

P*erspectiva*

ISSN 0716-4262 - N° 33
Verano año 2013.

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada en Dialnet

Comité Editorial

José Luis Reyes Fuentes
Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López

Consultores Internacionales

Tamar Apel (Israel)
Pedro Demo (Brasil)
Vital Didonet (Brasil)
Catalina Ferrer (Canadá)
Beatriz Zapata (Colombia)

Consultores Nacionales

Gustavo Hawes
María Angélica Klotiarenco
María Victoria Peralta
Juan Ruz
Verónica Ubilla

Dirección

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Santa Isabel 1278 Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 25826718
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

ISSN 0716-4262

Indexada Dialnet

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.

Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.

Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

José Luis Reyes Fuentes - Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López - Paula Acevedo Arredondo
Comité Editorial

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

ISSN 0716-4262

Indexada Dialnet

Número Especial 34 - 35, Verano - Otoño 2014

SUMARIO

SUMARY

Editorial - <i>Editorial</i>	9
ENTREVISTA - <i>INTERVIEW</i>	13
ALGUNOS ASPECTOS GENERALES - <i>SOME GENERAL ASPECTS</i>	19
Educación Inicial y el aprendizaje del lenguaje escrito. Foco en la psicología cognitiva y las neurociencias en educación - <i>Initial education and the learning of written language. Focus on the cognitive psychology and the neurosciences of education</i> - Luis Bravo Valdivieso	21
La interculturalidad en el lenguaje verbal em el lenguaje verbal y escrito em la Educación inicial - <i>Interculturality in verbal and written language in initial Education</i> - Clorinda Cuminao	37
Estrategias de enseñanza del lenguaje escrito a nivel pre escolar - <i>Strategies for teaching of written language at pre school level</i> - Eugenia Orellana Etchevers	45
APROXIMACIONES DIDÁCTICAS AL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA INICIAL	69
Diversas estrategias de aproximación a la cultura letrada a niños y niñas de educación parvularia: investigaciones y reflexiones - <i>Different Strategies for the approximation of children of Early Childhood Education, to the literacy culture</i> - Andrea Figueroa Vargas	71
Aproximación a la conciencia fonológica en la sala de calses - <i>Approach on phonological conscience in the classroom</i> - Daniela Rojas, Claudia Arenas, Catalina Hernandez, Maria Magdalena Muñoz, Loreto Tobar	81

Didáctica concreto-digital para potenciar la enseñanza de la lectura y escritura en educación inicial - <i>Concrete-digital didactic to potentiate the teaching of reading and writing during initial education</i> - Alberto Mora y Alejandra Garay	89
Metodo picto-silabico de prelectura en español sobre formato digital: experimentación en clase de párvulos - <i>Picto-syllabic method of pre-reading in Spanish on digital format: experimentation in pre-school class</i> - Karim Chibout, Sandra Meza, Verónica Romo, Paulina Castillo, Alejandra Rojas, Rogelio VilchesVilches	97
“Un buen comienzo”: estrategia para la instrucción de Vocabulario en Nt1 y Nt2. - <i>“A good start”: Strategy for the instruction of vocabulary in NT1 and NT2</i> - Diaz, Carolina; Castro, Trinidad; Equipo un buen comienzo, Fundación educacional oportunidad.....	107
Procesos psicolingüísticos en la lectura inicial - <i>Psycholinguistic processes in initial reading</i> - Jacqueline Zúñiga Sandoval	115
Estrategias Innovadoras para el aprendizaje - <i>Innovative strategies for reading learning “The little box of phonological conscience”</i> - Maria Lorena Terán ...	123
El nacimiento de un lector, reflexión acerca de las prácticas Pedagógicas para favorecer el lenguaje y la comprensión lectora - <i>Birth of a reader, reflection about the pedagogical practices to favor language and reading comprehension</i> - Mónica Berstein	131
La enseñanza de las letras en la alfabetización inicial: Un debate necesario - <i>The teaching of the letters in the initial alphabetization: A necessary discussion</i> - Miriam Fernando	139
DIFICULTADES EN EL PROCESO - <i>DIFFICULTIES DURING THE PROCESS</i>	147
Terapia Ocupacional con niños con dificultades en la escritura - <i>Occupational therapy for children with writing difficulties</i> - Verónica Angulo	149
Dificultades del proceso lector en niños preescolares - <i>Difficulties in the reading process of pre school children</i> - Virginia Varela	159
EXPERIENCIAS EN AULAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA - <i>EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOMS</i>	167
Lectura y escritura inicial con el método Montessori en Educación Parvularia - <i>Initial reading and writing with the Montessori method in pre school education</i> - Isabel Puga Y., Elena Young M. y Héctor Burgos G.....	169
Lenguaje, alfabetización y comunicación en la Educación inicial. - <i>Language, alphabetization and communication in the early childhood education.</i> - Carla Madrid Ramírez.....	181
Promoción de la lectura en Educación Parvularia en jardines infantiles de Valparaíso: Implementación didáctica desde la sala cuna - <i>Promotion of reading in early education in Pre School centers of Valparaiso: Didactic implementation from nursery school</i> - Patricia Herrera Sepulveda.	189
Colaboradores - <i>Collaborators</i>	197
Reseñas - <i>Reviews</i>	209
Noticias - <i>News</i>	213
Criterios Editoriales - <i>Editorial criteria</i>	217

Editorial *Editorial*

Re-pensar la investigación juvenil como espacio de subjetivación

En este número 33 de la revista *Perspectiva*, se busca relevar el valor académico y las historias de vida asociadas a las investigaciones de pregrado, en tanto cuerpos de conocimiento validados. No se trata solo de las producciones de estudiantes que se han enfrentado a los rigores formales y académicos terminales, también hablan de sus tránsitos de construcción cultural y personal. Muchos de los trabajos que se presentarán más adelante, tienen contextos de trabajo en equipo e individual. Es probable que más de un joven haya descubierto en el proceso, no solo el camino para la finalización de los estudios, sino que también espacios de reencuentro y descubrimiento personal. Si esto parece valioso, también lo es la proyección de los saberes construidos a la comunidad de pares, colocando ingredientes para la problematización del sentido de la investigación en educación, a la luz de las actuales discusiones sobre la profesión docente.

Re-visitarse las experiencias asociadas a la generación de conocimiento de los jóvenes universitarios desde sus seminarios de grado, implica a priori adentrarse en una dimensión cultural no explorada con profundidad, entendiendo el valor y trascendencia de sus productos académicos más allá de las estresantes épocas de exámenes y de las olvidadas estanterías de las bibliotecas. Significa mirar con esperanza a los futuros profesionales de la educación, que como tal, nos invitan a pensar no sólo en los dispositivos (informes, tesis, paper, etc.) sino en los procesos, los relatos y narrativas que se urden en la investigación juvenil. Como tal ellos, desde sus textos, acicatean a la academia para re-pensar lo metodológico, lo epistemológico, lo ontológico y lo político, materias con la que suelen estar tejidos los imaginarios culturales de la universidad y sus docentes, problematizando filtros culturales, lecturas y repercusiones asociadas.

El énfasis en las narrativas del proceso de investigación, ayuda a la universidad a entender que para muchos jóvenes el proceso de trabajo investigativo es tan valioso, profundo y transformador, que supone el descubrimiento de nuevas opciones de vida, posibilitando nuevas formas de comprensión de la realidad, más allá de la idea tradicional de que la finalidad de la investigación es sólo producir conocimiento. Por lo tanto puede decirse que no solo es aporte de conocimiento nuevo de alguien que está dentro (en la investigación) sosteniendo historias, sino que también recoge para producir y desencadenar nuevos relatos, nuevas circulaciones y construcciones culturales. Esto tiene grandes implicaciones para la construcción y sentido de la relación investigador- lo investigado y el lector.

Las siguientes 12 trabajos de investigación de la revista Perspectiva 33, son la respuesta a diversas preguntas de investigación. Cada uno a su modo, da cuenta y representa la mirada de los jóvenes ante el mundo, con sus respuestas, esperanzas, aportes y compromisos de futuro, más allá de las aulas

Interview

Entrevista

ENTREVISTA *INTERVIEW*

Entrevista a Ofelia Reveco Vergara *Educadora de Párvulos* *Magíster en Ciencias Sociales* *Doctora en Educación* *Directora Unidad de Estudios Académicos Estratégicos* *Universidad Central*

- 1. ¿Qué autores o grandes personajes del ámbito de la Educación Parvularia cree Ud. que sería relevante tener presentes hoy a la luz de la temática de la investigación en educación, con el objeto de cautelar el espíritu constructivista, libre, humanista e inclusivo de este nivel?**



Quiero partir señalando que prefiero hablar de generación de conocimiento, siendo la investigación una de las formas de hacerlo, aunque también existen otras, que si bien no forman parte de los protocolos investigativos tradicionales contemplan todos los elementos exigidos a la generación de conocimientos científico (un diseño que contempla problema, marco teórico objetivos preguntas, metodología que sigue un protocolo aprobado por el campo científico y hallazgos, además de hacer público los resultados y ser juzgado por pares). Estas otras formas de generación de conocimiento serían la sistematización, la evaluación y la innovación pedagógica. En el caso de la evaluación quiero aclarar que no me refiero a ésta cuando se la usa como una técnica, que sólo cuantifica y que en ese marco no aporta en la comprensión profunda respecto del objeto evaluado.

Después de esta aclaración, creo que primeramente debemos leer a los Precursores de la Educación Parvularia, sus escritos, es decir debemos ir a las fuentes primarias y no a la interpretación que otros hacen de ellos. Leer a Comenius, Rousseau, Montaigne, Fröebel, Pestalozzi, Montessori, entre otros. Más allá de los grandes aportes pedagógicos de cada uno de ellos; todos estos autores generaron conocimiento, investigaron respecto del ser de los niños/as, cómo aprenden, cómo se enseña, sistematizaron sus creaciones pedagógicas, las

evaluaron, entre otros. De ellos tenemos mucho que aprender. El preguntarse y buscar formas para obtener respuestas les permitió generar un conocimiento que hasta hoy es válido y sobre la base del cual, continuaron avanzando no sólo la pedagogía sino también otras ciencias que en ese momento histórico aún no existían.

Creo que otros autores que debemos leer son aquellos metodólogos que trabajan enfoques interpretativos. Al ser la educación un fenómeno humano que ocurre entre seres humanos, para conocer lo que allí sucede se requiere de enfoques comprensivos, que permitan ahondar en los fenómenos, de tal forma de no quedarse con respuestas superficiales. Los enfoques racional positivista aportan, pero no permiten adentrarse en la profundidad del fenómeno educativo y de quienes participan en él.

Finalmente debemos leer también investigaciones, sistematizaciones, evaluaciones e innovaciones pedagógicas generadas al menos en occidente: en nuestro continente y en Europa. Por ejemplo si pensamos sólo en aquella bibliografía en español recomendando leer muchas de las publicaciones de la Asociación de Maestros de Rosa Sensat, existen muchas de diversos autores europeos; los tres libros publicados por la OCDE: Niños Pequeños Grandes Desafíos I, II y III; las publicaciones de Reggio Emilia; las diversas investigaciones y evaluaciones realizadas en América Latina muchas de ellas financiadas por UNESCO, la OEI, el BID o el Banco Mundial y en algunos casos por los Ministerios de Educación o por ONG nacionales. Seguramente existe también otro conjunto que al no ser públicamente conocido no me atrevo a nombrar.

2. Sus actividades como docente e investigadora de la Universidad Central le permitieron, con gran seguridad, conocer diversas experiencias formativas de profesionales que trabajan en este nivel educativo. ¿Qué elementos destacaría Ud. de las experiencias conocidas y cómo las relacionaría con la temática de la investigación educativa? y ¿Qué relevancia le asigna Ud. al tema de la Investigación Educativa en la formación de profesionales de la Educación Parvularia?

Efectivamente he tenido la posibilidad de conocer muchas experiencias formativas en nuestro país, en otros de América Latina y de Europa; existe una gran diversidad, desde aquellas con enfoques más bien centrados en las didácticas, hasta otras con gran énfasis en la psicología y pocas con un enfoque pedagógico más amplio, así mismo son escasos los programas con formación potente en la generación de conocimiento. Afirmo que ello es una gran carencia, en la medida que creo que no se puede ser profesional si no existe una buena formación en lo que podría llamar una cultura indagativa, que lleve a las

docentes y a las estudiantes a preguntarse permanentemente por el fenómeno educativo y a buscar respuestas científicas respecto de ello y que los resultados se hagan público a través de documentos, informes, etc. Por ello es escasa la producción científica en la educación en general y en este nivel educativo en particular; lo habitual es que el conocimiento que se genera se hace desde otras ciencias y no desde la pedagogía. Posiblemente ello es lo que ha dificultado seguir progresando con más fuerza en aquello que los Precursores iniciaron. Existen innovaciones, estudios y otros, elaborados por educadores desde la pedagogía; algunos de ellos intuitivos, sin marcos teóricos explícitos y sin resultados que se hagan público, por ello mucho del conocimiento generado o las innovaciones creadas por innumerables docentes queda preso entre las cuatro paredes de una sala o entre las murallas de una Escuela. En algunas de las investigaciones que he realizado he logrado rescatar ese saber, pero no he logrado que las creadoras las escriban, posiblemente y a modo de hipótesis ello se puede explicar no sólo por la débil formación de los educadores en la generación de conocimiento sino también porque la pedagogía, la profesión docente y por ende el conocimiento que los maestros generan no tiene el mismo valor social que aquel que se produce desde otras ciencias, y en ese contexto no se atreven a divulgarlo, porque además no se han apropiado del lenguaje escrito científico que tiene cánones propios distinto del pedagógico. Todo ello es un gran desafío. Creo que para lograrlo se debe reforzar la formación en la generación de conocimiento desde la ciencia de la educación: la pedagogía y en la escritura de documentos científicos.

3. ¿Hay otras experiencias tuyas que se relacionen con la investigación educativa en este nivel parvulario y que le parezcan importantes de destacar?

En América Latina, más allá de las investigaciones financiadas por las instituciones antes nombradas existe una red de educadores al alero de la Asociación de Maestros Rosa Sensat; en Argentina, Brasil, Chile, Perú Venezuela y Uruguay; que investigan, innovan, sistematiza, evalúan y escriben. Algo de lo generado es posible de publicar en la revista Infancia Latinoamericana y las invito a leerla, a ser parte de esta red y a enviar sus aportes.

Así mismo, en Europa he conocido experiencias en diversos países, aunque de cerca por ejemplo las de Reggio Emilia, Pistoia, Cataluña, Granada, etc., en las cuales las docentes de los Jardines o Escuelas en conjunto con los padres/madres y los niños/as, diseñan procesos de generación de conocimiento en el aula y a partir de ello lo sistematizan y lo sus resultados lo hacen público a través de documentos, de libros, de presentaciones en congresos, entre otros. Ello nos permite a todas/os aprender y a la pedagogía de la Educación Parvularia seguir nutriéndose.

Cuando se reflexiona respecto de lo que tienen en común este tipo de investigación que se realiza en América Latina y en Europa, que llamaré ad honorem es que se da en el contexto de comunidades de educadoras/es que se juntan a reflexionar, a aprender, a conocer otras experiencias, a innovar, etc. Es decir si no se reflexiona, si no se tiene comunidad para hacerlo, si los profesionales de la educación no seguimos nutriéndonos en nuestra especialidad o en otras que nos abran mundos, es difícil que se genere conocimiento de forma más masiva. La investigación o la evaluación, o la sistematización por encargo seguirá haciéndose, pero serán pocos los que la hacen por lo general externos al mundo pedagógico, con lo que por una parte se refuerza que los educadores/as no saben o no pueden investigar pero por otra, y lo que parece más grave; los educadores, los niños/as y sus familiares se conforman como objetos de interés de la investigación cuyos objetos han sido construidos a partir de lo que esos otros señalan como importante y no lo que los propios actores de la educación saben y conocen como relevante (posiblemente muchas veces lo que estos actores establecen como importante es un reflejo de lo que han aprendido que es importante, pero también hay quienes han ido pensando solos, pero suelen sentir que eso que piensan y construyen como conocimiento no es pertinente o no es importante) El desafío es sentirse todos parte de esta tarea y perder el temor a hacerlo. Si Comenius o Fröebel o Decroly o Pestalozzi no hubieran considerado importantes el conocimiento generado; en algunos casos expresado a través de libros, en otros por medio de cartas que escribían a sus discípulos o colegas; hoy en día no podríamos acceder a tan rico conocimiento pedagógico.

