un tema, pero yo más que nada me fijo en el tema de cómo yo abarco o incorporo a esa familia para el logro de todos los aprendizajes en el niño, en todos los aspectos en el fondo, todos los ámbitos, yo siento que sin ellos, sin la familia, no hay progreso, si no hay un buen apoyo familiar, logramos caminar hasta el 50, y nada más” (Entrevista E2).

“Uno tiene que educar al padre que ellos también son importantes en esta planificación, en el sentido en que sin ellos yo no lograría nada, sobre todo cuando yo necesito cosas, cuando necesito que refuerce, cuando necesito que le enseñe o que me lo traiga a tal hora porque...o que tiene que memorizar tal cosa y eso es súper importante, o sea es relevante, a pesar de que uno cuando convive con el apoderado en realidad ojala no existieran...” (Entrevista E3).

La familia es considerada como, “Una Familia es un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos. Los lazos de Parentesco son los que se establecen entre los individuos mediante el matrimonio o por líneas genealógicas que vinculan a los familiares consanguíneos (madres, padres, hermanos, hermanas, hijos, etc.). El matrimonio puede definirse como una unión sexual entre dos individuos adultos socialmente reconocida y aprobada” [Giddens, 2002: 231].

En este caso la educadora E1 aclara no considerar a la familia a la hora de planificar, sino más bien la considera como un apoyo para las tareas dirigidas al hogar o la participación en actividades extracurriculares. Por otro lado E2 dice que ella se fija en como incorporar a la familia en todo ámbito del desarrollo de los niños/as. En cuanto a E3 manifiesta que la familia es importante cuando ella necesita de apoyo en tareas, pero que ojala no existieran.

Como se aprecia las tres educadoras tienen una visión diferente de la participación de la familia, lo que debe ocurrir en este aspecto es incorporar a la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas ya que según lo planteado en las Bases Curriculares: “La educación parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y de los niños” [MINEDUC, 2001:13].

Además de esto es fundamental que las educadoras estén conscientes de la realidad familiar, ya que según lo descrito por la CEPAL [2007] Las principales conclusiones de los estudios sobre la familia mencionan que el modelo tradicional de familia integrada por un padre proveedor, una madre dueña de casa e hijos ya no corresponde a la estructura predominante de los hogares y las familias en América Latina.

“Así mismo se debe tener conciencia de la procedencia cultural de cada niño/a ya que hoy en día existe gran confluencia de culturas al interior de las salas de clases, de forma que se debe tener en cuenta esta diversidad cultural en el momento de planificar. Es así como “En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales ritmos, estilos, procesos y motivaciones de aprendizaje, los centros escolares precisan una diferenciación cada vez más adecuada de los currículos y modalidades de enseñanza” [UNESCO, 2008:17].

De esta forma, si existe una relación entre los principales agentes educativos como la familia y la escuela el escenario en cual se lleva a cabo el desarrollo de los niños/as se verá enriquecido sin duda alguna. Del mismo modo cabe agregar que, “Respecto a la familia, cabe tener presente que los apoderados son los que más conocen a sus hijas e hijos, por lo que la información que aportan tiene especial importancia. Esta información puede recogerse a través de entrevistas, informes periódicos y a través del diálogo permanente con ellos. Una forma de participación en el proceso de evaluación es invitarlos a aplicar algunas estrategias factibles de ser empleadas por ellos en sus contextos familiares, con el fin de compartir y cruzar la información obtenida por el educador [MINEDUC, 2001:110].

De esta forma la relación que se debe establecer entre las familias y las docentes es de gran relevancia esto se ve apoyado en las ideas de Peralta, “En definitiva se trata que junto con el educador, la familia y la comunidad reflexionen juntos sobre qué niño

se aspira a favorecer, y en función a ello se analicen las posibilidades y responsabilidades de cada uno” [Peralta, 2000:42].

Con respecto a la relación con los apoderados, E1 y E3 coinciden en que debe existir una relación de respeto mutuo.

“Yo creo que debe haber una buena relación, pero esta no debe ser de tú a tú, así como por ejemplo que ellos crean que tú eres como la nana no, debe haber una relación de respeto y que tiene que haber una comunicación de la educadora con el apoderado y esa comunicación debe ser en relación al niño y como trabajar con este, como motivarlo, incentivarlo, felicitarlo” (Entrevista E1).

“Toda mi vida yo he tratado al apoderado de usted, nunca es amigo mío ni nada sino que de respeto y el tendrá que ser tolerante y viceversa frente a las peticiones mutuas que nos hacemos, porque él me pide que le cuide a su hijo y que le enseñe y yo también le pido que me ayude a enseñarle, no cierto y que me apoye en todo lo que uno va a realizar” (Entrevista E3).

“comienzan a entrar los niños con sus apoderados, la profesora otra vez en la sala, saluda a los apoderados con un “buenos días” y a los niños/as con un beso en la mejilla. Ella está ubicada en la puerta.” (Registro N° 2, Aula 3).

La siguiente situación se llevó a cabo en una citación de apoderados.

“La educadora le dice que no se trata de buscar culpables sino soluciones. La madre sigue hablando y explica que en lo que va del año ha tenido que comenzar un curso de capacitación en su trabajo y su horario aumentó en varias horas, por lo que su estancia en la casa con su hijo es bastante breve, ella cree que este poco tiempo que le entrega a su hijo es la razón de que el niño tenga este comportamiento (...) Su padre interrumpe, contando que el pasa un poco más de tiempo en la casa y que trata de pasar el mayor tiempo posible con su hijo, pero que él es más duro y exigente. Que él es quien lo castiga, que si el niño no cumple con alguna tarea, lo castiga y nada lo

hace cambiar de opinión, en cambio su madre es más amable, que también lo castiga pero habla con él, lo escucha, intenta solucionarlo. El padre explica que está consciente de su problema (...) La educadora señala a sus padres que su recomendación es llevar al niño al psicólogo, para que él como especialista diga cuál es el problema que tiene el niño o que de algunas estrategias para trabajar con él y que les ayude a ellos como padres” (Registro N° 1, Aula 3).

En este mismo tema, E2 plantea que prefiere tener una relación cercana con los apoderados: "Bien, yo siento que bien, soy una persona como súper cercana, yo siempre en mi pensamiento ha sido que uno se tiene que ganar a la gente, para poder hacer un buen trabajo" (Entrevista E2).

“Cuando todos los niños estuvieron listos, la educadora se colocó en la puerta de entrada del colegio y llamaba a los niños a medida que llegaba sus apoderados, algunos apoderados hablaban con la educadora, preguntándole como iba su hijo o cómo lo podía apoyar con sus tareas. Los apoderados tratan con mucho respeto a la educadora y ella los recibe con un cálido abrazo” (Registro N° 5, Aula 2).

En cuanto a las relaciones que las educadoras plantean tener con sus respectivos apoderados E1 y E3 declaran tener una relación más formal, estableciendo cierta distancia con los apoderados limitándose a dialogar sólo en base al niño/a. Por otro lado E2 declara tener una relación más cercana y afectiva con sus apoderados ya que según sus ideas esa es la mejor estrategia para generar una actitud más colaborativa por parte de estos. “Mantener redes de información con la familia y a otros actores de la comunidad educativa respecto de los logros que tienen las niñas y los niños en el proceso de aprendizaje, en función de los objetivos y metas propuestas, para validar las experiencias y retroalimentar el diseño del proyecto o plan general” [MINEDUC, 2001:97].

Por lo tanto es de suma importancia mantener una relación de información entre apoderados y las educadoras para el buen desarrollo del aprendizaje de los niños/as.

En este sentido las tres educadoras cumplen con este objetivo utilizando las estrategias que consideran pertinentes.

En cuanto a si se desarrollan lazos de amistad con los apoderados, E1 y E3 mantienen su postura distante y de respeto con respecto a los apoderados mientras que E2 plantea lo siguiente:

“Se generan lazos de amistad, y además hay lazos afectivos, yo logro al finalizar, siempre en toda mi experiencia desde que yo me inicié he logrado incluso el lazo afectivo con los papás, ha sido muy enriquecedor. Hay algunos papás que son más difíciles de todas maneras pero a pesar de eso, trato de que también el trato sea cordial, y que logremos establecer por lo menos, un buen trato, que ellos logren apoyarnos en lo que estamos haciendo” (Entrevista E2).

En relación a la resolución de conflictos con los apoderados, las educadoras señalan que primero se cita al apoderado a una entrevista personal y de ser necesario se toman otras medidas.

“Primero uno tiene que llamarlos a entrevista personal, pero si ya no hay solución se va al director académico ellos lo citan. Hay casos que los apoderados no vienen nunca a las citaciones que se les hacen y ahí se les manda una carta certificada a la casa, en la cual se les dice que si no hay un compromiso se les caduca la matricula del año siguiente” (Entrevista E1).

“Mira, tendría que ser una caso muy grave (...) el año pasado me pasó la experiencia súper fome, donde una abuelita me acusó de que yo le había pegado a su nieto, entonces yo fui a donde correspondía y expliqué el tema, y el colegio fue en mi defensa, me entiendes, y no había sido así, de hecho yo fui donde la niña y la regalonee y le lavé la carita en el baño, hubo todo un trabajo del conflicto, pero otras cosas que son menos importantes, en realidad la resolvemos así, citamos a los papas y conversamos con ellos, tratamos el tema. Tú misma ves el tema del Mateo que fue todo un tema de una mala interpretación a lo que uno le respondió, entonces de esa

forma lo resolvemos, pero tendría que ser en un caso muy extremo para que uno se vea envuelto llevado el papá a dirección, acusarlo, o sea en general de esa forma se resuelve no más" (Entrevista E2).

"Generalmente hablan conmigo los padres y en el caso que no quede conforme puede ir a comunicar el conflicto a inspección o UTP y de alguna manera tenemos que resolverlo junto con la persona afectada (...) uno hace su pega vieja si uno viene a hacer su pega no más, mientras uno no le diga un garabato al apoderado estamos bien, (risas) aunque dan ganas de repente de mandarlos a la....(risas) porque hay apoderados que son atroces, pero bueno, que no me los pongan por encima no más" (Entrevista E3).

En este aspecto las educadoras demuestran ser mediadoras de los conflictos, se observa una preocupación de resolver aquellas situaciones problemáticas que se presentan, siempre bajo un diálogo con los apoderados y en caso de que no se resuelva se buscan otras instancias. Esto sin duda es parte de la labor docente, tomar acción sobre los conflictos que se presenten y afecten a sus alumnos/as, es así como ambas partes deben velar por el bienestar de los niño/as ya que si existe algún conflicto este influirá directamente sobre ellos, es por esto que las educadoras manifiestan actuar frente a estas situaciones tomando las decisiones que ellas encuentren pertinentes.

Ahora bien, refiriéndose a la comunidad educativa en general, al ser las educadoras consultadas si la incluyen en sus planificaciones o actividades, estas señalaron que si es incluida, pero dependiendo de la actividad a realizar.

"A la comunidad educativa sí, pero uno la considera por ejemplo cuando llegan, cuando ingresan al colegio los niños, tú le dices bienvenidos al aula del saber entonces tú les muestras las bibliotecas, la enfermería, le haces un recorrido por el colegio y todo, entonces de cierta manera en sólo en algunos proyectos tú tomas en cuenta a la comunidad" (Entrevista E1).

"Si, pero no, está considerada por ejemplo dentro de un tema, me entiendes, dentro de un proyecto, generamos una comunidad educativa" (Entrevista E2).

"Una vez en el patio los llevo primero al comedor, allí les presenté a la tía de la cocina, les indicé que ella es quién manda el comedor, la tía de la cocina los invitó a que un día se fueran a comer la colación allí" (Registro N° 4, Aula 2).

"A ver, la comunidad educativa son los padres, la Escuela... o sea la dirección, los auxiliares. Sí, la considero, pero depende del tipo de actividad que voy a realizar, de repente si es una actividad de grafomotricidad no necesito al apoderado poh (...) Pero todos son necesarios, todos somos importantes, no es que unos sean menos o más, todos son importantes, todos realizan diferentes funciones y asumen diferentes roles pero en el fondo es relativo" (Entrevista E3).

Las tres educadoras manifiestan tener presente la comunidad educativa en actividades que sean pertinentes incluirlas, esto se podría ver apoyado en la base que: "Una comunidad activa y comprometida con el aprendizaje de los niños contribuye a dar soporte valórico y cultural a las experiencias educativas, en el contexto de sus características, creencias, saberes y tradiciones. De esta manera, la participación de todos estos actores que se suman a la labor educativa común, que se realiza para y con los niños, tiene directa relación con la capacidad de darle mayor sentido y pertinencia a los proyectos educativos que se desarrollarán..." [MINEDUC, 2001:95]. Asimismo las educadoras deben tener presente el Principio de Relación inserto en las Bases Curriculares el cual plantea que "Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje" [MINEDUC, 2001:17].

Así mismo según la UNESCO [2008], al establecer una adecuada relación entre la escuela y la comunidad educativa se ven potenciados los siguientes factores:

- El respeto y valoración de la institución educativa hacia las tradiciones y expresiones culturales de las familias y de la comunidad local.
- Una acción educativa orientada al fortalecimiento de la identidad del alumno y sus familias.
- La presencia de una comunidad “empoderada” que participa en la elaboración de los proyectos educativos y demanda a las escuelas el uso de la lengua materna y la transmisión de los conocimientos, valores y cosmovisión de la cultura.

En cuanto a la distribución de labores dentro de un equipo, las educadoras señalan que si se distribuye el trabajo, pero la gran diferencia es que E1 y E2 cuentan con una coeducadora en la sala, mientras que E3 cuenta con dos asistentes:

“Tú ves que aquí cada una tiene su lugar (muestra los espacios físicos que ocupa cada una), lo que pasa es que estamos tan acostumbradas al ritmo, que nunca hemos tenido problemas de qué haces tú o que hago yo, la Gigio (coeducadora) es súper colaboradora no tiene problemas en hacer una clase, de hacer una evaluación por el hecho que también es educadora de párvulos, pero aquí está tan establecido lo que es el rol de la educadora y el de coeducadora que ni siquiera hay problemas, aquí no pasa lo mismo que al lado, que hay conflictos de poderes porque cada una sabe su rol, que tiene que hacer una y que tiene que hacer la otra, entonces se distribuye bien el trabajo” (Entrevista E1).

"Trabajo con los niños, las planificaciones de, reviso todo lo que tiene que ver con las planificaciones, le doy a la Jaque, yo le voy marcando los cuadernos para que ella los pueda hacer, eso más que nada. La Jaque hace todo lo que yo necesito, y yo voy trabajando con los niños, usando lo que ella hace en el fondo" (Entrevista E2).

“En la mañana preparamos las actividades que hay, si hay tareas, ¿quién la va a hacer? ¿Quién quiere hacerlas?, y al final pregunto quién quiere porque al principio yo

determinaba quien, y eso le afectaba a una de ellas, entonces la idea era mejor preguntar. ¿Por qué? Para llevarme bien con el resto de la gente, porque no es fácil. O sea uno...yo antes tenía una sola técnico y con ella me llevaba súper bien porque ella me hacía lo que yo le pedía y no reclamaba ni decía na', pero ahora no es así, ahora hay dos técnicos para un mismo nivel y no ha sido fácil" (Entrevista E3).

En los tres casos se demuestra que existe una distribución de las tareas a realizar en la sala de clases, la forma en que se establece esta distribución generalmente está dada por la educadora dentro de la sala, pero cada una establece diferentes estrategias de manera de poder generar una mejor relación laboral con su compañeras de trabajo. En las declaraciones de las educadoras no se demuestra una diferencia en la distribución de tareas entre las coeducadoras y las asistentes.

Por otra parte, E3 da cuenta de conflictos con el personal que tiene a cargo, señalando lo siguiente:

"Contar con el apoyo de técnicas que sean especialistas en el tema y que les gusten los niños, porque uno no saca nada con tener gente a cargo si no tienen dedos para el piano. Entonces eso a veces influye en el trabajo, que uno tiene que andar como chicoteando para que las cosas se hagan, usted ve como es la cosa, no es fácil. Ahora, a veces es mejor trabajar sola que mal acompañada pero dada la situación, no nos queda otra que asumir el cuento nomás" (Entrevista E3).

"Cuando terminan de exponer, los niños se desordenan y la educadora les pide a las técnicos que mantengan la disciplina en la sala, y que debieran colaborar en algo, porque durante toda la clase se han mantenido al margen, recortando y pegando algo y conversando entre ellas. Una de las técnicos, con una expresión de desagrado, hace callar a algunos niños, y adquiere una postura corporal desafiante. Los niños comienzan a callarse ante la voz firme de la técnico, mientras que la otra técnico no se inmuta ante la sugerencia de la educadora y sigue recortando papeles. La educadora y la alumna en práctica se miran y la educadora le dice con tono de resignación "qué le vamos a hacer" (Registro N° 3, Aula 3).

Se demuestra que existe una mala relación laboral entre la educadora y las asistentes dentro de la sala de clases, lo cual podría generar un ambiente de tensión y ciertas disfuncionalidades dentro del aula. Este ambiente que se genera, sin duda influye en los niños/as ya que desarrollan sus actividades en un medio poco amigable.

En primer lugar, lo que debe ocurrir en esta subcategoría, según lo descrito por las BCEP [2001], la educadora tiene un rol fundamental en liderar el proceso de aprendizaje de sus alumnos/as estableciendo relaciones con todo aquello que involucre a la comunidad educativa como, docentes, padres, familia, directivos y todos aquellos que estén relacionados con el proceso de aprendizaje del niño/a. Se debe considerar la conformación de un equipo de trabajo con esta comunidad y desarrollar una labor de cooperación, sana convivencia y reflexión en base al quehacer pedagógico realizado con los niño/as, de esta forma se evidencia una comunidad activa del proceso de aprendizaje. Otro aspecto importante que se destaca, es la relación que se debe establecer con los padres y familia está es clave para velar por el bienestar de los alumnos/as, ya que son ellos quienes pueden proporcionar información relevante y así favorecer el aprendizaje de los alumnos/as.

En cuanto a lo descrito por las educadoras en este tema, se puede apreciar que tienen conciencia de quienes conforman la comunidad educativa en la cual están inmersas. La relación que establecen con está es variada en cada caso además conjuntamente expresan tener escaso tiempo para reunirse a realizar una labor en conjunto.

Siguiendo con las relaciones que establecen las educadoras, pero esta vez con su equipo de trabajo más cercano como son las coeducadoras o asistentes en los respectivos casos, se puede mencionar que en dos casos E1 y E2 hay una buena relación y distribución del trabajo sin problema alguno, por otro lado en E3 se observa en ocasiones un ambiente laboral tenso con lo cual podría generar ciertas disfuncionalidades del quehacer diario.

Por otra parte la relación establecida entre las educadoras y la familia, se distingue que E1 considera a la familia como un apoyo en tareas hacia el hogar o en actividades

extracurriculares influyendo esto según lo declarado por la educadora lo determinado por el establecimiento en cuanto a limitar la participación de la familia sólo a estas instancias. En el caso de E3 si bien también considera a la familia como un apoyo en tareas, declara que preferiría que esta no existiera. Por el contrario E2 manifiesta fijarse en la incorporación en todo ámbito de la familia. Por lo tanto cada educadora tiene una visión de cómo incorpora a la familia en su práctica de forma diferente.

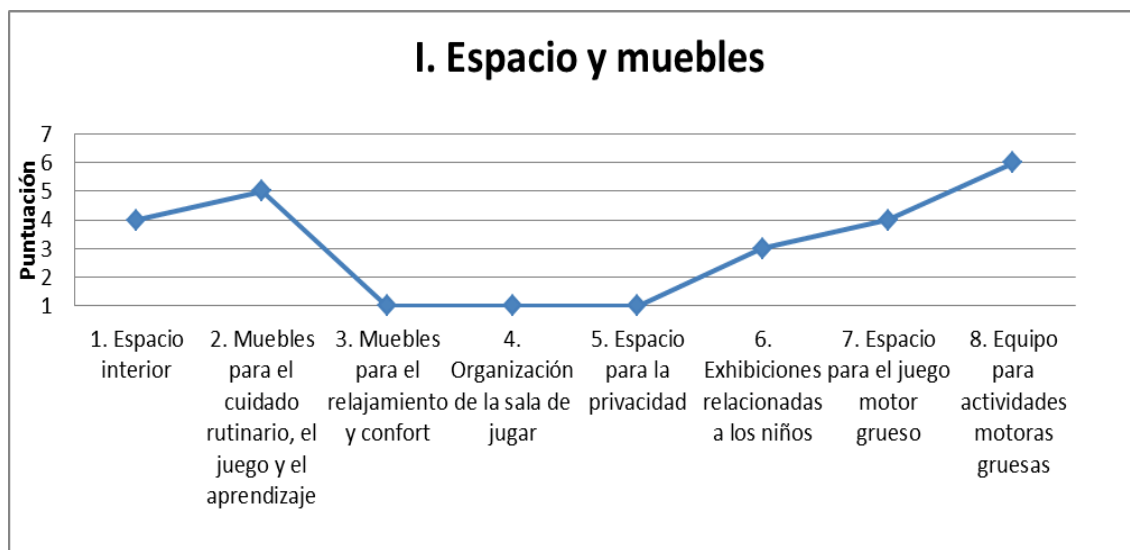
En cuanto a la relación que se establece específicamente con sus apoderados en sí, las educadoras E1 y E3 manifiestan establecer una relación de respeto y basada en el niño/a, mientras que E2 dice tener una relación más cercana y afectiva puesto que de esta forma se aproxima más a sus apoderados. En el caso de existir algún tipo de conflictos con los apoderados las tres educadoras manifiestan ser mediadoras buscando la mejor solución siempre en beneficios de sus alumno/as.

Podemos mencionar que la comunidad educativa sin duda forma parte importante del proceso de aprendizaje de los niños y niñas ya que es en la escuela donde estos comienzan a interactuar socialmente con otros, por lo tanto esta interacción debe ser significativa para ellos y de esta labor se debe encargar la educadora estableciendo adecuadas relaciones con la comunidad, familia y escuela, en la cual tanto ella como sus alumnos/as se encuentran inmersos.

4.2 Análisis de la variable: Calidad educativa del ambiente de la infancia temprana

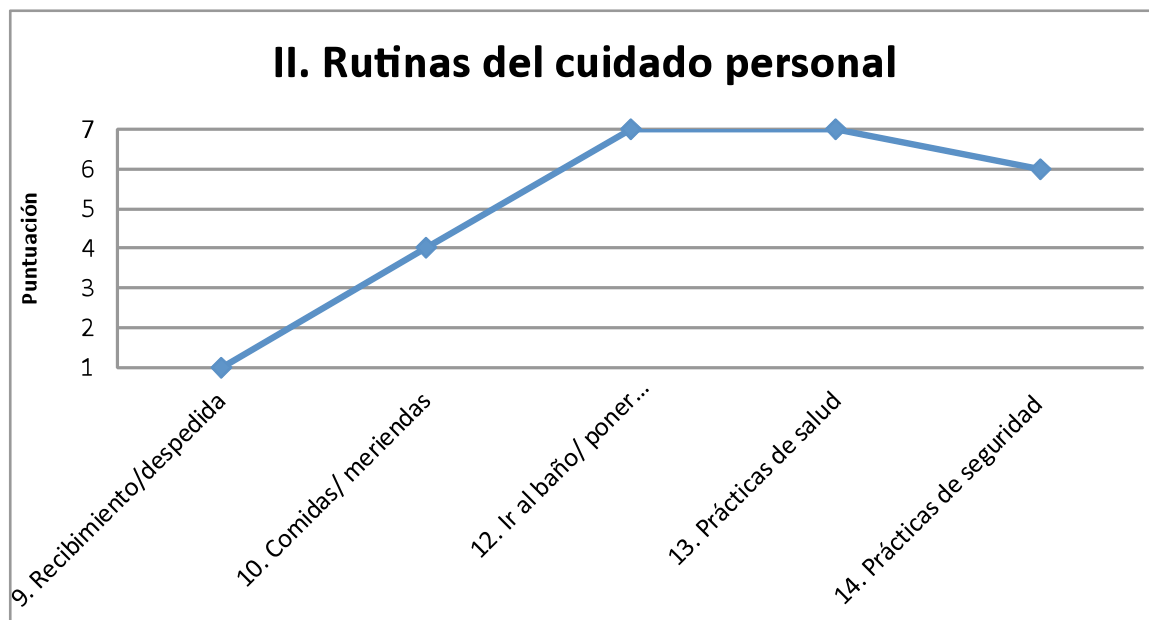
A continuación se analizan las categorías de la escala ECERS-R para cada aula:

Aula 1



En la categoría **I Espacio y Muebles** se puntúa con **3.125**, ubicándose en un nivel bajo, si bien se cuenta con un espacio e infraestructura adecuada, cumpliendo con los requerimientos de luz natural y artificial, buen estado de los muebles, suficientes materiales para el desarrollo motor grueso.

Sin embargo existe ausencia de muebles confortables y de relajamiento, no hay juegos ni muebles adaptados para niños/as con necesidades especiales, siendo estos requeridos por la escala aunque no exista ningún niño/a con necesidades especiales en el aula. Así mismo en la organización del juego no hay centros de interés definidos, ni materiales organizados en base a estos. El material en exhibición es de acuerdo a la edad de los alumnos, pero no se observan trabajos realizados por estos. Otro aspecto no se observa el ítem de privacidad, ya que durante toda la jornada los niños y niñas realizan y juegan en grupos grandes, no se preparan actividades o espacios para uno o dos niños/as o para que un niño/a juegue sin interrupción de otros.



En la categoría **II Rutinas del cuidado personal** presenta una puntuación **5**, ya que en cuanto al recibimiento y despedida, este período, si bien es considerado en la rutina diaria no se desarrolla adecuadamente, además no se les permite el ingreso a los padres por políticas del colegio lo cual no permite avanzar más allá en la puntuación del ítem.

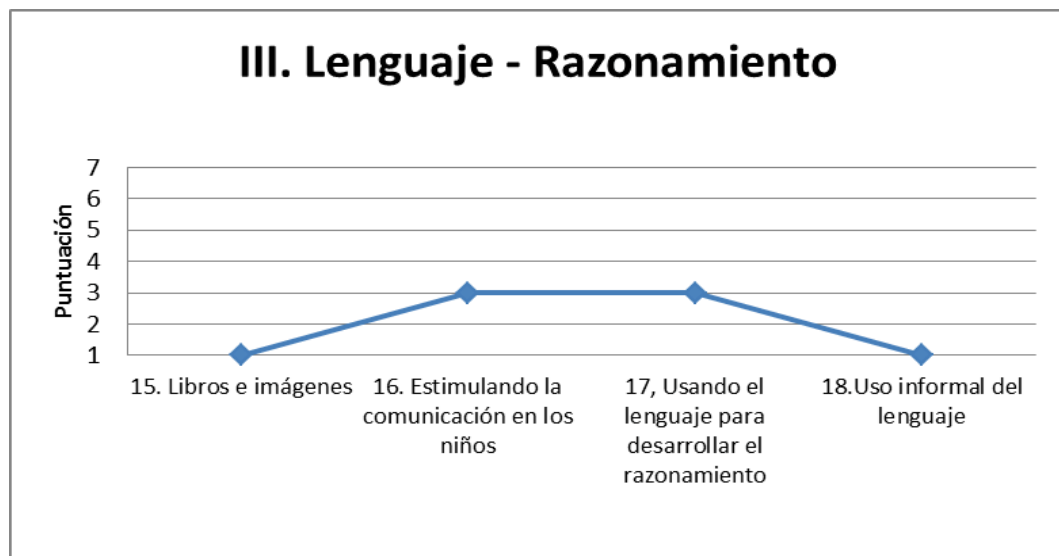
En el horario de las comidas o meriendas, este es adecuado, además existe una minuta alimenticia la cual sirve de guía para la alimentación de los niños/as, se mantienen las condiciones sanitarias, pero en esta instancia en ocasiones el personal docente no está pendiente de los niños/as como debería ser.

En cuanto a ir al baño, se considera y se respetan adecuadamente las necesidades de los alumnos/as, hay un personal encargado de mantener las condiciones sanitarias adecuadas, asimismo siempre se encuentran disponibles elementos de aseo, se promueve constantemente hábitos de higiene entre los niños/as.

Las prácticas de salud, son adecuadas, se observa preocupación por mantener un ambiente libre de enfermedades tomando medidas necesarias, se demuestra una preocupación por el cuidado personal de los niños/as.

En el tema de la seguridad, tanto dentro como fuera de la salas de clases, es adecuado, existe una enfermería cerca de la salas de clases, se recuerdan las normas de seguridad, hay una preocupación por el juego en el patio de los niños/as en donde se producen la mayoría de los accidentes.

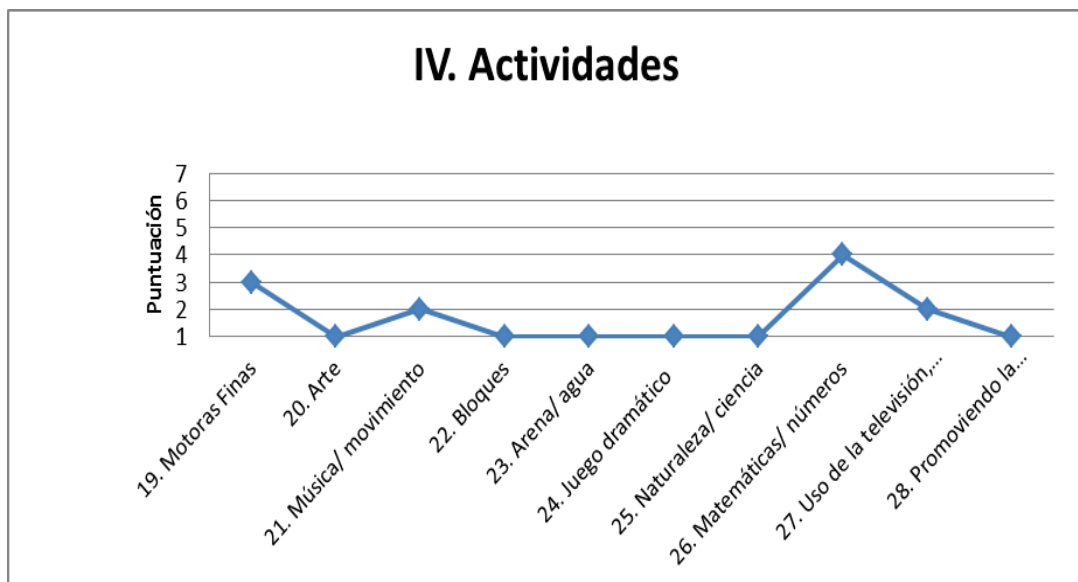
Sin embargo hay indicadores en el recibimiento o la merienda que no se encuentran presentes. En el caso del recibimiento el establecimiento no permite el ingreso a los padres por políticas del colegio. Y en el de la merienda, el personal en ocasiones no está pendiente de los niños ya que se encuentra realizando otras labores.



La categoría **III Lenguaje - Razonamiento** recibe una puntuación **2**, ya que el lenguaje es muy poco reforzado, si bien hay libros accesibles a diario y disponen del uso libre de la biblioteca, esto no se utilizan en las actividades pedagógicas. Asimismo en cuanto al desarrollo de la comunicación oral, esta no se estimula en los niños/as, más bien se restringe promoviendo por las educadoras ambientes de silencio en la sala de clases y

actividades, del mismo modo el material para promover el desarrollo de la comunicación no se utiliza.

En cuanto al lenguaje para promover habilidades de razonamiento en los niños/as, el personal no realiza actividades para esto, los niños/as tienen pocas instancias de expresarse sobre el trabajo que están realizando para así poder desarrollar su lenguaje y otras habilidades, ya que el personal constantemente desalienta las conversaciones de los niños/as y las conversaciones que se producen entre las educadoras y los niños/as es más que nada para dar instrucciones de las actividades.



En la categoría **IV Actividades**, se exhibe un puntaje **1.7**, siento esta categoría ubicada en un nivel bajo, puesto que si bien hay materiales con acceso a diario para el desarrollo de actividades finas estos no se utilizan, sino solo cuando el personal docente los dispone.

En cuanto a las instancias de artes, estas son muy pocas y las que se observaron se puede mencionar que no hay creación individual por parte de los niños/as y se recurre siempre a realizar el mismo dibujo para todos los alumnos/as. En cuanto al material de

arte este es suficiente y diverso pero este no se encuentra en la sala de clases sino en la bodega.