4. ¿Y qué aspectos importantes, le parece que podrían estar en riesgo para la aplicación (o no aplicación) de una investigación educativa que respete el espíritu de los grandes precursores de la Educación Parvularia, en la realidad educativa actual de Chile y el mundo?

Tal como he señalado creo que si no se investiga, la Educación Parvularia no sigue nutriéndose a partir de los fenómenos que hoy se dan en este nivel educativo. Por otra parte si se genera conocimiento y se hace preferencialmente desde el paradigma que es hegemónico en Chile y en la mayor parte de los países, nos quedamos sólo en hallazgos que es posible cuantificar, perdiéndose la oportunidad de aprender desde la riqueza que se da en este nivel educativo. Creo que el viejo dilema, -le llamo viejo porque en otros países ya no es aceptado como tal- entre el mayor o menor valor científico respecto del conocimiento generado desde enfoques interpretativos o denominado cualitativos y aquellos de tipo positivistas o denominados cuantitativos ya no debiera ser tema. El problema a enfrentar es cómo conocemos más y mejor para avanzar. Frecuentemente leo y analizo las decisiones de política educativa en diversos países, a partir de investigaciones realizadas por connotados académicos y me llama la atención lo que se dice respecto del trabajo de los educadores, de las

relaciones de estos con los niños/as en el contexto de procesos de aprendizaje, acerca de qué deben aprender, etc., etc. En sus palabras, en sus decisiones y en los fundamentos de ellas se descubre; que no han logrado profundizar en lo que es liderar procesos educativos con niños y niñas de carne y hueso. La pregunta que surge es acerca de quién o quiénes son los responsables, creo que en parte los educadores que no investigan, desde el paradigma fundante de su especialidad. De lo contrario ¿Cómo se decide que el problema en la calidad de la educación se explica especialmente por la mala formación de los educadores, sin siquiera plantear que no es posible humanamente trabajar 12 o más horas continuas con 45 niños/as pequeños desde una perspectiva integral, con salarios bajos y que después del trabajo se debe llegar a preparar material, a hacer informes, entre otros y sin ninguna posibilidad de tiempo y de dinero para aprender y reflexionar con otros y además, hacerlo por treinta o cuarenta años porque la jubilación será tan baja que no podrán sobrevivir? O, ¿Cómo es posible decidir que el currículo en Educación Parvularia debe enfatizar fuertemente en lenguaje y matemática de tal forma que los niños/as lleguen leyendo y escribiendo al 1º básico, aunque ello signifique que aprendan menos de otros contenidos, que disfruten menos con ello y que jueguen menos? Sin embargo para rebatir este tipo de decisiones se requiere de investigación, existe algo a nivel del occidente, pero se necesita más conocimiento, generado desde otros paradigmas y desde una perspectiva pedagógica.

5. ¿Cuál es su opinión respecto al trabajo en investigación educativa en el nivel parvulario, hoy día? ¿Le parece que existe suficiente énfasis en la investigación para avanzar en calidad?

El año pasado a fines del año hice un análisis del conocimiento disponible en Chile públicamente y en términos muy generales, lo que más existía era investigación histórica a lo que ha contribuido fuertemente nuestra Universidad, dos acerca de formación de educadores, una referida a material didáctico, una respecto de trabajo con familias, una sobre calidad y algunas evaluaciones (como seis y restringidas a instituciones específicas). Si bien todo aporta al tema de calidad, si Uds. suman no son más de doce las investigaciones públicamente disponibles, creo que es absolutamente insuficiente y tal como he señalado, las investigaciones referidas al día a día del trabajo educativo están ausentes. Por ejemplo desde una perspectiva investigativa debemos preguntarnos ¿Qué efecto han tenido los programas y los mapas de progreso en el trabajo con los niños? ¿Qué efecto ha tenido la política implícita de aprender a leer y a escribir en la Educación Parvularia, esta educación sigue siendo integral e integrada, los niños/as aprenden jugando, está presente la expresión artística y el arte en el día a día del jardín infantil y la Escuela, etc.?, y así debemos seguir haciéndonos preguntas para luego investigar sobre ello.

6. ¿Qué otros aspectos de su trayectoria cree Ud. que han sido relevantes para su propia comprensión y la de otros/as en cuanto al a Investigación educativa en la Educación Parvularia?

En mi vida profesional he tenido la oportunidad de aprender mucho, a partir de la bibliografía disponible públicamente, de lo que otras/os investigan, escriben y a través de las entrevistas que he realizado a diversos actores (educadores de aula, supervisores, directores nacionales, familiares de los niños/as, niñas y niños y líderes comunitarios). Cada vez que participo de reuniones y congresos aprendo y especialmente a través de las relaciones cara a cara con diversas Educadoras y Educadores de distintos países de América y Europa. Ese aprender ha significado reflexionar sobre lo que se dice y escribe y me ha llevado a darme cuenta de algo que habitualmente se dice pero que no siempre es coherente con nuestras acciones: “siempre se está aprendiendo” o “me falta tanto que aprender”. Para investigar se debe estar en dicha posición y si se analiza desde la perspectiva del estado de ánimo que lo mueve, significa pararse con preguntas en un estado de humildad, ello permite preguntarse libremente, investigar y como resultado aprender y poder compartirlo con otros/as.

En una sociedad como la nuestra que se “lucha” (que conste que uso la palabra en su pleno sentido, propio de la guerra) por ser la o el mejor, la humildad desaparece. Creo que sin humildad no se puede investigar, ni generar políticas, ni gestionarlas, etc., en forma adecuada; porque no se harán las preguntas más adecuadas, los hallazgos se maquillarán para no quedar fuera del campo de batalla, sólo se oirá pero no se escuchará lo que otros dicen.

Generar conocimiento en educación implica una gran responsabilidad, porque lo que se diga, los resultados a los que se llegue influirán en personas. Yo siempre digo a los estudiantes que he tenido en un curso de evaluación: pónganse fotos de las personas que se verán afectadas por lo que Uds. evalúan para que no se olviden que el conocimiento que generan refiere a seres humanos y no a números o a objetos inanimados. Por ello creo que contar con una ética es crucial al momento de generar conocimiento.

La humildad, la ética, el uso de otros paradigmas, el que niños/as, educadores y padres/madres investiguen nos habla de la sociedad a la que aspiramos, yo tengo claro a cual aspiro, ¿y UD?

*Some
General
Aspects*

*Algunos
Aspectos
Generales*

Hacia una clasificación de la investigación y la generación de conocimiento en Educación Parvularia.

*Towards a classification of the research
and the generation of knowledge in Early
Childhood Education.*

E. Verónica Romo López¹

*Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile
2015*

RESUMEN

Se plantea una forma de clasificar las investigaciones que se presentan en la Revista Perspectiva N°33, basándose en las miradas paradigmáticas que adoptan los /as autores/as, así como las áreas temáticas pedagógicas en las que se genera el conocimiento o saber pedagógico. Se sustenta este planteamiento en autores como Bachelard, Gloria Pérez Serrano, Mario Bunge y Viola Soto G., entre otros.

Palabras claves: conocimiento científico, saber pedagógico, paradigmas investigativos, elementos del currículo.

ABSTRACT

A way of classification of the researches that are included in the Revista Perspectiva N°33 it is proposed, based on the paradigmatic views that the authors adopt, and also on the different pedagogical areas in which the knowledge or pedagogical wisdom is generated. The proposal is based on the ideas of some authors like Bachelard, Gloria Pérez Serrano, Mario Bunge and Viole Soto G.,

Keywords: scientific knowledge, pedagogical wisdom, research paradigms, curriculum elements.

¹ E. Verónica Romo López, es profesora titular de la Universidad Central de Chile, educadora de párvulos y profesora de música. Máster en Investigación educativa y Doctora en Psicología y Educación. Miembro del equipo de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional, Sección Chilena.

Introducción:

Lo que se estudia y se evidencia en torno al tema:

El saber pedagógico o el conocimiento que se genera en el ámbito educativo, tiene la pretensión de ser conocimiento científico, vale decir, pretende ser un conocimiento que sea validado por diferentes especialistas de las ciencias sociales y particularmente por los colegas que aplican esta disciplina, la pedagogía, en su ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta que la generación del conocimiento científico, se efectúa mediante la aplicación de un método, una primera posibilidad de clasificación para la investigación en el ámbito educativo, corresponde a estudios desarrollados con formas metodológicas diferentes. Sin duda todas ellas se enmarcan en el método científico, existiendo diversas formas de investigar, surgidas desde el mismo. Este método, aplicado en sus inicios en forma rígida y asignándole, por parte de los científicos, el privilegio de ser la única forma de conocer la verdad, ha vivido cambios que permiten adecuarlo a la generación de conocimientos de complejidades diferentes a aquellas propias del mundo de las ciencias formales o fácticas, surgiendo así, métodos que se aplican incluso en disciplinas de las humanidades como la filosofía, la ética y la estética (y por tanto, el arte).

Por otra parte, es posible pensar en una clasificación de los estudios de acuerdo a las grandes temáticas abordadas en la investigación de la disciplina pedagógica, vale decir, desde las grandes sub disciplinas que emergen de la pedagogía, considerando ésta como la ciencia del arte de educar, para lo cual se ordena en el llamado currículo. Por tanto es posible adoptar la propuesta de Viola Soto Guzmán (1970), quien plantea una clasificación del currículo que contempla elementos (a) Orientadores, (b) Generadores, (c) Reguladores, (d) Activadores o metódicos y (e) Multimediales.

Con el objeto de fundamentar estas propuestas de clasificación se hace necesario aclarar la forma en que conceptos diversos son definidos, entre ellos, los conceptos de conocimiento y tipos de conocimiento, y sin duda, el conocimiento científico. Las formas de acceder al conocimiento desde paradigmas investigativos diversos; luego, los elementos del currículo. Finalmente, se plantean las dos formas de clasificación que serán la que se apliquen en la presentación de los diversos estudios que componen este número 33 de la Revista Perspectiva.

Desarrollo:

Conocimiento y tipos de conocimiento:

De acuerdo a Delval (1994) el conocimiento o saber humano, es el intento de adaptarse y por tanto controlar la naturaleza y así sobrevivir. Los autores Vodicka y Belic (1971) proponen que el ser humano se apropia y conoce del

mundo en tres formas: teóricamente, prácticamente y estéticamente. La apropiación teórica posee la misma connotación que le daba Aristóteles. La apropiación práctica se refiere al uso que se le dan a los objetos ya que es mediante su uso los conocemos; en consecuencia, siguiendo las ideas de Aristóteles, la apropiación práctica tiene un valor en sí mismo. Y respecto a la apropiación estética, estos autores sostienen que la actividad de apropiación estética, tiene valor en sí misma y por su producto y en ella cabe la actividad artística que nos lleva a un conocimiento diferente al teórico y al práctico.

Conocer es, entonces, la actividad mediante la cual el ser humano se apropia del mundo que le rodea. Esta apropiación es una captación intelectual del entorno o del propio organismo. El acto de conocer es un proceso complejo en el que intervienen aspectos biológicos, cerebrales, lingüísticos, culturales, sociales e históricos y no se puede disociar de la vida humana ni de las relaciones sociales. De ahí que conocer sea una necesidad fundamental para el ser humano ya que a partir del conocimiento la persona puede orientarse, decidir y actuar (Manrique, T, 2008).

Es interesante analizar lo que se entiende por otra parte, por conocimiento profesional. Los saberes profesionales están relacionados, no cabe duda con el ejercicio de la profesión. Una profesión puede ser entendida en el sentido que lo hacen Hernández y Sancho (1993), como aquella actividad que se define por atributos que delimitan su identidad y su sentido. Se desarrolla mediante la aplicación de conocimientos científicos disciplinares, que son en definitiva saberes o conocimientos profesionales que provienen desde conocimientos rigurosamente contruidos mediante aplicación del método científico. Estos saberes están articulados en torno a objetos definidos y son los que conducen la acción profesional, constituyendo un lenguaje profesional específico. El conjunto de personas que comparten la profesión, poseen, en opinión de autores diversos (Hernández 1993; Cherryholmes 1999) procedimientos, convicciones y valores compartidos, configurando consensos acerca de cómo actuar en una realidad particular; son estos los llamados saberes profesionales.

El conocimiento científico:

Recordemos que el saber cotidiano o, en palabras de Bachelard (1978), el conocimiento vulgar, está referido a aquel conocimiento que se basa en la percepción inmediata de los sentidos, lo que habitualmente se denomina sentido común. Por otra parte, el conocimiento científico (Bachelard, 1978) no muestra una gran diferencia con el conocimiento de la vida cotidiana y su objeto de estudio puede ser el mismo. Sin embargo, la distinción se genera en las formas en que se obtiene: la ciencia busca el conocimiento mediante procedimientos que pretenden tener validez, utilizando la reflexión, los razonamientos lógicos y respondiendo una búsqueda intencional, fáctica, sustentada en los hechos, una búsqueda metódica, progresiva y auto-correctiva. En tanto que el conocimiento común no emplea un método preciso sino más bien la intuición.

La ciencia, desde un marco epistemológico, puede ser analizada como descriptiva o como normativa (Diccionario de términos científicos, 1981, Boixareu). La investigación podría ayudarnos a alcanzar fines de dos tipos:

- Investigación **descriptiva** que busca la verdad,
- Investigación **normativa** que intenta orientar o ayudar en las actividades humanas.

A partir de los hallazgos de la investigación descriptiva no podemos directamente proceder a recomendaciones normativas. “A partir de lo que es, no se sigue lo que debiera ser” planteaba la llamada Guillotina de Hume. (David Hume, 1740, edición 1967). Entre la descripción y la norma necesitamos una fase intermedia de apreciación humana y evaluación que puede llevar a conclusiones bastante diferentes. En términos generales la ciencia descriptiva adopta un enfoque experimental y objetivo y trata de establecer los hechos claros y observables, mientras que la ciencia normativa pretende explicar y mejorar las cosas. Campos como la física o la biología se clasifican como descriptivos, mientras que los campos como la ética, se clasifican como normativos, aunque el método científico descriptivo se puede utilizar en estas áreas, aludiendo a un conjunto de candidatos a conocimientos organizados y justificados y metodológicamente fundados. Las ciencias fácticas incorporan la contrastabilidad empírica y el apoyo fáctico. Esos conocimientos se reúnen en áreas o campos temáticos, que son las disciplinas científicas, tales como la física, la sociología, la biología y la historia. En efecto, Bunge (1957) plantea esta división entre ciencias formales (o ideales) y fácticas (o materiales). La palabra fáctica proviene del latín *facto* que significa hecho. Las ciencias fácticas son, entonces, las que estudian los hechos y los describen. Puede considerarse como un sinónimo de ciencia descriptiva. Las formales, como su nombre lo indica, estudian las formas, como la lógica, los valores éticos. Son entonces coincidentes con las llamadas ciencias normativas. En consecuencia, la primera diferencia entre las ciencias fácticas o descriptivas y las ciencias formales o normativas, es su objeto de estudio.

Por lo tanto, las *ciencias fácticas* trabajan primordialmente con los hechos y las *ciencias formales* primordialmente con formas.

Las **ciencias fácticas** se dividen en: *ciencias naturales* y *ciencias sociales*. Las ciencias naturales se dedican al estudio de procesos, cambios y transformaciones de la materia tal como se presenta en la naturaleza. En tanto que las Ciencias Sociales estudian las relaciones de los seres humanos entre sí.