En relación a música y movimiento, se observaron pocas actividades en este aspecto, de igual forma el material, al interior de la sala de clases es muy precario, sólo se cuenta con una radio, la cual utilizan en los tiempos libres sin un fin educativo, la mayoría de la música que se escucha no es la apropiada son cumbias y reggaetón y en ocasiones música infantil.

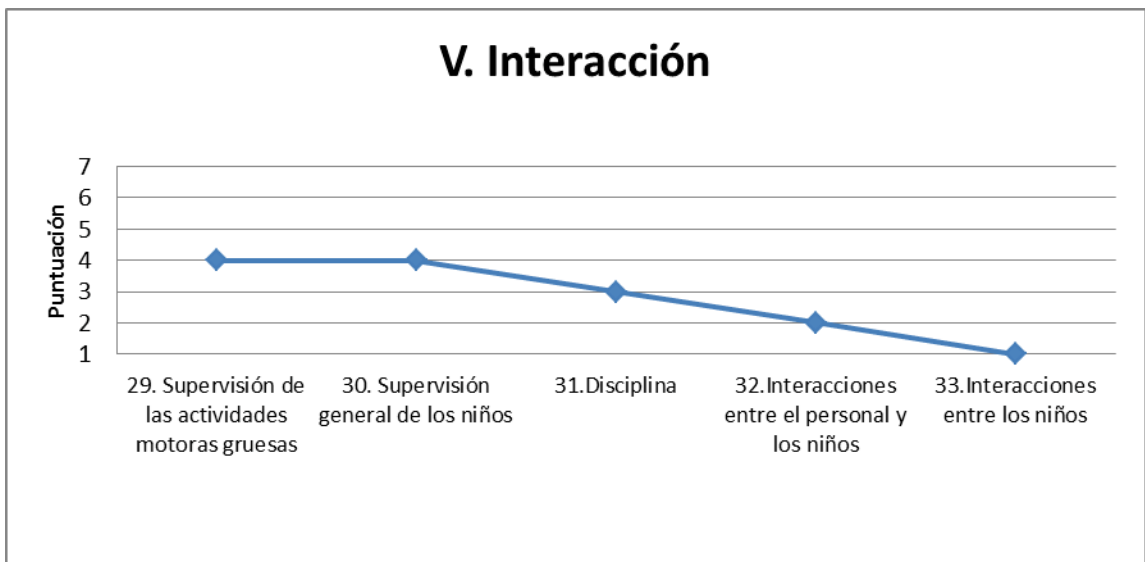
Los bloques, no son suficientes para todos los niños/as, hay sólo de una variedad de estos y se utilizan solamente cuando la educadora lo indica. Siguiendo con los ítems no se presencia un espacio para los juegos de agua y arena, por lo tanto no se llevan a cabo este tipo de actividades. Del mismo modo, en relación al juego dramático no se observan materiales al interior de la sala de clases ni tampoco el desarrollo de estas actividades.

En naturaleza y ciencias, tampoco se aprecian juegos, materiales o actividades en relación a este ítem.

Por el contrario en matemáticas, existe material adecuado a la edad de los niños y niñas pero en ocasiones estos se utilizan sin un fin pedagógico, sólo con el objetivo que los alumnos/as se diviertan.

En cuanto al uso de tecnologías, los alumnos/as por horario asisten una vez a la semana a la sala de computación, donde trabajan son software educativos, pero estos no otorgan la libertad de elegir que hacer sino que todos deben realizar la misma actividad, la escuela en sí está muy bien equipada en cuanto a herramientas tecnológicas.

No hay material al interior de la sala de clases que alude a la diversidad, en los libros que utilizan para hacer las tareas en sus casas los niños/as se aprecian ilustraciones de diferentes culturas pero no es suficiente.

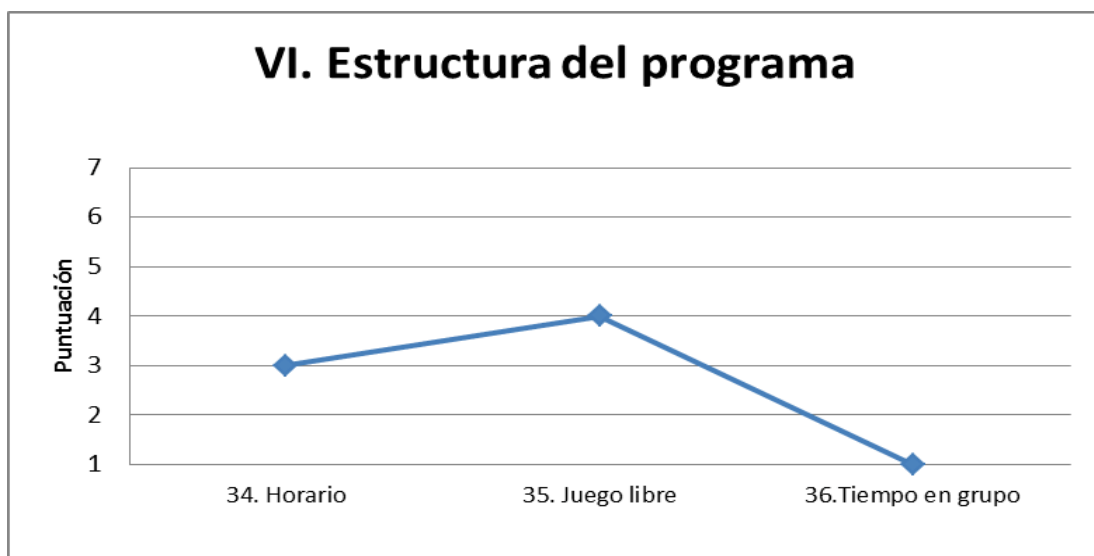


En la categoría **V Interacción** se obtiene un puntaje de **2.8**, ya que se observa una supervisión de las actividades motoras, pero con un sentido de vigilancia sin un fin pedagógico, no hay instancias de desarrollar habilidades para utilizar los implementos que permiten el desarrollo motor, el personal no comenta con los niños sus juegos como debería ser. Del mismo modo respecto de la supervisión general, esta es adecuada, pero con el mismo sentido que la anterior no se utiliza la instancia como aprendizaje, el personal no comenta los trabajos con los niños/as, lo que deberá suceder es que el personal, si bien es bueno que exista una supervisión de las actividades estas deben ser con un fin, hablar de las ideas relacionadas a sus juegos, comentar con el niño/a la actividad que está realizando, aportar al trabajo que está desarrollando el niño con interacciones positivas.

La forma que tiene la educadora de controlar la disciplina de los niños/as es alzando la voz y hablándoles sobre su comportamiento, otro aspecto son las señales o canciones para el silencio, no se involucra a los niños/as en la resolución de sus problemas es la educadora quien resuelve estos, debiendo ser lo contrario el personal debe orientar a

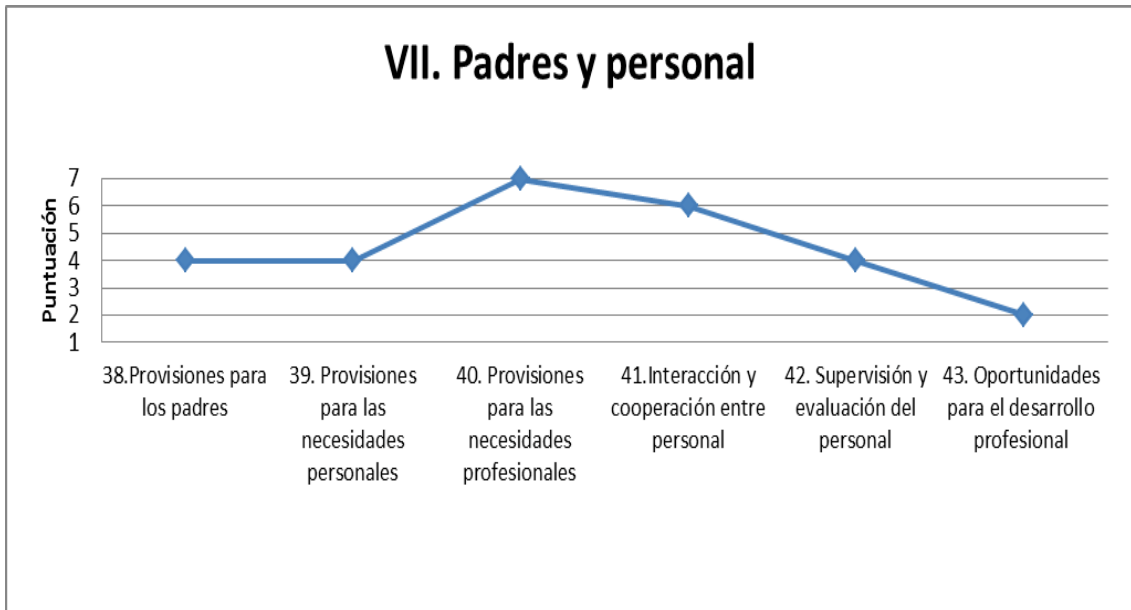
los alumnos a resolver sus conflictos de la mejor forma, se debe promover actividades para ayudar a los niños/as a desarrollar aptitudes para el buen trato, se debe destacar lo positivo de los niños y utilizar cuentos o para resolver los conflictos de disciplina al interior de la sala.

La relación entre la educadora y los niños/as no es muy afectiva, no demuestra respeto por sus opiniones, en ocasiones no responde de forma adecuada a las peticiones de estos. Se promueve en muy pocas ocasiones la interacción entre los niños/as, por lo general se les pide silencio que no interactúen entre ellos en clases para mantener el orden, sólo tienen la instancia del recreo para jugar con sus pares.



En cuanto a la categoría **VI Estructura del programa** se puntúa **2.66**, ya que cuenta con una rutina diaria, la cual cada asignatura debe ser desarrollada en un tiempo, se observa que pocas veces hay flexibilidad de horario de acuerdo a los intereses de los niños/as. Se desarrolla el juego libre tanto fuera como dentro de la sala de clases pero sin un fin pedagógico, por lo tanto no se observa que es algo programado. El tiempo que se trabaja con el grupo completo es bastante, todos realizan las mismas actividades durante la jornada, no se brinda el espacio para el trabajo en grupos pequeños. En estas instancias el horario de los niños/as debe ser más flexible e ir variando de acuerdo a sus necesidades, asimismo en cuanto al juego está bien que

ocurrirán instancias de juego tanto fuera como dentro de la sala de clases pero deben ser supervisados con un fin pedagógico y proporcionado siempre experiencias nuevas.



La categoría **VI Padres y Personal** recibe un puntaje **4,5** ya que se presentan características como:

En provisiones para los padres, la vía de comunicación entre la educadora y los padres es mediante la libreta de comunicaciones que se revisa a diario, existen instancias de entrevistas personales y reuniones de apoderados, pero no se desarrollan actividades en conjunto con los niños/as y los padres, incluso se restringe el ingreso a la sala de clases de padres u apoderados, y lo favorable que debería suceder es que los padres sean un aporte y participen activamente de la educación de sus hijos/as, que sean alentados a observar el trabajo de sus hijos/as, sean partícipes en tomar decisiones.

Provisiones para las necesidades personales, el personal cuenta con un espacio adecuado para reuniones, cuentan con baños bien equipados, pero el espacio donde guardan sus cosas personales no es muy cómodo ya que es en la bodega en la cual

se guardan los materiales, además no cuentan con un tiempo de descanso durante la jornada.

En relación a las Provisiones para las necesidades profesionales, el personal cuenta con espacios adecuados para reuniones salas equipadas, acceso a Internet, teléfono, casaca, en la sala de clases cuentan con una mesa adecuada para sus necesidades y un mueble destinado archivar sus materiales, lo cual hace más cómodo el ambiente de trabajo.

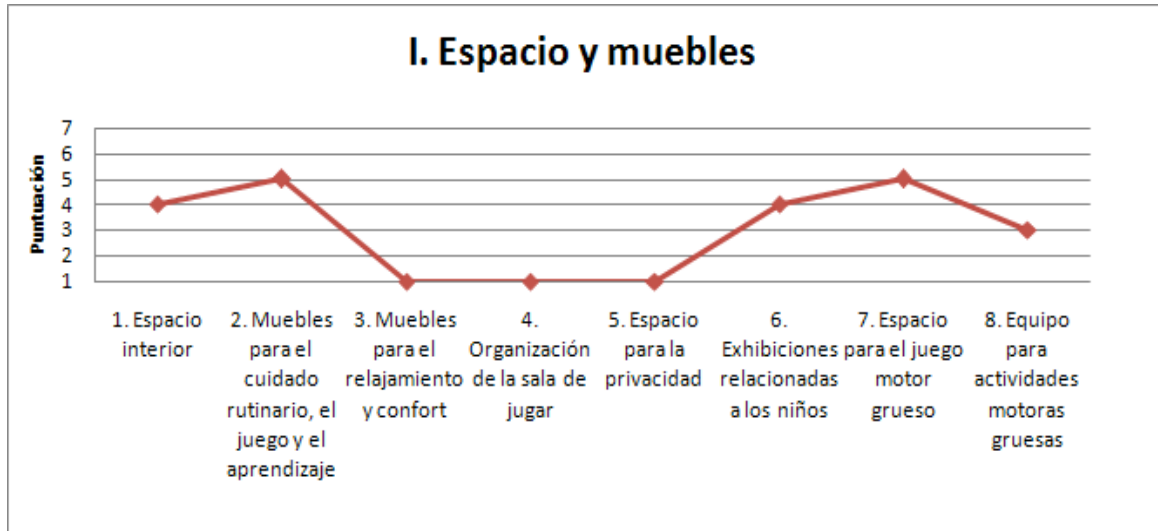
Interacción y cooperación entre personal, el personal tiene muy clara sus labores, existe una buena comunicación entre ellos, se comparte y comunica la información de los niños/as entre el personal, pero no desarrollan la labor de planificar en conjunto, existen roles claros y definidos al interior del aula.

Supervisión y evaluación del personal, existe una supervisión de una clase que se programa cada año y en la cual se realizan comentarios sobre esta, pero no se toman acciones frente a esto, los comentarios no se dan de una forma que ayuden o apoyen al personal a desarrollar mejor su labor.

Oportunidades para el desarrollo profesional, se realizan reuniones cada semana para tratar los temas de interés del centro educativo, se incentiva a los docentes a perfeccionarse pero no se les cubren los gastos de esto por lo cual se hace muy difícil que estos recurran a cursos o talleres, lo que falta en este aspecto es recursos actualizados en bibliotecas y realizar por parte del centro perfeccionamientos docentes.

En síntesis, el aula A1, de una escuela particular subvencionada obtiene una calidad de 3.024, ubicándose en un nivel de calidad mínimo según la escala ECERS-R.

Aula 2



En la categoría **I Espacio y muebles** se puntuó con **4,0** en razón que el aula exhibía un espacio interior amplio, limpio y en buenas condiciones, además posee buena ventilación y control de la luz natural. Los muebles son del tamaño apropiado a los niños y están en buenas condiciones

En la organización del área del juego motor grueso se encuentra disponible en un espacio accesible para todos los niños en un espacio adecuado fuera de la sala de clases.

Se observan también exhibiciones realizadas por los niños al interior de la sala de clases y los materiales disponibles son apropiados para la edad de los niños.

En cuanto al espacio para el juego motor grueso es adecuado fuera y dentro de la sala, existiendo material accesible y en buenas condiciones.

Sin embargo el aula no exhibía al interior de la sala de clases un espacio accesible para el desplazamiento de equipos de niños con necesidades especiales, lo cual es

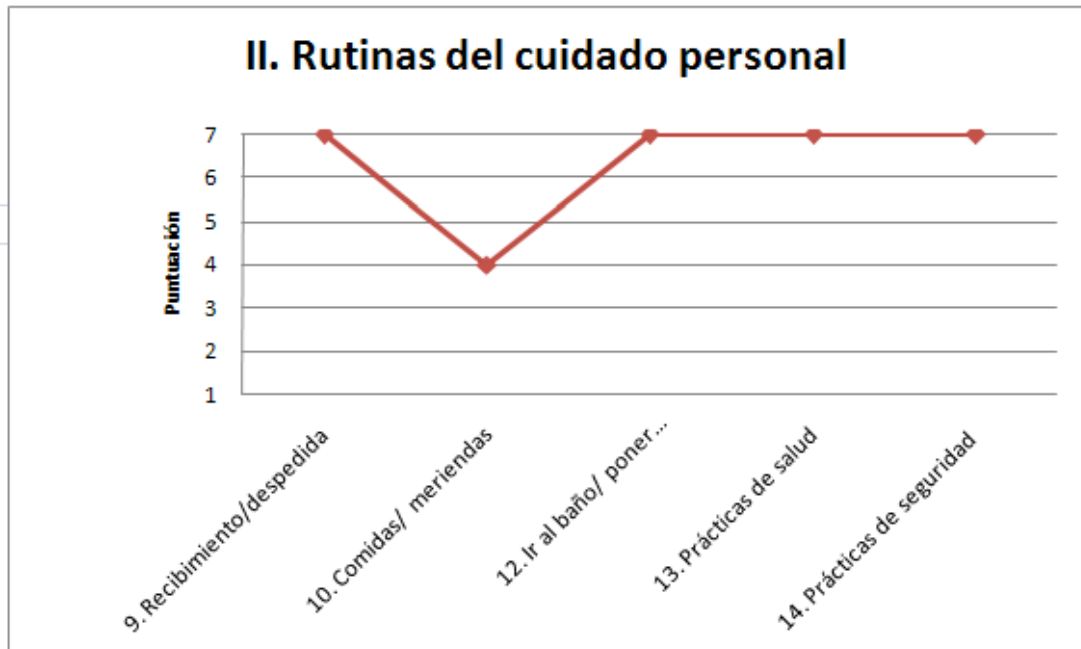
una exigencia para obtener un buen puntaje según la escala, además tampoco se observó mesa de carpintería, mesa para agua o arena ni un caballete para actividades.

No se observan centros de interés definidos dentro de la sala. Tampoco hay muebles suaves accesibles a los niños, ni un área cómoda para el relajamiento y el confort.

No se les permite a los niños jugar solos o con un amigo, protegidos las instrucciones de otros niños, por lo que no hay espacio para la privacidad de los niños.

En el área de juego motor grueso no existe variedad de superficies de juegos que permitan desarrollar diferentes habilidades, además no posee protección de la intemperie.

Finalmente en cuanto a las exhibiciones relacionadas con los niños, están no están al nivel de sus ojos, y no predomina trabajo individualizado, todos los trabajos son iguales.



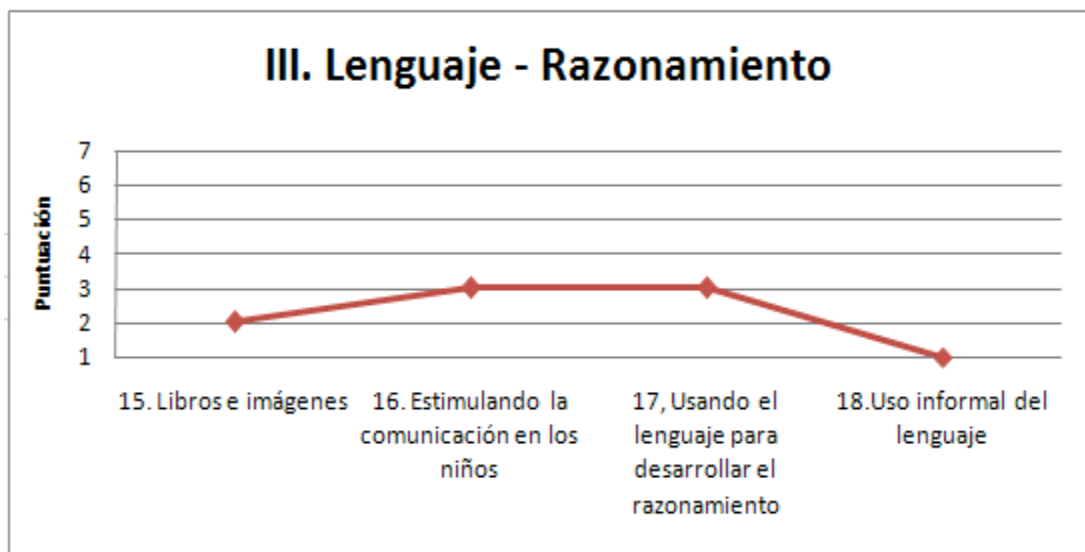
En la categoría **II Rutinas del cuidado personal** se puntuó con **6,4** en razón que se observa que el personal saluda a los niños afectuosamente al igual que a los padres, se mantienen actividades hasta el final de la jornada, desarrollando una despedida agradable permitiendo además el intercambio de información con los padres.

El tiempo de comida es apropiado para los niños al igual que el tipo de alimentación que consumen. Además utilizan servicios adecuados a su edad y colaboran con las tareas de poner la mesa y limpiar sus puestos.

En cuanto a las condiciones sanitarias de inodoros y baños estas se mantienen constantemente, utilizando mobiliario adecuado al tamaño de los niños. Además se les enseña a los niños a manejar prácticas de salud como lavarse las manos y dientes.

Las áreas de juegos están habilitadas para evitar accidentes enseñándoles además a los niños a seguir normas de seguridad.

Finalmente no se observó que el personal estimulara la conversación entre los niños en el tiempo de comida.



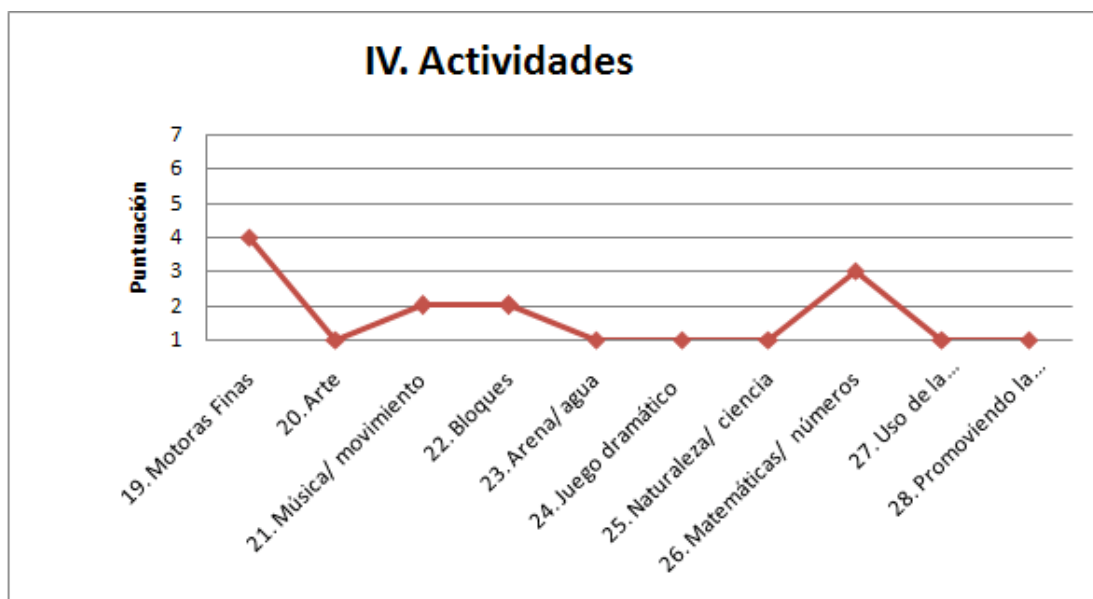
En la categoría **III Lenguaje - razonamiento** se puntuó con **2,5** en razón que el aula exhibía libros accesibles para los niños gran parte del día, estimulando la comunicación en jornadas pedagógicas. El personal además introduce apropiadamente conceptos para desarrollar habilidades de razonamiento.

En el uso informal del lenguaje, el personal añade información para ampliar ideas de los niños y estimula la comunicación entre ellos.

Sin embargo el aula no exhibía una actividad receptora durante el día, tampoco se alternan los libros para mantener motivación ni actualización de los temas para contextualizar a los niños.

Los materiales de lenguaje no están organizados en centros de interés, además falta conexión entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, existe escasa conversación entre el personal y los niños.

En cuanto al desarrollo de habilidades de razonamiento no se estimula la discusión o explicación de procesos de razonamiento, y los conceptos introducidos no son de interés de los niños.



En la categoría **IV Actividades** se puntuó con **1,8** en razón que el aula exhibía material motor fino accesible para los niños la mayor parte del día, estos materiales están bien organizados y son apropiados para el nivel de desarrollo de los niños.

En cuanto a los bloques accesibles, estos están disponibles para que tres niños a la vez puedan construir estructuras.

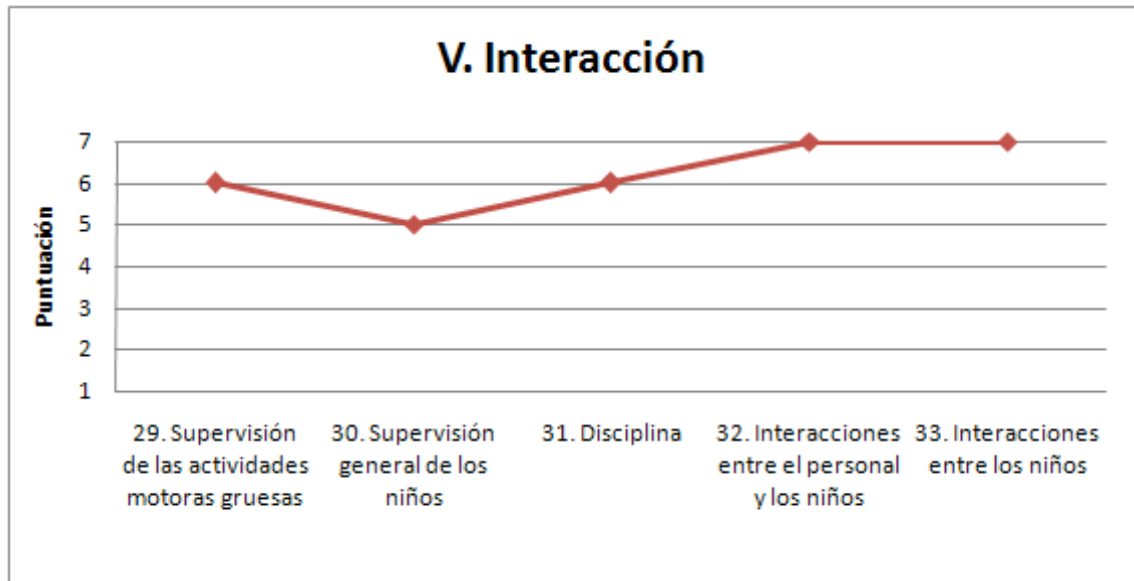
El material de matemáticas es accesible y apropiado para los niños, están en buenas condiciones y organizados al alcance de los niños.

Los materiales utilizados como el uso de televisión, videos y computadoras es adecuado para la edad de los niños. Sin embargo el aula no exhibía materiales para actividades de motor fino alternados ni en diferentes niveles de dificultad.

En cuanto al arte, no hay materiales accesibles para los niños durante el día, no se observa actividades que estimulen la expresión individual sólo se siguen modelos impuestos por el personal. Además no hay materiales de música accesible para los niños, las actividades de música no son de libre elección y no hay variedad de estilos musicales.

No hay un área especial para la construcción y bloques no se pueden utilizar fuera de la sala de clases. Tampoco hay provisiones para el juego de arena o con agua ni fuera o dentro de la sala.

Finalmente no hay disponible material para el juego dramático ni equipo para disfrazarse.



En la categoría **V Interacción** se puntuó con **6,0** en razón que el aula exhibía una supervisión adecuada en el área de juegos que permite proteger la salud y seguridad de los niños, promoviendo también una interacción positiva entre los niños y el personal, y el desarrollo de habilidades para la utilización del equipo motor grueso.

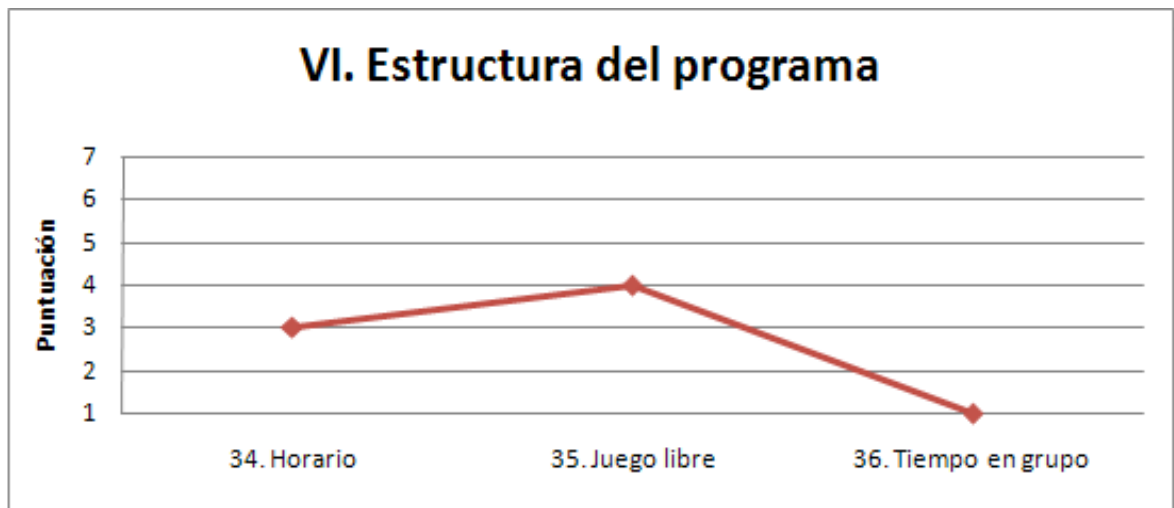
La supervisión general de los niños es suficiente para proteger la seguridad de los niños, prestando atención a la limpieza y prevención del uso inapropiado.

En cuanto a la disciplina el personal no utiliza el castigo físico ni severo, mantiene el control de los niños utilizando métodos no punitivos involucrando a los niños en la resolución de problemas del curso.

El personal es afectuoso y demuestra apoyo a los niños fomentando además el respeto mucho entre el personal y niños.

Las interacciones entre los niños son positivas, se detienen las interacciones negativas adecuadamente, fomentando una sana interacción.

Sin embargo el aula no exhibía estimulación a la comunicación ante ideas de los niños referentes a sus juegos. Tampoco se utilizan herramientas y métodos para ayudar a los niños a entender aptitudes para el trato social.



En la categoría **VI Estructura del programa** se puntuó con **2,6** en razón que el aula exhibía un programa básico que es conocido por los niños el cual ofrece un período de juego dentro y fuera de la sala, desarrollando transiciones fluidas entre eventos diarios.

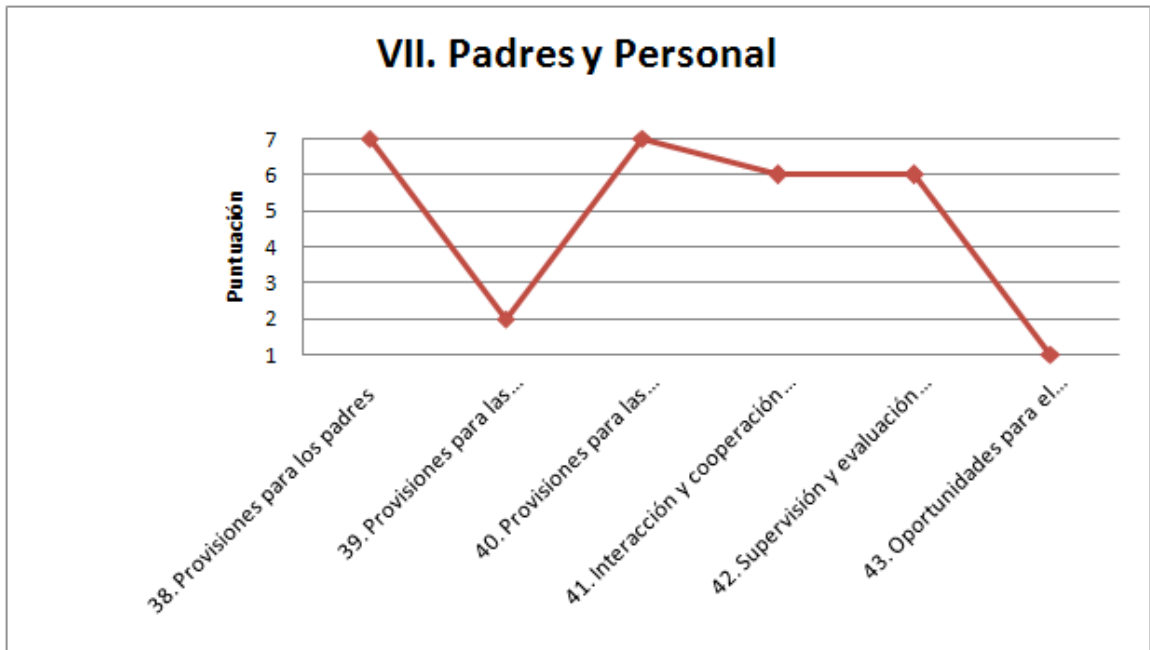
El programa está escrito y puesto en algún lugar de sala y posee periodos para el juego motor grueso y juegos menos activos durante el día.