Entre las ciencias sociales se encuentran la economía, la antropología, la historia, la geografía humana, la psicología social y, por supuesto, la sociología y la pedagogía.

¿La Pedagogía una ciencia?

Aun cuando algunos autores, como Alicia Gianella (2006), sostienen que ciertas disciplinas tecnológicas o aplicadas como la ingeniería, la agronomía, la

pedagogía y la medicina; y disciplinas filosóficas como la ética, la epistemología y la metafísica, así como el arte, no serían disciplinas científicas. Sin embargo, de ello no puede desprenderse que estas disciplinas no generan conocimiento. Ni tampoco que este conocimiento no posea el rigor suficiente para otorgarle el estatus de científico. Lo que sí parece claro es que en el caso de disciplinas aplicadas y en las que intervienen seres humanos con su fuerte carga axiológica, la generalización nunca es posible.

La discusión que se plantea con frecuencia, es la relativa a si la pedagogía, la ciencia de la educación, es en realidad una ciencia o está más bien cerca del arte. Savater (1997) sostiene que la pedagogía se acercaría más a las artes que a las ciencias. Ello porque la praxis educativa está regida en mayor medida por la intuición que por teorías establecidas científicamente; el educador/a actuaría guiado por su intención formativa más que explicativa. Sin embargo, es claro, como dice Lilian Katz, que el profesional de la educación, en sus diversas etapas de desarrollo profesional, incrementa su utilización de conocimientos teóricos adquiridos y experimentados en su práctica educativa.

José Michel (2006) cita a Mario Bunge (1979) quien establece que el conocimiento científico es fáctico, racional, verificable, objetivo, sistemático y explicativo. En el ámbito de la educación estas condiciones se cumplirían, puesto que lo fáctico es la práctica educativa; lo racional es la aplicación de la lógica basada en prácticas ya sistematizada, que permite la discriminación de prácticas exitosas, la selección de lo adecuado y realizable; lo verificable estaría sustentado en la aplicación de instrumentos de evaluación del quehacer educativo, objetivando lo que ocurre sin basarnos sólo en percepciones subjetivas, lo que no implica renunciar a la interpretación hermenéutica. Y sin duda lo explicativo se relaciona con la posibilidad de establecer relaciones causa - efecto entre estrategias educativas para un cierto grupo de sujetos y su aprendizaje y desarrollo, identificando estas relaciones desde miradas tanto cuantitativas como cualitativas.

El mismo autor (Michel, 2006) plantea que la ciencia de la educación o pedagogía, permite considerar muchas posibilidades de investigación y generación de conocimiento, sean estas miradas paradigmáticas positivistas, y por tanto ontológica, epistemológica y metodológicamente externas y con pretensión de objetividad, o paradigmáticas fenomenológicas- hermenéuticas o socio críticas, y en tal caso ontológica, epistemológica y metodológicamente, una mirada desde adentro del fenómeno, que busca comprender acogiendo la subjetividad de los participantes.

La pedagogía y el saber pedagógico:

Ricardo Nassif (1978) en su *Pedagogía General*, (pág. 43) expresa “*No sólo lógica sino cronológicamente la realidad educativa precede a la pedagogía. La reflexión y la sistematización han llegado tardíamente con respecto al hecho educativo, tan antiguo como el hombre. Pero se han constituido sobre él, pues la práctica alimenta a la teoría*”

y la teoría debe volverse sobre la práctica para enriquecerla". En consecuencia, la disciplina pedagógica puede considerarse como una disciplina compleja que es más que sólo una disciplina científica puesto que, según la propuesta de Alicia Gianella (2006), ésta puede ser analizada en tres dimensiones:

- a. La dimensión teórica, generando teorías específicas sobre la estructura y desarrollo de los fenómenos y procesos educativos integrando las informaciones de las Ciencias Básicas (biología, biomédicas, matemática) y de las ciencias sociales (psicología, antropología, sociología, historia, economía).
- b. La dimensión proyectiva, que permite la construcción de modelos formales y programas complejos de investigación y aplicación de las propuestas de las teorías.
- c. La dimensión práctica, que integra el conjunto de métodos, instrumentos, técnicas, procedimientos concretos, a través de una aplicación activa y creadora, en la que la intuición del educador cumple un rol formador y transformador.

Es posible entender por tanto que el saber pedagógico es aquella construcción de conocimientos que se genera en la reflexión de los saberes experienciales o prácticos que se gestan en los espacios educativos con clara intencionalidad de facilitar los logros que se ha propuesto esa comunidad educativa (aspectos axiológico-políticos). En palabras de Prieto, (1994:43), está asociado a una *"compleja red de temas referidos a la educación, la didáctica, la instrucción englobadas en el gran tema de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye un gran conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un saber institucionalizado configurado por la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación a una sociedad en cambio"*. Este saber es construido tanto por los mismos docentes como por investigadores del área. Incluye, conocimientos tanto en relación con las formas de adecuar la disciplina que se enseña a este proceso de enseñanza, como de la evolución de cada uno/a de los/as estudiantes, los contextos sociales, culturales y familiares de los que provienen y que permiten caracterizar sus particulares evoluciones y formas de ser y aprender, motivaciones y desafíos que han enfrentado en etapas previas y que deberán enfrentar en etapas posteriores de su formación. (Vasco, 1992). Por su parte, Díaz Quero (2001) establece que el saber pedagógico se relaciona con los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico, cultural e ideológico, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente y las instituciones y que les permiten el logro de sus ideales en su quehacer práctico profesional.

Read (1983) y Sacristán (1999) han planteado con énfasis diferentes, que las grandes metas de la educación en el mundo están referidas a dos aspectos:

(a) el desarrollo integral de las personas, incluyendo por tanto los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, motrices y comunicativos; y, (b), la inserción social crítica y propositiva, en un entorno democrático y solidario. Cuando se construye saber pedagógico obviamente se busca generar conocimientos que permitan el logro de estas dos grandes metas y las que de ellas puedan derivar.

Hoy resulta posible plantear que los saberes pedagógicos se relacionan siempre de una u otra forma con los cuatro pilares esenciales establecidos por Delors (1996) para la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

En consecuencia se pueden establecer ciertos elementos imprescindibles en todo saber pedagógico:

Es un saber complejo por cuanto involucra a seres humanos diversos, en interrelaciones diversas. Se compone de saberes diversos.

Es un saber que se construye por los actores del fenómeno: docentes, directivos, investigadores del área en colaboración con apoderados, estudiantes y diversos actores de la comunidad educativa.

Es un saber que dice relación con conocimientos necesarios para lograr las metas educativas: formar al estudiante en forma integral y lograr su inserción crítica en la sociedad que se desea contribuir a desarrollar (aspecto ideológico). (Read, 1973 y Sacristán, 1999). En consecuencia es un saber en un marco axiológico.

Los saberes pedagógicos se relacionan con las mediaciones necesarias para lograr que los /as estudiantes aprendan a conocer, aprendan a aprender, aprendan a ser y aprendan a vivir juntos (Delors, 1996)

Son saberes que se construyen en la reflexión de las prácticas educativas, contrastándola con la teoría existente para refutarla o confirmarla. Todo ello con el necesario rigor científico, vale decir con estrategias que permiten objetividad entendida como interpretaciones construidas colectivamente.

Construcción del saber pedagógico: la mirada cuantitativa y cualitativa

Los caminos y recursos que se ponen en juego para construir saberes, dicen relación con las características del objeto de estudio, por una parte, y con las metas que se desean lograr en el desarrollo de este objeto de estudio, por otra.

Como Gloria Pérez Serrano establece (1994), el paradigma que adoptemos determina los procedimientos a emplear en un proceso de investigación. Cada paradigma tiene una concepción ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica diferente, lo que implica diferencias en cuanto a cómo investigar (lo ontológico: suponiendo una realidad externa y objetiva o una realidad social e individualmente construida), qué y de qué forma investigar (lo epistemológico: procesos a describir o a transformar, desde las teorías existentes o desde las realidades existentes), con qué estrategias recoger información (lo metodológico: recogemos datos precisos y cuantitativos o recogemos percepciones, opiniones, creencias cualitativas) y para qué sirve la investigación (para describir la

realidad objetiva o críticamente, o para transformarla desde las teorías previas o desde las propuestas colectivas).

Ontología de los paradigmas investigativos.

La ontología determina cuál es la creencia del investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada: es externa y puede ser conocida objetivamente, o se considera parte de esa realidad interconectada con otros y con historias de cada uno/a.

Para el mundo cuantitativo, Guba y Lincoln (1994) explican que el mundo es concebido como una realidad objetiva y posible de conocer tal cómo es y cómo funciona. En este sentido las preguntas válidas son las objetivas y posibles de realidad empírica. Preguntas, referidas a la estética o moral, no serían propias de la generación de conocimiento científico.

Otra opción, propia del mundo cualitativo, es suponer que los seres humanos, seres con lenguaje simbólico, construimos por tanto realidades imaginarias y simbólicas. En esta mirada ontológica, cabe aquello que las personas piensan, sienten y creen.

Epistemología de los paradigmas investigativos:

El epistemólogo es considerado como aquella persona que analiza la forma de construir el saber (Martín Santos, 1991). Así, el epistemólogo actual se interesa no en si lo que se dice es verdad o no, sino más bien en la forma en que se llega a esas ideas.

En el mundo positivista cuantitativo, se considera que el sujeto investigador y el objeto investigado son separables, el objeto está fuera de él y él /ella puede investigar su objeto de interés sin influirlo o ser influido por él. Utiliza en este estudio de la realidad previa, teorías que le permiten comprenderla, o las construye objetivamente. Para el paradigma cualitativo la realidad se co-construye y por tanto está influida por el observador y éste es influenciado por el objeto o fenómeno que estudia. Esta realidad construida, se genera a partir de la inducción e incluso de la transducción.

Metodología de los paradigmas investigativos:

Si se ha partido de una realidad "real" (objetivamente aprehensible) y una separación sujeto - objeto, la metodología a emplear será experimental y se emplearán instrumentos objetivos cuantitativos. Si en cambio, se ha partido de un realismo crítico (una realidad que es sólo imperfectamente aprehensible), y se defiende la interrelación sujeto - objeto, se practicará (dentro de una lógica experimental diferente y no cuantitativa ni generalizable) un mayor interés por la utilización de métodos y técnicas cualitativos (Guba y Lincoln, 1994).

La complejidad:

Entre las posturas paradigmáticas presentes en el mundo y sus respectivas

miradas epistemológicas, pareciera ser que el llamado paradigma de la complejidad sería el que más claramente se ajusta a la ciencia de la pedagogía, dada la complejidad y escasa posibilidad de cuantificación absoluta de su objeto de estudio.

Dilthey (1956) efectúa la diferencia clásica entre explicar (propio del positivismo) y comprender (propio de la fenomenología y la hermenéutica). Esta distinción se relaciona con las ciencias de la naturaleza cuyo fin es explicar y con las ciencias del espíritu cuya función es comprender. Resulta interesante al momento de intentar comprender el paradigma de la complejidad, tener en cuenta esta distinción puesto que la mirada compleja se puede entender como un meta paradigma, por cuanto, como diría Ricoeur (2003), siempre hay un conflicto de interpretación, lo que conduce a buscar perspectivas diversas para triangular. En efecto, Morin sostiene que *"...la idea de complejidad no está en la substitución de la ambigüedad, incertidumbre, contradicción a la claridad, certidumbre, determinación, coherencia. Está en sus necesaria convivencia, interacción y trabajo mutuo"* (Morin 1994:323).

Recordemos que Edgar Morin propone la Dialógica (mantención de la dualidad), la Recursividad (ciclo autoconstructivo, proceso y producto son causa y efecto el uno del otro) y la Multiplicidad (o Principio hologramático que va más allá del reduccionismo que sólo ve las partes o del holismo que sólo ve el todo) como principios fundamentales del pensamiento complejo. Entonces, de acuerdo a la posición teórica de Morin, la complejidad no es el opuesto a la simplicidad, sino la unión de ambas. Es necesario aceptar entonces, la interdisciplinariedad como elemento fundamental de la mirada compleja.

En este marco de definiciones de un paradigma de la complejidad, los aspectos ontológicos de dicho paradigma se aprecian como una postura que asume un mundo que se construye pero que interactúa con nosotros en un diálogo objetividad - subjetividad, real y construido. En este sentido, el paradigma de la complejidad acoge la postura del ser humano en el mundo en el sentido que lo plantea Ibáñez (1996), quien reconoce esta postura ontológica del paradigma complejo cuando sostiene que los seres vivos construyen el mundo real, pero los seres hablantes, que poseen un lenguaje, construimos además un mundo simbólico.

Respecto al elemento epistemológico, en el mundo complejo asumimos que conoceremos al mundo de manera más completa cuanto más dialoguemos entre disciplinas y formas de construir conocimiento. Particularmente los fenómenos humanos pueden ser profunda y ampliamente comprendidos en la medida en que nos aproximemos a ellos desde posturas epistemológicas positivistas, interpretativas y socio críticas.

Finalmente la caracterización metodológica, que se relaciona con los procedimientos metódicos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles ontológicos y epistemológicos: si se ha asumido la realidad como objetivamente aprehensible y una separación sujeto-objeto, la preocupación

metodológica se centrara en el control experimental y en los datos cuantitativos. Si en cambio se ha partido de un realismo crítico (una realidad imperfectamente aprehensible) y se define que la interrelación sujeto-objeto mantiene elementos subjetivos, se optará por la utilización de métodos y técnicas cualitativas. (Guba y Lincoln, 1994). En el caso de la mirada compleja, adoptaremos el diálogo metodológico y buscaremos la multiplicidad, lo cuantitativo y lo cualitativo, incorporando tanto las partes y del todo.

Estos planteamientos se ajustan en forma perfecta a la construcción del saber pedagógico:

El docente ha de reflexionar sobre sus experiencias, teniendo siempre en cuenta la dualidad (docente-estudiantes) y multiplicidad de interacciones (entre actores diversos del proceso). Ha de considerar la construcción de lo real que hace él /ella mismo/a y la que hacen sus estudiantes, sabiendo que la historia personal, histórica y socio cultural así como genética, inciden en estas construcciones, otorgándoles variedad.

Para comprender el fenómeno formativo de sus estudiantes tendrá en cuenta una mirada interdisciplinar que le facilite la elaboración y selección de estrategias y recursos que propendan a la comprensión y formación integral, a la inserción social y a avanzar en los cuatro saberes enunciados por Delors.

Se identificarán los aciertos (pertinencia y relevancia) del saber pedagógico desde perspectivas holísticas cualitativas y desde miradas más reduccionistas cuantitativas.

Estos saberes construidos son válidos para las situaciones específicas en que fueron construidos y sólo sus categorías generales pueden ser en ocasiones transferidas a otros contextos.

En esta construcción de saber complejo y práctico, Schön (1991) sostiene que es necesario identificar la epistemología de la práctica, que está implícita en los procesos intuitivos y artísticos y que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. Ello es particularmente claro en el caso del quehacer educativo y dice relación con aquel saber experiencial propio e inserto en el saber pedagógico.

Dos grandes metas del docente investigador:

El docente que investiga, (y en estricto rigor todo docente debiera investigar para mejorar sus prácticas), tiene la posibilidad de problematizar e investigar en torno a dos grandes metas:

DESCRIBIR una realidad que se enfrenta: sea del aprendizaje y las formas en que los/as estudiantes lo construyen así como las formas de evaluar sus logros; sea de los objetivos que se consensuan con las familias, los /as estudiante y la comunidad próxima y mayor y las formas de constatar su incorporación en la comunidad; sea de la didáctica, los recursos y los contenidos o recorte cultural a presentar a los /as estudiantes, sea del estudiante y su realidad o sea del mismo docente y su actuar y creencias. Esta descripción se constituye en un

problema porque no se conoce una determinada realidad y existe necesidad de adquirir ese conocimiento.