Los juegos libres ocurren dentro y fuera de la sala con supervisión adecuada, existiendo además el acceso a material para utilizar durante el período.

Sin embargo el aula exhibía solo actividades dirigidas por el personal y no iniciadas por los niños.

El juego libre sólo ocurre en pequeños períodos de tiempo y no se añaden materiales ni nuevas experiencias.

En cuanto al tiempo en grupo, los niños se mantienen juntos como grupo entero una parte considerable del día. Existiendo pocas oportunidades para que el personal interactúe con los niños individuales o en grupos pequeños.



En la categoría **VII Padres y personal** se puntuó con **4,8** en razón que el aula exhibía entrega de información sobre programas a los padres, alentando la observación del grupo y del establecimiento antes de matricular a sus hijos. Además se promueve la participación de los padres y se les brinda apoyo profesional en casa de necesitarlo.

En cuanto a las provisiones para las necesidades del personal existen áreas especiales y adecuadas para el personal que cuentan con un baño separado para los adultos, muebles para adultos fuera del área de jugar de los niños para el almenaje de cosas personales. Además existe una sala de descanso con muebles para adultos disponibles.

Existe una sala para el almacenamiento de materiales fuera de la sala y espacios adecuados para realizar reuniones y conferencias individuales con los apoderados o equipo académico.

La información relacionada con los niños se comunica diariamente entre el personal. Además las interacciones entre el personal son positivas y añaden un sentido de afabilidad y apoyo.

Las responsabilidades de cada miembro del personal están claramente definidas, y se comparten para que el cuidado y las actividades se manejen bien.

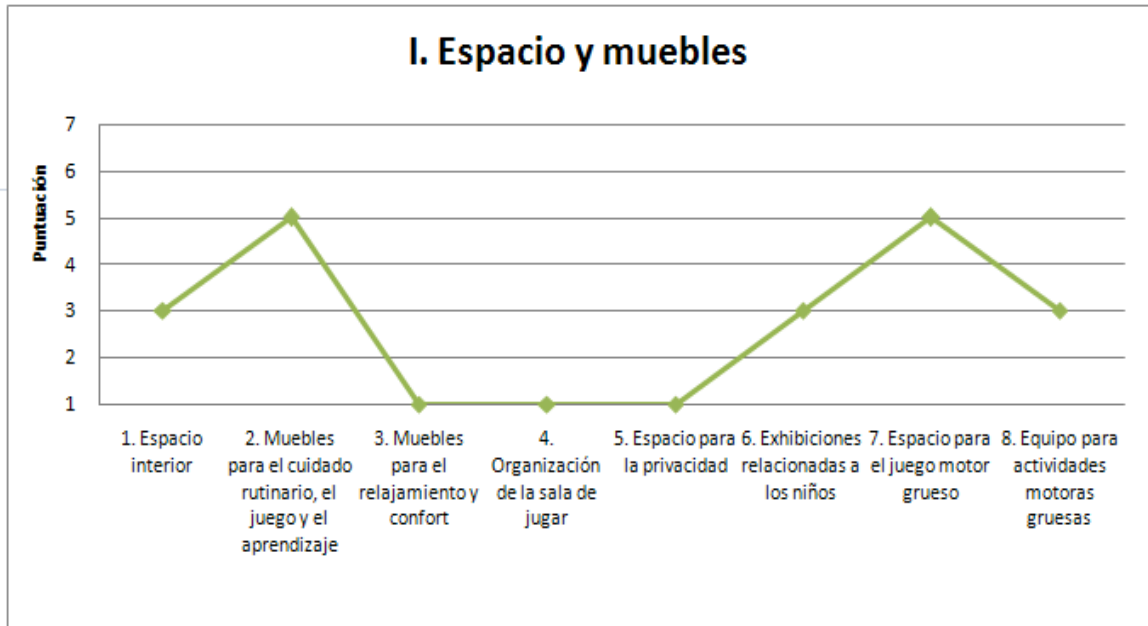
El personal es evaluado a través de la observación de su clase una vez al año, la cual se discute y se identifican puntos fuertes del personal y los que necesitan mejorar.

Sin embargo el aula no exhibía tiempo de descanso para el personal. El personal no planea juntas las clases, solo la educadora planifica.

En cuanto a las evaluaciones al personal no se dan al personal observaciones y comentarios frecuentes, y los comentarios hechos en la supervisión no se dan en forma de ayuda y apoyo al personal.

En síntesis el aula A2 de una escuela particular subvencionada obtiene una calidad de 3.75, ubicándose en un nivel de calidad mínimo según la escala ECERS-R.

Aula 3



En la categoría **I Espacio y muebles** se puntuó con **2,7** en razón que el aula exhibía un espacio interior amplio, aseado con buena ventilación y luz natural. Además de muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje suficientes y en buenas condiciones. El mobiliario es del tamaño adecuado para niños y niñas.

En la organización del área de juego existen al menos dos centros definidos y se cuenta con espacio suficiente para varias actividades a la vez.

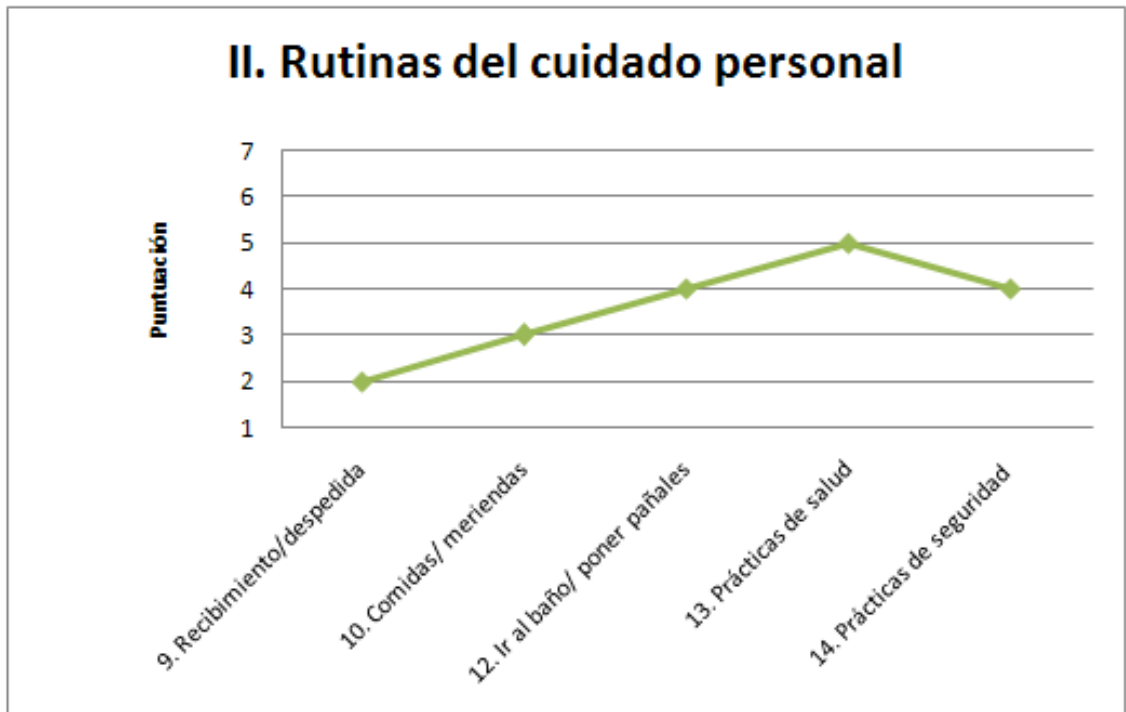
Por otro lado se cuenta con algunos trabajos en exhibición y los materiales son adecuados para el nivel de desarrollo de los niños y niñas.

El espacio para el juego motor grueso dentro y fuera del aula es adecuado, accesible para los niños/as y organizado de tal forma que no se interrumpen las actividades que se realizan. En cuanto al equipo para actividades motoras gruesas, se encuentra en buenas condiciones, hay suficiente para que los niños/as no tengan largas esperas y estimula variadas habilidades.

Sin embargo el aula no contaba con espacio accesible para niños con necesidades especiales lo cual para obtener un óptimo puntaje según la escala debe estar presente, incluso si en el aula no se encuentra ningún niño/a con estas necesidades, tampoco se observan muebles suaves y confortables para el relajamiento de los niños/as ni juguetes suaves disponibles. Los centros presentan escaso material y no están organizados para el uso independiente de los niños/as.

No cuentan con espacios de privacidad para que los alumnos/as puedan jugar protegidos de las instrucciones de otros. Otro aspecto es que muchos de los materiales exhibidos en la sala fueron confeccionados por el personal y no se encuentran al nivel de los ojos de los niños/as.

El espacio para el juego motor no permite el trabajo en una variedad de superficies ni cuenta con protección adecuada de la intemperie.



En la categoría **II Rutinas del Cuidado Personal** se puntuó con un **3,6** ya que se contaba con recibimiento y despedida bien organizada y afectuosa de parte de la educadora, además se les permite a los padres acompañar a los niños/as dentro de la sala.

En cuanto a la rutina de la comida/merienda se realiza en un horario apropiado para los niños, las comidas están bien balanceadas, se mantienen condiciones sanitarias normalmente.

En el momento de ir al baño, se mantienen condiciones sanitarias, se toman precauciones básicas de cuidado de los niños/as y la supervisión es adecuada.

Las prácticas de salud se mantienen adecuadamente, los niños/as están vestidos adecuadamente para condiciones adentro y afuera, el personal es un buen modelo de prácticas de salud y se cuida de la apariencia de los alumnos/as.

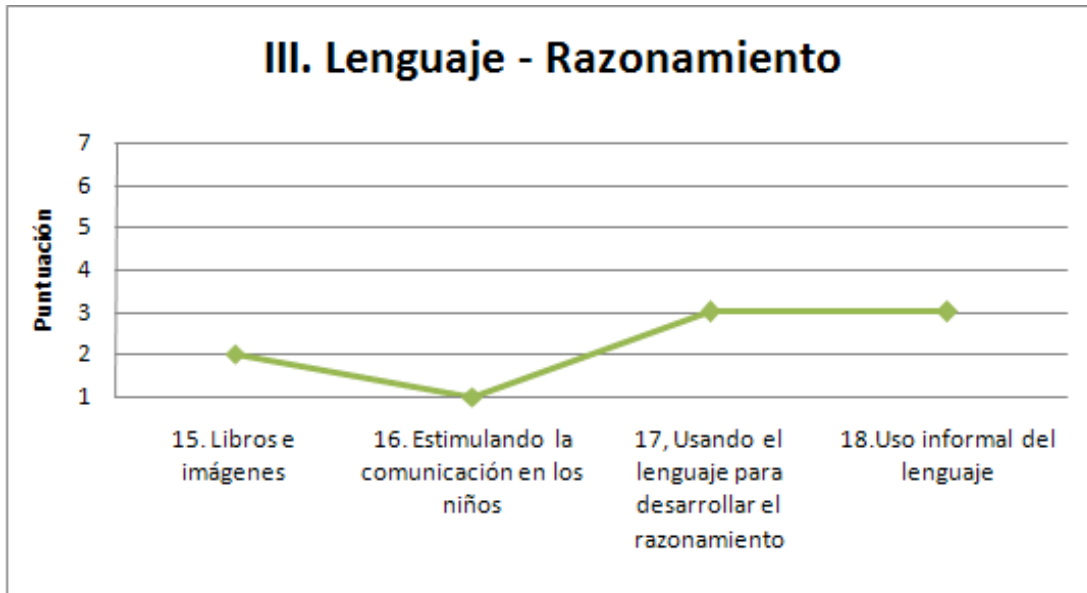
En cuanto a prácticas de seguridad, existe una adecuada supervisión y no hay mayores peligros para los niños/as dentro o fuera del aula. Se enseña las normas de seguridad y el personal anticipa y previene situaciones de riesgo.

Sin embargo en esta categoría el recibimiento y despedida no se efectúa adecuadamente por todo el personal, en varias ocasiones se observa a parte del personal apurando a los niños/as y no despedirse afectuosamente de ellos/as.

La rutina de la comida se realiza en un ambiente social desagradable, donde los niños/as no son animados a comer por su cuenta y existe un ambiente punitivo durante la merienda.

En la rutina de ir al baño, no se cuenta con escalones para que los niños más pequeños alcancen los lavamanos y la interacción entre los alumnos y alumnas y parte del personal es desagradable.

Las prácticas de salud no son enseñadas individualmente a los niños/as y los cepillos de dientes no están debidamente guardados ni marcados.



La categoría **III Lenguaje-Razonamiento** obtuvo un puntaje de **2,2** en razón que contaba con algunos libros accesibles a los niños/as y por lo menos una actividad de lenguaje al día.

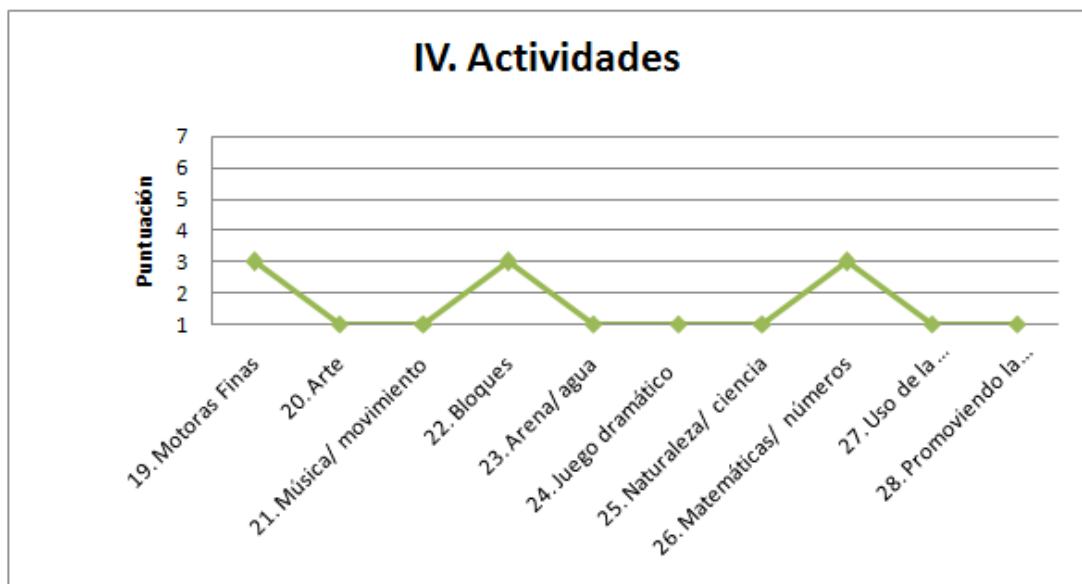
El uso del lenguaje para desarrollar el razonamiento es utilizado por el personal al hablar de relaciones lógicas o conceptos durante la jornada, además estos conceptos son introducidos apropiadamente para las edades y habilidades de los niños/as.

En el uso informal del lenguaje existe alguna conversación entre el personal y los niños/as con respuestas dicotómicas frecuentemente en la hora de patio y se le permite a los niños/as hablar durante la mayor parte del día.

Sin embargo no cuenta con variedad de libros accesibles para los alumnos/as, no se usan materiales adicionales de lenguaje durante el día y el personal no lee a los niños en situaciones informales durante la jornada.

No se observan materiales para animar a los niños/as a comunicarse ni centros de interés accesibles para el juego libre en este ámbito. El personal no mantiene el equilibrio entre el escuchar y hablar de forma adecuada para la edad de los niños/as con los que trabajan.

No se alienta a los alumnos/as a explicar el proceso de razonamiento usado para la resolución de problemas. Y en cuanto al lenguaje informal no se aprecia que se utilice el lenguaje para compartir información durante la interacción social.



La categoría **IV Actividades** se puntuó con **1,6** en razón que hay algunos materiales de uso motor fino accesibles y apropiados para el nivel de desarrollo de los niños/as y el material está en buenas condiciones.

En la actividad con bloques se usa algún espacio desocupado en el suelo para el trabajo con ellos y están accesibles para el uso diario. En cuanto a matemáticas hay algunos materiales accesibles diariamente y apropiados.

Sin embargo en esta categoría no se contaba con material de uso motor fino accesible durante el día, bien organizado y con diferentes niveles de dificultad.

En la actividad de arte no se permite la expresión individual ni existen materiales disponibles durante el día.

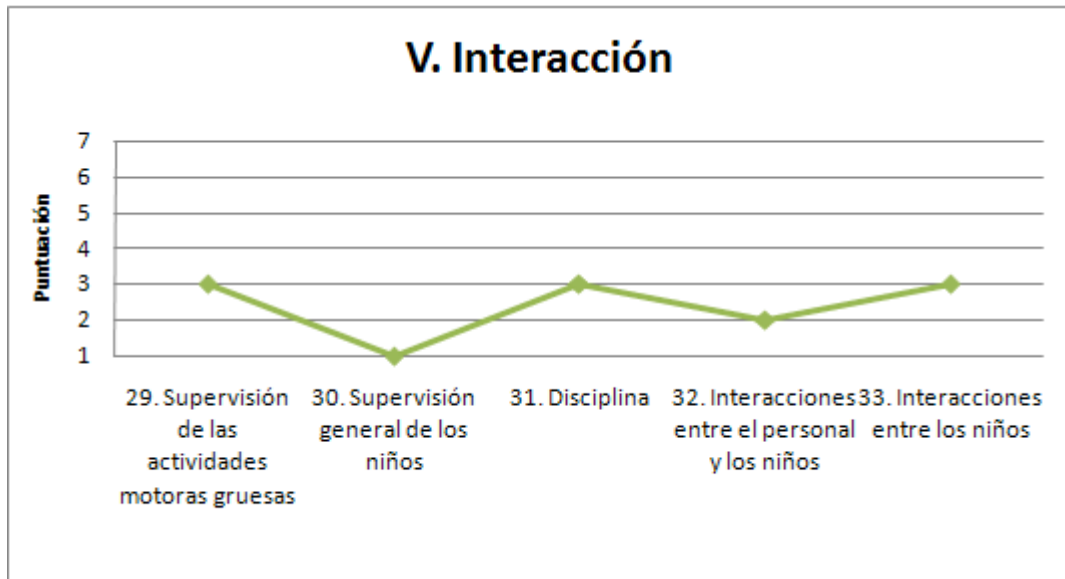
Prácticamente no hay experiencias de música o movimiento para los niños/as y no hay materiales de música accesible ni visibles dentro del aula.

No hay suficientes bloques para todos los alumnos/as y no existe un área separada para el juego tranquilo de los niños/as. Tampoco hay provisiones para el juego con arena o con agua, ni fuera ni dentro del aula, no se cuenta con equipo o material para disfrazarse o para el juego dramático. Además no hay juegos, materiales o actividades de naturaleza accesibles.

No se usan las actividades diarias para promover el aprendizaje de las matemáticas, y el material que se encuentra en el aula no está accesible a los niños/as.

Este resultado demuestra que no se permiten actividades alternativas mientras se usa la televisión o el computador.

Por último no se observa diversidad racial o cultural en los materiales disponibles y miembros del personal muestran prejuicios hacia niños/as.



La categoría **V Interacción** se puntuó con **2** en razón que la supervisión de las actividades motoras gruesas es adecuada para proteger la salud y la seguridad de los niños, se cuenta con personal suficiente para vigilar el juego de los niños y niñas en las distintas actividades.

En cuanto al castigo el personal no usa castigo físico ni métodos severos, y mantienen suficiente control para evitar que niños y niñas se dañen mutuamente. Se les exigen normas de conducta de acuerdo a la edad y nivel en que se encuentran los alumnos/as.

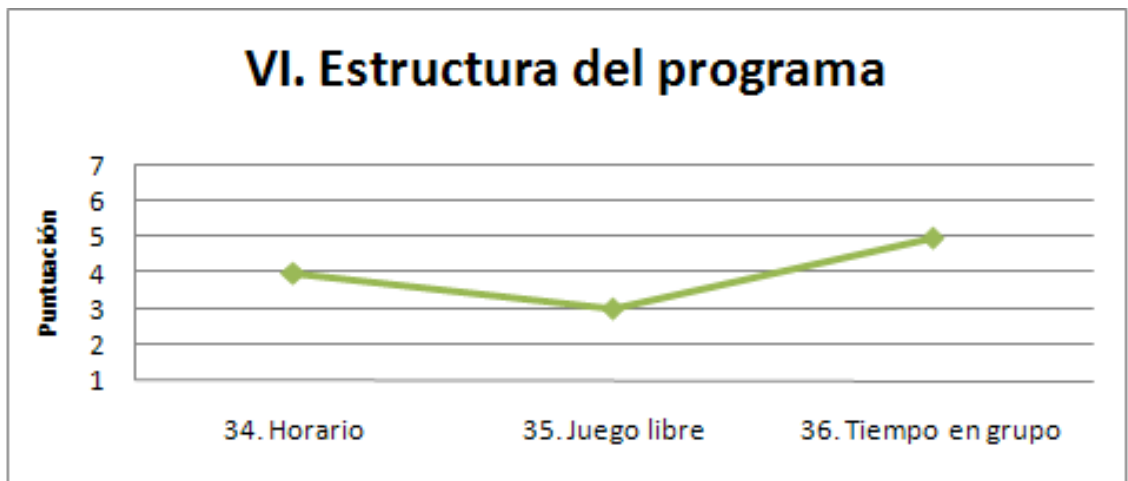
El personal en algunas ocasiones responde a los niños/as de manera afectuosa. Se fomenta la interacción entre compañeros y se les permite agruparse con otros libremente. El personal detiene las interacciones negativas entre compañeros/as. Y las interacciones entre pares son en su mayoría positivas.

Sin embargo en la categoría Interacción no se observa que el personal hable con los niños/as acerca de ideas relacionadas con su juego, tampoco se observa que se mejore el juego de los niños/as a través de recursos ni que se oriente a desarrollar interacciones sociales positivas.

Durante las actividades generales además de las de motor grueso no hay suficiente supervisión por parte del personal, la mayor parte de la supervisión es punitiva y se ejerce un fuerte control sobre algunos juegos de los alumnos/as.

Se observa que en cuanto a la disciplina los miembros del personal utilizan diferentes reglas y métodos para tratar conflictos como separando a los involucrados y dialogando con ellos. Pero, no se observa que el programa esté estructurado para evitar conflictos y promover interacciones adecuadas entre los alumnos/as.

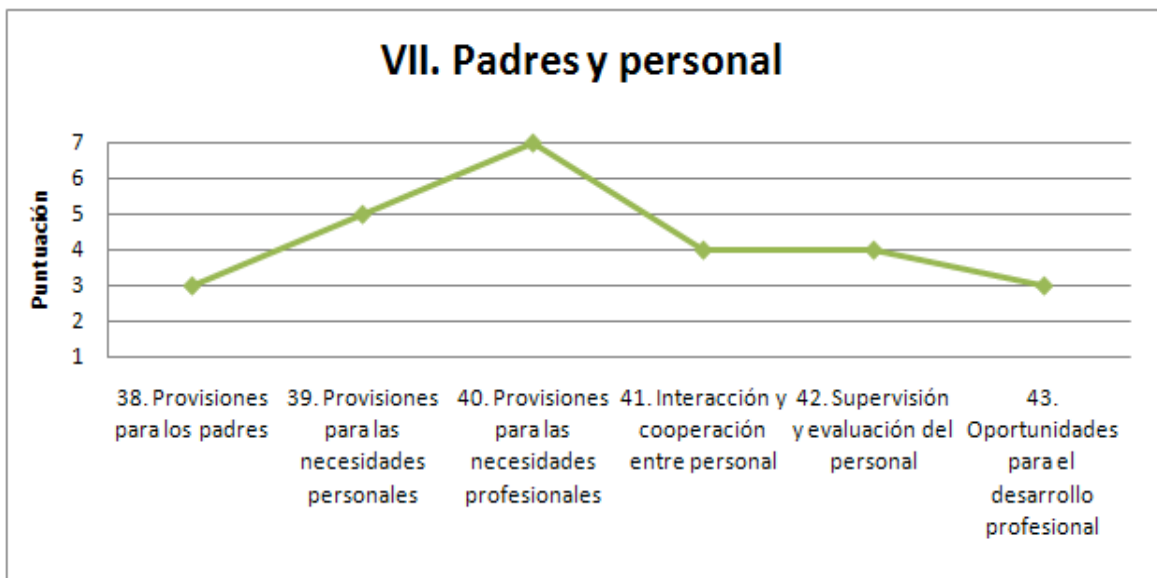
Parte del personal no se muestra afectuoso con los niños/as y las voces se oyen desanimadas y no se sonríe con frecuencia. Por otro lado el personal técnico no modela buenas aptitudes para el trato social ni conversa con los alumnos/as sobre cómo solucionar conflictos o resolver sus problemas.



La categoría **VI Estructura de Programa** se calificó con un **4** en razón que el programa es conocido por los alumnos/as, diariamente hay un lugar para jugar adentro y uno para jugar afuera. Además hay una planificación que se mantiene a la vista pegada en el diario mural de la sala.

Diariamente los niños/as juegan libremente fuera del aula o adentro en caso que exista mal tiempo y existen algunos juguetes y equipo adecuado y accesible durante el día. Estas actividades se realizan en su mayoría en grupo lo que aumenta la puntuación y se permite a su vez que niños/as escojan donde desean participar y respetar su juego individual.

Sin embargo esta categoría no cuenta con transiciones fluidas entre una actividad y otra, en reiteradas ocasiones los materiales no se encuentran preparados antes de la actividad y no se observan variaciones en el programa tomando en cuenta las necesidades de los niños/as.



La categoría **VII Padres y Personal** se puntuó con un **4,3** en razón que los padres y el personal comparte información importante relacionada con niños y niñas. Se dan algunas oportunidades para que los padres y apoderados participen en actividades con los niños/as. Y las interacciones de los familiares con el personal son generalmente positivas y respetuosas.

El aula cuenta con instalaciones para el almuerzo del personal, además el personal tiene al menos un descanso durante la jornada, se cuenta con un baño separado para

los adultos y hay una sala de descanso con muebles del tamaño para adultos disponible.

Se cuenta con un espacio bien equipado para la administración del programa, con computadores disponibles para el personal. Además hay un espacio para reuniones individuales y en grupo, está separado del espacio que se usa para las actividades de los niños/as.

El personal está al tanto de información básica relacionada con los niños/as y las responsabilidades de educadora y técnicos se comparten de manera justa.

Se realizan supervisiones para el personal y se hacen comentarios sobre su desempeño. Cuando el personal es nuevo se orienta en algunos procedimientos, la educadora cuenta con constante capacitación y se realizan reuniones de personal para resolver asuntos administrativos.

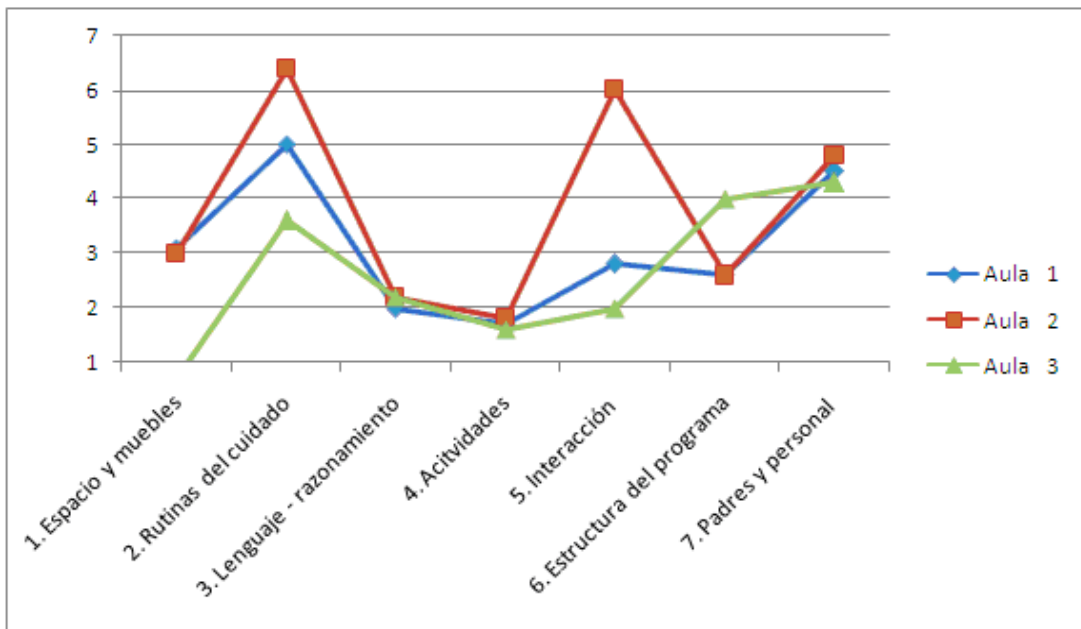
Sin embargo esta categoría no cuenta con apoyo de otros profesionales a los padres, tampoco se les informa sobre la filosofía y principios que sustentan el programa de estudio. El área de descanso cumple una doble función porque sirve como sala de profesores y a la vez es el área de almuerzo, lo que no es lo más adecuado, no hay muebles cómodos y no hay flexibilidad en la decisión del personal de cuando tener descansos.

El personal no planifica en conjunto y las responsabilidades de cada uno no están bien definidas, en reiteradas ocasiones se observa a la educadora recordándolas. El programa no promueve las interacciones positivas entre miembros del personal.

Cuando el personal es supervisado no se implementan acciones para mejorar el desempeño según lo evaluado. Tampoco se realiza auto-evaluación y no existen talleres, cursos o conferencias para todo el personal.

En síntesis el aula A3 de una escuela Municipal obtiene una calidad de 2,75 ubicándose en un nivel mínimo según la escala ECERS-R

A continuación compararemos los resultados obtenidos por cada educadora en las categorías de la escala ECERS-R.



De estos resultados se desprenden las siguientes conclusiones:

Entre los casos particulares de cada educadora podemos observar que la educadora 1 no obtuvo ninguna valoración excelente, en cuanto a valoración buena obtuvo un 5.0 en la categoría Rutinas del cuidado personal, y un 4.5 en Padres y personal. En la valoración mínima obtuvo un 3.12 en la categoría Espacio y muebles, un 2.0 en Rutinas del cuidado personal, un 2.8 en Interacción y un 2.66 en estructura del programa. Siendo la valoración mínima la que se obtuvo en la mayoría de las categorías. Finalmente en la valoración inadecuada obtuvo un 1.7 en la categoría Actividades.

La educadora 2 obtuvo en la valoración excelente un 6.4 en la categoría Rutinas del cuidado personal y un 6.0 en Interacción. En la valoración buena obtuvo un 4.0 en la categoría Espacio y muebles y un 4.8 en Padres y personal. En la valoración mínima obtuvo un 2.5 en la categoría Lenguaje – Razonamiento y un 2.6 en Estructura del programa, finalmente en la valoración inadecuada obtuvo un 1.8 en la categoría Actividades. Podemos apreciar que en el caso de esta educadora los puntajes estuvieron distribuidos en las diferentes valoraciones, no identificándose una constante entre los resultados.

Finalmente la educadora 3 no obtuvo ninguna valoración excelente, en cambio obtuvo una valoración buena con un 4.0 en la categoría Estructura del programa y un 4,3 en Padres y personal. En la valoración mínima obtuvo un 2.7 en la categoría Espacio y muebles, un 3.6 en Rutinas del cuidado personal, un 2.2 en Lenguaje y razonamiento y un 2.0 en Interacción. Finalmente obtuvo una valoración inadecuada con un 1.6 en la categoría Actividades.