PROPONER una mejora en una realidad en la que ya se reconoce la existencia de una situación difícil que requiere enfrentarse. Nuevamente, esta propuesta de mejora podría abarcar uno o más de los focos descritos en el párrafo anterior, y permitirá adquirir conocimiento respecto de las estrategias más exitosas para lograr un cambio en los aprendizajes, en las estrategias didácticas, en la evaluación, en el logro de los objetivos, en la situación del estudiante o en el desempeño del docente. Al igual que en el estudio descriptivo, la necesidad de proponer una mejora se constituye en un problema que genera, mediante su resolución, un conocimiento relevante para avanzar en el saber pedagógico.

Cabe destacar que el sentido que se asigna a las investigaciones descriptivas no parece ser el mismo que se asigna a la investigación descriptiva y normativa, en el marco de la comprensión del conocimiento científico. Sin embargo, si se acepta que la descripción, como plantea Hume (1978), nos muestra lo que es, en tanto que el conocimiento normativo nos muestra lo que debe ser, podemos apreciar una similitud entre los estudios descriptivos y los estudios propositivos.

Así también, considerando que la investigación busca construir saberes profesionales, que enriquecen la profesión de educador /a, estos procesos buscan fortalecer los procedimientos propios del quehacer educativo, las convicciones respecto a las formas de proceder en el mismo y los valores que se constituyen en el marco axiológico en el cual actuar. Todos estos saberes profesionales pedagógicos, se sustentan en teorías diversas, en prácticas y evaluaciones que permiten describir procedimientos, convicciones y valores, así como proponer transformaciones en los mismos. (Cherryholmes, 1999).

Tanto la posibilidad de describir como la de proponer una mejora, pueden abordarse desde una mirada cuantitativa (paradigma positivista), cualitativa (paradigma interpretativo, para el caso descriptivo, o socio-crítico, para el caso propositivo), o mixto (cuanti y cuali con énfasis diversos).

Los temas según el currículo:

Las temáticas que se abordan están relacionadas con los elementos que constituyen el currículo (Viola Soto Guzmán, 1970). Si consideramos que el currículo es la planificación de la práctica pedagógica, de la toma de decisiones en relación con los aspectos académicos (enseñanza y aprendizaje) y administrativos (organización de la escuela y comunidad interna y externa), vemos que lo que se busca con estas determinaciones es el análisis y perfeccionamiento de la práctica educativa (Fernández Cruz, 2004). Todo ello enmarcado y sustentado en teorías psicológicas y socio antropológicas, y en marcos filosófico-axiológicos; es así posible apreciar que los saberes se relacionan con elementos tanto prácticos como teóricos. Siguiendo a Viola Soto estos se pueden clasificar de la siguiente forma:

1. **Orientadores:** que se refieren a los *finés y objetivos de la educación*. EL saber se construye en torno a preguntas como: ¿Qué objetivos deben ser generales para todo el país y cuáles son las formas de no perder la identidad regional e incluso de subculturas menores? ¿Cómo se ajustan u operacionalizan estos objetivos en diferentes niveles educativos y en distintos contextos culturales? ¿Cómo se puede evaluar el logro real de cada objetivo? ¿Es la intencionalidad educativa (en la praxis) coherente con los objetivos planteados?
2. **Generadores:** Incluye aquellos *sujetos que aportan la cultura específica* al currículo y al aula. Así, los actores sociales fundamentales son: *El docente, el alumno, los padres y otros miembros de la comunidad* (médicos, policía, jóvenes). En consecuencia el saber que desde acá se genera, se relaciona con interrogantes como: ¿Cómo se manifiesta el aprendizaje de los /as estudiantes según sus diversas características? ¿Cuál es el rol que cumple? ¿Y del docente? ¿Cómo se autodefine? ¿Cómo lleva a cabo su tarea? ¿Juega un rol la familia? ¿Cuál? ¿Cómo se relacionan con el establecimiento educativo? ¿Cuál es el contexto socio cultural y antropológico de estos actores? ¿Cómo consideramos educativos a otros actores de la sociedad? ¿Qué responsabilidad tienen ellos /as?
3. **Reguladores:** incluyen aquellos elementos que norman la clase misma: *Los objetivos:* ¿Son mis objetivos específicos coherentes con el marco curricular de base? ¿Apuntan los objetivos de la clase sólo a un elemento conceptual, o incorpora habilidades (procedimientos), actitudes (valores)?. *Los Contenidos:* ¿Se consideran contenidos que incluyen hechos, datos, conceptos, principios y generalidades del cuerpo de conocimientos que considera? ¿Incorpora contenidos referidos a procedimientos y actitudes o elementos éticos del cuerpo de conocimientos? ¿Considera el docente y sus estudiantes que los contenidos son construcciones sociales dinámicas? *La cultura:* ¿Se incluyen elementos culturales referidos a los ideales, la cultura del actuar y de soñar o del uso del dominio propio, del manejo de herramientas o instrumentos? ¿Aspectos éticos, conceptuales, artísticos, científicos, etc.? ¿Se consideran los movimientos migratorios, la diversidad cultural, de etnias, de idiomas, de creación de cultura, de alimentación, etc.? ¿Se analiza críticamente la construcción cultural a la luz de valores trascendentes de los Derechos Humanos y el Desarrollo Sustentable? ¿Se analiza la validez, representatividad, profundidad y potencialidad de los elementos culturales y los contenidos?. *La evaluación:* ¿Se constituye como un proceso mediante el cual se puede percibir el logro de los objetivos presupuestos y, por tanto, los avances que muestran los alumnos debido a las experiencias de aprendizaje que han vivido? ¿Qué estrategias se incorporan?.

4. **Activadores o Metódicos:** son aquellos elementos que tienen relación con *la ejecución del proceso curricular*: ¿Aprenden los estudiantes mediante su participación en actividades que le proveen experiencias personales de aprendizaje, interactuando con el mundo circundante, con la vida real, con la diversidad de personas que integran su comunidad? ¿Se generan estrategias metodológicas que se derivan de transposiciones didácticas apropiadas?. ¿Se identifican las estrategias didácticas como un sistema de actividades que generan interacciones entre el estudiante y su ambiente, y en ella intervienen acciones físicas (psicomotoras), operaciones mentales (cognoscitivas) y connotaciones afectivas (socio afectivas), orientadas a determinados aprendizajes?. ¿Se considera tanto aspectos individuales como grupales? ¿Qué tipo de estrategias comunicativas se identifican en estas estrategias (tanto tipo de direccionalidad como canal comunicativo)?
5. **Los Recursos materiales, tangibles e intangibles y tecnológicos:** ¿Se considera selección coherente con valores trascendentes de desarrollo sustentable y Derechos Humanos? ¿Se considera la cultura y el contexto de intereses del grupo? ¿Son los recursos provenientes de las artes, las humanidades y la ciencia universal y particular? ¿Es el ambiente educativo considerado como parte de los recursos de aprendizaje? ¿Y qué ocurre con los recursos tecnológicos? ¿Qué impacto tienen en los /as educandos?

Clasificación propuesta:

En consecuencia, las investigaciones educativas pueden clasificarse en primer lugar siguiendo por una parte el tipo de saber que se busca construir:

Construcción de saberes referidos a elementos orientadores de la educación: *finés y objetivos de la educación*.

Generadores culturales: El docente, el alumno, los padres y otros miembros de la comunidad

Reguladores: Los objetivos, Los Contenidos, La cultura, La evaluación

Activadores o Metódicos: ejecución del proceso curricular, didáctica, estrategias metodológicas.

Los Recursos tangibles, intangibles, tecnológicos

Y por otra parte, si la metodología y paradigma corresponde a estudios de corte descriptivo o propositivo, y si se enfatiza en lo cuantitativo o en lo cualitativo, o es mixta:

Descriptiva cuantitativa: ¿Cómo se manifiesta la variable X (en estudio) en determinados contextos?

Descriptiva Cualitativa: ¿Cómo perciben A, B y C (sujetos colaboradores o informantes clave) el fenómeno X que afecta a "a")

Propositiva Cuantitativa: ¿Cómo incide o impacta la variable X (independiente) en la variable Y (dependiente)?

Propositiva Cualitativa: ¿Cuál es la propuesta de los sujetos A, B y C (colaboradores o informantes clave) para mejorar el fenómeno X que afecta a “a” y cómo evalúan los resultados?

Mixta: Se empleará la denominación de estudio *Mixto Concurrente* para hacer referencia a estudio que contemplan dos preguntas de investigación con sus correspondientes dos objetivos generales y formulando hipótesis y supuestos; se desarrolla una construcción positivista e interpretativa o sociocrítica: CUANTI y Cualit, o CUALI y cuanti, según a cuál enfoque se decide otorgar el estatus dominante) o *Mixto Secuencial*, para referirse a estudios con un estatus dominante fuerte en uno de los dos enfoques (por lo tanto una sólo interrogante y Objetivo General, en ese enfoque dominante) y luego sólo metodológicamente se plantea una recogida de información desde el paradigma complementario.

Siguiendo esta propuesta de clasificación, los siguientes estudios se presentan en este número de la revista Perspectiva:

Tipo de Investigación	Descriptiva cuantitativa	Descriptiva Cualitativa	Propositiva Cuantitativa	Propositiva Cualitativa	Mixta
Saber a construir					
Referidos a elementos orientadores de la educación: fines y objetivos de la educación.	<p><i>Incidencia del clima pedagógico en las tendencias curriculares integral y Montessori en el primer nivel de creatividad expresión gráfico plástico en niños y niñas</i></p> <p><i>de 3 a 6 años de educación parvularia.</i></p> <p>(Elemento Orientador: Objetivo educativo: Creatividad.)</p>	<p><i>Percepción de las Educadoras de Párvulo en relación a la agresividad en preescolares y las estrategias que utilizan para controlarla dentro del aula, para el logro de una convivencia escolar positiva en los Niveles de Transición.</i></p> <p>(Elemento Orientador: Objetivo educativo: Convivencia).</p>	<p>El impacto de un programa creativo para educación parvularia para desarrollar pensamiento infantil a través de la resolución de problemas en niños y niñas</p> <p><i>de 5 a 6 años de edad del colegio Eleuterio Ramírez</i></p> <p>(Elemento Orientador: Objetivo educativo: Creatividad).</p>		

<p>Referidos a elementos Generadores culturales: El docente, el alumno, los padres y otros miembros de la comunidad</p>		<p><i>El jardín infantil un espacio para la construcción de identidad de género desde una perspectiva gilánica o solidaria: estudio de manifestaciones culturales asociadas a un modelo de construcción de identidad de género gilánico o solidario en el primer nivel transición de cuatro jardines infantiles de la región metropolitana dos pertenecientes a JUNJI y dos al sector particular.</i></p> <p>(Sujetos generadores: educadora y niños / as).</p>		<p><i>Estrategias de inclusión para la diversidad étnica-cultural del párvulo en el jardín infantil.</i></p> <p><i>Atención a la Diversidad en la Educación Parvularia: desde las experiencias en Práctica Profesional en tres Centros Educativos de la Comuna de La Reina</i></p> <p>(Sujetos generadores: educadora y niños / as, familias).</p>	
<p>Referidos a elementos Reguladores: Los objetivos, Los Contenidos, La cultura, La evaluación</p>		<p><i>Desarrollo de la Conformación Valórica en la Educación Inicial para un Desarrollo Sustentable</i></p> <p>(Elemento regulador: Contenido: Desarrollo Sustentable).</p>		<p><i>Evaluación: Una construcción participativa y viable para niños y niñas del Primer Ciclo de Educación Parvularia, contrastando la teoría con la opinión de Educadoras de Párvulos, Técnicos en Educación Parvularia y la familia</i></p> <p>(Elemento regulador: Evaluación)</p>	

<p>Activadores o Metodológicos: ejecución del proceso curricular, didáctica, estrategias metodológicas.</p>		<p><i>La educadora de párvulos como facilitadora de estrategias pedagógicas para la resolución positiva de conflictos</i></p> <p>(Elemento Activador: estrategias resolución conflictos).</p>	<p><i>Incidencia de un plan de estimulación rítmica en las habilidades lógico matemáticas, de un grupo de niños y niñas cuyas edades fluctúan entre 2 años 9 meses y 3 años 4 meses</i></p> <p>(Elemento Activador: estimulación rítmica mediante orquesta)</p>		<p><i>Impacto de una Estrategia Metodológica Basada en el Cuento Sin Final, en el Desarrollo de las Habilidades del Pensar para una Iniciación en el Pensamiento Crítico en Niños(as) de 3 a 4 Años de Edad.</i></p> <p>(Elemento Activador: Estrategia pensamiento cuento sin final)</p>
<p>Referidos a elementos Recursos tangibles, intangibles, tecnológicos</p>			<p><i>Efecto del uso de E-Blocks en el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico - matemático en un grupo de párvulos de Nivel Medio Mayor": de un Jardín Infantil de la Comuna de Peñalolén</i></p> <p>(Recursos: tecnológicos)</p>		

REFERENCIAS

Bachelard G (1978) *El racionalismo aplicado*, versión castellana de Irene A. Ramos, Buenos Aires, Paidós, 8, pp. 99-13.

Bunge, M (1957) *La ciencia. Su método y su filosofía* Revista Ciencia e Investigación, Bs. Aires. (13, 244, 1957).

Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Estudios postestructurales en Educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Delval J. (1994): El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI

Díaz Quero, V. (2001): *Construcción del saber pedagógico*. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, 1(2), pp. 13-

Diccionario de términos científicos y técnicos. 1981. 4vs. Barcelona: Boixareu.

Dilthey, W (1949) *Introducción a las ciencias del espíritu* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1949

Gianella, A (2006) *Las disciplinas científicas y sus relaciones* Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 3 / Filosofía política de la enseñanza / abril de 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 74 a 83 de la edición en papel.

Guba, E.G. Y Lincoln, Y.S. (1994) "Competing paradigms in qualitative research", en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage

Hernández, R y J. Sancho (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hume, David (1984). *Tratado de la naturaleza humana*, tomo 3. Buenos Aires: Hyspamerica.

Katz, L.G. and Weir, M. K.(1969) "Help for Preschool Teachers: A Proposal". Mimeographed. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education

Manrique T, Horacio /(2008) "*Saber y conocimiento: una aproximación plural*". Acta Colombiana de Psicología 11 (2): 89-100, 2008 Departamento de Psicología Universidad de Antioquia, Colombia

Martin Santos, L. (1991). Diez lecciones de epistemología. Madrid: Akal

Michel S., José A. *Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias...* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11 (2006):139-157.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nassif, Ricardo.(1978), "Pedagogía General" Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina 1978., págs. 305

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, Madrid, Muralla

Pérez, Zulay. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare [en línea]* 2011, XV (Enero-Junio). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>> ISSN

Prieto P. M. (1994). *La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico*. *Revista Perspectiva Educacional*, N° 24, pp. 41-48. Valparaíso: Instituto de Educación UCV.

Read, H (1973) «Education through art» Penguin Books, USA

Ricoeur, P (2003) *El Conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*” Fondo de Cultura Económica, 2003. Buenos Aires

Sacristán, G (1999) «La educación obligatoria: su sentido educativo y social» Morata

Savater, F (1997) *El valor de Educar* Editorial Ariel. SA. Barcelona

Soto, V (1990) *Elementos del Currículo*, en **Bolaños, G;** **Molina, Z** (1990) *Introducción al Currículo* EUNED, 1990 - 182 pages

Vodicka, F; **Belic, O** (1971) *El mundo de las letras: introducción al estudio de la obra literaria* Editorial Universitaria, Santiago, Chile

**ESTUDIOS DESCRIPTIVOS
CUANTITATIVOS REFERIDOS
A ELEMENTOS ORIENTADORES
DEL CURRÍCULO**

Incidencia del clima pedagógico en las tendencias curriculares integral y Montessori en el primer nivel de creatividad expresión gráfico plástico en niños y niñas de 3 a 6 años de educación parvularia.

Autoras:

Carolina Barrios Caro, Daniela Bilbeny Román, Daniela Camelio Limone, Sandra Moraga Pastenes, Alejandra Núñez Silva, María José Pérez Cerón, Daniela Pérez Figueroa

Profesor Guía:

Gabriel Flores Abarca

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2005.

Interrogante y Objetivos:

Las autoras citan a Getsel y Jackson, (1962: 109) planteando que el primer paso para que los Educadores puedan favorecer la creatividad en sus alumnos consiste en saber identificarla y apreciarla, es decir, que los Educadores sean capaces no sólo de reconocer a un niño creativo sino que deben ser capaces de estimular y fomentar sus capacidades, ya que en nuestro sistema educativo, podemos ver que para mucho de los maestros es más fácil obviar las conductas creativas de los niños ya que se escapan de los esquemas establecidos, provocan controversia y por lo tanto podrían no estar de acuerdo con lo que se les enseña, conducta que los Educadores ven como amenaza y no como retroalimentación, lo que finalmente conlleva a la irritación del Profesor. Aluden también a Verónica Romo en su apunte "Potenciando la creatividad Infantil" (2003) quien, basándose en planteamientos de Singberg en su libro "los Obstáculos de la Creatividad" en Davis, G.A y Scott J.A. Editores "Estrategias

para la creatividad” [1976] afirma que “*Cualquier actitud o acción que impida a las personas sensacionar (experimentar sensaciones”, expresar emociones o pensar claramente, será un bloqueo para el proceso artístico o científico. Con diversos nombres, los estudiantes de la creatividad han definido tres tipos de bloqueos, que son aplicables tanto a la creatividad como a la apreciación*” [Romo pp5]. Estos tres Bloqueos son; Bloqueos Perceptuales, Bloqueos Emocionales y Bloqueos Culturales.

En este contexto surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo Incide el Clima Pedagógico en las Tendencias Curriculares Integral y Montessori en el Primer Nivel de Creatividad Expresión Gráfico Plástico en Niños y Niñas de 3 a 6 Años de Educación Parvularia?

Y se formulan la siguiente Hipótesis de Trabajo:

El Modelo Curricular Integral es menos inhibitorio que el Modelo Curricular Montessori, ya que presenta menos rigidez estructural y potencia respuestas divergentes, lo cual estimularía más la creatividad en los niños y niñas.

Los objetivos específicos que se proponen, para las muestras intencionadas seleccionadas, son los siguientes:

Determinar cómo es el Clima Pedagógico en el Modelo Curricular Montessori.

Determinar cómo es el Clima Pedagógico en Modelo Curricular Integral.

Identificar cómo estimula el desarrollo en la Expresión Gráfico Plástico el Modelo Montessori.

Identificar cómo estimula el desarrollo en la Expresión Gráfico Plástico el Modelo Integral.

Establecer como es el desarrollo Creativo y de Expresión Gráfico plástico en niños y niñas de 3 a 6 años.

Realizar una comparación en cuanto a las similitudes entre el curriculum Montessori e Integral.

Realizar una comparación en cuanto a las diferencias entre el currículum Montessori e Integral.

Marco teórico:

Entre los temas abordados en el Marco Teórico se encuentran los siguientes:

Clima Pedagógico, considerando el Marco para la Buena Enseñanza, así como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Se incorporan ideas de Humberto Maturana. Este tema se trabaja desde la perspectiva del docente como constructor de conocimientos, la selección que se efectúa de recursos y estrategias metodológicas.

Luego, se aborda el Modelo Curricular Montessori, desde autores como Wolf Aline, (1979), Yaglis Dimitrus (1989), Ramírez Caballero (1985), María Victoria Peralta (2004) y la autora misma del método, María Montessori

(1989). Se exponen especialmente los temas de los periodos Sensibles, el Clima y el Material Montessori, las características de los Materiales y del /a Guía, considerando en este caso sus actitudes y los Principios Pedagógicos que lo enmarcan. Se analizan también las formas de organización del Espacio y los Materiales, la organización del Tiempo y de los niños y niñas.

Se efectúa un análisis de la modalidad integral desde autores como Dina Alarcón (1970) y Victoria Peralta (1988), destacándose sus fundamentos, los precursores que son tomados en cuenta, los principios pedagógicos y las formas de planificar, con sus respectivos criterios. Roles del niño/a y del /a educador /a, así como el valor del juego en la metodología, son fuertemente considerados. La organización del tiempo, el espacio, los niños /as y los materiales son también analizados.

Se efectúan un breve análisis de las características de niños /as de las edades consideradas en la muestra intencionada que se trabaja en el estudio (3 a 6 años).

Finalmente se analizan teorías referentes a la creatividad y a la expresión plástica de los infantes de estas edades, según autores como Betancourt, Julián (2000), Gardner (1993), Guilford y Storm (1978), Ibáñez (1974), Lowenfeld, Viktor (1980) y Sinberg (1986).

Diseño y Muestra:

La investigación se realizó bajo un diseño no experimental, descriptivo, ya que se van describir las variables; es empírico porque se basa en las experiencias y de corte transversal, pues la investigación se realizó en un período de no más de tres meses.

La muestra fue seleccionada en forma intencional de acuerdo a las dos tendencias curriculares investigadas: Integral y Montessori. Para ello se escogieron cuatro Jardines Infantiles, dos de ellos de modalidad Integral y dos de modalidad Montessoriana. Ello implica que los resultados no son generalizables y por tanto son válidos sólo para los grupos investigados.

Análisis de datos y resultados:

Según el sistema de análisis, la información es de carácter cuantitativa, puesto que se recogió la información a través de la aplicación de cuatro Pautas de Observación estructuradas, relacionadas a Clima Pedagógico, Creatividad, Expresión y Expresión Gráfico Plástico, entrevistas a las Educadoras de cada Modalidad Curricular, Entrevista a los niños/as y además la aplicación del Test de Esquivias, cuyos resultados fueron analizados tanto cuantitativamente, como cualitativamente.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, para la muestra observada, se aprecian mejores resultados en cuanto a la

creatividad en el grupo de niños /as que trabajan con modalidad integral que aquellos que trabajan con modalidad Montessori, posiblemente por la forma algo rígida en que se aplica esta último método.

Referencias citadas en el estudio:

Alarcón Dina, Bonard Susana, Simonstein Selma. [1982]. Configuración de un Currículo con un Enfoque Integral. Perspectiva, Publicación Semestral, Escuela de Educación Párvularia. Universidad Central de Chile. N° 2.

.Betancourt Julián, Valadez María de los Dolores. [2000]. *Atmósferas Creativas, Juega, Piensa y Crea*. Editorial El Manual Moderno. México, D.F.

Best, J. W [1992]. *Como investigar en educación*. Editorial Morata S.A.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.[2003] *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación. Primera Edición. Santiago de Chile.

Esquivías S. M. T. [1997]. Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas eclécticas. Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad con niños de escuela primaria. Tesis de licenciatura en psicología Facultad de Psicología. UNAM:

Gardner, H [1993]. *Mentes Creativas*. Ediciones Paidós, Barcelona.

Gessell A. [1994]. "El niño de 1 a 4 años", Ediciones Paidos, Barcelona, Buenos Aires, México, Cap. III. "El Tercer Año de Vida", Cap. IV "El Cuarto Año de Vida"

Gessell A. [1994]. "El niño de 5 y 6 años", Ediciones Paidos, Barcelona, Buenos Aires, México, Cap. I. "El Niño de Cinco Años", Cap. II "El Niño de Seis Años"

Guilford, J. P. Strom, R. D [1978]. *Creatividad y Educación*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Gobierno de Chile. Ministerio de educación [2002]. *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Editorial Salesianos S.A. Chile.

Hernández Sampieri Roberto y otros [2003]. *Metodología de investigación*. Editorial Mc Graw-hill Interamericana S.A. Tercera Edición. México. Buenos Aires, Caracs, Guatemala, y otros.

Ibáñez Ricardo Marín [1974]. *La Creatividad en la Educación*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.

Lowenfeld Víktor. [1980] *Desarrollo de la capacidad Creadora*. Editorial Kapelusz. Segunda Edición. Buenos Aires. Argentina.

Maturana Romesin Humberto. [2001]. *Formación Humana y Capacitación*. LOM Ediciones. Tercera Edición. Santiago de Chile.

Maturana Romesin Humberto.[2001] *Emociones y Lenguaje En Educación y Política*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.

Montessori, M. [1989]. *El niño (El secreto de la infancia)* Editorial Diana. México.

Morales Olga. [1972] El niño y su Expresión Plástica. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Papalia Diane E., Wendkos Olds Rally, Duskin Feldman Ruth, [1972] "Desarrollo Humano" Cuarta Edición, Editorial McGRAW-HILL INTERAMERICANA S.A, , Santa Fé Bogotá Colombia.

Peralta María Victoria. (2004) El Currículo en el Jardín Infantil un Análisis Crítico. Editorial Alfa.

Ramírez Caballero Zoila del C. [1985] "Incidencia de la Aplicación del Método Montessori en la Administración y Planificación del Currículum en la Educación Párvularia Actual". Universidad de Tarapacá. Facultad de educación Párvularia.

Romo López Verónica (2003). Apuntes, Potenciando la Creatividad Infantil. Universidad Central, cátedra de Expresión Integrada, carrera de Educación Parvularia.

Singberg. [1986] Los Obstáculos de la Creatividad. En Davis (editor), Estrategias para la creatividad. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

Wolf Aline D. [1979] Una Guía para Padres al Aula Montessori. Editorial Parent Child Pres.

Yaglis Dimitrius. [1989] Montessori. Biblioteca Grandes Educadores. México.

**ESTUDIOS DESCRIPTIVOS
CUALITATIVOS, REFERIDOS
A ELEMENTOS ORIENTADORES
DEL CURRÍCULO**

Percepción de las Educadoras de Párvulo en relación a la agresividad en preescolares y las estrategias que utilizan para controlarla dentro del aula, para el logro de una convivencia escolar positiva en los Niveles de Transición.

Autoras:

Betzabeth Fuentealba Herrera, Alejandra Llantén González, Daniela Muñoz González, Gabriela Ortiz Robles, Susana Soto Catrill

Profesor Guía:

Soledad Rafide Cuadra

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2010.

Interrogante y Objetivos:

En los últimos años en Chile, se ha hablado mucho de la violencia escolar o Bullying, pero las conductas agresivas comienzan desde mucho antes del ingreso a la Educación General Básica, ya en la etapa Preescolar se pueden encontrar niños y niñas con rasgos violentos, que muchas veces se minimizan en sus primeras interacciones con otros niños y niñas, es por eso que desde la mirada de Educadoras se desea indagar el porqué de este sucesos.

Las conductas agresivas entre preescolares suelen ser originadas por conductas de molestia entre uno o más pares, la agresividad o violencia pueden ser conductas aprendidas que involucran abuso físico o la amenaza del abuso psicológico.

“Las actitudes básicas respecto a la agresión se forman en muchas maneras y circunstancias. Una de las situaciones iniciales y de mayor influencia en la formación de la agresividad es, evidentemente, la familia. Las familias que tienden a producir más niños agresivos son aquellas en las que hay bastante violencia (madres, padres, hermanos, hermanas, casi siempre alegando y peleando)” (Mccandless B.R, Trottern R.J, 1981,418).

En este contexto las autoras se proponen el logro de los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

Determinar las estrategias de control que utilizan las Educadoras y Técnicos en Atención de Párvulos, para las conductas agresivas de los niños y niñas de los Niveles de Transición I y II de los Establecimientos Públicos y Privados investigados.

Establecer cómo afectan las estrategias utilizadas por las Educadoras y Técnicos en los resultados de la convivencia escolar, dependiendo de la experiencia y los tipos de Establecimientos donde se desempeñen.

Objetivos específicos:

Identificar las conductas agresivas en niños y niñas preescolares que afectan a la convivencia escolar.

Establecer las estrategias de control de la agresividad que utilizan las Educadoras de Párvulos.

Manifiestar la percepción de las Educadoras en cuanto a la agresividad, a la efectividad de las estrategias de control que aplican en el aula y la importancia de la convivencia escolar positiva.

Reconocer las diferentes perspectivas en relación al objeto de estudio que puedan tener las Educadoras dependiendo de su experiencia y el tipo de establecimiento en el que ejerzan.

Proponer estrategias de control de la agresividad que favorezcan una convivencia escolar positiva

Marco teórico:

Se analizan algunos conceptos claves que guían la investigación, tales como los siguientes:

Agresión: “La agresión, desde un enfoque sociológico, es la conducta violenta y destructiva que con todo propósito se dirige contra otras personas o contra el ambiente. Se manifiesta en muchas formas (entre insultar, dar empujones, golpear, romper los juguetes de otro niño y rechazar una actitud amistosa), se observa en la mayoría de los niños, pero más en unos que en otros. Las actitudes básicas respecto a la agresión se forman en muchas maneras y circunstancias. Una de las situaciones iniciales y de mayor influencia en la formación de la agresividad es, evidentemente, la familia”. (B.R. McCandless, R.J. Trotter, 1981, 294)

La conducta agresiva: Las conductas agresivas son conductas intencionadas, que pueden causar daño ya sea físico o psíquico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos tener rabietas o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás

Según la modalidad: Puede tratarse de una agresión física (por ejemplo un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) o verbal

(como una respuesta vocal que resulta nocivo para el otro organismo, como, por ejemplo, amenazar o rechazar (Ibíd.)

Según la relación interpersonal: La agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal como divulgar un cotilleo, o física, como destruir la propiedad de alguien). (Ibíd.)

Según el grado de actividad implicada: La agresión puede ser activa (que incluye todas las mencionadas) o pasivas (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como negativismo). La agresión pasiva suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente. (Ibíd.)

El rol de la familia: La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos.

“Las actitudes básicas respecto a la agresión se forman en muchas maneras y circunstancias. Una de las situaciones iniciales y de mayor influencia en la formación de la agresividad es, evidentemente, la familia.” McCandleess B.R., Tolter R-J. ,1981)

Se da especial énfasis a la familia, por cuanto el desarrollo de la agresividad está fuertemente influenciado por ésta, dando forma a las conductas sociales de los niños y niñas.

Agresividad y género: El profesor de educación especial Alain Train (2003) señala que “la agresión es una conducta de potencialidad agresiva la cual adopta formas disímiles que pueden ser motoras, verbales, gestuales, posturales, etc. Un golpe, un insulto, una mirada amenazante, un portazo, un silencio prolongado, una sonrisa irónica, la rotura de un objeto; para que puedan ser definidas como conductas agresivas deben cumplir con otro requisito: la intencionalidad, es decir la intención, por parte del agresor, de ocasionar daño” (Train A., 2003). Y se señala que las conductas agresivas no aceptadas por la mayoría, que se observan en preescolares, son comúnmente expresadas por varones menores de 6 años.

Investigación en TV Infantil: Hay varios estudios que se refieren a la relación existente entre los problemas sociales y alimenticios del niño y niña referentes al uso que le dan a la televisión: esta puede traer problemas agresivos, psicológicos y alimenticios (obesidad). Mientras más televisión vea un niño de 3 años, mayor será la posibilidad de que se comporte de manera agresiva, de acuerdo a un estudio realizado en Estados Unidos. Sólo tener la televisión encendida de fondo, aún si el niño no la está mirando, también está ligado a una conducta agresiva, aunque la relación no es tan fuerte, sostienen los investigadores. “Los padres deberían ser más conscientes acerca del uso de la televisión”, dijo la investigadora Jennifer Manganello (2000), de la University at

Albany. “Ellos deberían limitar el tiempo que los niños pasan con la televisión, poner atención al contenido de los programas, y considerar cuál es el uso que se da a la televisión en el hogar”. El estudio entrevistó a 3.128 mujeres de 20 ciudades estadounidenses que tuvieron un hijo entre 1998 y el 2000. Aunque hubo cierta diversidad de educación entre las participantes del estudio, un tercio de ellas no se había graduado de la escuela secundaria.