Entre los casos generales podemos apreciar que las categorías mejor evaluadas fueron: Rutinas del cuidado personal, en el caso de las educadoras E1 y E2, en las cuales A1 obtuvo una puntuación de 5 a la cual le corresponde una valoración de bueno, y A2 obtuvo una puntuación de 6,4 con una valoración de excelente. Y Padres y personal, en donde las tres aulas obtuvieron una puntuación similar con una valoración buena en los tres casos, teniendo A1 una puntuación de 4.5, A2 un 4.8 y A3 un 4,3.

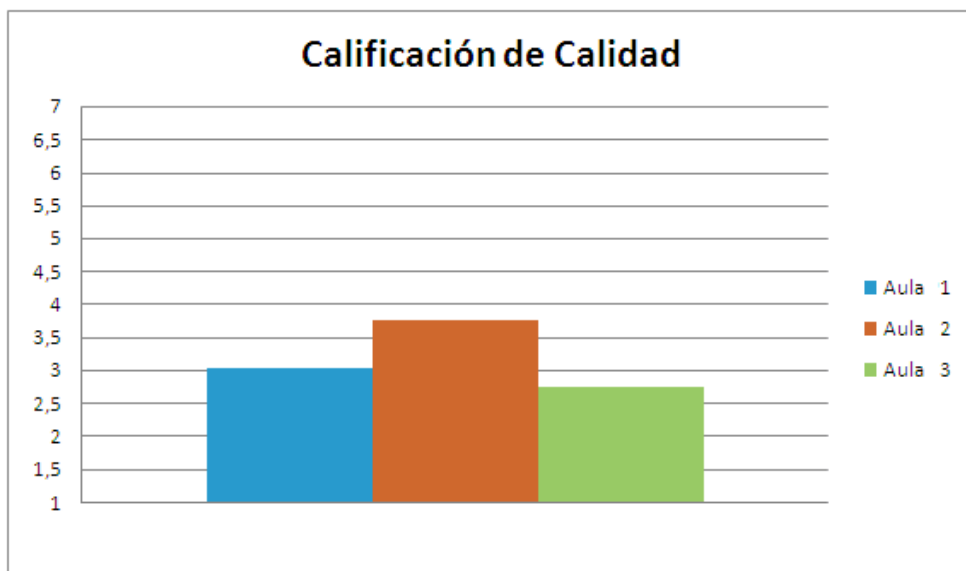
Estas categorías se ven reflejadas en los análisis de las subcategorías, en donde estos aspectos son los más desarrollados en todas las aulas, y a las cuales les dan mayor énfasis de preocupación. En el caso de rutinas del cuidado personal en las educadoras E1 y E2, ellas desarrollan ampliamente en núcleo de autonomía en este aspecto. Este contenido es abordado y analizado en la subcategoría planificación educativa. En la categoría Padres y Personal si bien la calificación es buena debido a que las tres educadoras consideraban importante la participación de la familia según lo extraído de las entrevistas y los registros, no se evidenció la participación de estos en decisiones educativas.

En cambio las categorías peor evaluadas fueron: Lenguaje y razonamiento, en la cual todas obtuvieron una valoración inadecuada, A1 obtuvo una puntuación de 2, A2 un 2.5 y A3 un 2.2. En la categoría Actividades al igual que en la anterior todas obtuvieron una valoración inadecuada, A1 obtuvo una puntuación de 1.7, A2 un 1.8 y A3 un 1.6. Finalmente en la categoría Estructura del programa, A1 y A2 obtuvieron una valoración mínima con una puntuación la misma puntuación en ambos casos, la cual fue de 2.6, y en el caso de A3 obtuvo una valoración buena con una puntuación de 4.3.

La categoría Lenguaje y razonamiento obtuvo una calificación inadecuada en los tres casos, lo cual se evidencia en el análisis de los registros, en donde se manifiesta la falta de preocupación de las educadoras por desarrollar actividades que propicien la comunicación entre niños y educadoras. Otra categoría mal evaluada fue Actividades, esta baja puntuación se puede observar en razón que las educadoras no desarrollaban la creatividad de los niños, ya que las actividades que realizaban eran directivas buscando solo un tipo de resultados. Además de otros aspectos abordados en los análisis rol del educador, estrategias de aprendizaje y planificación educativa sobre las dos categorías señaladas.

En cuanto a la categoría Estructura del programa dos educadoras obtuvieron una valoración ya que a pesar de que el programa educativo este estructurado bajo una rutina diaria, esta no se desarrolla en virtud de los intereses y necesidades de los niños, además se desarrollan actividades sin fines educativos, como por ejemplo el juego libre. Tema abordado en el análisis de la subcategoría planificación educativa además de otros.

Con esto podemos concluir que las tres educadoras obtuvieron una valoración mínima en cuanto al ambiente de la infancia temprana en sus aulas respectivas, con puntajes en el caso de E1 de 3.02, E2 con 3.75 y E3 con un 2.75. Resultados demostrados gráficamente a continuación:



El objetivo general se propuso Elucidar los significados que las Educadoras de Párvulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños/as de segundo ciclo de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado.

Después de revisar las subcategorías: estrategias de enseñanza y aprendizaje, planificación educativa, rol de la educadora, organización del espacio físico y relación con la comunidad educativa se da como respuesta que el significado que las educadoras dan a sus prácticas pedagógicas es el siguiente:

Las tres educadoras en general manifiestan una actitud positiva frente a su práctica pedagógica, la cual entienden como todo aquello que se realiza diariamente en función de los aprendizajes de los niños. Esa actitud se manifiesta en lo siguiente:

Para llevar a cabo su práctica pedagógica, las educadoras señalan elaborar una planificación educativa la cual estructuran en base a los contenidos de los programas pedagógicos y Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Reconocen la importancia de los principios pedagógicos sobre los cuales debería basarse la educación que imparten más afirman no utilizarlos.

Enmarcan su planificación educativa dentro de una rutina de actividades en la cual desarrollan diversas estrategias de motivación y control de la disciplina. Dan varios ejemplos de estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizados en el transcurso de la actividad. La educadora E1 declara utilizar estrategias acorde a los intereses de los niños, en cambio E2 y E3 señalan utilizar estrategias directivas y autoritarias.

En cuanto a la organización del espacio, las tres educadoras señalan que el espacio para trabajar con los niños/as debería ser más amplio para que les permita mantener material concreto al alcance de los niños/as. En referencia a qué mejorarían en la organización del espacio en el aula en la que se desempeñan, E1 manifiesta que desearía volver a incluir los rincones dentro de la sala de clases, para no tener que salir de la sala de clases a realizar ciertas actividades, E2 indica necesitar más espacio y mejorar su infraestructura en función de incluir variado material de lenguaje y matemática. Y en el caso de E3 admite necesitar artefactos tecnológicos.

La ambientación para el caso de E1 y E2 está referida a las actividades que se van desarrollando con los niños en base a sus intereses y aprendizajes, y para E3 esta hace referencia a un espacio estético.

Las tres educadoras señalan incluir en la planificación a la comunidad educativa en actividades pertinentes.

En el desarrollo de su práctica pedagógica en cuanto a la relación con sus pares E1 y E2 manifiestan trabajar en conjunto con sus colegas, a diferencia de E3 que prefiere trabajar sola para evitar conflictos y diferencias de opinión. En lo referente a la distribución de labores E1 y E2 cuentan con una coeducadora en la sala con quien distribuyen sus roles equiparadamente sin ningún inconveniente. Por otro lado, E3 manifiesta distribuir las tareas con su equipo de trabajo, pero no se siente a gusto con el apoyo que recibe de ellas, señalando que son personas poco idóneas para el puesto que realizan.

En cuanto a la inclusión de la familia en el trabajo pedagógico las tres educadoras manifiestan hacerla participe con respecto al trabajo en casa y solicitándole materiales. Asimismo las relaciones que se generan entre las educadoras y los padres, en el caso de E1 y E3 son de una relación formal, respetuosa y basada solo en el alumno/a. En cambio E2, declara trabajar una relación más cercana y afectiva, lo cual usa como estrategia para obtener más colaboración por parte de los padres.

Las tres educadoras manifiestan encontrar dificultades en el correcto desarrollo de su práctica, éstas son la falta de tiempo para la realización de sus clases, la constante evaluación de los resultados de los alumnos, y en el caso de E1 y E2 la sobrecarga laboral a causa de tener otro nivel a cargo.

En cuanto a la realización de sus prácticas pedagógicas E1 y E2 manifiestan disconformidad y sienten que podrían mejorarlas a través del perfeccionamiento académico con el fin de adquirir nuevas herramientas que le permitan mejorar su quehacer pedagógico. En cambio E3, manifiesta que el perfeccionamiento es importante pero no muestra intereses en éste porque se declara cansada y aburrida de perfeccionarse después de tanto tiempo ejerciendo.

De acuerdo a lo observado de las prácticas pedagógicas de las tres educadoras el significado que como investigadoras otorgamos a sus prácticas es el siguiente:

En el caso de la educadora E1, realiza en ocasiones actividades relacionadas con los contextos de los niños, sin embargo se ve perjudicada por una práctica inadecuada, al no considerar los aprendizajes previos de los alumnos/as y dejar de lado el rol activo que ellos/as tienen. Por otro lado en todas las actividades es ella quien da las instrucciones, dirige y modela la clase hacia el qué y cómo realizarla sin involucrarse directamente en los grupos de trabajo.

En el caso de la educadora E2 en una actividad en que trataba el tema de los valores se evidencia incluir principios pedagógicos, sin embargo, el resto de las actividades se oponen completamente al constructivismo de dicha actividad. Las actividades no

poseen vinculación con las experiencias de los niños/as. Se observa un rol autoritario y una realización conductista de las actividades.

Finalmente, en el caso de E3 se evidencia un rol autoritario de la educadora frente a la disciplina, tratada en base a castigos y amenazas. La educadora ve a los niños y niñas como seres pasivos propensos de adquirir aprendizajes, que requieren estar sentados derechos y en silencio en actividades que carecen de motivación.

Se observa además un trabajo de condicionamiento de los niños/as frente al estímulo de apagar la luz para mantener la disciplina. Las actividades carecen de un claro inicio, desarrollo y cierre, además no se presentan los principios pedagógicos de la educación parvularia.

En síntesis podemos decir que las tres educadoras asumen roles directivos y en ocasiones autoritarios, dejan de lado principios fundamentales de la educación lo cual se contradice con la apreciación positiva que tienen de sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a la organización del tiempo las evidencias demuestran que las tres aulas trabajan con una rutina diaria y tiempos de realización, la cual está estructurada en base a 4 momentos, bienvenida, actividades pedagógicas, patio y despedida (el momento de patio puede variar de acuerdo a las actividades planificadas por educadora).

Se observa una planificación en base a los contenidos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, sin incluir los principios pedagógicos, elementos fundamentales para una educación de calidad según el Ministerio de Educación.

Si bien E1 declara utilizar estrategias acorde a los intereses de los niños Esto se opone a lo observado en los registros donde muchas veces se iniciaban las clases sin una motivación previa o bien la motivación era inadecuada para el desarrollo de la clase.

A partir de lo observado y registrado, se desprende que las tres educadoras utilizan reglas para mantener el orden en la sala, estas son impuestas por ellas y no requieren de la participación de los niños y niñas para su elaboración.

En cuanto a la organización del espacio las aulas no presentan rincones definidos, de lo que se desprende que no se trabaja con ellos. Por ello, no se estaría favoreciendo el desarrollo de un niño o niña integral, ya que no se facilitarían las actividades variadas a través de juegos de rincones. Esto incide directamente en las elecciones personales que realizan cada niño y niña con respecto a las actividades que quiere ejecutar y al material que quiere utilizar, lo cual afecta su singularidad.

Si bien las tres educadoras declaran incluir a las familias en su práctica pedagógica, esta no se evidenció durante el tiempo de observación de las clases. Ya que incluir a la familia en labores académicas no relaciona solo con la ayuda brindada a los niños para la realización de las tareas escolares. Es importante tener en cuenta que en muchos casos los padres son quienes mejor conocen a sus hijos lo que hace fundamental un diálogo permanente

Finalmente observamos que en cuanto a la relación con la comunidad educativa la educadora 3 mantiene una relación negativa con sus asistentes lo cual genera un ambiente de tensión lo que sin duda influye en el óptimo desarrollo de las actividades de los niños.

Se puede apreciar que los entornos de aprendizaje muchas veces se ven mermados a raíz de la falta de espacio o de tiempo para poder implementar o disponer el aula de una u otra forma, a fin de favorecer los aprendizajes. Esto claramente puede influir en la calidad de aprendizajes que los niños y niñas lleguen a desarrollar, ya que parte del aprendizaje se da a través de la interacción entre la persona y su entorno, y si este no cuenta con las condiciones adecuadas y estimulantes para que el aprendizaje se desarrolle, este último difícilmente surgirá.

Capítulo V
Conclusiones

Del análisis e interpretación de los resultados se deducen las siguientes conclusiones:

En respuesta al problema de la presente investigación que planteaba ¿Cuáles son los significados que las Educadoras de Párvulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños/as de segundo nivel de transición de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado?

Concluimos que existe una brecha entre el discurso de las educadoras frente a su práctica pedagógica y lo observado en terreno. Esta brecha se caracteriza porque en sus discursos ellas revelan que tienen una actitud positiva frente a su práctica pedagógica, declarando utilizar un currículum integral, estructurando su planificación en base a los programas pedagógicos en el marco de una rutina de actividades, reconocen la importancia de los principios pedagógicos y la graduación de los aprendizajes.

En cuanto al rol que desempeñan dentro del aula ellas señalan utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje con métodos eficientes tanto para la motivación como para la disciplina con el fin de conseguir el logro de aprendizajes.

Declaran utilizar el espacio disponible en función de los aprendizajes de los niños/as, sin embargo, reconocen la falta de espacio y mobiliario, aclarando que quisieran mejorar esas condiciones. Afirman además la importancia que tiene el ambiente físico en la elaboración de las clases.

Reconocen la importancia de integrar a la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atribuyendo a la familia una participación como proveedores de material.

Desde el punto de vista de la observación de las prácticas pedagógicas de las educadoras lo que ellas manifiestan no está expresado en los registros ni se refleja en su rol.

Concluimos que las tres educadoras asumen roles directivos y autoritarios, dejando de lado principios fundamentales de la educación; modelan las actividades a realizar por los niños y niñas, y si bien consideran los aprendizajes esperados de las bases curriculares a la hora de planificar, ignoran otros aspectos importantes de estas, como los aprendizajes previos, los principios pedagógicos como la singularidad, el principio de actividad, el principio de juego, entre otros, además del rol activo que debe tener el/la niño/a a la hora de desarrollar una actividad. Esto se opone al rol fundamental que debiera tener la educadora dentro del desarrollo de los propósitos de la educación parvularia, para ello, es necesario que cumpla las siguientes funciones: formadora y modelo de referencia para los niños y niñas, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, desarrollar su papel de seleccionadora de procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes, labor que es crucial. Además, debe concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituyendo a la vez una parte fundamental de su quehacer profesional [MINEDUC, 2005].

Concluimos además que las educadoras utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en un modelo conductista, ya que imponen una disciplina verticalista sin promover la autorregulación de los alumnos/as. Esto se contrapone con la visión constructivista del aprendizaje compartida por los establecimientos que forman parte de esta investigación, cuya finalidad de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, es decir que el alumno “aprenda a aprender”. Por tanto cabe preguntarse ¿mediante qué tipo de actividades esto se consigue?, “¿cuáles son los criterios que deben guiar la intervención pedagógica?” según el autor cualquier intento por responder esta pregunta, saca a la luz la ambigüedad del papel del profesor antes mencionado [Coll, 1996].

Lo dicho anteriormente confirma el supuesto de este estudio el cual sostuvo que existe una brecha entre el significado que otorgan las Educadoras de Párvulos a sus prácticas pedagógicas y las observaciones de las mismas realizadas por las

investigadoras sustentadas en el corpus teórico respectivo y como consecuencia de ella la Calidad de Educación Parvularia impartida en el nivel estudiado es de baja calidad.

En relación al objetivo general el cual buscaba, elucidar los significados que las Educadoras de Párvulos dan a sus prácticas pedagógicas y su relación con la calidad de la Educación Parvularia impartida a niños/as de segundo ciclo de un establecimiento municipal y un establecimiento particular subvencionado. Podemos afirmar que la investigación cumple el objetivo planteado al describir el tipo de práctica que llevaba a cabo cada educadora, relevar los significados que otorgan las Educadoras a su quehacer pedagógico, describir la calidad del ambiente de la Infancia temprana, comparar la calidad del ambiente de la Infancia temprana de una escuela municipal con la impartida en un colegio particular subvencionado y relacionar finalmente las prácticas pedagógicas de las educadoras con la calidad del ambiente de la Infancia temprana de niños y niñas de segundo ciclo en dichos establecimientos.

En relación a la calidad medida por la escala ECERS-R se concluye que la calidad del ambiente de la infancia temprana fue baja en los tres establecimientos. Siendo el de menor calificación el aula del establecimiento municipal.

Podemos señalar también que independiente del tipo de preparación de las educadoras, en los tres casos el hecho de tener un título profesional no garantiza que sean profesionales de calidad.

Se concluye que las educadoras están conscientes de que existen dificultades en la realización de su práctica, pero las atribuyen a factores que no dependen de ellas como: falta de tiempo y falta de espacio. Esto disminuye la calidad de una buena práctica lo cual se respalda con los bajos resultados obtenidos en la categoría Espacio y muebles.

“Pareciera que la imagen idealizadora en torno a la profesión docente contribuye a hacer aún más difícil la reflexión crítica acerca de lo que el maestro realmente realiza en el aula. De este modo se producen contradicciones entre lo que el profesor cree hacer en el aula y lo que efectivamente ocurre” [Assael y Neumann, 1991: 41].

Se concluye que las educadoras del colegio particular subvencionado, las que además llevan menos tiempo ejerciendo su profesión, siendo mayor motivación e interés hacia el perfeccionamiento. En cambio, la educadora del colegio municipal, la cual lleva el mayor tiempo de ejercicio, no presenta interés en continuar estudios.

Por otra parte, en relación a las fortalezas de la investigación cabe señalar que por tratarse de un Estudio de Casos, enmarcado en una metodología cualitativa, se pudo investigar un hecho particular que ocurrió en un lugar determinado, además de incorporar a la investigación la subjetividad de las educadoras y estudiar en profundidad lo que aconteció en las diversas aulas.

Además, el hecho de contar con un amplio Marco Teórico como base para esta investigación, respaldó la profundidad de nuestros análisis.

Igualmente, la utilización de un instrumento que mide los más diversos aspectos que influyen en la educación de los niños y niñas nos permitió tener una visión global de cómo debiera ser una educación de calidad.

Asimismo, el tiempo empleado tanto para recolectar los datos como para analizarlos fue lo suficientemente amplio como para ahondar en los significados que las educadoras dan a sus prácticas.

Por otra parte, se estableció un vínculo entre las investigadoras y las educadoras, con lo cual se consiguió que estas educadoras accedieran a colaborar con la investigación.

En cuanto a las debilidades, podemos señalar que no se puede generalizar a todas las educadoras de escuelas municipales o particulares subvencionadas, debido a que la muestra es mínima y no representa al universo del que forma parte.

Además, en cuanto a los registros que se realizaron de cada aula, la principal dificultad en los tres casos fue que las educadoras interferían en el registro solicitando información de lo descrito, por lo que fue necesario describir los sucesos después del horario de clases. Por otro lado, se hizo difícil la descripción de las actividades ya que al estar realizando nuestra práctica profesional en la sala observada, debíamos participar de todas las actividades, por lo que no teníamos tiempo para registrar in situ.

En cuanto a la realización de las entrevistas, en un caso ocurrió que la educadora la aplazó constantemente, lo cual interfirió en cierta forma en el normal curso de la investigación.

En relación a las proyecciones de este estudio, consideramos que esta investigación puede servir como fuente de datos para futuras investigaciones relacionadas con el mismo tema. Además, la aplicación de la escala ECERS-R ha sido escasamente utilizada para estudios en nuestro país, por lo que sería interesante que se continuara utilizando este instrumento en futuras investigaciones, a manera de contribuir a mejorar la calidad de la educación de nuestro país.

Sería pertinente y enriquecedor realizar esta investigación en otros centros para que se generen nuevos resultados y así contrastar diversas realidades, asimismo realizar una comparación entre los resultados obtenidos en el estudio de la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica y los obtenidos en la presente investigación.

Finalmente, con respecto a las sugerencias que se pueden realizar a la presente investigación, cabe señalar que se podría incluir dentro de la triangulación de la información la visión de los padres acerca de las prácticas de las educadoras, de

manera que se agregue a la visión de las docentes, lo planteado por el Ministerio de Educación, y el enfoque de las investigadoras.

En cuanto a las preguntas que surgen y pueden derivar en futuros estudios a partir de esta investigación, cabe señalar: ¿Qué significados atribuye la familia a las prácticas de las Educadoras de Párvulos? ¿Cómo influye la formación académica en la calidad de las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos? ¿Qué es para los apoderados una educación de calidad? ¿Qué tipo de evaluación realizan las escuelas a sus docentes?

Bibliografía

- Assael, J. y Neumann, E. (1991) Clima emocional en el aula. Estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas. Editado por PIIIE. Santiago. Chile.
- Beck, A. (1995). Terapia Cognitiva de los trastornos de la personalidad. Teoría de los trastornos de la personalidad. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Bedregal, Paula y Pardo, Marcela (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. UNICEF. Santiago. Chile.
- Bernstein, Basil (1993). La estructura del discurso pedagógico. Editorial Morata. Madrid. España.
- Bruner, Jerome (1984). Acción, Pensamiento y Lenguaje. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Bruner, Jerome (1991). Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2008). VII Encuesta CIDE a actores del sistema educativo. Santiago. Chile.
- Colegios Particulares de Chile (CONACEP). Consultado en <http://www.conacep.cl/> el 21 de Junio de 2010.
- Coll, César (1996). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós. Buenos aires. Argentina.
- Coordinación Nacional De Subvenciones (2004) Valores De Subvención Educacional Sectores Municipal Y Particular. Consultado en http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Subvencion/valor_subvenciones_DICIEMBRE_041.pdf el 20 de octubre de 2010
- Dahlberg. G, y otros (1999). Más allá de la Calidad en Educación Infantil. Editorial. Biblioteca de Infantil. Barcelona. España.
- Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (1999). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid. España
- Erikson, Erick (1985). Infancia y Sociedad. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Fernández-Collado, Carlos (1990). La comunicación humana: ciencia social. Editorial McGraw-Hill. México

- Fernández, Lilian y Riquelme Paula (2006). Sistematización Programa de Estimulación Temprana. Gobierno de Chile. Ministerio de Planificación. Programa Chile Crece Contigo. Santiago. Chile.
- Freud Sigmund (1916). Obras completas. Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico. Volumen 14. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Freud, Sigmund (1923). El “Yo” y “El Ello”. Tomo CXXV. En Obras Completas. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina.
- García Hoz, Víctor (1982). Calidad de la educación, trabajo y libertad. Editorial Dossat. Madrid. España.
- Gerrig, Richard (2005). Psicología y vida. Editorial Pearson Educación. México.
- Giddens, Anthony (2002). Sociología. Editorial Alianza. Madrid. España.
- Gobierno de Chile (2006). Informe final. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Santiago. Chile.
- Goetz, Judith y Le Compte, Margaret D. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid. España.
- González, Virginia [2001] Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Pax México. México.
- Gutiérrez, Yasna, Moris, Karina y Pizarro, Fernanda. Orientaciones Curriculares. <http://yasnagutierrez.blogspot.com/2008/07/curriculum-integral.html> Consultado en 7 de junio de 2009.
- Harms, Thelma, Clifford, Richard y Cryer, Debby (2002). Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised versión. Documento interno. Universidad de Sevilla. España.
- Hersh, Richard; Paolitto, Diana y Reiner Joseph (1984). El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg. Editorial Narcea. Madrid. España.
- Horton, Paul y Hunt, Chester (1992). Sociología. Editorial McGraw-Hill. México.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. <http://www.junji.cl>. Consultado el 9 de junio de 2010.
- Kandel, Erik; Schwartz, James & Jessel, Thomas (1997). Neurociencia y conducta. Editorial Prentice Hall. Madrid. España.
- Light, Donald, Keller, Suzanne y Calhoun, Craig (2000). Sociología. Editorial McGraw-Hill. Madrid. España.

- Madura, Jeff (2000). Administración Financiera Internacional. Edamsa Impresiones, S.A. México.
- Mayan, María (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. <http://www.ualberta.ca/%7Eiiqm//pdfs/introduccion.pdf>. Consultado en 9 de junio de 2010.
- Mead, George (1968). Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación (1998). Decreto con fuerza de ley N° 2 , de Educación, de 20.08.98. Consultado en http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Subvencion/dfn_n2_educacion1998.pdf el 20 de octubre de 2010
- Ministerio de Educación (2001). Bases Curriculares de La Educación Parvularia. Santiago. Chile
- Ministerio de Educación (2002). La educación Parvularia en Chile. Santiago. Chile.
- Ministerio de Educación (2003). Marco Para La Buena Enseñanza. Editado por CPEIP. Santiago. Chile
- Ministerio de Educación (2008). Mapas de Progreso del Aprendizaje. www.curriculum-mineduc.cl. Consultado en 9 de junio de 2010.
- Ministerio de Educación (2008). Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición. Santiago. Chile.
- Munar, Enric, Rosselló, Jaume, Mas, Carmen, Morente, Pilar y Quetgles, Miquel. (2002) El desarrollo de la audición humana. Consultada en www.psicothema.com/pdf/716.pdf el 2 de junio de 2010.
- Papalia, Diane (1992). Desarrollo Humano. Editorial Mac-Hill Editores. Bogotá. Colombia.
- Peirce, Charles (1986). La ciencia de la Semiótica. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Peggy Ertmer y Timothy Newby (1993) Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Citado el jueves 29 de mayo de 2010 en: <http://tecnoeduka.110mb.com/documentos/teoria%20aprendizaje/teorias%20ertmer.pdf>
- Pesce, Caterina, Moraga, Macarena y Mingo, Verónica (2008). Programa de estimulación del desarrollo infantil “Juguemos con nuestros hijos”. UNICEF. Santiago. Chile.

- Peralta, M Victoria (2000). Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial. Editorial Cerid-Maysal. La Paz .Bolivia.
- Peralta, M. Victoria (2008). Innovaciones Curriculares en Educación Infantil. Editorial Trillas. México.
- Sacristán, Gimeno (1995). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid. España.
- Salas, Raúl. (2007). Educación y Neurociencia: cómo desarrollar al máximo las potencialidades cerebrales de nuestros educandos. Editado por la Universidad Americana. Asunción. Paraguay.
- Saussure, Ferdinand (1970). Curso de lingüística general. Editorial Losada. Buenos Aires. Argentina.
- Shaffer, David (2000). Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia. Editorial Thomson. México.
- Stake, Robert E. (1999) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Trilla, Jaume (1997). El Profesor y los valores controvertidos. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- UNESCO (2005). Educación para Todos: El imperativo de la Calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Impreso en Graphoprint. París. Francia.
- UNESCO-UIS (2008). Una Mirada al interior de las Escuelas Primarias. Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación. Resumen Ejecutivo. Montreal. Canadá.
- Vernengo, Pía (s/a) Teoría del apego según John Bowlby. Consultado en <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero4/resenaapego4.htm> el 2 de junio de 2010.
- Villalón, M., Herrera, M.O., Mathiessen, M.E., Suzuki, E. (2000). Análisis de la calidad de la educación infantil Chilena: Aplicación de la escala ECERS en diferentes contextos educativos. Proyecto FONDECYT. Universidad de Concepción. Concepción. Chile.
- Vygotsky, Lev (1998). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Fausto. Buenos Aires. Argentina.
- Yáñez Montecinos, Juan. Vergara Henríquez, Paula. (2007). "Introducción a la Psicología". Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Verano 2007. Santiago. Chile.

- Zecchetto, Victorino (2005). Seis semiólogos en busca del lector: Saussure, Peirce, Barthes, Greimas, Eco, Verón. Editorial La Crujía. Buenos Aires. Argentina.

Anexos

- **Registros de Observación no participante**

Registro: Educadora 1 en Aula 1
Establecimiento: Nuestra Señora de Andacollo
Nivel: Segundo nivel de Transición
Fecha: Lunes, 22 de Marzo 2010
Hora de inicio: 9:00hrs.
Hora de término: 12:30 hrs.
Observadora: Javiera Olivares

A las 9:00 horas, ingresé a la sala de clases, y la educadora se presentó diciéndome su nombre el cual es Marcela y preguntándome el mío, luego les dijo a los niños que yo también estaría junto a ellos que me debían hacer caso en todo lo que les dijera, los niños me recibieron muy bien diciéndome “hola”, en esos momentos se encontraban tres niños parados en frente del curso, con unos cirios de papel repitiendo algunas peticiones, la educadora me explicó que les tocaba el acto que se realiza en el colegio cada lunes y que los encargados de pastoral partieron por los cursos más pequeños como los kínder, entonces ella les pidió a tres alumnos que el fin de semana junto con sus padres se aprendieran de memoria lo que debían decir y por eso estaban ensayando, los demás niños se encontraban sentados en sus bancos y cada vez que repetían la peticiones el resto del curso decía “escúchanos señor te rogamos”.

09:45 La educadora solicitó ayuda a la co educadora Gigliola para llevar a los niños al patio central del colegio en donde se realizaría el acto, los niños/as salieron muy alborotados ya que ellos sólo van a ese patio los días Lunes, además habían niños y niñas más grandes en el patio algunos jugando y otros formándose también para el acto y esto a los niños y niñas de kínder les llamaba la atención, la docente entonces les llamo la atención que se debían comportar, les dijo “el niño o niña que haga desorden se devuelve a la sala”, lo niños se quedaron algunos sentados en el borde del patio donde hay asiento de cemento y otros jugando cerca, la educadora llevó a los niños que participarían del acto hacia el escenario, ahí también se encontraba un grupo de niños de otro curso que formaban parte del coro del colegio junto a un profesor que tocaba la guitarra, sonó el timbre y los alumnos de los cursos superiores se empezaron a formar, una profesora por micrófono empezó a llamar al orden a todos los cursos, diciendo “ 1ºA a formarse”, luego empezó a decir, “ las manos arriba, abajo, al lado” y comenzó el coro a cantar “Esta es la luz de Cristo, yo la haré brillar, brillará, brillará, sin cesar”, la educadora estuvo acompañando en todo momento del acto a los niños que realizarían las peticiones, mientras tanto la co educadora se encontraba con el resto del curso, el acto consistió en que los niños cantaron canciones religiosas, rezaron e hicieron peticiones como “ te pedimos Señor por la gente del sur que sufre por el terremoto” , “por los enfermos” y luego decían por esto roguemos al Señor y todos los cursos repetían “Escúchanos Señor te rogamos”. Una vez terminado el acto, la profesora que lo dirigía señaló, que cada curso debía volver a sus salas, partiendo por los kínder, luego los primeros básicos y así por cada nivel. La sala de clases es amplia, cuenta con mesas y sillas para todos los alumnos acorde a su edad, estas se encuentran distribuidas al interior de la sala en grupos de tres a cuatro niños por mesa, cuentan con estantes los cuales se localizan en la parte superior de la sala en donde se guardan los cuadernos y libros que utilizan los niños a diario, también podemos

encontrar muebles a la altura de los niños en donde se guarda el material, como la caja de los libros, la caja de los lápices de cera, pegamento, etc. Asimismo un estante especialmente dedicado a los niños en donde ellos guardan sus cajitas, la cuales contienen su material de trabajo diario como su estuche, pegamento, tijeras, en donde cada vez que realizan una actividad ellos se dirigen hacia este estante a guardar o sacar su cajita de materiales. Poseen de igual forma una pizarra en la cual la docente realiza algunas explicaciones de las actividades. Las educadoras también cuentan con una mesa en donde trabajan y tienen su material. La sala de clases está decorada con tres paneles en las murallas, uno de ellos corresponde al Pre kínder que se encuentra en la tarde en esta misma sala de clases, y los otros dos paneles están decorados, uno con el cuerpo humano y el otro con los sentidos, La sala de clases cuenta además con dos puertas, una que da hacia la entrada y patio central del colegio por la cual ingresan a diario los alumnos cada mañana y otra puerta al final de la sala de clases que da hacia el baño y patio de los kínder. Igualmente posee una buena iluminación eléctrica y además grandes ventanales.