Técnicas y estrategias: finalmente se analizan algunas técnicas preventivas y otras estrategias que podrían ser más adecuadas para enfrentar el problema de la agresividad entre niños/as.

Diseño y Muestra:

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo, dada las características del objeto de estudio, “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor S.J., Bogdan R, 1987, 20)

Se diseñó y utilizó como herramienta una entrevista semi-estructurada que consta de doce preguntas que respondan a este requerimiento. “Es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada” (Flick U, 2004,90).

La selección de 8 Educadoras y 7 Técnicos en Atención de Párvulos corresponden a cuatro Establecimientos Educativos que atienden a niños y niñas de los Niveles de Transición I o II (Pre kinder y Kinder) de la Comuna de San Ramón.

Análisis de datos y resultados:

Efectuados los análisis mediante la utilización de categorías teóricas a priori y categorías que emergieron en el proceso, se procede a efectuar triangulaciones que llevan a las autoras a establecer los siguientes resultados:

Las Educadoras de Párvulo consideran, que la convivencia escolar positiva tiene estrecha relación con el desarrollo de más y mejores aprendizajes de los niños(as).

La convivencia escolar positiva está relacionada con que los miembros de la comunidad educativa mantengan todos (niños y niñas, educadoras, no docentes, familias) un clima de respeto, tranquilidad y buena convivencia.

Las Educadoras consideran a lo menos dos tipos agresión, la verbal o psicológica y la agresividad física.

Las Educadoras de los centros públicos con experiencia de más de cuatro años, dan una definición más amplia al concepto, como cualquier actitud o conducta que afecte negativamente a los demás.

Como estrategias ellas nombran: enseñar y recalcar durante la rutina el respeto, reglas de convivencia, donde el grupo se relaciona armoniosamente, demostrarle al niño que su conducta negativa no le gusta al adulto, conocer los antecedentes familiares del niño(a), la actitud de la Educadora al mostrarse más lúdica y didáctica frente a los niños y niñas.

Las Educadoras con menos experiencia no se sienten preparadas para enfrentar a un niño agresivo, en cambio la mayoría de las Educadoras con más de cuatro años de experiencia afirman sentirse preparadas.

Las educadoras dicen realizar un trabajo que busca ser más preventivo, además de trabajar caso a caso, dicen aplicar otro tipo de estrategia como los talleres o escuelas para padres, charlas personales con la familia afectada, enviar al hogar información relacionada con la conducta, entre otros.

Las Educadoras con menor experiencia indican que en relación al género, los varones serían más agresivos que las niñas. Mientras que las Educadoras con más años de ejercicio manifiestan que ya no es una cuestión de género, que las conductas agresivas se ven tanto en niños como en niñas.

Respecto a si el niño/a golpea sin agresión previa a otros, podemos apreciar que tanto en las Escuelas particulares como en las Públicas, según las Técnicas en Atención de Párvulos que ahí ejercen, la mayoría de los niños con conductas agresivas ejerce agresión física sin manifestar antes otro tipo de agresión como la verbal, lo que podría demostrar que las habilidades comunicativas de estos niños no se han desarrollado independiente del tipo de escuelas a las que asistan, que tiene que ver mas bien con un dilema interno de cada niño agresivo.

Las Técnicas coinciden en señalar que los niños agresivos los son sin previa justificación o alguna señal de lo que van a hacer, demostrando con esto que los años de experiencia no les permiten adelantar esta situación, que a pesar de los años de experiencia siempre se suscitan situaciones de conflicto

Se finaliza el estudio proponiendo un conjunto de actividades para los niños y las familias, titulado "Respeto, conozco, acepto y trato bien a los demás y a mí".

Referencias citadas en el estudio:

- Bandura A y Walters H. (1990), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza Editorial.
- Céspedes A, (2007) *Niños con pataletas, adolescentes desafiantes*, Chile: Vergara.
- Edwards, (1986) *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Castell.
- Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Hernández R, Fernández C, Baptista P., (2006), *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill Interamericana
- Mc Candless, B.R. y Trotter, R.J. (1981), *Conducta y desarrollo del niño*, México, D.F.: Editorial interamericana
- Mella O, (2003), *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*, Chile : Primus
- Ministerio de Educación. (2005), *Bases Curriculares de la educación Parvularia*, Chile.
- Noriega H, (2007), *Psicología del niño, problemas y soluciones*, Perú: Mirbet
- Papalia D.E, Olds S.W y Feldman R. (2005), *Psicología del desarrollo*, México: McGraw-Hill
- Pérez Serrano G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*, Madrid: La Muralla.
- Storr A, (1970), *Agresividad humana*, Madrid: Alianza.
- Taylor S.J y Bogdan R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós
- Train A., (2001), *La agresividad en niños y niñas*, México: Alfa omega.
- Train A., (2003), *Niños agresivos ¿Qué hacer?*, México: Alfa omega.
- Wall W, D y [Varma, V.P.](#) (1975), *Avances en psicología de la educación*, Madrid: Morata.
- Woolfolk, A. E. (1999), *Psicología educativa*, México: Prentice Hall.

**ESTUDIOS PROPOSITIVOS
CUANTITATIVOS REFERIDOS A
ELEMENTOS ORIENTADORES DEL
CURRÍCULO**

El impacto de un programa creativo para educación parvularia para desarrollar pensamiento infantil a través de la resolución de problemas en niños y niñas de 5 a 6 años de edad del colegio Eleuterio Ramírez.

Autoras:

Andrea Loreto Aguilera Pérez, Natalia Alejandra Ceballos Pardo, Paola Cristina Lobos Zárate, Ana Paulina Pérez Fuentes, María Alejandra Riera Wiegand, Paulina Soledad Romero Gelcich, María de los Angeles Sánchez Ossandón, Alejandra Macarena Zapata Peralta.

Profesor Guía:

María Eugenia Parra Sabaj

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2005.

Interrogante y Objetivos:

La necesidad de que la Educación incorpore de manera transversal la estimulación del Pensamiento, tiene como finalidad formar pensadores críticos y problematizadores, vale decir creadores de un Pensamiento auténtico, capaces de reflexionar sobre las experiencias y conocimientos adquiridos y de resolver problemas con eficacia. Nuestro sistema universitario tampoco ha generado un debate amplio, activo y enriquecedor para avanzar en esta área, existe, en consecuencia la necesidad de desarrollar proyectos de trabajo concreto y programas de estimulación del Pensamiento, partiendo por la educación formal temprana. Es por esto que la Educación Parvularia cumple un rol importante al momento de desarrollar el Pensamiento, debido a que los niños y niñas en esta etapa se encuentran en plena construcción de sus estructuras cognitivas, siendo deber de ésta potenciar el desarrollo del Pensamiento a partir de la primera infancia y entregar las herramientas necesarias para que niños y niñas enfrenten la vida resolviendo problemas de manera eficaz. En este contexto se

torna relevante desarrollar investigaciones a niveles micro y macro de análisis que permitan visualizar diversas estrategias que posibiliten el desarrollo del Pensamiento en la etapa infantil.

En el marco de esta fundamentación y justificación surgió el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el impacto de un Programa Creativo para la Educación Parvularia para desarrollar Pensamiento infantil a través de la resolución de problemas en una muestra de niños y niñas de 5 y 6 años de edad pertenecientes al Colegio Coronel Eleuterio Ramírez que recibirá tal Programa en comparación con una muestra de niños y niñas de igual edad, pertenecientes al mismo centro educativo que no recibirán el Programa?.

Los objetivos específicos propuestos son:

Estimar la significatividad estadística de las diferencias entre las medias aritméticas en el nivel de desarrollo del pensamiento infantil a través de la resolución de problemas en los grupos experimental 1 y control 1 de la muestra seleccionada para su homologación estadística.

Aplicar el Programa Creativo para la Educación Parvularia a los grupos experimentales 1 y 2.

3. Analizar los resultados obtenidos confrontando los grupos a nivel de pre-test en el desarrollo del Pensamiento infantil a través de la resolución de problemas, de aquellos que recibieron el Programa Creativo en relación a los que no lo recibieron y consigo mismos.

4. Describir, narrar, interpretar y comprender las experiencias vividas por los niños y niñas durante la implementación del Programa Creativo, la mediación de las investigadoras y el entorno educativo creado.

El equipo de investigación supuso que el Programa Creativo para la Educación Parvularia incrementará el desarrollo del pensamiento infantil a través de la resolución de problemas en una muestra de niños y niñas de 5 a 6 años de edad pertenecientes al Colegio Coronel Eleuterio Ramírez que recibirá tal programa en comparación a una muestra de niños y niñas de igual edad, pertenecientes al mismo establecimiento educativo que no recibirán el programa.

Marco teórico:

El estudio del Pensamiento es uno de los tópicos vigentes en la psicología y ciencias cognitivas actuales, así como en otros ámbitos disciplinares entre los que destacan la psicología educativa [especialmente de la instrucción], evolutiva y social. Sin embargo, la delimitación de este tópico está lejos de haberse logrado, en parte por la indefinición y vaguedad del concepto del Pensamiento, en parte porque incluye diferentes fenómenos de límites borrosos, en parte porque no existe una teoría unitaria que los englobe a todos y haya sido aceptada universalmente [Mayor, 1995]. En consecuencia las autoras abordan este tema desde diversos enfoques planteados en la literatura pertinente.

Abordan el pensamiento desde las neurociencias, planteando que el propósito principal de la neurociencia cognitiva es entender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana, aportando explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, en definitiva explicar cómo actúan millones de células nerviosas, individuales en el encéfalo, para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medio ambiente, incluyendo la conducta de otros individuos. [Jessell, 1997].

En la bibliografía de habla hispana consultada por el grupo de seminaristas, Piaget [1998], Guilford [1986], Gardner [1993 y 2001], De Bono [1989], y Sánchez [2000] han centrado algunas de sus investigaciones en estos tres constructos; Inteligencia, Desarrollo Cognitivo y Pensamiento. Debido a la ambigüedad de los conceptos relativos a Pensamiento, es importante establecer las diferencias entre lo que es Desarrollo cognitivo, Inteligencia y la principal temática de la presente investigación, el Pensamiento. Diariamente la palabra Pensamiento se utiliza con diferentes sentidos: como anticipación, creer, entre otros. Siguiendo esta misma línea, la investigación en psicología ha definido este término bajo la perspectiva de distintas teorías algunas de las cuales son revisadas.

Al analizar el pensamiento productivo y comprensivo en la escuela, las autoras plantean que lo que obtienen los niños y niñas de la enseñanza formal en la mayoría de las escuelas, es un ambiente totalmente estructurado, en lugar de acontecimientos que fluyan hacia otros acontecimientos ya que todo confluye hacia una sola cosa. El misterio natural de un lugar enriquecido y de ambiente familiar, viene reemplazado por un ambiente estable, en el que todo es regular y explícito. En resumen, la escolarización, en contraste con lugares enriquecidos, provee escasos incentivos intelectuales y en consecuencia, produce un inevitable descenso en los intereses de los infantes [Lipman, 1997].

Richard Mayer, autor al que el equipo de Seminaristas se ha adherido, en su libro "Pensamiento, Resolución de problemas y cognición" detalla las características que posee un problema, pese a que no entrega una definición conceptual del mismo; éste señala que un problema debe tener datos, objetivos, obstáculos que incitan a la búsqueda de solución.

Finalmente se aborda el tema del pensamiento convergente y divergente y las definiciones de creatividad y obstáculos para su desarrollo.

Diseño y Muestra:

El diseño de investigación que se utilizó para dar solución al problema de investigación, según el nivel de control de las variables, fue el diseño cuasi-experimental con modalidad Solomon, el cual contempló cuatro grupos naturalmente constituidos para la implementación del Programa Creativo para la Educación Parvularia y 20 niños y niñas de cada grupo seleccionados al azar para la aplicación del instrumento. Estos grupos pertenecen a un mismo Establecimiento educativo y por lo tanto presentaron similares características. La modalidad Solomon, nos permitió controlar los efectos de la aplicación del

pre-test, debido a que existe evidencia empírica de que éste desencadena el pensamiento a través de la resolución de problemas. Por esto, se constituyeron cuatro grupos, dos de los cuales fueron experimentales [experimental 1 y 2] y dos de control o testigos [control 1 y 2].

El Colegio en el cual se aplicó el Programa Creativo para la Educación Parvularia para Desarrollar el Pensamiento Infantil en niños y niñas de 5 a 6 años de edad, cuenta con cuatro niveles Kinder A, B, C, D. Siendo grupos naturalmente constituidos, sin duda, su selección fue intencional. Sin embargo y de acuerdo a las condiciones favorables señaladas por el diseño, toda vez que en alguna etapa de la experimentación con seres humanos se pueda introducir la aleatoriedad, debe hacerse. Estas condiciones se dieron en este estudio, lo que permitió que para la selección de los grupos experimentales 1 y 2 y control 1 y 2 el procedimiento de selección fuera al azar simple por medios manuales, quedando de este modo definido como experimental 1 Kinder A, experimental 2 Kinder D, control 1 Kinder B y control 2 Kinder C.

Análisis de datos y resultados:

Se empleó como análisis de los datos, la prueba t-Student. Los niños y niñas correspondientes al grupo experimental 1 obtuvieron en la aplicación del post-test una media aritmética de 2.7875, en tanto los niños y niñas pertenecientes al grupo control 1 obtuvieron una media aritmética de 1.35, dando una diferencia que produjo un t empírico de 14.6031, $df = 38$, con un nivel de confianza de un 99% y una probabilidad de error menor al 1%. A raíz del análisis de los resultados obtenidos en el Post-test, en los grupos Experimental 1 y Control 1, queda en evidencia que la diferencia estadística se debe exclusivamente a la implementación del Programa Creativo para la Educación Parvularia para desarrollar Pensamiento Infantil a través de la resolución de problemas en niños y niñas de 5 a 6 años de edad.

Al realizar la contrastación de los grupos Experimental 2 y Control 2, se puede ver el impacto de la variable independiente Programa Creativo en el grupo experimental 2 versus el grupo control 2, ya que ambos grupos no recibieron la aplicación del instrumento para medir Pensamiento Infantil a través de la resolución de problemas en niñas y niños de 5 a 6 años de edad, en su nivel pre-test, por lo que se aprecia el impacto del Programa por sí solo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, las seminaristas pueden dar respuesta al problema de investigación concluyendo que: los resultados obtenidos a través de las contrastaciones estadísticas realizadas reflejan que el Programa Creativo implementado a los grupos experimentales impactó significativamente en la variable dependiente, Pensamiento infantil a través de la resolución de problemas.

Referencias citadas en el estudio:

- Beas, Josefina y otros. [2000]. Enseñar a pensar para aprender mejor. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Boetto P, Carolina. [1999]. Introducción a la psicología de la inteligencia. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- Bunge, Mario. [1989]. La investigación científica. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. España
- Coll, César. [1991]. Psicología y Currículum. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Curtis, Hardyck; Petrinovich, Lewis. [1977]. Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Interamericana. México.
- De Bono, Edward. [1999]. El pensamiento Creativo. Editorial Paidós. Barcelona. España
- Delors, Jacques y otros. [1997]. La Educación encierra un tesoro. Ediciones correo de la Unesco. México.
- Facione, Peter. [2002]. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? En Revista Académica Mesa Redonda. Editorial Trineo S.A. Santiago Chile
- Gardner, Howard. [1993]. Inteligencias Múltiples. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Guilford, Joy Paul. [1986]. La Naturaleza de la Inteligencia humana. Ediciones Paidós. España.
- Heinelt, Gottfried. [1979]. Maestros creativos alumnos creativos. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.
- Hemsey de Gainza, Violeta . [1964]. La iniciación musical del niño. Editorial Ricordi Americana SAEC. Buenos Aires Argentina.
- Hernández Sampieri, Roberto; y otros. [1998]. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Jessell, Thomas M. [1997]. Neurociencia y Conducta. Editorial Prentice Hall. Madrid, España.
- Lavanchy, Sylvia. [1994]. La Educación Preescolar: Desafío y Aventura. Editorial Universitaria. Santiago. Chile.
- Lipman, Matthew. [1991]. Pensamiento Complejo y Educación. Ediciones Lavalte Ltda. Madrid. España.
- Mayer, Richard. [1986]. Pensamiento, Resolución de problemas y cognición. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Meece, Judith. [2000], Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Editores McGraw - Hill Interamericana S.A. Mexico.
- MINEDUC [2001]. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Gobierno de Chile. Impreso por Salesianos S.A. Chile.
- Morin, Edgar. [1999]. Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO. Paris. Francia.

Munizaga, Roberto. [1965]. Principios de la Educación. Editorial Universitaria S.A. Santiago. Chile.

Nash, Madeleine. [1997]. El desarrollo del cerebro. Revista Ercilla N° 3055. Santiago. Chile

Paredes Aguirre, Alfonso. [2004]. Creatividad: estrategias de desarrollo. Tema I: La Creatividad: Características y Estrategias de Desarrollo.

Papalia, Diane y otros. [1997]. Psicología del Desarrollo. Editorial Mc Graw Hill. Colombia.

Parra Sabaj, María Eugenia y Simonstein Fuentes, Selma [2003]. La iniciación científica en la primera infancia, la calidad de su entorno educativo y la autoimagen de los niños y niñas que asisten a ellos. Universidad Central de Chile. Vicerrectoría Académica. Comisión de investigación. Santiago, Chile.

Penagos Corzo, Julio Cesar. [2002]. Evaluando la Creatividad: Consideraciones Mínimas para la Medición de la Creatividad. Universidad de las Américas. Puebla. México. Consultado el 26 de Abril de 2003 en el world wide web: <http://www.homepage.mac.com/penagoscorno/ensayos3.html>

Peralta, M. Victoria; y otros. [2000]. Proceso, Definiciones y Propuestas en el diseño de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Trabajo presentado al "Primer Simposio Mundial de Educación Infantil o Inicial para el Siglo XXI. Santiago. Chile. Consultado el 21 de abril del año 2004 en el world wide web: <http://worldbank.org/children/nino/basico/Victoria.htm>

Perkins, David. [1992]. La escuela Inteligente. Editorial Gedisa. Barcelona. España.

Piaget, Jean. [1984]. La representación del mundo en el niño. Ediciones Morata S.A. Madrid. España.

Resnick, Lauren. [1999]. La Educación y el Aprendizaje del Pensamiento. Editorial Aique S.A. Washington D. C. Estados Unidos de América.

Rivière, Angel. [1988]. La Psicología de Vygotski. Editorial Aprendizaje Visor. Valencia. España.

Romo López, Verónica. [2001]. Pensamiento, Conocimiento y Aprendizaje: El Rol de la Creación y de la Apreciación Artística. Facultad Ciencias de la Educación. Escuela de Educación Parvularia. Universidad Central de Chile. Documento de trabajo de circulación restringida a la Facultad. Santiago Chile.

Sánchez, Margarita A. de [2002]. La Investigación sobre el Desarrollo y la Enseñanza de las Habilidades del Pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, N° 1. Consultado el 10 de marzo, del 2004 en el world wide web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.

Sánchez, Margarita A. de [1991]. Desarrollo de habilidades de pensamiento. Discernimiento, Automatización e inteligencia Práctica. Editorial trilla S.A.. México

Sánchez, Margarita A. de [1992]. Desarrollo de habilidades de pensamiento. Razonamiento Verbal y Solución de Problemas: guía al instructor. Editorial trilla S.A.. México

- Sasson, David. [2001]. Segunda Conferencia Trascricpción Oral En 1ª Congreso Latinoamericano de Aprendizaje Mediado. Editorial Stella. Argentina
- Shapiro, Lawrence E. [2003]. La Inteligencia Emocional de los Niños. Una guía para Padres y Maestros. Ediciones B Argentina S.A. Madrid. España.
- Stenhouse, Lawrence. [1998]. Investigación y Desarrollo del Currículum. Ediciones Morata S.A. Madrid. España.
- Sternberg, Robert y otros. [1992]. ¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición. Ediciones Pirámide. Madrid, España.
- Stone, Martha. [1999]. La Enseñanza para la Comprensión. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Tébar, Lorenzo. [2003]. El perfil del profesor mediador. Editorial Santillana. Madrid. España.
- Tishman, Shari. [2002]. Valor agregado: Una perspectiva disposicional del pensamiento En Revista Académica Mesa Redonda. Universidad Central de Chile. Editorial Trineo S.A. Santiago. Chile
- Torrance, Paul. [1969]. Orientación del talento creativo. Ediciones Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Torp Linda, Sage Sara. [1998]. El Aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Amorrortu Editores. Argentina
- Tyler, Ralph. [1982]. Principios Básicos del Currículo. Ediciones Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Vigotsky, Liev Semiónovich. [1978]. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. S.L. Barcelona. España.
- Zabalza, Miguel. [2000]. Diseño y Desarrollo Curricular. Ediciones Narcea S.A. Madrid. España.

**ESTUDIOS DESCRIPTIVOS
CUALITATIVOS REFERIDOS A
ELEMENTOS GENERADORES
CULTURALES DEL CURRÍCULO.**

El jardín infantil un espacio para la construcción de identidad de género desde una perspectiva gilánica o solidaria: estudio de manifestaciones culturales asociadas a un modelo de construcción de identidad de género gilánico o solidario en el primer nivel transición de cuatro jardines infantiles de la región metropolitana dos pertenecientes a JUNJI y dos al sector particular.

Autoras:

Liliana Alejandra Alvarado Jara, Paulina Beatriz Araya Preisler, Rocío Andrea Cajas Pino, Francisca Antonia Castillo Hernández, Andrea Loreto Cortez Orellana, Pamela Susana González Escalante, Paulina Verónica Guzmán Carrasco, Nysme Marcela Taj - taj Belmar, Mónica del Pilar Yáñez Llanos.

Profesor Guía:

Carlos Alfredo Santelices Vera.

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2006.

Interrogante y Objetivos:

Las autoras plantean que, como futuras educadoras creen firmemente en la igualdad entre las personas, en sus capacidades y el derecho de tener las mismas posibilidades, es por esto que decidieron buscar, dentro de un mundo dominado por el Androcentrismo, algunas manifestaciones culturales que evidenciaran un Modelo de Construcción de Identidad de Género Gilánico o Solidario, el cual ayudara en ña construcción de una sociedad igualitaria, donde cada miembro de ésta tenga las mismas posibilidades de desarrollarse,

donde tanto los hombres como las mujeres sean valoradas de la misma forma. Como señala Maria Ragúz en su artículo “Masculinidad, femineidad y género: un enfoque psicológico diferente” [Henríquez, 1996]. Desde el temprano aprendizaje los niños y niñas van adquiriendo su identidad de género. El infante aprende a través de imágenes en primera instancia, viendo, por ejemplo, las relaciones de sus padres y entre sus hermanos al interior de su hogar, pero también percibiendo imágenes de las relaciones humanas entre otras personas. El aprendizaje del símbolo y luego la conquista del lenguaje, marcarán un importante hito en el aprendizaje de la identidad genérica, pudiendo asignarle palabras a las imágenes.

Considerando estos referentes, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Describir manifestaciones culturales que son atribuibles a un Modelo de Construcción de Identidad de Género Gilánico o Solidario que se evidencian en la interacción observada entre educadoras y párvulos así como también entre párvulos y pares en el primer nivel de transición de cuatro jardines infantiles de la Región Metropolitana dos de la JUNJI y dos de jardines infantiles del Sector Particular.

Objetivos Específicos:

Analizar en los proyectos educativos, proyectos de aula y planes diarios la tendencia de Modelo de Construcción de Identidad de Género.

Identificar en la percepción de las educadoras de párvulos la tendencia de éstas respecto al Modelo de Construcción de Identidad de Género que promueven en la educación de niños y niñas.

Identificar las intervenciones o actuaciones de las educadoras de párvulos en su interacción con los párvulos, en los aspectos formales e informales, en relación a los Modelos de Construcción de Identidad de Género.

Describir la interacción entre párvulos y pares en los aspectos formales e informales en relación a un Modelo de Construcción de Identidad de Género.

Constatar la coherencia entre el discurso y acción de las educadoras de párvulos, frente a un determinado Modelo Construcción de Identidad de Género.

Detectar en el discurso de las madres evidencias asociadas a un Modelo de Construcción de Identidad de Género.

Marco teórico:

Se revisan diferentes temáticas, perspectivas, investigaciones y autores que contribuyan a la descripción de las manifestaciones culturales atribuibles a un Modelo de Construcción de Identidad de Género Gilánico o Solidario que se evidencian en la interacción entre educadoras y párvulos, así como también entre párvulos y pares de 4 a 5 años que asisten al primer nivel de transición del segundo ciclo, en cuatro jardines infantiles de la Región Metropolitana. Para esto, en una primera instancia se analiza el concepto de identidad, identidad

de género y los diferentes modelos que identifican a éste. Lo anterior permite comprender qué es la Identidad, qué es la identidad de género, cómo se construye, el surgimiento de Modelos de Construcción de Identidad de Género y su evolución a través del tiempo y la relación de éstos con el desenvolvimiento de hombres y mujeres en la sociedad, llegando a relacionar lo anterior con un análisis del contexto mundial y nacional actual, en relación al desarrollo de Políticas Internacionales y Nacionales referidas a la promoción de igualdad de derechos y oportunidades para los individuos. En virtud de lo anterior, se consideró relevante incorporar ejes teóricos relacionados con las áreas del desarrollo del ser humano tales como: física-biológica, cognoscitiva, social y moral, para así reconocer cómo se desarrollan niños y niñas desde la infancia y cómo construyen a partir de éstos su proceso de construcción de identidad de género. Otros aspectos importantes que están relacionados y que enriquecen la investigación, son revisados; tal es el caso de la familia, la cual se constituye como el primer agente socializador de niños y niñas y la escuela, donde se involucran los diferentes niveles de concreción del currículo, ya que en la elaboración de los diferentes documentos que guían el quehacer educativo se consideran los lineamientos generales que entrega el Ministerio de Educación, así como también los centros poseen cierta libertad para contextualizar aquello que entrega el Ministerio con lo que se desarrolla en los diferentes contextos. Es importante destacar que la contextualización de las prácticas educativas se vuelve más evidente aun cuando se realizan las planificaciones de las actividades a aplicar en las aulas. Es por medio de estas acciones que las escuelas y jardines infantiles manifiestan Modelos de Construcción de Identidad de Género.

Como señala Maria Ragúz en su artículo "Masculinidad, feminidad y género: un enfoque psicológico diferente" [Henríquez, 1996]. Desde el temprano aprendizaje los niños y niñas van adquiriendo su identidad de género. El infante aprende en primera instancia a través de imágenes, viendo por ejemplo, las relaciones de sus padres y las de sus hermanos al interior de su hogar, pero también percibiendo imágenes de las relaciones humanas entre otras personas. El aprendizaje del símbolo y luego la conquista del lenguaje, marcan un importante hito en el aprendizaje de la identidad genérica, pudiendo ponerle palabras a las imágenes. Al año y medio o a los dos años de edad, los niños y niñas evidencian un rudimentario conocimiento de los roles genéricos; diferencia que es propia de niñas y de niños. Las autoras dan a conocer estudios en que se muestra cómo, a través de las actividades educativas de socialización como lo es el juego de rincón se evidencian prácticas discriminatorias de género, como por ejemplo la utilización del espacio en donde señala que "los rincones están inconscientemente asociados al sexo de los niños; el hogar es fundamentalmente para las niñas donde ellas aprenderán a identificar sus espacios domésticos propios... el de la construcción está organizado y pensado para los varones... el espacio público está determinado como el espacio de ellos, por donde ellas se pasean pero en el cual no participan tomando decisiones, a veces ni si quiera

haciendo sugerencias" [Mühlhauser, Romo, 1999]. Dentro de los Modelos de Construcción de Identidad de Género identificados a través de la historia de la humanidad, las autoras mencionan el Androcático, el Matrilíneo y el Gilánico o Solidario. Cabe considerar el concepto Gilánico (Gylany) como un "término creado por Reine Eisler. (GY deriva de la raíz griega gyne, o mujer. "An" deriva de Andros, hombre, la letra "I" entre ambos tiene un doble significado. En inglés representa la vinculación entre ambas mitades de la humanidad, link en inglés significa vínculo. En griego deriva del verbo lyen o lyo que, a su vez, tiene un doble significado: solucionar o resolver y disolver o liberar" [Eisler, 1999: 119 -120].

El desarrollo de la personalidad es analizado, considerando que es un tema complejo de abordar, pues niños y niñas se desarrollan en esta área de diversas formas, influenciadas directamente por su medio, como por ejemplo valores entregados por la sociedad, clase social, tipos de familia, etc., los cuales de una u otra forma contribuyen a la construcción de la personalidad de las personas y a la forma en que éstas se relacionarán con otros. Dentro del desarrollo de la personalidad, encontramos diversas teorías que describen el desarrollo psicosocial de niños y niñas desde distintas perspectivas. Por un lado, se presenta a Sigmund Freud con su teoría psicodinámica el cual pone énfasis en los sentimientos y conflictos de niños y niñas y como éstos afrontan de manera efectiva o no sus emociones de modo que sean aceptables para la sociedad en la cual están inmersos. A esta teoría Freudiana, se suman los aportes del psicoanalista Erik Erikson, el cual acepta en alguna medida lo propuesto por Freud diferenciándose en la relevancia que pone este último a los asuntos sexuales. Para Erikson son más relevantes los asuntos sociales, pues éstos influyen más significativamente en la construcción de la personalidad del ser humano.

Finalmente se analiza la escuela y su rol socializador, aterrizando en la educación parvularia y el rol de este/a profesional.

Diseño y Muestra:

El modelo de investigación que se utiliza es el modelo Etnográfico. El término etnografía se refiere al "procedimiento de investigación que lleva a realizar un retrato del "modo de vida" de un grupo de personas en particular" [Lecompte, 1988]. El estudio recoge información, a partir de las interacciones entre los párvulos, de las interacciones de éstos con la educadora, las percepciones y concepciones tanto de las madres de los párvulos, como de las educadoras de los niveles seleccionados y en la explicitación de la intención educativa planteada en los documentos institucionales, con el propósito de describir cuáles son sus manifestaciones relacionadas con determinados Modelos de Construcción de Identidad de Género.

Los actores sociales seleccionados para esta investigación fueron educadoras de párvulos las cuales ejercen su labor en primer nivel de transición.

También se indagó con actores sociales correspondientes a párvulos de 4 a 5 años de edad, pertenecientes específicamente a un primer nivel de transición; además se recogió información con madres pertenecientes a los niveles seleccionados de los distintos escenarios. Estos actores sociales se encontraron insertos en cuatro escenarios de la Región Metropolitana, específicamente investigamos en dos Jardines Infantiles del sector público (JUNJI) y dos Jardines Infantiles del sector particular. Con el fin de detectar manifestaciones que sean asociadas a un Modelo de Construcción de Identidad de Género Gilánico o Solidario se indagó con los actores sociales dentro de la siguiente rutina diaria:

- Patio
- Hora de hábitos higiénicos (baño)
- Actividad variable

Análisis de datos y resultados:

El plan de análisis de esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso de codificación de las observaciones no participante, entrevista en profundidad, y discusión grupal bajo categorías y subcategorías teóricas previamente establecidas y subcategorías que emergieron en las etapas de terreno durante el proceso de esta investigación. Además cabe considerar que se llevó a cabo un análisis descriptivo de la información recopilada en el análisis documental. Se procedió a vaciar la información en cuadros de codificación, los cuales permitieron interpretar la información de cada escenario.