10:00 Una vez que todos los niños llegaron a la sala, la educadora dio la orden de sacar su colación, primero debían poner su individual si lo tenían, los niños/as se dirigieron hacia el mueble que se encuentran guardados los individuales y retiraron lo de ellos, luego sacaron la colación desde sus mochilas, una vez que todos sacaron la colación y se encontraban sentados, la educadora comenzó la oración, “padre Dios, te doy las gracias por esta rica colación que comeremos hoy, amén”. A medida que van terminando su colación los niños preguntan si pueden salir al patio, la coeducadora les dice que a la lavarse los dientes primero y luego patio, entonces comienzan a sacar sus bolsitas de aseo que se encuentran colgadas en sus percheros, en donde guardan su cepillo, vaso y toalla, cada niño saca de la bolsa su cepillo y algunos se cuelgan las toallas en el cuello otros la llevan en la mano, en la puerta que da hacia el patio se encontraba la coeducadora repartiendo pasta dental cada niño pasaba con su cepillo, y va al baño, luego entran a colgar sus cosas otra vez y salen al patio. Cuentan aproximadamente con media de hora de recreo, tienen un patio atrás de sus salas, el cual es de cemento y tiene por una orilla algunas plantas, posee un juego de resbalin en donde la mayoría de los hombres del curso juegan amontonarse al final de este, mientras tanto la niñas corren o juegan con los aros que también se encuentran disponibles en el patio, además se puede apreciar que cuentan con balones de espuma para jugar, los cuales se encuentran guardados en una especie de rejilla pero los niños de igual forma lo sacan por los lados, asimismo encontramos los baños uno destinado para los varones y otro para la mujeres, poseen dos basureros grandes puestos en uno de los costado cerca de las murallas de las sala de clases, al final del patio hay un pequeño pasillo que está cerrado con reja, este pasillo da hacia el gimnasio del colegio. Este patio es de uso exclusivo de los dos kínder. La educadora mientras los niños se encuentran en el patio, completa el libro de clases y luego se dirige a conversar con la educadora de la sala de al lado, mientras la coeducadora marca cuadernos.

11:00 La educadora toca la puerta de la sala que da hacia el patio, la cual es de vidrio, esta es una señal que se terminó el recreo, la educadora se para en la puerta con el jabón en las manos y comienza a repartirlo a medida que los niños se le empiezan a

acercar, a algunos niños les dice que se laven la cara también ya que la tienen sucia, los niños/as van solos al baño y una vez lavadas sus manos vuelven a la sala.

11:10 Al volver los niños a la sala, los hace tomar asiento les dice que pongan atención en la pizarra y ella escribe A a , entonces les pregunta a los niños ¿Que letra es esta?, y a coro responden la “A”, luego les dice que nombren objetos, animales o cosas con “A”, algunas respuestas fueron “abeja”, “ avión”, “alicate”, “arco iris”, “auto” y amaro un niño dijo “Alefante”, entonces ella sonrió un poco y dijo ¿niños está bien dicho alefante? Y los niño dijeron “¡No!” es elefante y un niño que se encontraba al lado de él le corrigió y le dijo se dice elefante, empieza con “E” y la docente corroboró esto, además le dijo Amaro tu nombre empieza con “A” y el niño se quedó pensando. En seguida la educadora le pidió a la co-educadora que realizara los dibujos que los niños habían nombrado en la pizarra luego les entregó una hoja de block a cada niño(a) y les dibujo la letra “A”, ellos debían copiar los dibujos en su hoja y luego pintarlos.

11.50 Los niños fueron terminando, algunos sólo copiaron dos o tres de los ocho dibujos que se encontraban en la pizarra a estos niños la educadora los mandaba a sentarse y a dibujar más, al resto que los encontraba bien, podían salir al patio nuevamente, como dos o tres niños no alcanzaron a salir a jugar al patio ya que se demoraron más que el resto del curso.

12:20 (despedida) La coeducadora llama a los niños a lavarse las manos y ordenar sus cosas para irse, la educadora mira la hora en el reloj de la sala y se para abrir la puerta de la sala, el inspector le señala con la mano que en 5 minutos más abre el portón.

12:30 Comienzan a ingresar los apoderados y tíos de furgón, los cuales se acercan a la puerta de sala de clases, la coeducadora va diciendo en alto los nombre de los niños/as, los cuales son retirados por sus tíos de furgón o apoderados, estos se acercan hasta la puerta de la sala de clases, saludan a la coeducadora y educadora, algunos de ellos se acercan a preguntar por sus hijos.

Registro: Educadora 2 en Aula 2

Fecha: Lunes 5 de abril de 2010

Período observado: 8:10 – 12:20

Colegio Nuestra Señora de Andacollo

Nivel observado: Nivel de Transición Mayor NT2 (Kinder)

Observadora: Greys Valenzuela Salgado

Hoy llegue a las 8:10 a la sala de clases, en la sala está la coeducadora Jacqueline quien se encuentra en la puerta de la sala recibiendo a los niños, ella los abraza y saluda llamándolos por el nombre, los niños le responden el saludo y entran a la sala. Hay pocos alumnos al interior de la sala.

Cuando los niños entraron a la sala, guardaron en su mochila sus chaquetas y chalecos, sacaron su agenda y se colocaron el delantal. Cada niño se sentó en el lugar que les correspondía. Algunos niños realizaron esta rutina sin motivación del adulto,

pero el resto necesitó que la educadora les dijera que se colocaran la cotona y sacaran su agenda.

Al interior de la sala de clases se encuentran unos estantes colgados en donde la educadora guarda todo el material traído por los niños y los cuadernos y libros de clases, a la altura de los niños se encuentran unos estantes más pequeños en donde se guardan cajas con materiales a los que los niños tienen acceso como, pizarras individuales, cuentos, libros para pintar, lápices de colores, juegos para la construcción, materiales para matemática, cajitas con materiales de los niños, etc. La sala de clases está decorada por dibujos realizados por los niños y por ornamentación realizada por las educadoras. En cuanto a la utilización del mobiliario, las mesas son para cuatro niños, pero solo se sientan tres niños por mesa. Al final de la sala se aprecian ventanales grandes que cubren todo una pared de la sala, y cortinas para controlar la luz.

En una esquina de la sala hay un santuario con la imagen de Jesucristo, velas y la oración del padre nuestro descrita con palabras y dibujos. La sala de clases está conformada además por material tecnológico como un computador estacionario y una radio.

A las 8:25 llegó la educadora, ella les dió la bienvenida a los niños y les pidió que la saluden, los niños se acercaron y la abrazaron afectuosamente. La educadora me contó que los días lunes los alumnos no se sientan en círculo para saludarse porque deben participar de la formación general del establecimiento.

Para comenzar la clase la educadora esperó que todos los niños estuviesen listos (con el delantal y la agenda en el lugar que correspondía), y cuando todos estuvieron sentados les preguntó como lo habían pasado el fin de semana, y si el conejito les había traído huevitos. Muchos niños contestaron que sí, otros que se habían ido al campo y a la playa con sus papas. (Todos los niños hablan a la vez, no se respetan ni hay un orden en los turnos de habla). Un niño le preguntó a la educadora para que eran los porotos que les habían pedido que trajeran, la Educadora le respondió a él y aprovecho de decirle a todo el curso que los materiales solicitados, como los porotos, lentejas y harina, “no son para que la tía rosita cocine”, sino para desarrollar su motricidad fina, a través de actividades como amasar la harina, pintar y pegar las legumbres, ya que con estas podrían escribir mejor y realizar las tareas con mayor facilidad. Además agregó que debían contarle a los padres para qué eran los materiales solicitados.

Una vez terminada la bienvenida, la educadora corrió las mesas y dejó un espacio amplio al centro de la sala de clases, tomó un saquito, y les preguntó a los niños si se acordaban de una rima que les había enseñado y si se acordaban del nombre del protagonista, ellos contestaron rápidamente que sí, y gritaron “Juanito”, la educadora (R) les pidió a los niños que la recitaran y ellos comenzaron a decir:

“Juanito el bandolero,
se metió en un sombrero,
el sombrero era de paja,

se metió en una caja,
la caja era de cartón
se metió en un cajón
el cajón era de pino
se metió en un pepino
el pepino maduró y Juanito se salvó”

Cuando los niños terminaron de recitar, la educadora les preguntó porque era una rima, y los niños contestaron porque algunas palabras suenan igual, la educadora contestó correcto, y les pidió a los niños que nombraran las palabras que rimaban, a los que respondieron correctamente les dio huevito. Luego tomó su saquito y le pidió a un niño que sacara dos objetos y los nombrara en voz alta para ver si rimaban, estos no rimaron, la educadora le pidió al niño que los dejara en el suelo, y le dijo a otro niño que sacara dos objetos más, después de que varios niños sacaron objetos y estos no rimaban, la educadora escogió un objeto que si rimaba con alguno de los que estaban en el suelo, tomo el objeto lo dijo en voz alta y fue revisando junto a los niños los otros objetos para descubrir cual le rimaba, cuando lo encontraron continuó con el siguiente objeto, pero no pudo continuar porque tocaron la campana.

Desde el patio se escuchó que llamaron a los kínder a formación, la educadora ordenó a los alumnos y se los llevó a la formación, allí se les habló de la resurrección de Jesús, cantaron algunas canciones y se les entregó a las tías una bolsita con dulces para que se las repartieran a los niños.

Cuando terminó la formación entraron a la sala, la educadora les dijo a los niños que sacaran su colación y salieran al patio a comérselas. Los niños sacaron la colación de sus bolsos sin ayuda, y salieron a comer. Un niño se acercó a la educadora y le pidió que le abriera un paquete de galletas, ella le dijo que él podía hacerlo solo con la ayuda de tijeras, el niño tomó unas tijeras abrió las galletas y salió al patio a comer.

Una vez que los niños se terminaron de comer la colación, iban a sus bolsos y sacaban sus útiles de aseo para lavarse los dientes, y se dirigían al baño. Después de lavarse los dientes la educadora dejo que los niños jugaran en el patio, allí hay un juego plástico gigante, que tiene un resbalín, escaleras y pasillos. Los niños juegan bruscamente y se tiran de cabeza por el resbalín. En el patio no hay otro juego solo cemento y un tipo de bandejón que sirve para que los niños se sienten, los niños juegan a correr y pegarse. En el patio además hay árboles ubicados por un costado del patio en donde los niños no pueden jugar porque está protegido por el bandejón.

A un lado del patio se encuentran los baños, estos están separados por baños de hombres y de mujeres. Cada baño consta de tres wc con puerta, 6 lavamanos y una ducha. Los baños no cuentan con agua caliente.

La educadora después de un rato llamó al Kínder B a la sala para que se fueran a lavar las manos, los niños fueron a buscar jabón, fueron al baño a lavarse y luego entraron a la sala.

Cuando entraron a la sala la Educadora les pidió que sacaran sus cajitas con estuche, y les pasó sus cuadernos de lenguaje, ahí debían rellenar una manzana con líneas horizontales y verticales, y luego rellenar un cepillo con círculos.

Para explicar a los niños la actividad la educadora dibujo la manzana en la pizarra y mostró un ejemplo de cómo rellenar la manzana, haciéndoles las líneas correspondientes. Y para la segunda actividad les dijo a los niños que debían rellenar la hoja con círculos de colores, como lo habían hecho con el dibujo del pollito que habían realizado días atrás. La primera actividad fue más complicada de realizar ya que los niños no realizaban bien las líneas, estaban casi todas líneas chuecas. Cuando los niños le mostraban las manzanas a la educadora y ella les decía que estaba mal, les pedía a los niños que borrarán las líneas y las hicieran de nuevo, o les sacaba la hoja y les volvía a dibujar la manzana para que lo hicieran todo otra vez. La segunda actividad les fue más fácil de realizar, ya que habían utilizado la misma técnica en una ocasión pasada.

Los niños realizaron las actividades rápidamente. Cuando la mayoría de los niños había terminado la educadora les dijo a los niños que guardaran sus materiales en sus cajas y las dejaran en su lugar correspondiente, y luego debían sacar su zanahoria (que habían pintado el día anterior) para bordarla con lana. Las instrucciones de cómo bordarla fueron dadas por grupos e individualmente a cada niño, ya que hubo muchos conflictos con su realización porque a los niños se les enredaba la lana y había que desenredárselas. La educadora les informo a los niños que terminaron que podían sacar una pizarra y plumón para dibujar un rato, tema libre, por mientras que terminaban el resto de sus compañeros.

Para finalizar el día la educadora les pidió a los niños que se sacaran el delantal y lo guardaran en su bolso, y les dio permiso para salir a jugar un momento al patio. Mientras los niños estaban en el patio la educadora ordeno la sala y coloco las sillas en media luna, hizo entrar a los niños y les pidió que se sentaran. La Educadora comenzó a contarles el cuento del conejito de resurrección, luego de contar la historia les pregunto de qué se trataba la historia, y los niños dijeron de la resurrección de Jesús. La tía les dijo a los niños que el conejito también había pasado por el curso y les había dejado un regalo, en eso entró la otra coeducadora con una caja llena de vasos decorados con conejitos y huevitos, me pidió a mí que repartiera unas orejas que tenía para los niños y les entregó los vasos con huevitos. Luego de eso les entregaron las mochilas y los niños debían esperar en la sala a que llegaran sus padres o familiares a retirarlos.

Registro: Educadora 3 en Aula 3
Fecha: Lunes 10 de mayo de 2010
Período observado: 8:30 – 12:35
Escuela: Llano Subercaseaux
Nivel observado: Nivel de Transición Mayor NT2 (Kínder)
Observadora: Alejandra Vera Fredes

8:30 La educadora está en la sala, cerca de la estufa que ha encendido en la sala, se frota las manos en un claro gesto de frío. Saluda a los niños y niñas a medida que van llegando, los recibe en la puerta. Luego mira la hora en su reloj y va a abrir la puerta de entrada de la pre-básica.

Siguen llegando los apoderados con los niños/as, uno de ellos le entrega la carpeta con la tarea del día viernes a la tía, ella le señala que debe dejarla encima de su escritorio, alza la voz y repite la misma instrucción para el resto de los niños/as que ya están en la sala “dejen la carpeta literaria sobre mi escritorio para revisarla”. Dicho esto aparece otro niño con la carpeta y se la muestra, ella alza la voz para agregar. “a ver, la tarea tenían que pintarla, así que los que no lo han hecho, háganlo ahora”. Una niña frunce el ceño y dice “a nooo, no quiero, quiero jugar”. La tía no oye este comentario.

8:50 la tía mira la hora y dice a las técnico “Tías, hoy vamos a ir a la sala de computación así que una se queda acá y la otra nos acompaña”. “usted tía Camila, debería quedarse si está enferma o irse a su casa, se tiene que cuidar”, la técnico responde que “no importa, que se aguantará”. La educadora se encoge de hombros.

Es la hora del saludo, “Buenos Días niños” dice la tía. “Bue-nos di-as ti-a” responden los niños y las niñas a coro. “se van a tomar de la mano del compañero para que nos saludemos”. Una niña le dice que su compañero no quiere tomarle la mano, la educadora responde “dame la mano a mí, y se pone entre la niña y el otro niño”. Comienzan a cantar “Buenos días amigos como están hoy día, tomaditos de la mano, nos vamos a saludar, lalalalalala”.

Cuando están cantando la canción de asistencia “...cuando la tía te nombre a ti, tú le contestas ¡Tía estoy aquí!”, se detiene para aclarar “niños, cuando cantemos esta canción ustedes tienen que decir “cuando la tía me nombre a MI, YO le contesto...” a esto agrega el gesto con la mano apuntándose a sí misma. “¿Entendieron?, vamos a cantarla otra vez. Comienza nuevamente la canción y al llegar a esa parte, recalca “cuando la tía te nombre a ti” (algunos niños han cambiado la canción a “me nombre a mí”) la educadora agrega, “bueno, más o menos, mañana va a salir”.

Luego pasa la lista, nombrando rápidamente a los niños.

9:15 “Niños vamos a ir a la sala de computación así que hagan una fila en orden”. Los niños y las niñas gritan de alegría “eeeeeeeh” alzando los brazos y rápidamente hacen una fila. Se van a la sala, antes de entrar la tía les explica que adentro deben cuidar los materiales y estar en silencio. Cuando se retira el curso que ocupaba la sala, el kínder puede entrar. “pasen las niñas” dice la educadora y Danae entra corriendo, “Ah no señorita, siempre lo mismo, te vas para afuera, dijimos que íbamos a estar en silencio y

en orden". "pero tía, es que yo quería entrar, yo quiero" dice la niña afligida mientras espera afuera.

Entran los varones, entra la niña que faltaba. "Se ubican de a dos detrás de los computadores", los pequeños obedecen, y no hay mayor problema en que encuentren pareja. La educadora comienza a abrir un programa pre instalado en el computador llamado SAMY, pide ayuda a la técnico y a la alumna en práctica para abrirlo en todos los computadores: "en el programa, hay un monito de un basurero, ese hay que abrir, van a clasificar". Cuando los niños y las niñas están trabajando, la educadora se pasea por entre las parejas explicando que deben oír las instrucciones que dice el programa e ir clasificando los elementos que ahí aparecen.

La actividad consiste en una máquina que arroja elementos (animales generalmente), que deben ser depositados con un movimiento del mouse en basureros (2, 3 o 4 dependiendo del nivel en que se juegue). Los basureros dicen la categoría, por ejemplo sin alas, con caparazón, pone huevos, etc.

Los computadores cuentan con audífonos, por lo que los niños deben compartirlos, ya que están trabajando en pareja. La actividad no presenta mayor dificultad, niños y niñas son capaces de jugar solos.

En un momento, Alex la pareja de Danae se queja de que su compañera no comparte con él sus audífonos, la educadora interviene "Danae, pásale los audífonos al Alex, es un juego cada uno" la niña no quiere entregárselos, se enoja y se levanta de su asiento. "Ven a sentarte, tienes que aprender a compartir", "no tía" dice ella, "quiero jugar sola".

Pasan unos minutos y la niña sigue dando vueltas por la sala mientras los demás trabajan. La educadora se acerca y en voz baja le pide regresar a su asiento, "ven pues Danae, si también te va a tocar a ti" "es que tía quiero estar con la Alexandra", "bueno, vas a estar con ella, pero primero comparte un ratito con el Alex", la niña no obedece, la tía sigue hablándole en voz baja y serena, la convence de sentarse junto al niño y le pone los audífonos, ella comienza a sonreír y a trabajar.

10:05 tocan el timbre del recreo de la básica, mira su reloj. "Ya tía" comenta a la practicante, "llevémoslos al desayuno". Pide a los niños que detengan lo que están haciendo, que el próximo lunes volverán a la sala de computación y que ahora deben ir a tomar leche,

Los lleva a la sala a buscar sus colaciones y luego al casino donde se sientan distribuidos en tres mesones. Una de las técnicas trae la bandeja con las leches y comienza a repartirlas, luego la educadora reparte galletones, preguntando "¿Quién va a querer de esto?". Mientras los niños comen, la educadora va corrigiendo las posturas al sentarse y apurando a aquellos que tienen sus tazones de leches casi llenos aun.

Cuando terminan de comer hacen una fila. Antes de partir pide a los niños que boten todos los papeles a la basura. Luego los lleva a la sala. Cuando llegan, les pide a las técnicas que los lleven a lavarse los dientes.

La educadora entra en la sala, busca entre los papeles de su escritorio una bolsa que ha dejado una de las niñas que hoy debe disertar, de la bolsa saca un papelógrafo y lo pega en un atril. Los niños comienzan a entrar y les pide que se apuren y se sienten para poder empezar con otra actividad.

Cuando están todos dentro, llama adelante a Valentina, y le pide a la alumna en práctica (observador) que se encargue de la disertación. Antes explica que veremos una disertación de un oficio, y les pide recordar la diferencia entre oficios y profesiones que han trabajado durante la semana pasada.

Una vez terminada la disertación de la niña, la educadora llama adelante al niño que representaría el oficio de jardinero. Gabriel sale adelante bastante inquieto. La educadora le pide que se tranquilice, que respire. Luego comienza a preguntarle que oficio representa, cuales son los elementos que utiliza, como es su vestimenta entre otras preguntas, sin embargo el niño parece no saber. “¿Te preparaste Gabriel?” pregunta la educadora. ¿Te ayudo tu mami?, el niño responde que sí, sin embargo no tiene conocimiento de lo que está disertando. La educadora dibuja en la pizarra algunos elementos que utiliza un jardinero, y con risa nerviosa explica que no dibuja muy bien.

El resto de los niños esta aburrido, se comienzan a levantar de sus asientos, y a desordenarse. “Niños, por favor, respetemos las normas, respetemos al compañero”. Luego mira a la alumna en práctica y le dice “tía están muy inquietos, dejémoslos salir al patio un rato, y a la vuelta hacemos la otra disertación”.

Se levanta de su asiento y dice “ya niños, vamos a darle otra oportunidad a Gabriel, para que la prepare mejor y se la aprenda, y le ponga unos dibujitos o monitos al papelógrafo, porque está muy pobre y sus compañeros no entienden nada”. “Pueden salir un ratito al patio”, ante esto los niños responden con euforia y un grito “eeeeeeeeeh” y salen corriendo al patio.

La niña que ha disertado de peluquera saca sus elementos y los lleva al patio para jugar, la educadora le quita las tijeras explicándole que es peligroso jugar con eso.

Cuando los niños están en el patio, la educadora va a la dirección a pedir una copia de la planificación y deja a los niños a cargo de las técnicas.

12:10 entran a la sala, después de ir al baño y lavarse las manos.

La educadora recomienda a los niños y niñas sacarse el polerón a quienes tengan calor. Luego les pide que se apuren en sentarse porque quedan solo veinte minutos para escuchar a su compañero.

Lo llama adelante nuevamente, mientras pega el papelógrafo en el atril. “¿qué oficio representas?” comienza a preguntar al niño. Alex tímidamente responde que a un “cantante”, los niños siguen inquietos y conversan. La educadora detiene reiteradas veces la actividad para pedir que guarden silencio y dejen de conversar.

En un momento, alza la voz y dice “Vicente, quinta vez que te digo que te calles y dejes de conversar con la Alexandra. Te vienes acá adelante, te vas a quedar ahí parado”. El niño se levanta asustado de su asiento y se dirige a un rincón de la sala. Ella le reitera que quiere que se quede de pie junto a la puerta para que pueda seguir oyendo la disertación. Siempre usando un tono alto de voz.

El niño comienza a llorar. Ella dice “llore todo lo que quiera no más, tienen que aprender a respetar a sus compañeros”. Al decir esto se da vuelta hacia la educadora en práctica (observadora) y dice “a veces hay que ser cruel con los niños, pero es que no queda de otra si no se callan nunca”. Yo esbozo una sonrisa.

Terminada la disertación, la educadora dice. “muy bien, todavía nos quedan cinco minutos para trabajar, así que vamos a leer una carta”. Explica brevemente lo que es una carta, dice que es un texto donde podemos contarle a otra persona sobre lo que estamos haciendo o sobre nuestras vacaciones por ejemplo. Pide ayuda a dos niños para repartir las hojas que contienen un texto sin formato de una carta (es un texto con técnica close, que consiste en reemplazar ciertas palabras por dibujos, de manera que en este caso, un niño que aún no sabe leer pueda seguir la lectura). Juegan a leer todos juntos. Repiten dos veces el texto.

Se levanta de su asiento y llama adelante a cuatro niños, que no estaban leyendo. Los hace leer solos adelante. Entre ellos está Vicente el mismo niño castigado anteriormente. “A ver Vicente, que dice ahí” pregunta mostrando con su dedo uno de los dibujos, y el niño responde correctamente. “Ves Vicente si tú sabes, solo que conversas siempre, tienes que poner atención, yo voy a tener que hablar con tu mamá.” Envía al niño a sentarse.

12:35 pide a los niños que se van que se ordenen y hagan una fila, los demás se van al almuerzo con las técnico.

- **Entrevista Semi-estructurada**

Entrevista E1

Investigadora: ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión?

Educadora 1: 15 años

I: ¿Dónde estudió?

E1: En el Educare, ese ahora es la Andrés Bellos

I: ¿Tiene alguna especialización?

E1: Si

I: ¿Cuál?

E1: Postítulo de Psicopedagoga y mención en Lenguaje (risas)

I: ¿Hace cuantos años que usted es educadora?

E1: 15 años

I: ¿En qué establecimientos o instituciones ha trabajado?

E1: En Nuestra Señora de Andacollo, en el Jardín Infantil niño feliz que hice la práctica y en el club de niños Vitagros.

I: ¿Qué le parece el curriculum que utiliza la institución?

E1: ¿El curriculum es el cómo trabajamos?

I: Si

E1: Eh..., no me parece el más adecuado, porque considero que hay muchos aprendizajes que son de primero básico, pero hay que adecuarse a la norma

I: ¿Qué cambios le realizaría?

E1: Que los niños, Primero que... que ellos viviera su proceso de preescolares, que ellos pudieran internalizar aprendizaje, pero de manera concreta, que a uno le dieran más la libertad de poder elegir como trabajar con ellos de la mejor forma y no adelantarlos a primero básico, porque considero que en primero básico las profesoras eh todos lo que nosotros estamos haciendo ahora ellas después se dedican un mes, dos meses hacer lo mismo, entonces a nosotras nos podrían dejar hacer eh... bien nuestro trabajo y que ellos internalizaran los aprendizajes que deben tener en el kínder y no que nos saltáramos etapas para ir haciendo eh..., si bien es cierto es bueno ir haciendo tiraje con los niños, pero creo que aquí se saltan etapas porque los van adelantando demasiado y así van quedando niños atrás y no es por una cosa de que no sepan sino es por su inmadurez, aquí deberían respetar la madurez de los niños, y aquí no se respeta.

I: ¿Cómo se desarrollan las relaciones con otros educadores dentro del establecimiento?

E1: No bien yo no tengo problemas con los demás profesores, pero creo que con los que más tengo relaciones es con los de pre-básica porque no hay tiempo para

establecer relación con los profesores de básica o de media, y las veces que hemos tenido la posibilidad de compartir la media y la básica y la pre-básica ha sido en jornadas y ha sido bueno, ha sido bueno, pero no es un interactuar de día a día, esto es como a parte aunque quieran decir que no es a parte que estamos unidos pero no estamos unidos.

I: Cuándo hay problemas ¿Cómo se resuelven?

E1: En las reuniones de ciclo conversando.

I: En el establecimiento ¿Evalúan su práctica pedagógica? ¿De qué manera?

E1: Si, ¿Si yo la evaluó?

I: No, si en el establecimiento la evalúan

E1: Si, si la evalúan con supervisión de clases, con las reuniones de ciclo y luego con esta por ejemplo ahora que los niños salen de vacaciones, ellos salen el miércoles 7 y nosotros el 8y 9 estamos en una jornada de evaluación pedagógica y en intercambios con otros profesores de que hacen ellos, que estrategias y creo que eso nos hace falta para hacerlo más continuamente porque lo hacemos aisladamente, que ellas por ejemplo las profesoras de básica nos dicen ustedes podrían trabajar de tal forma y eso es muy corto el tiempo en que lo hacemos y por ejemplo son esos dos días y después volvemos a la rutina de siempre y cada uno va avanzando como puede y como sabe cachai y las reuniones de ciclo son las reuniones que nosotros vamos evaluando lo que vamos haciendo.

I: ¿Considera las Bases Curriculares de Educación Parvularia al organizar los aprendizajes? ¿Cómo lo evidencia?

E1: Yo trabajo con los programas pedagógicos de Educación Parvularia y los Mapas de Progreso, ahora no trabajo con las bases curriculares, pero el programa es como un extracto de las bases.

I: ¿Qué principios pedagógicos descritos en las Bases Curriculares considera en sus intervenciones? ¿Cómo los desarrolla?

E1: Como te digo ya no se trabaja con las bases, sino con los programas pero es parecido a las bases.

I: ¿Considera la graduación de los aprendizajes a la hora de planificar? ¿Cómo?

E1: Si, los considero pero también a nosotros nos piden que los niños tengan ciertos contenidos o ciertas habilidades a tal fecha entonces nosotros muchas veces nos vamos saltando cosas, por ejemplo ahora con ustedes yo le comente a la Rosita porque la rosita pensaba que íbamos lento, pero yo le dije vamos lento pero seguro porque yo encontré que ustedes fueron graduando los aprendizajes y lo fueron haciendo de tal forma que los chiquillos lo tienen bien internalizados lo que ustedes le enseñaron y que eso es lo importante no es lo importante que avancemos, avancemos, avancemos y que nosotros digamos vamos en el número tanto y Ah! estamos haciendo resolución de problemas! y por ejemplo... y quedan niños atrás que quedaron vacíos en cambio yo creo que con lo que tu aportaste aquí no quedaron vacíos porque se lograba hacer el trabajo en concreto y después se iba a la guía se lograban hacer las dos cosas y creo que fue como muy buen trabajo y fue graduado y la forma en que

lo hiciste también fue excelente, por ejemplo utilizar material que aquí eh las bombillas, utilizar el material que estaba aquí en nuestro entorno.

I: ¿Y antes no se utilizaba ese material?

E1: Eh eh no porque éramos más, yo considero que más que lúdica nosotros éramos más de tener guía y guías, entonces yo considero que ahora nosotros trabajamos de otra forma pero porque ustedes trajeron esto acá y aquí se puede hacer, entonces ahora la idea es pelear eso, que nosotros vamos a ir lento pero seguro los niños no van a tener vacíos, porque la Rosita lo que pasa que me decía vamos lento, pero yo le dije vamos lento pero seguro con los aprendizajes muy bien internalizados con los chiquillos y vamos bien cómo vamos porque no sacas nada con enseñarle números si no le has enseñado un montón de cosas antes porque ahí es donde se produce el conflicto.

I: ¿Cuál o cuáles son las formas que utiliza para evaluar los aprendizajes de los alumnos? ¿Por qué?

E1: Las observaciones, se evalúan con el IMC, la prueba que se les aplica.

I: ¿Cuál es el concepto que tiene de calidad? ¿Qué características tiene una educación de calidad?

E1: Ah ya, primero utilizar una buena metodología, hacer tiraje con los niños ya, preparar las clases, tener el tiempo para preparar las clases, también que uno se dedique a trabajar con ellos pero trabajar en forma aquí es cómo, no se es cómo, es decir algo así como una meta muy grande trabajar individualmente, pero el concepto de calidad también está en el tiempo que uno les dé, en la dedicación que uno les dé a los niños y que vaya viendo sus niveles de aprendizaje por ejemplo no todos aprenden de la misma forma y hay que ir trabajando con los que están más lentos los más avanzados y muy avanzados, pero para hacer una educación de calidad uno tiene que trabajar con material concreto después y saber muy bien el currículum, saber muy bien en qué etapa están los niños, que cosas pueden lograr, su tiempo de concentración, como ellos aprenden, de qué forma le puedes entregar aprendizaje significativo y trabajar con la familia.

I: ¿Qué entiende por práctica pedagógica?

E1: Por la práctica pedagógica, es como la práctica pedagógica es lo que uno va haciendo día a día con ellos, la practica pedagógica es como tu enfrentas tu clase, que metodología usas, que mediación vas hacer cuando un niño aprende o no aprende, para mí eso es una práctica pedagógica.

I: ¿Qué entiende por aprendizaje significativo?

E1: Ah! aprendizaje significativo, quiere decir de que tu llevas al niño, por ejemplo que el niño tú le traes algo o le das algo eh eh ... me confundí, pero la idea del aprendizaje significativo es que tú le dices algo y lo ligas con lo que el niño ya aprendió o trae de su casa, entonces supuestamente el aprendizaje significativo es por ejemplo, si ellos van a un paseo a San Antonio después cuando tú le hables del mes del mar ellos puedan ligar lo que están haciendo acá con lo que vivieron haya.

I: Y eso ¿Los desarrolla en sus rutinas educativas?

E1: Se trata, pero uno es más pedagógico es más (muestra con sus manos un gesto que se da a entender hacer más rigurosos o firmes) pero los aprendizajes significativos son los más importantes porque son los que nunca se olvidan.

I: ¿Qué entiende por comunidad educativa?

E1: La comunidad educativa son los profesores, las personas del aseo, son todos aquellos que trabajan en el establecimiento y además la familia.

I: ¿En qué rango etario se encuentran sus estudiantes?

E1: Eh Rango etario ¿Qué quieres decir con eso?

I: La edad en la que se encuentran sus estudiante

E1: Ah ya! Entre cinco y seis años

I: ¿Qué características tienen sus estudiantes?

E1: Los niños, que características mm, están en el proceso de lograr la autonomía eh son niños muy conversadores, les cuesta escuchar y eso hace que no sigan las instrucciones, pero a la vez son niños muy alegres y están dispuesto a aprender, pero falta el que sus papas lo apoyen en sus casa porque los papas están inmersos en esto del Trabajo! Trabajo! Trabajo! Y poca dedicación para ellos, pero creo que los chiquillos son sociables están en la edad de que les gusta compartir, igual se da en los juegos el club de Tobi y de lulú, son pocos los que logran el vínculo o entrelazarse, pero encuentro que son buenos alumnos porque si yo no creo en ellos los chiquillos no van a tener buenos logros.

I: ¿Considera que la sala de clases está equipada correctamente? ¿Por qué? ¿Le gustaría agregarle algo más?

E1: El espacio debería ser más amplio, eh eh llega buena luz que es lo que te piden , a lo mejor los muebles deberían ser otros, antes se trabajaba con muebles individuales, con mesas individuales y se lograban más cosas, pero para el trabajo en grupo y la edad de los niños están bien así, pero lo que pasa es que tú los sientas así ahora pero cuando llegan a primero básico ellos tiene mesas individuales, entonces no les sirve nada porque el trabajo en grupo se hace aquí y no se refuerza en la básica, mm que nos falta yo creo que lo principales el espacio porque aquí hay harto material contamos con todas las herramientas aquí hay recurso.

I: ¿Considera relevante la organización de espacio educativo? ¿Por qué?

E1: Sí, porque por ejemplo cuando hacemos la motivación es importante tener un espacio correr las mesas, trabajar en el suelo, organizar la sala de otra forma pero aquí no te permite mucho por el espacio, además como esta sala la compartimos con pre kínder tenemos menos espacio, sería bueno tener aquí los rincones, no ir al laboratorio de ciencias o la biblioteca a lo mejor las cosas deberían estar aquí mismo.

I: ¿Procura que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños? ¿Por qué?

E1: Si, aquí la principal que hace eso es la Gigio y siempre está de acuerdo a la planificación y de acuerdo a lo que trabajamos con ellos, tratamos de no poner cosas porque si, por ejemplo si vas a trabajar las vocales ya ponemos las vocales, si los

números pero no todos los números a medida que vas pasando el contenido se va poniendo el material aquí en la sala.

I: ¿Cómo desarrolla su práctica pedagógica dentro y fuera de la sala?

E1: Como se desarrolla ¿haber dime algo?

I: Que cosa hace usted en su jornada, en su quehacer pedagógico diario tanto dentro de la sala como fuera de ella.

E1: Mi práctica diaria, bueno se rige por una rutina aquí está muy pauteado todo, por un horario, aquí tenemos horas que cumplir no es flexible como debería ser en kínder, por ejemplo a las 10:00 ellos tienen que comerse su colación no te puedes salir de eso, porque si te vienen a supervisar y son las 10:30hrs y si tú no has terminado tu actividad eso está mal, entonces tu entras a las 8.30 y a las 10.00 se termina la actividad y a las 10:30 en ese espacio los niños ya se tienen que haber lavado los dientes y haber jugado ya que viene la otra actividad, entonces nuestra práctica pedagógica es bien esquematizada.

I: ¿Y fuera de la sala?

E1: Bueno uno trata de hacer lo administrativo pero no hay mucho tiempo para eso, a nosotros nos dan una tarde libre cachai, que es la tarde del martes que ahí uno se tiene que poner al día de cosas, y lo logramos recién hace dos años que nos dieran una tarde, pero para tener dos cursos a cargo es muy poco, porque mi horario es de las 8:30 a 13:00 con el kínder de 13:00 a 14:00 es mi hora de colación y a las 14:00 ya tengo que estar recibiendo al pre kínder y de ahí hasta las 18:00 con el pre kínder yo tengo jornada completa completa! tengo 44 horas.

I: ¿Cómo percibe la educación que está impartiendo?

E1: Ahora con los estudios de psicopedagogía creo que uno puede hacer muchas más cosas y que se puede trabajar de otra manera, pero creo que cuando uno estudia para educadora de párvulo hay muchas cosas que se saltan y que no te las explican por ejemplo que hacer con los niños a ver por ejemplo a mí nunca me enseñaron hacer adaptaciones curriculares porque eso es de otra profesión que vendría siendo educación diferencial o psicopedagogía, a mí nunca me enseñaron a tratar niños como el Saile que él tiene hiperactividad, qué hacer con un niño que tiene aprendizaje lento, entonces hay muchas de las cosas que uno las va aprendiendo en el camino sino que es por la práctica diaria.

I: ¿En que se fija a la hora de planificar?

E1: Considero los contenidos, los aprendizajes esperados, lo que me falta es considerar el nivel del curso que es lo principal, por ejemplo que pueden lograr los niños, nosotros hablamos que en agosto tenemos que estar pasando tal materia, pero si los niños no tienen internalizados los contenidos anteriores ya nos retrocedemos pero nos dieron la libertad de eso, pero eso se logró ahora, pero igual ellos a fin de año nos van a pedir con el IMC todos los contenidos del año, entonces lo que yo hablaba es que si el IMC del primer semestre tomo cosas como vocales y números o sea que prueba le van a tomar el segundo semestre, aquí al final del semestre se les toma la misma prueba que a los postulantes a primero básico.

I: ¿Qué importancia tiene la familia de sus estudiantes a la hora de planificar?

E1: Yo la considero poco a la hora de planificar porque antes aquí había una ley que los apoderados no entraban al colegio, que los apoderados tenían muy poca, eh acceso al colegio no podían estar aquí adentro al colegio, eh por ejemplo entre menos estén los apoderados en sala mejor, pero también se dice que si los apoderados, si tú tienes un apoderado que te ayude es mucho mejor, por ejemplo uno puede utilizar una mamá que esté embarazada para enseñar a los niños el ciclo vital, que se hizo hubo un director académico que él tomaba la jordaniana de las vocaciones y ahí uno invitaba a los papas que les explicaran a los niños sobre sus trabajos y que vinieran con los implementos y todo y esa era la actividad que uno hacía con los apoderados y el año pasado se hizo, las otras actividades son las kermes que los papas vienen a acompañar, las fondas y las reuniones de apoderados pero nada más, pero aquí no hay un trabajo con la familia en sí, para lo único que uno toma a la familia aquí es para que ayuden con las tareas para la casa, pero nada más. Y las otras actividades son las citaciones de apoderados que tú vas viendo cómo va su hijo, las dificultades, tú tienes un horario para atender a esos apoderados, tú le dices cómo va su hijo en qué nivel avanzado, muy avanzado, tú le dices necesitamos su compromiso, pero no es que uno planifique para trabajar con los apoderados no, eso no se da.

I: Y la participación de los apoderados de este curso, ¿Cómo es?, asisten a reuniones, citaciones etc.

E1: A ver lo que pasa con las reuniones, es que como este colegio es de pre kínder a cuarto medio, te topas con que los papas tienen más de un hijo en el colegio y los papas están pidiendo permiso pueden estar 5 o 10 minutos aquí o en la otra reunión, entonces yo creo que eso al final no aporta, porque se van perdiendo lo más importante y van picando por todas partes y yo creo que en ninguna parte cumplen, pero por eso uno debe ir reforzando lo que habla en las reuniones de apoderado.

I: ¿Considera la comunidad educativa al planificar? ¿En qué instancias?

E1: Si ellos interactúan cuando van a la biblioteca son las tías quienes los atienden y ellos ya las conocen

I: ¿Cómo se da cuenta que uno de sus alumnos está pasando por un problema? ¿Cómo reacciona frente a eso?

E1: Bueno uno se va dando cuenta en su reacción que tienen en la rutina, por ejemplo la Sofía, la Sofía Cartes ella llegó en pre kínder y era una de las niñas que destacaba y ahora tú la ves está apagada, distraída, no está cumpliendo, y así te das cuenta que no cumplen con las tareas, tú revisas las mochilas y están siempre iguales no les mandan las cosas, y como lo solucionas citando a los apoderados y si hay alguna dificultad más tú te tienes que contactar con la psicopedagoga sino con el psicólogo, pero aquí solamente te hacen derivaciones no se hacen intervenciones, es todo para derivar hacia afuera.

I: Es entonces ¿el apoderado si hay algún problema mayor quien debe hacerse cargo de llevar al niño o niña a un especialista?

E1: Si ellos se hacen cargo, aquí no tratan a los niños.

I: ¿Cómo se distribuyen el trabajo con el resto del equipo?

E1: Tú ves que aquí cada una tiene su lugar (muestra los espacios físicos que ocupa cada una), lo que pasa es que estamos tan acostumbradas al ritmo, que nunca hemos tenido problemas de qué haces tú o que hago yo, la Gigio (técnico) es súper colaboradora no tiene problemas en hacer una clase, de hacer una evaluación por el hecho que también es educadora de párvulos, pero aquí esta tan establecido lo que es el rol de la educadora y el de coeducadora que ni siquiera hay problemas, aquí no pasa lo mismo que al lado, que hay conflictos de poderes porque cada una sabe su rol, que tiene que hacer una y que tiene que hacer la otra, entonces se distribuye bien el trabajo

I: ¿Qué sucede cuando ocurre un accidente? ¿Cómo se resuelve?

E1: A mí me mandaron a un curso de primeros auxilios, pero aquí los niños cuando tienen algún accidente hay que llevarlos a la enfermería y si es muy grave al hospital, se cuenta con el seguro escolar y se llama de inmediato a los apoderados, ya que algunos de ellos tienen seguros escolares.

I: ¿Qué técnicas utiliza para motivar a los alumnos?

E1: Bueno, yo creo que ahora las técnicas que se utilizan son el data, el material que hay, un chiste, el tratarlos de tú a tú, de dialogar con ellos y estar siempre actualizados en los dibujos animados, estar actualizado en eso, yo lo vi harto en ti y eso les gusta.

I: ¿Qué actividades se realizan en la bienvenida con los niños?

E1: Bueno la recepción que ahí viene todo eso de ponerse el delantal, las cotonas, sacarles las agendas. Luego el saludo que se realiza con una canción y la oración, la oración es infaltable todos los días se hace la oración ya que ellos interactúan con Dios.

I: ¿Qué actividades se realizan para pasar de una actividad a otra?

E1: El corte de una actividad a otra es el recreo.

I: ¿Qué hacen los alumnos en los momentos de patio? ¿a qué juegan?

E1: A la pelota, con los ulas ulas, no traen juguetes de la casa no se les permiten, juegan en la casita, a correr son más que nada esos.

I: ¿Qué ámbito se refuerza cuando los alumnos comen su colación? ¿Por qué?

E1: Ah el ámbito formación social y personal, toda la parte de autonomía, la vida saludable, eso es el ámbito de ehh se me fue, ah seres vivos y su entorno.

I: Ellos tienen una minuta de colación, ¿Quiénes realizaron esa minuta?

E1: Realmente esa minuta no sé de donde salió, pero es una minuta hecha por un especialista que venía de antes y nosotros la utilizamos, los niños cada día traen distintos tipos de colación

I: ¿Qué tácticas realiza cuando los alumnos están desordenados y usted necesita dar una información?

E1: Ah ya, apagar la luz es una, hablar más bajo es una, golpear el pizarrón, casi grito es lo que menos se tiene que hacer y las señales.

I: ¿Cómo cuáles?

E1: Por ejemplo este es un juego muy bonito, es el juego de hablar bajito si grito me pongo feo y me duele la garganta... con cosas así o también con aplaudes con mano con las dos, con un dedito así.

I: ¿Cómo se realiza la rutina de despedida?

E1: La rutina de despedida lo que nos falta hacer, es como la evaluación del día, se debería hacer con lo que se hizo todo el día, pero como se termina la actividad y ellos quieren salir un poco al patio, el problema aquí es que tienen muy poco patio, entonces de repente se ve ese corte, porque uno debería ver que se hizo durante el día si se trabajó secuencias, lógico matemáticas, y ellos también podrían trabajar la autoevaluación eso nos hace falta.

I: ¿Qué sensaciones le produce comprobar que sus niños han aprendido? ¿O no han aprendido?

E1: Ay! satisfacción, por ejemplo el año pasado lo que más nos pidieron era la autonomía que ellos no dependieran del adulto y este año me felicitaron por eso porque los chiquillos lo que más tenían logrado era la autonomía y no dependían del adulto y para uno es una gran satisfacción pensar que lo que uno trabajo lo que se puso como meta ellos lo internalizaron, igual que sabes que los cursos A lo que han estado conmigo, tienen muy arraigado lo de la fe y el minuto de la oración y del silencio que hay que conversar con Jesús todas esas a uno la reconfortan.

I: ¿O no han aprendido?

E1: Primero surge un sentimiento de frustración, pero a la vez lo que hago es una revisión de porque no aprendieron, y que es lo que me faltó, que puedo hacer, como lo puedo mediar.

I: Si obtuviera bajos resultados de logro en los niños y niñas a su cargo a fin de año, ¿Qué haría? ¿Cómo lo haría?

E1: Se analiza con el ciclo, con la dirección académica, se buscan estrategias para trabajar, por ejemplo si a ti no te da, si tú no sacas buenos resultados, te ponen a una persona para que te ayude.

I: ¿Cómo es la ayuda?

E1: Te vienen a supervisar, te ve las clases y te dicen que hacer, gracias a Dios a mí nunca me ha pasado.

Y lo que haría es arrimarme a un buen árbol, buscaría ayuda entre mis pares, investigar, me falta esto o esto otro, lo puedo hacer así, buscar recursos, pero aquí es bien cuestionado que no te vaya bien, eso también influye en tu tramo, calificación de eso depende también el bono que te dan de acuerdo a como estés ubicada

I: A su parecer ¿Cómo se debe desarrollar la relación apoderado – educadora?

E1: Yo creo que debe haber una buena relación, pero esta no debe ser de tú a tú, así como por ejemplo que ellos crean que tú eres como la nana no, debe haber una relación de respeto y que tiene que haber una comunicación de la educadora con el apoderado y esa comunicación debe ser en relación al niño y como trabajar con este, como motivarlo, incentivarlo, felicitarlo.

I: Y personalmente ¿Cómo es su relación con los apoderados de sus alumnos? ¿Se desarrollan lazos de amistad?

E1: Yo no tengo una relación de tú a tú con los apoderados no me gusta, creo que debe haber un margen de respeto, a veces son un poco dictadora en las reuniones de apoderado exijo silencio, yo tengo pauteado lo que se va a decir en las reuniones y cómo vamos a trabajar.

I: Cuando ocurren conflictos con los apoderados ¿Cómo se resuelven? ¿Interfiere de alguna forma la institución?

E1: Primero uno tiene que llamarlos a entrevista personal, pero si ya no hay solución se va al director académico ellos lo citan.

Hay casos que los apoderados no vienen nunca a las citaciones que se les hacen y ahí se les manda una carta certificada a la casa, en la cual se les dice que si no hay un compromiso se les caduca la matrícula del año siguiente.

I: ¿Le gustaría seguir perfeccionándose? ¿Por qué?

E1: Sí, pero en diplomados

I: ¿Por qué en Diplomados? ¿En qué áreas?

E1: Por ejemplo en el área de matemáticas, porque el que yo tengo es en lenguaje, entonces me gustaría fortalecer el área de matemáticas y también en cuanto al desarrollo cognitivo.

I: ¿Le gusta ser educadora? ¿Por qué? ¿Cómo se demuestra esto en su diario vivir?

E1: Sí, me gusta mucho, porque creo que es la mejor etapa en la que uno trabaja con los niños, además los niños son tan moldeables que ellos van hacer tu reflejo y además ellos se creen todo lo que ellos les dicen, lo que tú dices es ley para ellos.

Entrevista E2

Investigadora: ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión?

Educadora 2: 16, 17 años más o menos

I: Ya

E2: si...comencé en el 93

I: ¿93?

E2: si, hasta el día de hoy. Pero como educadora de párvulos, porque yo estuve trabajando en este mismo colegio como asistente, como educadora de párvulos debo llevar 10 años de experiencia.

I: Ah ya empezó como asistente

E2: Si.

I: ¿Dónde estudió?

E2: En la Universidad EDUCARE
EDUCARE

I: ¿Tiene alguna especialización?

E2: No, solamente ahora que estudie el diplomado en literatura infantil. Estuve haciendo un diplomado.

I: ¿Hace cuantos años que usted es educadora?

E2: Hace 10 años yo diría.

E2: Si.

I: ¿En qué establecimientos o instituciones ha trabajado?

E2: Comencé trabajando en un Jardín Infantil, luego me fui a otro jardín que era con idioma francés

I: Ah que bueno.

E2: Si. Y luego llegue a este colegio y de allí que ya no he trabajado en ningún otro lugar.

I: Ya.

I: ¿Qué le parece el currículum que utiliza la institución?

E2: mira, a mí me parece bueno de cierta manera, porque hay un equilibrio, existe un equilibrio en todo, pero ... si me gustaría... o sea en realidad me parece súper bien el currículo porque abarca todas las áreas.

I: Ah ya.

E2: no abarca solamente el tema cognitivo en los chicos sino que existen otros tipos de valores que, a desarrollar, otras cosas a desarrollar en ellos, que son importantes también, me entiendes, porque ellos tienen currículum integral acá en este colegio

I: Si

E2: ... ehmmm... pero... si lo que no me parece es que no hay una claridad, a pesar de que se usa el currículum, el currículum integral, no tienen claridad hacia donde ellos van

I: ¿Cómo que no tienen las metas definidas?

E2: No tienen las metas, yo siento no hay unas metas definidas

I: Ya.

E2: Quieren, quieren y de hecho esta siempre sujeto a cambio, entonces de repente uno se ve envuelto más a que se inclinan más cognitivo de los niños

I: Ah ya

E2: El colegio quiere resultados, pero el currículum dice algo totalmente distinto, o sea si bien es cierto, uno tiene que tener resultados, pero no que en el colegio se refleje solo el resultado, me entiendes, sino que no se fijan en los otros aspectos tanto de los niños como en el profesorado, porque también yo siento que somos una parte importante dentro del currículum. Me entiendes.

I: Si.

I: ¿Usted qué cambios le haría, al currículum actual?

E2: al currículum actual, mira, más que nada definirlo, definirlo claramente. De manera que esto no produzca ehmm a ver, confusiones entre profesores lo otro también la persona, lo otro que yo cambiaría eh sería la evaluación, yo cambiaría algunas personas que trabajan acá para que el currículum sea efectivo, siento que hay personas que no trabajan, siento que hay personas que no planifican sus clases que más que nada improvisan la clase, entonces de partida ya no, no hay un buen trabajo para que esto se puede desarrollar y llevar a cabo. Sobre todo al aspecto que le dan tanta importancia que es que nosotros tengamos resultados.

I: No hay un trabajo en equipo

E2: Exacto, exactamente, también como dices tú, el trabajo en equipo, las posibilidades que te dan para poder desarrollarlas, vemos también que para poder desarrollar este currículum que se desea y las exigencias que ellos piden, a pesar de que no tenga la claridad, siento que no hay tiempo para poder desarrollarlo tampoco.

I: No le dan el espacio para hacerlo

E2: yo creo que el colegio igual está trabajando en eso, yo lo tengo súper claro, yo creo que esta la voluntad, pero no se actúa con rapidez frente al tema, es un tema súper importante porque tú sabes que para desarrollar cualquier cosa en el fondo en la vida, incluso el currículum como estamos hablando acá específicamente, nosotros necesitamos aparte del tiempo, el ser humano se tiene que sentir bien, tiene que tener esos espacios para reflexionar, para pensar, para evaluarse, me entiendes, entonces yo creo que es un aspecto fundamental para esto, y como lo que nos falta. Lo otro que falta, siento que las cosas, las exigencias que tú les das a los papas por ejemplo no se cumplen, o sea en el fondo tú hablas, tú hablas, hablas... pero las cosas no se

ejecutan tu puedes, igual estamos en vías de eso pero falta. No hay tampoco una claridad frente a los padres.

I: ¿Usted cómo cree que se dan las relaciones entre colegas y educadores en el colegio?

E2: Yo creo que hay un tema así, hay subgrupos, haber, yo siento que el hecho de que el colegio es grande, tenemos desde prebásica, enseñanza, enseñanza básica, enseñanza media, entonces cada profesor tiene su responsabilidad su rol, entonces yo creo que se juntan entre ellos para trabajar en departamento hay instancia por ejemplo para la prebásica donde tenemos reuniones de ciclo, pero siento que esto no basta, ahora la relación entre ellos yo siento que existen grupos donde, como todo lugar se juntan con los que tienen más afinidad, si hay roces, yo encuentro que si hay roces pero de repente los provoca el mismo colegio.

I: Ah ya.

E2: o las personalidades de nosotros por ejemplo, o sea en el caso mío, yo con la Jaque como que reventamos muy pronto, muy luego, ella me puede decir, ella me puede decir no se po, dame su parecer, pero yo siento que parecer ella lo lanza muy bruscamente.

I: ah ya no es sutil

E2: exacto que no hay sutilidad y eso a mí me enerva a mí me carga que no sean sutiles, lamentablemente influye también en mi reacción y yo me bajoneo, no, no, no salgo así como adelante, no no yo me bajones sentirme así, que porque yo no soy así, pero trato de, pero me descompone, me descompone su forma de decepcionarte a veces en las mañanas o por ejemplo algún comentario o alguna respuesta mal dada. Eso sí que me descompone, me bajonea. Y así se da también esto a nivel de colegio. De repente también la parte de la cabeza del colegio hacen que las relaciones no estén bien.

I: ¿Por qué?

E2: porque en el mismo caso en el que tenemos evaluaciones ya cuando tú estás haciendo una diferencia de curso tu estas estableciendo, que produce, que produce todo esto, produce nerviosismo, ansiedad de parte de las educadoras, ansiedad de tu equipo al interior de la sala y las cosas no se dan en forma objetiva, de repente hace que las relaciones se echen a perder un poco. También esto provoca que uno tenga que poner un ojo evaluador frente a la psicopedagoga que a lo mejor de repente ha querido hacer las cosas lo mejor posible en forma sana, hay mucha crítica en relación a eso, yo creo que el tema de hablar mucho por atrás.

I: no está dando resultados

E2: no dan los resultados que debieran, creo que abocaría más, por ejemplo ha a como suceden estas cosas, que son para mí graves ehh acudir a las personas ehh generar reuniones donde nosotros ehh trabajemos para los niños en beneficio de ellos, y no en beneficio a uno.

I: o cumplir no más

E2: exactamente, entonces yo creo que es importante, o sea decir si a mí no me pareció que, de qué forma se tomó una prueba yo creo que es importante también que uno vaya destacando y en forma favorable o desfavorable hay que rescatar de todo lo favorable y lo desfavorable para poder mejorarlo porque de lo contrario nos vamos a quedar en eso, en las opiniones, en las rabias, en expresar rabia, molestia, entre uno, pero no se va a mejorar el tema

Nooo. Y la idea es ir buscar estrategias para ir mejorando y eso también incide en las relaciones.

I: Si.

I: Y otra pregunta ¿Evalúan su práctica pedagógica?

E2: nosotros, sí. Yo creo, yo lo evaluó

I: No, a usted le evalúan la práctica

E2: ah lo mío?

I: Si, de qué manera?

E2: mira supervisando las planificaciones ehh asistiendo acá al colegio, perdón, a la sala, ya sea la psicopedagoga que tú la ves todos los días que esta acá, y que de alguna manera ella igual trasmite información ehh y también alguna persona que sea coordinador de ciclo nos viene a visitar, y prontamente vamos a recibir también al rector que nos va a evaluar, también hay por ejemplo hay un principio, de comienzo de año de nosotros, nos daban por ejemplo documentos en donde teníamos que discutirlos en las reuniones de ciclo, y también había un tema también de evaluación y un tema de reforzamiento más pa nosotros. A pesar de eso yo como que no estoy muy de acuerdo con el tema, si me gusta que me evalúen pero que no incidan si tú eres un buen o mal profesor.

I: Ya

E2: porque yo creo que no hay nada mejor que trabajar en forma grata en un lugar por de esa manera uno hace bien su trabajo. Que no lo encasillen en algo

Que no sea algo como castigador, si no que sea algo de crecimiento personal. Decir bueno, falta esto de esta manera lo vamos ayudar, de esta manera lo vamos a trabajar, buen, no sé, necesitas que tengas que asistir a un curso de perfeccionamiento, que lo hagas pero que no sea algo castigador... Porque acá se da... Porque acá somos evaluados por tramos

I: ¿Pero acá se da como castigador?

E2: yo siento que si, por ejemplo el mismo hecho de que tú seas evaluado por tramo, que exista el tramo a, el tramo b, el tramo c y creo que el e, no sé, hay cuatro tramos en donde tu perteneces al tramo a tienes una buena nota pero además tienes un dinero

I: ahh ya

E2: recibes más dinero que el tramo b por ejemplo, entiendes, entonces yo siento que también, mira ehhh en relación a lo que estamos hablando delante las relaciones personales o interpersonales que se dan también inciden en esto, me entiendes, entonces, y lo otro es que es desmotivador decir pucha, también, lo que siento que

cuando una persona llega en la sala hay gente que está muy preparada para recibir a esa persona pero yo creo que lo que más pesa y vale, es tu trabajo diario

I: si

E2: cierto, es que si tu preparas tu clase, yo también, yo de repente, siento que uno tiene la mejor disposición para eso pero no, también viene el tema tiempo, entonces, ehhh pero yo siento que yo preparo mis clases pero me falta, por supuesto que no, no, nunca he dicho que yo no, siempre he pensado que uno siempre debe evaluarse y ser como súper objetiva en su trabajo pero dentro de todas las posibilidades siento que igual hay un trabajo serio, falta sí, claro que falta, pero de todas maneras hay la intención de hacer un trabajo profesional y mejorar.

I: ¿Considera las Bases Curriculares de Educación Parvularia al organizar los aprendizajes?

E2: si, por supuesto, de todas maneras

I: ¿Cómo lo evidencia?

E2: a través de las planificaciones, nosotros, en todo momento nosotros estamos trabajando con las bases, siempre utilizamos, la, en nuestras planificaciones con la Marce, eh tomamos las bases curriculares y desde ahí nosotros comenzamos, partimos desde esa base para planificar, abarcamos también los principios pedagógicos a pesar de que aquí no se dan muchos, no son muy respetados.

I: ¿Qué principios pedagógicos descritos en las Bases Curriculares considera en sus intervenciones? ¿Cómo los desarrolla?

E2: pero los tengo que leer po

I: pero los que más utiliza

E2: no me acuerdo bien de nombres, pero tú sabes que mi cabeza es como muy... pero si al verlos te los puedo describir. Si quieres los traigo, no se... entonces no, dejémosla para después.

I: ¿Considera la graduación de los aprendizajes a la hora de planificar?

E2: ¿Cómo?... si

I: ¿Cómo?

E2: vamos nosotras graduando de a poco, partimos de menos a más, en realidad por ejemplo cuando hemos trabajado el tema de las matemáticas nosotros vamos viendo cuales son los aprendizajes que primero que tienen que tener los niños, evaluamos y una vez eso, una vez que nosotras tengamos el conocimiento nosotros le vamos graduando los aprendizajes. Ya. Pero es lo mismo que contenido, cierto? También lo abarcamos o solo los aprendizajes?

I: No, solo aprendizaje

E2: también lo graduamos, también, vamos fijando el tiempo, si tuviéramos que irnos a las bases curriculares en relación a los aprendizajes es lo mismo

I: se refiere la pregunta a los aprendizajes que salen en las bases, los esperados, si eso lo toman entero para hacer una planificación o ese lo van graduando según la dificultad

E2: lo que pasa es que nosotros lo abarcamos en la planificación, la anual que se tiene que hacer se abarca por completo y después a medida que va avanza el tiempo lo vamos graduando de a poco. Viene el mes de, en marzo tenemos que presentar todo nuestro plan anual, y ahí va a ir puesto el aprendizaje completo, y luego cuando se aproxima el otro mes, y hay comenzamos a graduar.

I: ¿Cuál o cuáles son las formas que utiliza para evaluar los aprendizajes de los alumnos? ¿Por qué?

E2: mira, observación directa de todas maneras, también usamos las rubricas este año han sido como bien poco, pero en general, en año anteriores utilizábamos harto las rubricas, de aprendizaje, y ahora estamos con este famoso libro que lo estamos evaluando tres veces en el semestre los aprendizajes de los niños, sí, siento que en ese aspecto por ejemplo, estamos como un poco débil porque siento que no es como tan real, no hay un espacio, o sea, la idea es ir generando en base a ese informe actividades, o cuesta harto evaluar tanto y siento que es demasiado extenso. Es demasiado y poco real, me entiendes, entonces también aquí hay un tema que no es parte nuestra, el colegio exige pero no sabe si está bien o está mal, a pesar de que tú le estás diciendo mira, esto es lo que pasa, no, son como muy encasillados, no, es que tiene que ser así esa evaluación, se tiene que cumplir esa evaluación, pero como los niños no, hay mucha presión para llevar a cabo estas evaluaciones.

I: ¿Cuál es el concepto que tiene de calidad?

E2: tú dices calidad profesional

I: no, calidad educativa, ¿Cómo es para usted una educación de calidad?

E2: yo creo que una educación de calidad, bueno, parte por la persona que la va a impartir ... uno, uno primero, o sea parte desde la cabeza, la cabeza que sería la dirección del colegio, donde ellos te ofrezcan todas las herramientas necesarias para que tú puedas desarrollarte en tu trabajo.

I: Ya.

E2: tanto todo el tema de ofrecerte cursos de perfeccionamiento, el tema de favorecer un lugar físico también para desarrollar todas las capacidades del alumno, del profesora, de los niños, la instancia de que tú le proporciones tiempo, reuniones, técnicas, reuniones de departamento, no sé, eh y en conjunto con todo eso que te ofrece el colegio va tomado también del profesional que está a cargo, ya, y además que de ser un profesional, un buen profesional que sea dedicado, eficiente, preocupado, capaz de llevar a cabo toda esa labor educativa, en forma efectiva, para mí eso es calidad. Y lograr buenos resultados además.

I: ¿Cómo se puede manifestar esa calidad, la educación de calidad en los niños?

E2: yo creo que en los resultados más que nada

I: ¿Qué entiende por práctica pedagógica?

E2: las prácticas pedagógicas, bueno, yo entiendo que es todo lo que uno realiza para que se pueda llevar a cabo el buen desarrollo de los aprendizajes de los niños.

I: ¿Qué entiende por aprendizaje significativo?

E2: el aprendizaje significativo, yo entiendo que es todo lo que el niño pueda experimentar a través de él, y él logre aprendizaje a través de eso. Porque es más significativo algo que le interese a él, si a él le interesa por ejemplo, investigar acerca de algo de la pelota por ejemplo va a ser más significativo a que yo le imponga que aprenda acerca de otro elemento por ejemplo, que descubra características.

I: ¿Cómo lo desarrolla el aprendizaje significativo en sus rutinas diarias?

E2: mira yo siento que igual no se da mucho, siento que no se da mucho por un tema de presión, porque años anteriores nosotros trabajábamos el tema del aprendizaje significativo, dábamos las instancias por ejemplo, hacíamos que los niños propusieran las cosas, propusieran temas, entonces había como hartos espacios para ello.

I: ¿Por qué se ha ido perdiendo esto?

E2: por las exigencias, quizás también por el tema del tiempo, porque por ejemplo, para poder planificar una instancia donde ellos puedan aplicar el tema de los aprendizajes significativos también hay que dedicarle tiempo, no es llegar y decir ya niños ustedes hagan lo que quieran en la sala, no, no es así, porque todo tiene que tener su sentido, todo tiene que tener un objetivo, si no está el sentido, no está el objetivo no vale la pena, no estás desarrollando nada, hay un desorden

I: ¿En qué rango etario se encuentran sus estudiantes?

E2: están entre los cinco, ¿eso?, entre los cinco y seis años.

I: ¿Qué características presentan?

E2: que características físicas presentan, ellos son niños en realidad que se sienten como mucho más independientes del adulto, de todas maneras, ya son ellos desarrollados en tema del lenguaje, sus capacidades motrices ya están mucho más adaptadas que un niño más pequeño, su aspecto, el desarrollo del lenguaje, también, ellos tienen mucho más vocabulario, ya, ellos pueden formar oraciones son capaces de también de comprender textos más largos, de también trabajar otras nociones en las matemáticas que también tenga más motricidad de hacer en el lenguaje por ejemplo, predicciones, una serie de cosas... ¿quieres que te describa todo?

I: No, en general.

E2: debieran hablar en oraciones completas, su control de esfínter, hay varias características.

I: ¿Considera que la sala de clases está equipada correctamente? ¿Por qué?

E2: Hay una cosa que es lo correcto y otra cosa lo que a mí me gustaría, por ejemplo, yo encuentro incorrecto que los materiales estén fuera de la sala, por ejemplo, nosotros tenemos mucho material para usar, pero están en biblioteca, porque no hay el espacio suficiente para implementar rincones, por ejemplo, que son sumamente necesarios, esto que el niño este tocando, el material, que lo esté conociendo, que lo esté usando

es sumamente importante para el desarrollo de sus habilidades, entonces eso para mí, eh... ¿Cuál era la pregunta?

I: ¿Considera que la sala de clases está equipada correctamente?

E2: claro, eso. Creo que todo tiene que estar a manos de ellos, hay cosas que si que yo las considero bien, el caso de las cajitas, que ellos tengan su material, que aprendan a cuidarlo, sus pertenencias, súper bueno. Pero si me gustaría que fuera un lugar más amplio para que tenga que tener más contacto con otras cosas, y no por ejemplo estar limitados por un espacio, por ejemplo muchas veces podríamos usar el laboratorio de computación más seguido, podríamos usar el laboratorio de ciencias también, más seguido. Pero no se puede, porque siempre está ocupado y se supone que eso está en disposición para nosotros también. Pero siempre, por lo menos las veces que yo lo he ido a pedir no se puede, no está disponible, lo va a ocupar otro curso, y le dan mucha importancia a los cursos grandes, me entiendes tú, eh... nosotros si podemos decir, podemos traernos las veces que queramos el material que está en biblioteca. Las veces que queramos, si a mí se me ocurre en este minuto ir a buscar todo, yo me traigo todo, después lo tengo que devolver, pero hay instancias en que los niños puedan tener momentos libres en que si también en esos espacios que le damos, ya niños pueden usar el material, ellos podrían usarlos, pero no están, lo otro también, el mismo espacio como yo te decía, el espacio es súper importante, también tu puedes llevar a ese grupo que está más deficiente, y decir niños, miren vamos a estar acá, tranquilos

I: Pero tienen que trabajar con el grupo entero

E2: exacto, me entiendes.

I: ¿A usted le gustaría agregarle algo más a la sala? Algo que no tenga

E2: espacio, jajajaj más grande, calefacción, mmmm podría decir que le podría sacar cosas, las perchas, que no esté llena de mochilas que sea más organizado ese tema, y algo importante lo que si me preocuparía mucho es tener mucho material de lenguaje, siento que hay pero no es lo mejor y mucho más material en concreto para trabajar las matemáticas, de todas maneras, porque yo siento que, nos vemos como limitadas de repente de material, si como tenemos poco tiempo necesitamos que el colegio de alguna manera nos solviera con eso que falta, nosotras nos vemos envuelta en, saben que vamos a comprar cosas que no es lo suficiente para, del trabajo con los niños, y materiales buenos, me entiendes, entonces esas cosas yo si le agregaría, rincones de matemáticas y lenguaje que estén siempre presentes.

I: ¿Considera relevante la organización de espacio educativo?

E2: no

I: ¿Por qué?

E2: no porque no, o sea hablando objetivamente, tú sabes que no, o sea eh... yo siento que la sala esta ordenada

I: Ya.

E2: de todas maneras esta ordenada, pero... eh... ¿tú te refieres a rincones, no?

I: No. A la organización del espacio

E2: ah ¿a todo? Si me parece bien, yo creo que ha habido grandes esfuerzos por qué ese espacio se vea más bonito, más ordenado, tenemos cajitas donde se pueden ordenar los materiales, se pueden clasificarse, ehh cada material tiene su espacio, pero si ehh le agregaría lo que te decía.

I: Ahh ya.

E2: me gustaría más que hubiera, si bien es cierto esta ordenado, si me gustaría de que fuera más, que estuviera más organizado en base a los niños. No en base a nosotras. O en base a la estética que puede producir.

I: Y esa organización que tiene la sala, ¿tiene un fin educativo o solo de organizar el espacio?

E2: solo de organizar el espacio, más que nada. Porque el fin educativo, no organizar el espacio. Yo creo que hay faltaría el tema del fin educativo.

I: ¿Procura que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños?

E2: se procura, por ejemplo, el tema decoración por ejemplo, el tema de las cajitas que también ellos pueden sacar los palitos, que pueden saber donde están sus lápices, de repente, si quieren pintar un cuento, sacar un cuento, si quieren leer lo leen, pero yo creo que no es suficiente.

I: ¿Cómo desarrolla su práctica pedagógica dentro y fuera de la sala? ¿Cómo cree que es?

E2: yo creo que mi practica es buena, pero no lo suficiente buena, yo creo que me falta... yo creo que el tema de tiempo me falta como mucho más organizar cosas que a mí me gustaría por ejemplo. Y fuera de la sala, bien también o sea, tampoco creo que sea un mal elemento mi práctica pero si por el tema de tiempo me veo limitada por la práctica, no es tema de que yo lo quiera hacer mal, o que quiera ser poco profesional, si me veo afectada por esos factores que son súper importantes.

I: ¿En que se fija a la hora de planificar?

E2: las necesidades de todas maneras, las necesidades de los alumnos, más que nada en eso y los contenidos... los contenidos que nos ofrezcan las bases curriculares.

I: ¿Pero más en los elementos que muestran las bases o en las exigencias del establecimiento? ¿O eso va en conjunto?

E2: Es que eso va en conjunto, pero tienes razón, yo no soy una persona que quiera acatar todo al 100, yo siempre he dicho que a mí me interesa el niño, y si el niño requiere o necesita de algo, yo voy a planificar en base a eso, me entiendes, porque la idea es, la idea de la calidad también está en eso, si tú a los niños no, no lo refuerzas o no... no haces un buen plan de trabajo, que vas a lograr, si no que ves, si tú no te fijas cuáles son sus dificultades, dificultades que quedan hay en stand by y tú no haces nada para que el niño pueda ir avanzando, no sirve.

I: ¿Qué importancia tiene la familia de sus estudiantes a la hora de planificar?

E2: ooo, la familia, yo la importancia de la familia, es un tema como bien mm a ver, hay un tema que si se trabaja con la familia, ¿cierto?, pero es un tema, pero yo más que nada me fijo en el tema de cómo yo abarco o incorporo a esa familia para el logro de todos los aprendizajes en el niño, en todos los aspectos en el fondo, todos los ámbitos, yo siento que sin ellos, sin la familia, no hay progreso, si no hay un buen apoyo familiar, logramos caminar hasta el 50, y nada más.

I: Y a su parecer como se desarrolla la relación apoderado- educadora

E2: bien, yo siento que bien, soy una persona como súper cercana, yo siempre en mi pensamiento ha sido que no uno se siente que ganar a la gente, para poder hacer un buen trabajo

I: ¿Se generan lazos de amistad?

E2: se generan lazos de amistad, y además hay lazos afectivos, yo logro al finalizar, siempre en toda mi experiencia desde que yo me inicie he logrado incluso el lazo afectivo con los papas, ha sido muy enriquecedor. Hay algunos papas que son más difíciles de todas maneras pero a pesar de eso, trato de que también el trato sea cordial, y que logremos establecer por lo menos, un buen trato, que ellos logren apoyarnos en lo que estamos haciendo.

I: ¿Cuándo ocurren conflictos con los apoderados como se resuelven? ¿Interfiere de alguna forma la institución?

E2: mira, tendría que ser una caso muy grave, muy grave, la verdad, yo trato de, puede ser el tema de la, que no pasaba, el año pasado me paso la experiencia de súper fome, donde una abuelita me acuso de que yo le había pegado a su nieto, entonces yo fui a donde correspondía y explique el tema, y el colegio fue en mi defensa, me entiendes, y no había sido así, de hecho yo fui donde la niña, y la regalonee y le lave la carita en el baño, hubo todo un trabajo y un conflicto hay, pero otras cosas que son menos importantes, en realidad la resolvemos así, citamos a los papas y conversamos con ellos, tratamos el tema. Tu misma ves el tema del mateo que fue todo un tema de una mala interpretación a lo que uno le respondió, entonces de esa forma lo resolvemos, pero tendría que ser en un caso muy extremo para que uno se vea envuelto llevado el papá a dirección, acusarlo, o sea en general de esa forma se resuelve no más.

I: ¿Considera la comunidad educativa al planificar?

E2: si, pero no, está considerada por ejemplo dentro de un tema, me entiendes, dentro de un proyecto, generamos una comunidad educativa, pero y también la familia como tema, pero yo sé que la familia se abarca todo el año pero no se trabaja como un tema, decir, hoy vamos a trabajar esto de la familia, no, no, se trabaja con la familia

I: ¿Cómo se da cuenta que uno de sus alumnos está pasando por un problema? ¿Cómo reacciona frente a eso?

E2: mira, primero que nada, veo de qué forma, el chico llega a la sala, su estado de ánimo por ejemplo, su rendimiento, o si de repente tiene un cambio de conducta, de un niño pasivo a agresivo, luego eso yo hago una entrevista con los padres, comentamos, comentamos que es lo que sucede, me comentan también lo que está pasando en casa, si no hay solución también se conversa acá con el equipo, que están

preocupados de eso, que vienen siendo el psicólogo con la psicopedagoga, y después se hace una evaluación externa si es que es muy grave el problema.

I: ¿Qué importancia le atribuye al ambiente físico en sus prácticas pedagógicas?

E2: yo diría que, tanto a lo físico como a lo pedagógico, si tú no estás cómodo, en ese lugar que tu trabajas en forma diaria no estás haciendo, tampoco estás haciendo sentir, o sea, no hay comodidad en el aprendizaje, esa es la importancia. Me gusta que los niños entren en un ambiente acogedor, que este limpiecito, que este ordenadito para ellos, que tengan sus cosas en su lugar, todo eso

I: ¿Cómo se distribuyen el trabajo con el resto del equipo?

E2: bueno, yo ... trabajo con los niños, las planificaciones de, reviso todo lo que tiene que ver con las planificaciones, le doy, a la Jaque yo le voy marcando los cuadernos para que ella los pueda hacer, eso más que nada. La Jaque hace todo lo que yo necesito, y yo voy trabajando con los niños, usando lo que ella hace en el fondo, con la Marce planificaciones, elaboramos pruebas, pero falta, yo creo falta, no sé, algo falta, faltaría más organización y más apoyo, más que nada de hacer cosas, más apoyo de estar con niños, como también buscar ese gustito, a mí me gustaría eso, que la Jaque también gozara trabajando con niños, no solo hay, de la forma diaria, sentada, sentada, haciendo, haciendo, no, también me gustaría que ella participara, tendríamos mejores resultados.

I: ¿Pero esto no se ha dado porque ella no quiere o porque están como marcados los roles dentro de la sala?

E2: no, para nada, o sea, yo diría que yo soy una de las personas que no marcan roles, a no ser que de repente me enoje por una razón, por algo que se provocó como te decía anteriormente, exacto, yo me molesto y no pesco, pero yo nunca le he dicho a ver, pero mira, me carga que me pasen a llevar, que pasen sobre mí, porque siento que yo soy súper humilde en ese sentido. No te recalco ni te restriego si eres o no eres, me entiendes, pero también quiero lo mismo para mí. Yo encuentro que si uno tiene que tomar una decisión, lo puede tomar entre dos, pero no, que la persona que no está a cargo, tome la decisión sola, y más encima se lo informe a los apoderados sin haberme comentado, me entiendes, en ese tipo de cosas, son más graves. Pero eso, pero yo siento que yo igual le doy mucho valor a la Jaque, eh pero yo creo que a ella también le gusta estar marcando, como que le gusta eso, más que estar con niños, a ella le gusta estar ahí, pero no niego que tiene harta pega, ella también, de repente a lo mejor yo digo, es lo que a mí me gustaría, me entiendes, o quizás repensar y decir, bueno ojala que para que esto se pueda llevar a cabo, es importante que lo pudiéramos pensar de otra manera, a lo mejor pedir dinero para fotocopiar para que la Jaque no esté marcando y pueda estar más conmigo, me entiendes o buscar soluciones.

I: ¿Qué técnicas utiliza para motivar a los alumnos?

E2: yo creo que de repente hay una, es como un todo en realidad, tú recurre a todo, no existe técnica

I: ¿Cuáles son las principales que utiliza?

E2: ¿para motivarlos?, bueno generalmente, me gusta mucho, con el tema de la música, de lo que sea como teatral, como colocarle el suspenso a las cosas, algo que sea sorprendente para ellos. A veces también hay un grado de molestia, dependiendo de cómo este el ambiente, aunque no debiera ser así, buscar la estrategia para motivar, pero no para actuar de mala manera de repente, pero eso es lo que más aboco para motivarlos. El material, tener algo concreto, algo bonito.

I: ¿Qué actividades se realizan en la bienvenida con los niños?

E2: en la bienvenida, el saludo, tú dices eso?

I: Si, lo que sucede cuando los niños llegan

E2: hacemos la bienvenida, que ellos ordenen sus pertenencias donde corresponda, ehh el canto, la conversación, la oración, no se po pasar la lista, ver el calendario.

I: ¿Qué actividades se realizan para pasar de una actividad a otra?

¿Alguna actividad en especial que se haga?

E2: Mmm más que nada el cambio es decir, pero no hacemos actividades especiales, en realidad mencionamos que cambiamos o dependiendo de lo que vamos hacer, o quizás en algunos casos hecho cuentos antes de, o canciones antes de pasar a otra etapa, o no sé leer una poesía.

I: ¿Qué hacen los alumnos en los momentos de patio? ¿A qué juegan?

E2: yo siento que juegan a juegos bruscos, a mucho juego televisivo ehh el juego de las niñas más bien se aboca a quien seguir porque andan en todo el proceso de estar enamorada entonces andan siguiendo a los muchachos para besarlos, otros organizan temas de casa, por ejemplo a las niñas las he visto jugando a representar roles, quien es la mamá, quien es el papá, quien es el perro, los niños andan haciendo el rol de perro en el patio, otros que también juegan en forma imaginaria, juegan solos y se inventan juegos. A la pelota, y eso, y lo otro a los monstruos, se van allá a encasillar al pasillo y otros son monstruos y otros los siguen, esos son los tipos de juegos que hacen ellos.

I: ¿Qué ámbito se refuerza cuando los alumnos comen su colación? ¿Por qué?

E2: yo creo que las normas, las normas de ¿cómo se llaman esas normas?, ehhh que se sienten en la mesa, que sean ordenados, que pongan su individual, que respeten el inicio, que no se pueden empezar a llegar comer, eso tiene un nombre, no lo recuerdo, pero eso es lo que se busca. Que ellos logren también respetar el tiempo, respetar al otro que aún no se ha sentado, los hábitos higiénicos también son súper importantes, que ellos estén en un ambiente bien limpios, y que ellos también estén limpios, eso más que nada, el tema social que también se va dando entre ellos, el conversar, el compartir.

I: ¿Cómo considera que debería ser el ambiente de la clase?

E2: mira, a mi me gustan los ambientes muy ordenados, en ese sentido soy bruja, soy exageradamente bruja en ese sentido, yo creo que soy muy tradicionalista podría decir con el tema del castigo, la verdad a lo largo de la vida he probado con todo, incluso he llegado hacer súper amorosa a súper bruja, he sentido con bruja que funciona más. El ser humano en realidad yo siento que funcionan así, no sé si estoy muy equivocada, no

sé, yo siento que uno tiene que ser con los niños bien equilibrada si, tampoco esa bruja que se convierte en una mujer que este amargada este todo el día y que los niños no puedan ver puede jugar con ellos, puede sonreír, incluso abrazar y besar o decirles un chiste, pero que también ellos sepan diferenciar que hay un momento que tiene que ser de trabajo, que tiene que ser tranquilo, ellos tienen que ser capaces de lograr concentrarse en sus actividades, poder trabajar bien para un buen trabajo, eso.

I: ¿Que tácticas realiza cuando los alumnos están desordenados y usted necesita dar una información?

E2: o yo recorro al canto, o sea, todo, incluso si hay que alzar más la voz, la voy alzar, me entiendes, pero trato en lo posible que sea a través del canto, una canción, una dinámica de aplauso, no sé, incluso hasta leerles un cuento, o leerles una historia, o comenzar a payasear, de alguna manera, finalmente cuando ya no pasa nada alzo la voz y todos callados o que agachen la cabeza, no sé, pero yo se tiene que ser ya demasiado, porque tú misma has visto que, ni tú de repente los puede hacer callar siendo amorosa. Uno de repente tiene que recurrir a eso, sin que uno quiera.

I: ¿Cómo se realiza la rutina de despedida?

E2: yo creo que hay estamos como deficientes, yo creo

Entrevista E3

Investigadora: ¿Cuántos años lleva usted ejerciendo la pedagogía?

Educadora 3: Creo que son 28

I: Hartos años...

E3: muchos

I: ¿Y dónde estudió?

E3: en la Universidad Católica, en la PUC

I: ¿Tiene alguna especialización, además de la carrera?

E3: me he dedicado a puro kínder, o sea si a eso se le llama especialización, es eso.

I: bueno, es también educadora hace 28 años, ¿no?

E3: claro

I: ¿y en qué establecimientos ha trabajado anteriormente?

E3: a ver comencé en un jardín particular que quedaba cerca de aquí en Gran Avenida, en plena Gran Avenida y que se llamaba "Helena Requén". Ahí comencé recién egresada así como usted tía, nuevita y yo lo único que quería era ganar experiencia para poder postular más adelante a otros colegios. Y no me importaba la plata, era muy idealista en realidad, lo único que quería era experiencia. Y llegué ahí como directora de un jardín, en esa época habían como 40 o 60 niños y después de 6 años logramos tener alrededor de 250 con la dirección que yo realicé, y estaba o mejor dicho tenía a cargo cerca de 6 o 7 auxiliares, eran hartas auxiliares en párvulos que les gustaba "hacer clases" (recalca esta frase) y eso era muy importante, porque apoyaban

todo el trabajo que uno realizaba, porque yo planificaba para todos los niveles y como te digo al principio había un curso de cada nivel, un nivel medio, un nivel transición y un nivel transición mayor y después ya fue aumentando pero impresionantemente la cantidad de matrícula del alumnado. Y yo me retiré de ese jardín porque ya estaba aburrida de planificar, ya como que no tenía vida porque el fin de semana era puro trabajar planificando así que postulé a la municipalidad de San Miguel y me dieron a elegir y me fui a una escuela de párvulos que era la 504 ahí en San Joaquín con La Victoria. Ahí llegué a cargo de un nivel, impecable, después asesoraba a algunas colegas en la parte de planificación y después con mi post-natal me fui a.... ehh, porque quedé fuera de mi escuela porque lamentablemente eliminaron los pre-kínder esa vez entonces eran 8 niveles y cuando yo llegué quedaban 4, entonces obviamente cuando yo llegué en mayo ya no había nada que hacer entonces me mandaron a una escuela en la José María Caro que se llamaba Escuela Boroa, que ahora está transformada en un colegio muy bonito, porque en ese entonces se caía solo, era de madera y... bueno, tenía muy poca infraestructura.

Bueno, ahí estuve como tres años, súper bien, muy lejos si de mi casa y de ahí postulé a esta escuela.

I: ¿Y ahí usted estaba a cargo de un nivel?

E3: Ahí estaba a cargo de un nivel, siempre a cargo de un nivel, y cuando llegué acá se formó el kínder en la mañana, y tenía 13 niños y eso fue. Y desde esa fecha, no me pregunte años porque perdí la cuenta ya. Fue un itinerar de escuela en escuela, pero en todas bien gracias a Dios, nunca tuve problemas, nunca fallaba tampoco, salvo con los post-natales que eran naturales y obvios, pero yo volvía después de cumplido mi post-natal y no pedía licencia, no pedía nada y apechugaba nomás, no quedaba de otra. Así que eso.

I: Bien, ahora con respecto al establecimiento ¿qué le parece el currículum que utiliza esta institución y por qué? Y ¿qué cambios le realizaría?

E3: A ver, el currículum lo impone uno, la escuela no hace nada ni dice nada, o sea es modalidad personal. Si uno quiere imponer un currículum personalizado es cuento tuyo como educadora. El problema es que no tiene continuidad en el tiempo, porque si los niños egresan de un kínder en primero no hay ese currículum, entonces estarían como muy perdidos con respecto al trabajo que uno realiza que es mucho más organizado en el personalizado, un trabajo más personal. Ahora, eh ¿qué me gustaría a mí? Sería ideal el personalizado, pero si tuviera continuidad en el tiempo no habría problema, y la calidad de los niños también, y contar con el apoyo de técnicas que sean especialistas en el tema y que les gusten los niños, porque uno no saca nada con tener gente a cargo si no tienen dedos para el piano. Entonces eso a veces influye en el trabajo, que uno tiene que andar como chicoteando para que las cosas se hagan, usted ve como es la cosa, no es fácil.

I: si...

E3: ahora, a veces es mejor trabajar sola que mal acompañada pero dada la situación, no nos queda otra que asumir el cuento nomás.

I: mmm, es cierto... bueno, pasando a otra pregunta ¿cómo se desarrollan las relaciones con otros educadores dentro del establecimiento? Y cuando hay problemas ¿cómo se resuelven?

E3: bueno, generalmente antes yo en las horas de recreo era cuando uno podía compartir con alguna colega de la especialidad de uno en párvulo, porque lamentablemente uno no tiene recreo. Entonces es todo el día en función de los chiquillos y son en instancias muy chiquititas en que uno comparte con colegas que son de la misma especialidad. Pero este año ha sido difícil porque no hay colegas con quien compartir que sean educadoras de la misma especialidad o de los cursos de párvulos, porque el pre-kínder no funciona este año. Solamente tenemos “vecinos”, vecinas y con ellos no tenemos ningún inconveniente, compartimos materiales, sugerencias, problemas, pero en realidad no me llevo mal con nadie, y cuando hay dificultades se conversan, a pesar de que es difícil enfrentar los problemas porque me ha tocado y de repente en mejor cerrar la puerta y no enterarse de los problemas (rie) porque lamentablemente hay mucha envidia tía en el trabajo. Entonces me ha tocado eso vivirlo y como que se forman grupos antagónicos y todos contra uno, y qué uno no ha hecho nada, uno ha hecho solamente trabajar bien y hacer lo mejor posible, y eso ha influido a veces mucho en las relaciones entre pares.

I: ¿Y antes cuando estaba el pre-kínder al lado...?

E3: claro, ese era el problema. Es que yo tenía una prima que era del pre-kínder y me hacía una lucha pero atroz y se acoplaba con la colega de al lado que ella no dice nada ni habla nada. Entonces ella como que también se potenciaba con la colega y me hacían la vida bastante ingrata. Pero yo estaba tranquila de que las cosas que estaba haciendo estaban bien hechas y era problema de ellas, yo no tenía problemas con ellas, ellas los tenían conmigo así que, ¡qué le iba a hacer! No hay nada que hacer poh tía. Lamentablemente esas cosas se dan y era una prima mía, en segundo grado mía que llego a esta escuela... menos mal que se fue. Porque en realidad tu querí tener tu fiesta tranquila, o sea podemos hacer cosas, y en realidad ella tenía una personalidad bastante fuerte y parece que yo también, entonces no nos llevábamos muy bien, pero había que hacer el trabajo nomás.

I: Y en el establecimiento ¿evalúan su práctica pedagógica? ¿Y de qué manera?

E3: Emm, a ver el establecimiento ha hecho visitas esporádicas a mi sala y parece que no hay grandes problemas, porque siempre estamos trabajando con los chiquillos y confían plenamente en el trabajo “profesional” que uno realiza. Bueno, profesional es dudoso, depende de quién lo mire, así que... eso ha sido. El año pasado tuve una visita del jefe de UTP y en años anteriores también y ningún problema

I: ¿y es una visita por año?

E3: Es una visita por año que es la nada, tú ves que la persona que se contrató para SEP que es especialista en lenguaje fue a mi sala una vez y no ha vuelto a ir más (sonríe).

I: Entonces no es algo más seguido que tenga continuidad

E3: no, no tiene continuidad, exacto. Ahora, lo único que hay que en el fondo respalda un poco mi trabajo es la evaluación docente, si es que sirve de algo.

I: ¿y cuándo van de UTP, cómo la evalúan, la observan?

E3: sí, llevan una planilla, una hoja con ciertos indicadores que uno debe cumplir según este librito nuevo que salió del trabajo docente que uno debe realizar, que no me acuerdo el nombre...

I: ¿el marco para la buena enseñanza?

E3: ese, entonces de ahí sacaron varios indicadores que uno debe mostrar en el aula. Y qué más puede hacer uno, si uno hace su pega. Ahora, la escuela a lo mejor no lo hace tan bien tía, si pa' que uno viene con cosas, porqué, porque desconocen mucho el trabajo que se realiza en párvulos, en básica a lo mejor ellos tienen más herramientas como para decir si está bien o está mal, pero en párvulos ellos... pero me habrían dicho. Pero igual yo encuentro que no es suficiente. Si quisiéramos hacerlo bien, con calidad, sería distinto, porque usted está evaluando eso, claro, pero existe una planilla tía que la han aplicado. Ahora esta colega de lenguaje no sé qué planilla lleva ella, pero también se fija en la clase misma. Eso.

I: Con respecto al plan curricular, ¿usted considera las bases curriculares para organizar los aprendizajes, y cómo se ve reflejado eso?

E3: bueno, primero que nada los aprendizajes esperados los sacamos de las bases curriculares y de los libros nuevos que salieron...no me acuerdo como se llaman... eh los programas pedagógicos que son unos libros nuevos que salieron el año pasado. (se interrumpe la conversación porque la llaman al celular. Luego continúa)

El año pasado yo hice un curso intensivo en el segundo semestre de los programas pedagógicos y donde aparecieron indicadores por ámbito y por núcleo y por sub-núcleo. Esa pauta que tiene muchos indicadores tuvimos que aplicarla en marzo, y ahí se ve reflejadas las debilidades de cada niño y por ende las del grupo en general. Ahora, no me acuerdo bien de cuáles eran las debilidades tía, pero estaban ahí y se veían arrojadas porque finalmente se hace un vaciado de datos al final y ahí tú ves cuales son las debilidades del grupo. Me parece que en lenguaje escrito habían muchas dificultades, no había mucho desarrollo de nada, matemáticas y bueno, lo de siempre, conciencia fonológica, esas eran las mayores deficiencias del grupo y bueno lo otro era en valores, no había muchos valores que los niños manejaran, por eso se hizo ese panel grande de las normas de convivencia así que ahí, y en el plan anual se ven también así que habría que echar una revisadita como para recordarlo, pero estaban ahí.

I: y ¿qué principios pedagógicos descritos en las bases curriculares considera en sus intervenciones? ¿Cómo los desarrolla?

E3: los principios me parecen que son la singularidad y eso... bueno aquí respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño, eh, a pesar de que cuesta porque estamos muy presionados con los tiempos, entonces a veces uno quisiera respetarlos, pero tiene que...tiene que hacerlo como más comprensible para el niño, que tiene que apurarse y bueno, no me acuerdo de los otros principios, pero son varios, libertad, singularidad, pero bueno, en relación a los niños se trata de promover el respeto, la autonomía, pero esos son valores... Pero están presentes, también la independencia del chiquillo en la sala, tratamos de que sea lo más autónomo posible, pero a veces estamos un poco limitadas por las técnicas que no tienen conocimientos muy acabados acerca del trabajo personal que debe realizar cada niño, y por más que uno les dice igual no más

se ve entorpecido el trabajo, por la calidad, porque es poco idóneo el personal que trabaja con uno, entonces de repente se meten las patas con los niños. Así que eso.

I: ¿Considera la graduación de los aprendizajes a la hora de planificar, y cómo se ve esto?

E3: sí, es considerada la graduación porque hay aprendizajes esperados que uno puede trabajar el primer semestre y otros el segundo semestre, y empezamos de lo más simple a lo más complejo y de lo más fácil a lo más difícil, y eso está permanentemente arrojado en las planificaciones. Tratamos en lo posible de que sea sencillo e irlo graduando en el tiempo. Eso. O sea por lo menos tengo conciencia que tengo que graduarlo, ahora que lo logre es otra cosa, pero sí, yo creo que sí.

I: ¿cuál o cuáles son las formas que utiliza para evaluar los aprendizajes de sus alumnos? ¿Por qué?

E3: Ahí es donde uno más falla poh tía, en la evaluación. Bueno, tenemos los portafolios que son las carpetas de colores por ámbito de aprendizaje, lo que es lenguaje, lo que es ciencias, matemáticas, y autonomía y motricidad fina. Entonces ahí uno puede tomar la carpeta y echar una miradita de cómo ha ido graduando el aprendizaje en los niños. Ahora, originalmente teníamos el computador que yo iba vaciando ahí las evaluaciones, que fueran significativas y que me sirvieran, porque diariamente uno puede tener evaluaciones, pero hay pruebas que uno realiza que no hemos hecho ahora último, pero que con ciertos indicadores uno evalúa la unidad. Entonces, hasta antes de “los medios de comunicación” yo hacía prueba de la unidad donde evaluaba las cosas más importantes que quería yo saber si los niños tenían esa habilidades, y esas yo las medía en unas pruebas súper sencillas, pero que en el fondo me arrojaran resultados. Con tabla de especificación y toda la patilla que a uno le piden, porque una prueba uno no la puede hacer así no más.

I: En el ámbito del conocimiento profesional ¿Cuál es el concepto que usted tiene de calidad? Y ¿qué características debe tener una educación de calidad?

E3: Bueno, concepto de calidad... mmmm, es como complicado el concepto el concepto de calidad, porque pueden ser muchas cosas de calidad, o sea primero tener la materia prima que son los niños. Ahora, hay diversidad de niños, lo importante es que también hay muchas cosas que se conjugan para que sea bueno: la sala de clases, el material que uno tiene, el personal con el que trabaja uno, uno que también esté perfeccionada permanentemente y que tenga los tiempos también para poder planificar con antelación todas las actividades, el apoderado que sea comprometido también con el trabajo de uno, el lugar donde van los niños a jugar, donde van al baño, que sea el adecuado, qué más, ah, tener también el apoyo de la escuela y de la dirección de la escuela. En el fondo no que te brinde los medios ni los recursos, pero si el apoyo para poder hacer un trabajo bueno porque uno no es perfecta. Eso yo creo que es con respecto al concepto de calidad y lo otro es que para tener una educación de calidad necesitamos nuevamente... yo creo que es más que nada el trabajo que brinda el educador y el apoyo del personal con el que uno trabaja para poder dar una educación de calidad, tener las planificaciones a tiempo, preparar bien con antelación todo y que la gestión de la escuela sea buena también, y el liderazgo que uno realiza dentro del aula con los padres y las técnicas sea el adecuado, o sea para que sea bueno, y estar actualizada además permanentemente.

I: ¿qué entiende usted por práctica pedagógica?

E3: Emm, bueno, yo creo que la práctica pedagógica es lo que uno hace siempre, en el fondo uno siempre está practicando como se dice, y en el fondo es poner en práctica lo que uno diseñó en el papel, y que a veces no siempre resulta porque guatean las actividades o pasa algo inesperado y uno tiene que modificar y ser flexible frente a los cambios... eh, eso es una práctica pedagógica y no le veo mayor razón, y creo que en la vida uno está practicando permanentemente, no hay nada seguro ni nada establecido.

I: ¿Qué entiende por aprendizajes significativos? y ¿los desarrolla en sus rutinas educativas?

E3: El aprendizaje significativo es cuando el chiquillo hace clic, en el fondo... y logró tener un cambio de conducta frente al aprendizaje, ese es para mí un aprendizaje significativo, y lo otro que es para mí que el niño ha aprendido a hacer cosas, y en la medida que hace cosas puede aprender, porque el aprehender no es decir, o sea que uno diga "ah, ya, aprendió". El aprender es modificar esquemas mentales como para tener aprendizaje y eso tiene relación con las actividades que uno realiza que sean súper importantes y que sean en un tiempo determinado, que tengan un inicio, un desarrollo y un cierre donde el chiquillo ha hecho una metacognición del trabajo que realiza. Y una autoevaluación y evaluación de su trabajo.

I: Por otra parte, ¿qué entiende por comunidad educativa?

E3: bueno, la comunidad educativa es todo, toda la escuela, los padres, los apoderados, los paradoscentes, los auxiliares, toda la gente que trabaja en la escuela, los niños, el medio circundante, todo lo que está dentro de la escuela y los que intervienen en el aprendizaje. Todos ellos.

I: Y por último en este ítem, ¿En qué rango de edad se encuentran sus estudiantes? Y ¿qué características tienen ellos?

E3: tienen entre 5 y 6 años y bueno.... Son niños muy activos, psicológicamente son, como decirlo, muy transparentes, muy "moldeables" todavía, muy afectivos, y que eso es súper bueno porque uno les hace cariño y también siempre tienes un feed-back de ellos. Son inquietos y yo diría que están con todas las ganas de aprender. Yo diría que es una edad súper rica para enseñar, porque aparte aprenden rápido, es una edad en que rápidamente aprenden y están esperando siempre algo entretenido para poder aprender. Esa es la generalidad, hay excepciones tía (ríe), como en todos los niveles, hay excepciones como la Danae, pero bueno.

I: A ver, con respecto al equipo de trabajo, ¿considera que la sala de clases está equipada correctamente?

E3: Honestamente, no está equipada correctamente, me gustaría hacerle varias modificaciones, pero yo diría que el tiempo nos apremia, no hay un lugar amplio como para ir guardando cosas, sacando cosas, porque al final esto es como un escenario, todos los días es algo diferente, y el escenario tenemos que modificarlo permanentemente, porque el aprendizaje es así, hay que estar cambiando eternamente para poder obtener aprendizajes nuevos y aprendizajes significativos. Pero lamentablemente nos apremia los tiempos que uno tiene para trabajar, porque aparte te contratan por menos horas, entonces todo eso influye y uno quisiera ir

cambiando cosas y esas cosas que hay que cambiar hay que hacerlas, entonces hay que darle tiempo también a la gente con que trabaja uno, que hay que preparar cosas que se necesitan para el día siguiente y no tenemos los tiempos como para poder.... Pero siempre uno tiene la esperanza de que va a tener los materiales necesarios para poder hacerlo bien y qué cosas se van sacando y cuales se van cambiando. Creo que nunca es todo perfecto tía, pero al menos uno intenta de tener las cosas que se requieren, las más importantes, para que los escenarios de los aprendizajes sean buenos.

I: y si pudiera agregarle algo a la sala ¿qué sería?

E3: yo agregaría un power point, un computador como la gente, porque esa cuestión (ríe)... micrófonos para los niños, porque muchos de ellos hablan muy bajito y estamos limitados en ese sentido y muchas veces no escuchamos lo que están diciendo, sobre todo en sus disertaciones, cuando logramos tener disertaciones, y eso yo creo que es fundamental, tener medios audiovisuales, una buena radio, con un volumen adecuado. El mobiliario adecuado, en realidad yo encuentro que... este mobiliario yo me lo conseguí porque las mesas de párvulos eran muy chicas, las sillas se desarmaban

I: ¿y era una mesa para varios?

E3: era una mesa para cuatro niños, se copiaban, se pegaban, era un despelote, entonces logre conseguirme ese mobiliario. Yo diría que es lo menos malo, pero no es el adecuado para párvulos, pero es lo que hay.

I: ¿Considera relevante la organización del espacio educativo? ¿Por qué?

E3: yo creo que es muy importante para cada actividad, es un escenario para que los chiquillos aprendan, de repente nos vemos limitados en el tiempo que necesitamos hacer cosas rápido porque los tiempos en los niños son cortos, entonces tenemos que hacer las cosas muy rápido para poder tener aprendizajes y a veces topamos en la organización. Por ejemplo en un cuento, el ideal es que debiéramos tenerlos unos más arriba que otros y a veces los tiempos no dan como para armar ese entuerto y poder contar bien el cuento, porque a veces uno los junta y se empiezan a pegar, y que tú me dijiste, que yo te empujé, que tú me metiste el pie en la silla, entonces al final mejor cada uno en su lugar y que nadie se mueva, las manos bien quietas y que escuchen, ¿cierto? La experiencia me dice que a veces uno quiere hacer las cosas perfectas, pero la perfección no existe, entonces uno tiene que ver de qué manera se las arregla para hacer las cosas rápido y bien.

I: Y por último, ¿procura que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños? ¿Por qué?

E3: mmm, bueno, de partida la sala cuando uno llega en marzo, la sala está bonita, los distintivos de los chiquillos tratamos de hacerlos lo más bonitos posibles, con su foto, decoradito, yo diría que en ese sentido yo me he preocupado, las cortinas con un diseño bonito arriba, obviamente que en el paso durante el año la cantidad de material que tú vas sacando y guardando, a veces se pierde lo estético, y además ha influido que a veces el aseo no queda muy bien hecho, entonces nos afecta un poco porque tenemos que andar corriendo muebles para limpiar bien, pero la parte estética tenemos claro que hay que mantenerla y la higiene también, frente al trabajo que debemos realizar.

I: Acerca de su práctica, ¿cómo desarrolla su práctica pedagógica dentro y fuera de la sala?

E3: bueno, dentro de la sala desarrollo mi práctica considerando los tiempos a través de una rutina diaria, desde que llegan los niños, y en el patio trato de que los niños se relajen, pese a que uno debiera desarrollar actividades lúdicas en el patio, creo que el que ellos compartan y que yo pueda ver cómo lo están haciendo lo encuentro relevante, porque también eso me da señales de cómo son ellos cuando no está la tía, y tal vez poder intervenir en alguna situación de relaciones humanas, y que es bueno que uno esté en el patio para apreciar algunas fortalezas y debilidades que tienen ellos mismos, sobre todo en la parte de la convivencia. Y en el aula uno se mueve como trompo, tratando de hacer de todo, porque se tienen que cumplir las 4 horas con los niños y tenemos que trabajar y tratar de hacer actividades que sean realmente importantes para ellos. Y que el tiempo no nos acompaña, y que las técnicas de repente están haciendo cualquier cosa y que no pescan a los chiquillos, y eso también para mí es importante, y por eso uno tiene que estar en todas. Pero es lo que hay.

I: ¿Cómo percibe la educación que está impartiendo?

E3: Eh (suspira)... uno nunca queda conforme tía, con la educación, pero por lo menos con lo que hacemos en el aula me parece que hay buenos resultados. O sea esto es medido afuera, pero siempre uno es autocrítica de su trabajo y uno trata de hacerlo lo mejor posible, pero... creo que vamos bien y vamos a llegar a la meta que nos propusimos y que nos proponen los aprendizajes claves que impone el ministerio. O sea tratamos de alcanzarlos.

I: ¿En que se fija a la hora de planificar?

E3: A ver! En los aprendizajes claves y los aprendizajes que los niños no han trabajado y los que están más débiles y según las evaluaciones. Las evaluaciones a mí me están diciendo que tengo que ejercitar nuevamente, porque en realidad los aprendizajes nunca están por todo logrado siempre tengo que volver a ellos ir seguir repasando y tengo que graduarlos, porque se supone que ya uno ya comenzó con ciertas actividades pero hay un ciclo de actividades que se tienen que cumplir por ejemplo; en autonomía cuando uno borda no borda al principio costura, borda primero el más sencillo, el bordado caballo y así sucesivamente, lo mismo pasa con matemáticas por ejemplo uno no enseña los números el 10 al tiro ni el 20 al tiro, sino que parte de lo más simple a lo más complejo y hay una etapa pre numérica que uno debe pasar, entonces hay que ir quemando etapas y eso tiene una gradualidad en el tiempo y a veces uno se queda pegado porque no hay logros, no hay logros, o lo que uno hace no está bien hecho ¿te fijai? Entonces hay que volver atrás, volver y volver hasta que el chiquillo... el grupo aprenda en general, porque obviamente siempre hay algunos que se van quedando atrás y ya a esas alturas sino tienes al apoyo del apoderado no hay mucho más que hacer y hay que avanzar no más... hay que avanzar.

I: Y ¿Solo de repente solo se trabaja aquí en la sala y los papas no refuerzan en la casa?

E3: Si po, en las reuniones de apoderados uno explica que es lo que está haciendo y que es lo que quiere para que nosotros tengamos el apoyo de ellos, incluso las tareas que uno manda son de refuerzo para que los papas vayan viendo en que estamos trabajando y ellos tiene que reforzar.

I: Y en general ¿Los niños hacen esas tareas con los papas o llegan muchas tareas sin hacer?

E3: En general las tareas llegan, ahora lo importante es que el padre aprenda y le dé la oportunidad al chiquillo de que el chiquillo haga la tarea, nos han pasado que muchas tareas viene hechas por los papas, pero son pocas Tía... en realidad la gente entiende dada la repetición de parte de uno y uno sabe quién hace las tarea y a quien se las hacen, ahora hemos tenido también el apoyo de un sicólogo de la Junaeb con reuniones durante tres sesiones con los apoderados donde bueno... hablábamos un poco de temas que son importantes, el castigo, las necesidades de los niños y que la gente de alguna u otra manera por algún lado les tendrá que entrar po' ¿cierto? Entonces... y eso antiguamente no se daba o sea jamás habíamos tenido el apoyo de un sicólogo por lo menos para que fuera a darnos una charla y que eso era una necesidad muy importante de parte...mía, por lo menos mía de mi trabajo, porque encuentro que le da un plus a un... al grupo de padres que están recién comenzando con los niños a estudiar, es súper importante que uno tenga por lo menos el apoyo de algún especialista en el esquema de los niños porque uno no se las sabe todas po' y tampoco tiene herramientas sola para poder decir: Ya yo voy a hablar de este tema y de adonde lo saco, no sé.

I: Claro.

E3: No es fácil. Y dar consejos.

I: Claro.

E3: Además que una está avocada entre la planificación, la evaluación, la casa, la familia, la escuela, o sea... se te va mucho tiempo, a usted ahora te toca planificar y tiene que hacer sus cosas también y la casa, harto tiempo y eso que uno trabaja 30 horas pero las otras 30 las trabaja en su casa, entonces eso también influye, si educar no... uno no termina nunca de hacerlo siempre está pensando en una actividad o en qué diablos hacer al otro día o como mejorar cierta situación que le toco vivir, con el niño, con el apoderado.

I: Y ¿Qué importancia tiene la familia de sus estudiantes a la hora de planificar?

E3: O sea, debería... debería tener importancia, a la hora de planificar ¿Por qué? Porque si yo planifico una... porque...o sea... debería tener importancia y la tiene porque uno considera a veces, eh... necesita muchas cosas de parte de los padres el apoyo con materiales, con recursos, con recortes, uno casi todo lo saca de ahí. La planificación uno por ejemplo, si yo voy a planificar que me traigan flores, las flores las tiene que mandar el apoderado no las va a traer el chiquillo, a través de ellos viene, pero es fundamental diría yo el apoyo de la familia... es fundamental, y uno tiene que educar al padre que ellos también son importantes en esta planificación, en el sentido en que sin ellos yo no lograría nada, sobre todo cuando yo necesito cosas, cuando necesito que refuerce, cuando necesito que le enseñe o que me lo traiga a tal hora porque...o que tiene que memorizar tal cosa y eso es súper importante, o sea es relevante, a pesar de que uno cuando convive con el apoderado en realidad ojala no existieran...

I: Jajaja.

E3: Pero uno a la larga los necesita, los necesita sobre todo para este tipo de cosas, para planificar.

I: ¿Al momento de planificar, considera las características individuales de los alumnos? De qué forma.

E3: A ver, generalmente cuando uno planifica no considera mucho las diferencias individuales, pero si en el nivel de exigencia en el momento de hacer la actividad uno tendría que tener actividades más simples para aquellos que les cuesta más, probablemente no aparece en el papel pero si en la actividad misma uno... el nivel de exigencia o el nivel... cuando uno tiene que evaluar no le va a exigir lo mismo a un niño que le cuesta mucho como al que no le cuesta nada.

I: Claro.

E3: Ahora... uno generalmente debería tenerlo en la planificación, actividades de menor... más simples y otras más complejas para los niños más aventajados, debería tenerlo pero en el papel Tía honestamente yo no lo hago. Pero si en la clase uno se acerca a aquellos niños que tiene dificultades, que da apoyo y que ejercita y ... o sea no le voy a exigir lo mismo que alguien que le cuesta po'

I: Claro.

E3: Pero en calidad debería ser.

I: Ahora, ¿Considera a la comunidad educativa al planificar? Y ¿En qué instancias?

E3: A ver, la comunidad educativa son los padres, la Escuela... o sea la dirección, los auxiliares. Si, la considero, pero depende del tipo de actividad que voy a realizar, de repente si es una actividad de grafomotricidad no necesito al apoderado po'.

I: Claro.

E3: Pero si es una actividad de jugar a ser periodista yo necesito a la dirección de la escuela o a los auxiliares, a las personas que sean significativas dentro de la escuela para que los chiquillos vayan, se acerquen y pueda entrevistarlos, ¿Te fijai? Entonces, dependiendo la actividad y la unidad que yo haya desarrollado.

I: Ya.

E3: Pero todos son necesarios, todos somos importantes, no es que unos sean menos o más, todos son importantes, todos realizan diferentes funciones y asumen diferentes roles pero en el fondo es relativo.

I: Claro

I: ¿Cómo se da cuenta que uno de sus alumnos está pasando por un problema y cómo reacciona frente a eso?

E3: Cuando están con problemas los cabros se les nota, ellos son muy transparentes como le comentaba y cuando tienen algún problema o están enfermos se les nota en la cara, en el desgano de no hacer las cosas o que anda más irascible, entonces bueno uno se acerca y les pregunta o los acoge un poquito. Es como al final uno que... entre mamá, educadora, tía y de todo un menjunje, claro y ahí hace las veces uno de mamá pues oye porque hay niños que llegan mal ... hay niños que llegan o están enfermos y ahí uno ¿qué tiene que hacer?.

I: ¿Qué importancia le atribuye al ambiente físico en sus prácticas pedagógicas?

E3: El ambiente físico, todo porque es el escenario donde uno va a poder hacer su trabajo, donde los niños van a interactuar con los materiales con el lugar que tiene que ser adecuado, cómodo que tenga...que se puedan desenvolver dentro del espacio en que van a estar, es súper importante el espacio. Tiene que estar limpio, ordenado, es todo en el fondo, es una parte tan importante como los materiales...si no están la actividad se va...guatea.

I: ¿Cómo se distribuyen el trabajo con el resto del equipo?

E3: (risas) muy buena pregunta. Bueno uno tratando de socializar y tener una buena convivencia uno trata de compartir eeh...de la mejor manera y que asuman sus funciones las técnicas. Porque en el fondo ellas están trabajando para los niños, para el nivel, entonces uno...y además que de repente hay que lidiar con los caracteres también, no es fácil. Pero ella...en la mañana no se poh...en la mañana preparamos las actividades que hay, si hay tareas, ¿quién la va a hacer? ¿Quién quiere hacerlas?, y al final pregunto quién quiere porque al principio yo determinaba quien, y eso le afectaba a una de ellas, entonces la idea era mejor preguntar. ¿Por qué? Para llevarme bien con el resto de la gente, porque no es fácil. O sea uno...yo antes tenía una sola técnico y con ella me llevaba súper bien porque ella me hacía lo que yo le pedía y no reclamaba ni decía na, pero ahora no es así, ahora hay dos técnicos para un mismo nivel y no ha sido fácil, usted sabe porque.

I: ¿Pero ellas en sí tienen claro su función o que labor debieran cumplir?

E3: Yo diría que poquito, poquito. Hace tiempo que le pedí a una coordinadora que me mandara los roles y funciones de las técnico para yo ponérselos ahí en un papel porque parece que se les olvida. Lo que pasa es que si uno no está encima tía la cosa no fluye aunque tengai los papeles que tengas. Por qué yo creo que ellas igual se han ido dando cuenta de que cosas son las que tienen que hacer. Pero eeeh... bueno y algunas pequeñas reuniones que hemos tenido que han sido como muy básicas las reuniones en el sentido del trato hacia los niños que es lo que a mí me importa, que los traten bien, y la lata es que una tiene que andar en todas para que la cosa funcione y que no debería ser así, distribuir las tareas y que cada uno supiera lo que tiene que hacer, a pesar de que ya lo hemos conversado varias veces con ellas pero permanentemente se les olvida, porque yo les he dicho mucha veces que la rutina de las actividades, las rutinas ellas deberían hacerlas y yo me dejan a mí las actividades variables que son en el fondo las actividades donde van a haber aprendizajes. Pero se les olvida, hay que estar ahí encima, de vez en cuando funciona y ya al otro día se les olvido de nuevo y vuelta de nuevo como la rueda de carreta y dele con la misma...pero bueno.

I: ¿qué sucede cuando ocurre algún accidente y cómo se resuelve?

E3: Bueno cuando sucede un accidente se atiende rápidamente al niño y vemos el grado de gravedad del accidente, si es en el caso que es un caso grave se avisa inmediatamente a inspectoría, se avisa al apoderado y se hace el papel de típico de accidente escolar. En el caso que es un caso leve se atiende, se pone hielo, se cura si es una herida chiquitita, y se manda una notita al apoderado explicando que sucedió y que se lamenta mucho la situación pero los juegos, tu viste la misma Consuelo que se cayó sola y todavía tiene morá la cara. Eso más que nada, y también haciendo un mea

culpa que tenemos que tener más cuidado también nosotras, o sea, de alguna manera uno tiene que andar previniendo situaciones para que los niños no se accidenten. En las normas de convivencia está ahí el famoso letrero de cuidarse o sea todo eso para evitar graves accidentes. Y lo otro también es observar el patio de juegos donde ellos están, que no hayan cosas que provoquen accidentes, hace poco había una botella quebrá arriba de un muro, quebrada imagínate lo peligroso que es. Justo se puede caer la botella y a quien le va a caer... a un niño. Y a veces me vienen a dejar escaleras y las paran aquí en este patio, las paran! O palos o fierros paraos, entonces es sumamente peligroso, entonces aparte de subirse les puede caer la escalera encima. Hay que estar con un ojo tía, preocupada de todos los detalles. El baño igual, que no hayan cosas, incluso antes había un espejo que estaba roto en una esquina, el cabro chico metió el dedo y se Rompido el dedo. Entonces por eso te digo son cosas que uno tiene que andar vigilando. ..nadie lo hace, porque no les nace no se que ondi, aquí tampoco (señala a la dirección) en este curso antes si no andaba yo preocupada...así que hay que tener como en todas las cosas ojo, ojo.

I: ¿Qué técnicas utiliza para motivar a los alumnos?

E3: Que técnicas, que estrategias, bueno de partida el buen humor es muy importante, buen humor, alegre, positiva, recurrir a cosas que a ellos les gustan, hay señales también de canto que uno, eso más que nada que son como estrategias chiquititas que uno utiliza como para... no ser mala onda, tratar de n gritar, de hablarles en forma cálida a ellos y tratarlos bien, yo creo que eso es fundamental. No sé qué más podríamos agregar, pero yo creo que eso tía es importante...si uno es mala onda, que se yo que llegue cansá, o sea, que ánimo le va a quedar al cabro de hacer el trabajo , ¿no cierto?, porque yo conozco gente que como que se viene a echar a la sala, cae con todo el peso...y como que tiene que hacer algo y no po, uno es una parte más del montón y que tenemos que llevar a puerto este barquito y que todos lleguen bien pero sanamente y con alegría si pa eso estamos , esta cuestión nos tiene que gustar sino estamos...estamos mal.

I: Con respecto a las rutinas. ¿Qué actividades se realizan en la bienvenida de los niños?

E3: De partida el saludo oficial que se hace todos los días, hay un canto que me carga "buenos días niños como están" ese ya no lo cantamos, ese cuando se toman de las manos y la cuestión, al final se golpean las manos y no. No. Al final no he encontrado cantos así de saludos entretenidos, hay un montón de señales que ellos utilizan para poder el saludo....eh...la asistencia, hay un montón de cantos, los tableros, el calendario, el de los días de la semana, el tablero atmosférico. El de la asistencia misma, así que diría que esos son, ahora uno podría ir implementando otras canciones de los días de la semana tenemos, y vamos cambiando, pero a veces es tan rápido todo que necesitamos empezar rápido para no ocupar más tiempo. Y a veces esas pequeñas rutinas de actividades de la rutina hay días que nos saltamos eso porque no hay tiempo.

I: ¿Cómo se realiza el saludo?

E3: El saludo generalmente cuando llegan...cuando se realizaba cantábamos la canción todos juntos y bla bla bla, pero eso también agota o sea uno tiene que ir modificando ciertos cantos y ciertas actividades que no sean siempre las mismas

porque ya hasta pa uno es fome. Ahora cuando llega el chiquillo uno lo saluda, le da un beso ¿cómo estás? Y yo creo que esa cercanía hace que también a uno le tengan un poco de confianza y cariño, porque es un cariño mutuo que uno va ejerciendo sobre los niños, yo creo que eso también es importante, más que los cantos sino que como llegó, como esta?, que vaya a ponerse su delantal para que empecemos a trabajar.

I: ¿Qué actividades se realizan para pasar de una actividad a otra?

E3: Buenos generalmente no hacemos ninguna actividad, o sea, viene una actividad de rutina, y generalmente es o ir al baño o ir a tomarse la leche, la colación y esos son cambios de actividades, pero no hay otra actividad o un canto una señal que nos indique que viene otra actividad. Sino que inmediatamente si termino esa actividad, se muestra el propósito de la clase y sería que vamos a trabajar lenguaje y punto, no hay una cosa así con bombos y platillos que diga, esta actividad (risas)

I: ¿Qué hacen los alumnos en los momentos de patio? ¿A qué juegan, en general?

E3: Aprovechan las instalaciones del patio, que no son menos. Pocas veces se da material de psicomotricidad, pero si a los varones se les da una pelota de futbol la que la disfrutan y cuando hay tiempo sacamos material de psicomotricidad que es supervisado si por las cuerditas a veces las amarran y eso es medio peligroso y hay que estar preocupado del material que uno entrego, ¿Por qué? Cuando tiene tiempo lo puede hacer, pero cuando estamos dentro de la sala haciendo evaluaciones y haciendo diez mil cosas, lamentablemente los niños tienen que jugar con los juegos que hay no más, los juegos de exterior, que son pa ellos, pa que puedan disfrutarlos y que no son pocos y que son solamente, son exclusivos para ellos, esta la casita, están los trepadores, los balancines, la pelota de futbol, los neumáticos casi no los sacamos tía porque no los usan adecuadamente, entonces más lo que se golpean, los tiran de un baño pa otro, cosa que realmente sea entretenido pa ellos y lo pasen bien.

I: ¿Qué ámbito se refuerza cuando los alumnos comen su colación? ¿Por qué?

E3: La autonomía de todas maneras, la formación personal y social. Ese es el ámbito yo diría de formación personal y social y la comunicación que es el momento en que uno puede conversar un poquitito como están, que les gusta. Que no le gusta, hay niños que cuentan algunas situaciones personales, eso más que nada en ese ámbito. Los valores también, las normas, hay hartas cosas que se refuerzan ahí y como te digo en la parte de comunicación el poder conversar, expresarse y de matemáticas yo creo que nada pues tía, no vamos a estar haciendo matemática en la hora de la comida.

I: ¿Cómo considera que debería ser el ambiente de la clase?

E3: Yo diría que entre relajado y estar como dispuesto a... dispuesto a tener un nuevo aprendizaje, el ambiente debe ser grato, sobretodo grato, que sea buena onda que todos estemos dispuestos a trabajar y con ganas de hacerlo. Eso pa mi es súper importante que este los materiales, que este todo a mano cosa que los niños puedan desenvolverse bien, relajado entre comillas pero con ganas de hacerlo. No sé cómo explicarlo mejor, pero es eso, estar dispuesto a...

I: ¿Qué estrategias realiza cuando los alumnos están desordenados y usted necesita dar una información?

E3: (risas) bueno, generalmente uno puede alzar la voz en ese instante y pedir silencio, o cantar una señal que ellos mismos las cantan, señales de silencio o apagamos la luz, ya ese cambio significa que se tienen que ordenar y que no...pero es un recurso que se está usando para que los niños reaccionen frente a algo que va a pasar....es nuestra muletilla ahí que tenemos que hacerlo.

I: ¿Cómo se realiza la rutina de despedida?

E3: Bueno generalmente se les pide que se formen para que estén ordenaditos y listos y ahí uno canta señales de despedida. Hay varias canciones que uno hace y que las canta y finalmente uno se despide de un besito con él hasta el otro día, cuando llega el apoderado y lo llama y ya ellos están acostumbrados a despedirse.

I: En cuanto a los logros de los niños, ¿Qué sensaciones le produce comprobar que sus niños han aprendido? ¿O no han aprendido?

E3: Bueno satisfacción y frustración, satisfacción cuando los chiquillos aprenden y tienen logros en ese sentido y también felicitarlos a ellos por los logros que están teniendo en el instante y frustración porque en realidad en el fondo uno ha hecho muchas cosas por estos chiquillos y no ha logrado tener los aprendizajes que se necesitan. O sea, que diablo, qué más puedo hacer, o sea, ha hecho que se yo un seguimiento con el apoderado, con el chiquillo, porque generalmente cuando no hay aprendizaje el cabro tiene un problema y no ha habido el tratamiento oportuno para que ese niño tenga aprendizaje. O sea todos tenemos aprendizaje pero no en la medida que se necesita. Entonces ahí hay un grado de frustración. Frustración y lata, pues, es penca porque tiene derecho ese niño a aprender, el problema es que no tenemos el apoyo medicamentoso o psicológico como pa poder ayudarlo. Esa es la verdad.

I: Si obtuviera bajos resultados de logro en los niños y niñas a su cargo a fin de año, ¿Qué haría? ¿Cómo lo haría?

E3: Bueno primero hacer una autocrítica personal, ¿en que falle yo? Porque generalmente a lo mejor los aprendizajes que yo planifique o las actividades que se hicieron no fueron significativas para ellos y revisar la planificación y ver cuáles son las debilidades de la planificación y ver la gradualidad de las actividades. O sea hacer una evaluación así bien acotada de cada aspecto para ver en que falle y para no volver a repetir esos bajos resultados, porque lo encuentro terrible pero, espero que no sea así.

I: En cuanto a la familia, ¿Involucra activamente a la familia en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los educandos?

E3: Bueno si a través de comunicados a las familias, a través de reuniones de apoderados entrevistas personales y diarias con los padres, que uno generalmente está hablando con ellos, yo diría que las tareas también. Ahí yo creo.

I: A su parecer ¿Cómo se debe desarrollar la relación apoderado – educadora?

E3: Toda mi vida yo he tratado al apoderado de usted, nunca es amigo mío ni nada sino que de respeto y el tendrá que ser tolerante y viceversa frente a las peticiones mutuas que nos hacemos, porque él me pide que le cuide a su hijo y que le enseñe y yo también le pido que me ayude a enseñarle, no cierto y que me apoye en todo lo que uno va a realizar. Yo diría de respeto, de buenos modales con el apoderado, nunca

perder la calma, yo creo que eso. Y ser lo más honesto posible y a tiempo, porque de repente ocurren situaciones que los cabros no están aprendiendo y buscar cual es el problema y decirle al apoderado “yo tengo este problema”, necesito que usted me ayude con este otro, porque hay gente que avisa a última hora que el cabro tiene dramas por lo menos en párvulos, porque en básica las notas evidencian el rendimiento, pero aquí no pos, recién en julio uno entrega un informe y sería todo, yo creo que si buen trato, disposición hacia el apoderado, de nunca tutearle, de mantener un cierto respeto, una cierta distancia yo creo que es bueno.

I: Y personalmente ¿Cómo es su relación con los apoderados de sus alumnos? ¿Se desarrollan lazos de amistad?

E3: Lazos de amistad no, de compañerismo y de trabajo, porque bueno hace poco hicimos la famosa peña, donde hubo que, donde se pidió a concesión juegos inflables y estuvimos, los apoderados que vinieron un buen trato, no tuvimos ningún problema, nos acompañamos durante toda la noche, yo estuve ahí durante toda la noche hasta que se acabaron los juegos compartiendo con cada uno de ellos y creo que no me llevo mal, o sea, perfecto no, pero mal no me llevo con ellos. Yo diría una relación de respeto mutuo, o sea lo mismo que yo espero de ellos, ellos me lo dan a mí. Así que no...buena relación, salvo que hay siempre apoderados complicados, conflictivos, pero son los menos tía, creo que no me llevo mal con nadie

I: Cuando ocurren conflictos con los apoderados ¿Cómo se resuelven? ¿Interfiere de alguna forma la institución?

E3: Bueno, ya lo hemos tenido tu sabes con la técnico acá al lado, pero generalmente hablan conmigo los padres y en el caso que no quede conforme puede ir a comunicar el conflicto a inspectoría o UTP y de alguna manera tenemos que resolverlo junto con la persona afectada. Afortunadamente no ha ocurrido nunca conmigo gracias a Dios tía. ..nunca he tenido un drama con algún apoderado a no ser algo que le haya molestado o dicho pero ya es hurgar demasiado, no honestamente nada, así que uno hace su pega vieja si uno viene a hacer su pega no más, mientras uno no le diga un garabato al apoderado estamos bien, (risas) aunque dan ganas de repente de mandarlos a la...(risas) porque hay apoderados que son atroces, pero bueno, que no me los pongan por encima no más.

I: En cuanto a la formación profesional, ¿Le gustaría seguir perfeccionándose? ¿Por qué?

E3: Ayyy tía, estoy cabria de perfeccionarme, estoy aburría, es que en realidad te quita mucho tiempo de tu vida familiar y si tú ves ya uno que ya lleva tantos años en esta cuestión decí, valdrá la pena sacarse tanto la cresta, claro! Vale la pena porque en el fondo uno entrega calidad en el aula pero a la larga tu decí, bueno tanto que uno se saca la mugre pa qué? Pa finalmente cuando jubilai sacai doscientas lucas, si esa es la cuestión. Entonces uno por vocación lo hace, porque a uno le gusta esta cuestión, sino no estaríamos acá. Pero hay gente que trabaja como educadora de párvulo y no se perfecciona porque no quiere no más, pero no, yo sí, yo me he perfeccionado y sigo perfeccionándome, usted sabe que estoy haciendo un magíster. Por lo menos tengo los deseos de seguir. Ya veremos qué dirá el tiempo.

I: Por último, ¿qué le gusta de ser educadora de párvulo? ¿Por qué? Y ¿cómo se demuestra esto en su diario vivir?

E3: ¿Qué me gusta de ser educadora? Yo creo que ya lo tengo tan incorporado en mi vida que...no, me gusta trabajar con los chiquillos, yo diría que es entretenido, es entretenido lo encuentro súper bueno, eh...¿qué más? ¿Cuál era la otra pregunta?.....

I: ¿qué le gusta de ser educadora de párvulo? ¿Por qué? Y ¿cómo se demuestra esto en su diario vivir?

E3: Ahhh, eeh...como que me activa, me da ánimo, nunca llevo mal de maleta a la sala, enoja a no ser que uno ande enferma obviamente, pero nooo, bien a mí me gusta, es como parte de uno ya. Y bueno los resultados se ven, usted ve, antes este patio no existía, era pura tierra y todo esto es trabajo nuestro de de las educadoras que estuvimos acá y liderando acá que se haga esto, quiero hacer esto...ahora la matiné que se hizo, ahora estoy pensando en quien miércale me va a venir a arreglar este patio porque el caballero como que se está haciendo el desentendido pero es como parte de uno que la cosa...que los niños que estén aquí estén bien, que estén mejor quizás que en su casa. No si yo creo que es parte de uno... ¿qué es lo entretenido de ser educadora? Hacer cosas por los niños, eso.

- **Escala ECERS-R**