Se procedió a triangular en diferentes formas:

- Triangulación entre investigadoras.
- Triangulación entre actores o fuentes.
- Triangulación entre escenarios

Y en esta forma se cauteló el rigor científico del estudio.

Finalizadas estas triangulaciones, se apreció que en el Escenario I y en el Jardín Infantil 1 del Escenario II la magnitud de los registros refleja una tendencia No Gilánica, esto se evidencia en la promoción de la participación, en la promoción de estereotipos y en la invisibilización verbal de uno u otro género que realizan las educadoras en su quehacer educativo. En contraste, la educadora del Jardín Infantil 2 del Escenario II evidenció en ocasiones una tendencia contraria, es decir, una tendencia asociada a un Modelo de Construcción de Identidad de Género Gilánica o Solidaria.

Sin embargo en un resumen general, se apreció que en los cuatro Escenarios seleccionados para esta investigación, las educadoras realizaban acciones educativas que apuntaban al desarrollo de niños y niñas, pero éstas no se enfocaban en los aspectos que son relevantes para la formación social de los párvulos como por ejemplo acciones concretas que contribuyan a la Construcción de Identidad de Género. La formación personal y social de los educandos es un proceso gradual que requiere ser trabajado de manera transversal y no desde un contenido, es decir, no sólo a través de actividades específicas que son aplicadas

sólo en algunas ocasiones, sino que en todo momento. Pudimos observar que no existe una intención al trabajar la Construcción de Identidad de Género en niños y niñas de manera transversal, y se observó, de una u otra manera que las educadoras transmiten de manera inconsciente un Modelo de Construcción de Identidad de Género No Gilánico, que es el modelo que caracteriza a la sociedad occidental actual.

Referencias citadas en el estudio:

- Arendt, Hanna [1993]. La condición humana. Ediciones Paidós. España.
- Astudillo, Paula [2004]. Tesis Modelos de masculinidad en la cultura escolar y en jóvenes populares. Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Celiberti, Lilian [1996]. Hacia una pedagogía de género. Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres. UNESCO. Santiago, Chile.
- Delval, Juan [1999]. El Desarrollo Humano. Editorial Siglo XXI. México.
- Durkheim, Emile [1975]. Educación y Sociología. Editorial Península. Barcelona.
- Erikson, Erick. Infancia y Desarrollo [1987]. Ediciones Hormé. Argentina.
- Freud, S. [1908]. Teorías sexuales infantiles. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- García, Hoz [1987]. Organización y Gobierno de centros educativos. Editorial Rialp. Madrid.
- Giddens, Anthony. [1991]. Sociología. Editorial Alianza. Madrid.
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. [1988]. Etnografía y Diseño Cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata S.A. Madrid.
- Gomáriz, Enrique, Meentzen, Angela. [2000]. Democracia de Género. Una propuesta para Mujeres y Hombres del Siglo XXI. Fundación Heinrich Böll. San José, Costa Rica.
- Hammersley, Martín y Atkinson, Paul [1994], Etnografía: Métodos de Investigación. Editorial Paidós. España.
- Henríquez, Narda [1996]. Encrucijada del saber. Los estudios de género en las ciencias sociales. Facultad de ciencias sociales. Editores Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Kohlberg, Lawrence [1966]. El Desarrollo de las Diferencias de Sexo. Stanford: Stanford University Press. USA.
- Laing, Robert [1969]. El si mismo y el otro. Percepción Interpersonal. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Lavín S, Del Solar S, Padilla A. [1997]. El proyecto Educativo Institucional como herramienta de construcción de identidad. Guía metodológica para los centros Educativos. Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIIE. Santiago, Chile.

- Lewis, Melvin [1985]. Desarrollo Psicológico del niño. Editorial Interamericana. México.
- Magendzo, Abraham [2000]. Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación de la Escuela. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Medina, Juan Ramón [2001]. Sistemas Contemporáneos de Educación Moral. Editorial Ariel. España.
- MINEDUC [1990] Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 Santiago, Chile.
- MINEDUC [2001]. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Moll, Blanca [1988]. La Escuela Infantil de 0 a 6 años. Editorial Anaya .España.
- Montesinos, Sonia, Castro René y De la Parra Marco Antonio [2003]. "Mujeres, Espejos y Fragmentos". Catalonia Libros. Santiago, Chile.
- Muhlhauser, Gretel y Romo, Verónica. [1999]. Juego de Rincones y Formación de Identidad de Género Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Dirección de Investigación y Extensión. Serie Investigación N° 18. Santiago, Chile.
- Mussen, Paul Henry [1991]. Desarrollo de la personalidad en el niño. Editorial Trillas. México.
- Piaget, Jean [1959]. "La formación del símbolo en el niño". Editions Delachaux & Niestlé, S.A. Neuchatel.
- Pérez, Gloria [1998]. Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes. Editorial La Muralla S.A.. España.
- Riane, Eisler [1990]. El Cáliz y La Espada. Nuestro futuro, nuestra historia. Editorial Cuatro Vientos. Santiago, Chile.
- Todazo, Rosalía [1993]. El Concepto de Género. Notas de Clase. Centro de Estudios de la Mujer CEM. Santiago, Chile.
- UNICEF [1990]. Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos en los textos escolares y en los materiales educativos en general. Biblioteca de la oficina subregional para centro América. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay.
- Yus, Rafael [1996]. Temas Transversales: Hacia una nueva escuela. Editorial Grao. Barcelona, España.

**ESTUDIOS PROPOSITIVOS
CUALITATIVOS REFERIDOS A
ELEMENTOS GENERADORES
CULTURALES DEL CURRÍCULO.**

Estrategias de inclusión para la diversidad étnica-cultural del párvulo en el jardín infantil.

Autoras:

Margarita Susana Alarcón Ríos, Carolina Alejandra Castro Arcila, Carolina Andrea Díaz Jiménez, Astrid Macarena Garate Yáñez, Catherine Alejandra Rojas Díaz, Alejandra Nicole Vicencio Valenzuela, Francisca Zelada Campos

Profesor Guía:

Clorinda del Carmen Cuminao Rojo

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2010.

Interrogante y Objetivos:

Las autoras del estudio plantean que, como futuras Educadoras de Párvulos, el tema de la inclusión de la diversidad es muy importante, debido a que en nuestro país hay una alta cifra de migración según el censo del año 2002. La principal colonia extranjera en Chile corresponde a argentinos con un 26%, seguida por peruanos con un 21% y bolivianos con un 6%. En consecuencia, convivimos día a día tanto en el Jardín infantil, como en la calle con personas de muy diversas nacionalidades. Lo mismo ocurre con las personas de pueblos originarios, los cuales según el censo del año 2002 comprende población alacalufe, atacameños, Aymara, Colla, Mapuche, Quechua, Rapa Nui y Yámana, lo que da un total de 692.192 de población indígena en la Región Metropolitana (27, 7% de la población). Es en este marco situacional que se desea incluir en la educación preescolar las raíces de estos distintos pueblos, debido a que niños dentro del aula pueden pertenecer a distintas culturas. Y el desarrollo de experiencias como éstas permitirá que los niñas y niños se desenvuelvan de una mejor manera. De la misma manera, en aquellos contextos donde no hubieran personas de pueblos originarios o de distintos países.

La pregunta de investigación es entonces: ¿Cuáles son las principales estrategias que surgen desde un diagnóstico sociocultural de la comunidad educativa, para reconocer e incluir al párvulo que pertenece a diferentes culturas y etnias presentes en algunos jardines infantiles de la Región Metropolitana?

Como objetivos específicos se proponen:

Describir características socioculturales e intereses de las comunidades educativas en estudio.

Identificar estrategias pertinentes para la inclusión de la diversidad étnico-cultural del párvulo que emergen desde un diagnóstico participativo con la comunidad educativa.

Identificar fortalezas y debilidades a partir de un diagnóstico participativo con la comunidad educativa centrado en las temáticas de diversidad étnica cultural, interculturalidad e identidad.

Aplicar e Informar a la comunidad educativa de estrategias de inclusión de la diversidad étnico-cultural que surgen del diagnóstico participativo.

Marco teórico:

Entre los temas abordados en el Marco Teórico se encuentran los siguientes:

El marco teórico surge a partir de las categorías que se encuentran en la interrogante de la investigación, tales como; diversidad étnico-cultural; realidad del contexto sociocultural de los sujetos estudiados; estrategias de inclusión que surgen de la comunidad educativa.

En primer lugar se incorpora la interculturalidad para favorecer las relaciones entre culturas.

Se analiza el concepto de cultura, según UNESCO (2005) y se analiza al autor Clifford Geertz (2001) quien propone un concepto semiótico de cultura, para lo cual señala que; "La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistemas de concepciones heredadas en forma simbólica y por medio del cual los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida" (Geertz, 2001, p 88). Se conceptualiza la Interculturalidad como la interacción entre culturas en la cual ningún grupo está por sobre el otro, favoreciendo la convivencia entre ellos, se basa en una interacción de respeto, dialogo y la diversidad; según el sociólogo y antropólogo Tomas R. Austin Millán (2005), la interculturalidad se refiere principalmente a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferentes culturas. (Austin, 2005)

El grupo étnico es definido como "... una colectividad que se identifica a sí misma y que es identificada por los demás conforme a criterios étnicos, es decir, en función de ciertos elementos comunes tales como el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad o la raza, o una combinación de estos elementos, y que comparte un sentimiento común de identidad con otros miembros del grupo". (Stavenhagen, 2000 p.2). Otro tema que se enlaza fuertemente con la cultura es la identidad, la cual es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de conducta que funcionan como elemento conector dentro de un grupo social y que actúan como esencia, para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. La identidad cultural es

similar a todo aquello que nos los enseñan nuestros antepasados y lo ponemos en práctica en nuestras vidas cotidianas, según UNESCO (2005). De este mismo documento, las autoras rescatan la mfrase: “La Diversidad cultural es entendida como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades”. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. “La diversidad cultural se manifiesta por las variedades del lenguaje, de las creencias religiosas, en el arte, en la música, en la estructura social y en todo otros atributos de la sociedad humana, se ha considerado que es parte de la humanidad favoreciendo las actitudes de ella. (UNESCO, 2005)

Las autoras consideran entonces el tema de Educación Parvularia para la interculturalidad. Y como elemento fundamental revisan Estrategias para inclusión de la diversidad. Citan Danserau (1985) y Nisbet (1987) para definir las estrategias como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. También, una estrategia es la capacidad de generar un plan, con la finalidad de conducir ciertas actividades que permitan concretar ciertos objetivos.

Laura Hernando (1997) propone que para que las estrategias que se trabajen desde los centros educativos sobre educación en valores, base de una educación intercultural, tengan éxito, debe presentar las siguientes características.

- deben estar basadas en el mayor respeto hacia el niño
- deben servir como base transformadora el clima del colegio y de la familia
- deben estar adaptada a las características psicosociales de la persona
- debe incidir en la capacidad de conocimiento y razonamiento para que la persona sea capaz de discernir y promover el cambio en su conducta

Se recuerda que la educación inclusiva es un derecho de todos los niños/as, no solamente de los que son categorizados como con necesidades educativas especiales (NEE). Este tipo de educación respeta el derecho de ser diferente como algo legítimo, es decir que valora la existencia de la diversidad.

Diseño y Muestra:

El enfoque o paradigma en el cual se basa esta investigación es en el cualitativo, el cual se centra en la opinión de la comunidad educativa y se utilizan técnicas las cuales dan una visión profunda y desde los sujetos. El diseño implementado para esta investigación es la investigación-acción participativa, la cual corresponde a un paradigma crítico, el cual tiene como finalidad y necesidad de investigación la superación social y la justicia.

Se trabaja con dos Salas Cuna y Jardín Infantil de Santiago, contando para ello con los permisos correspondientes. Está compuesto por un gran número de niños y niñas hijos de inmigrantes Peruanos que viven a los alrededores del centro educativo, hay además niños peruanos residentes en Chile y una niña ecuatoriana. Las familias de los niños y niñas pertenecientes a otras etnias y

culturas de este centro educativo son de un nivel socio económico bajo y están insertos en lugares específicos de la comuna de Santiago. Viven en conventillos con una gran aglomeración de personas por viviendas, las que han emigrado a nuestro país fundamentalmente para tener una mejor calidad de vida, bienestar, trabajo, salud, entre otras, ya que la pobreza y la falta de oportunidades que hay en su país de origen nos les alcanza para llevar una vida digna.

Se realizan entrevistas en profundidad y focus group para generar estrategias de intervención interculturales. Entre las estrategias propuestas sobre la base de las opiniones recolectadas, surgen:

La estrategia "Presentación de los personajes" invitando a las familias a presentar personajes típicos de sus países, sus costumbres, alimentos, etc.

La Estrategia "Cuaderno Viajero", que se ha utilizado en otros jardines infantiles con alta presencia de migrantes extranjeros, permite conocer las costumbres, las culturas de los migrantes extranjeros.

La estrategia "Exposición de Fotografías" exponiendo en el salón del Jardín infantil cuatro fotografías ploteadas (Agrandadas), y cada una de estas fotografías con una frase, tales como: "Ayúdanos con el dialogo intercultural", "Comprende mi visión de mundo", "No más intolerancia", "Recuerda que vivimos en el mismo planeta". A través de las imágenes montadas logramos observar que los padres, apoderados, personal del centro educativo, niños y niñas lograron reconocer que todas las personas somos iguales por muy diferentes que seamos todos tenemos los mismos derechos y posibilidades, no hay que discriminar al otro si no que aceptarlo tal cual es.

Análisis de datos y resultados:

Entre los hallazgos frente al tema de investigación, destaca la falta de estrategias y de conciencia. Este es un tema impuesto y las actividades son realizadas "porque sí" no demostrando un trabajo de trasfondo en donde se muestre el verdadero interés por la inclusión. Y en cuanto a los conocimientos producidos y el aporte a la profesión como Educadoras de párvulo, cabe mencionar las opiniones que se refieren a que la diversidad étnico cultural es un tema contingente que no se puede pasar por alto en el proceso educativo, ya que se requieren las herramientas necesarias, para con estas en un futuro trabajar la diversidad en las aulas donde nos encontremos desempeñando nuestro rol.

Referencias citadas en el estudio:

Augé Marc, (2007), El oficio del antropólogo, sentido y libertad, editorial Gedisa, Barcelona, España.

Barth Frederick, (1976), los grupos étnicos y sus fronteras, la organización social de las diferencias culturales, editorial EFE, México pag. 18-11

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, (1995), Modernidad, La cultura es la pluralismo y crisis de sentido, Barcelona, Paidós (original en alemán),p.47.

Berger, Peter L. y Thomas LUCKMANN, (1995), Pluralismo y crisis de sentido, Barcelona, Paidós (original en alemán)

Echeverría Ayerbe (2000), Educar a todos: una mirada desde la escuela multicultural, p.1-6. Revista del curriculum y formación de profesorado, 4 (1).

Essomba. Miquel A.(2008) La gestión de la diversidad cultural en la escuela (10 ideas claves), España,47. **Editorial Graó.**

Estadísticas sociales de pueblos indígenas en Chile. Censo 2002 instituto nacional de estadísticas. Programa orígenes. Santiago, Chile 2005.

Geertz Clifford, (2001). La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona España.

Guy Bajoit, (2003). "TODO CAMBIA, Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedad contemporáneas", LOM Ediciones, Santiago de Chile, pág. 114

Hernández Sampieri Roberto; (1996). Carlos Fernández Collado; Pilar Baptista Lucio. "Metodología de la investigación" Ed. McGraw-Hill Colombia.

Peralta M, Victoria; (1996). Currículos educacionales en América Latinas su pertinencia cultural, editorial Andrés bello, Santiago, Chile

Programa Global de Formación y Desarrollo. Documentos Docente, Santiago de Chile.

Rubio Grau; Claudia, (2001). La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva, ediciones aljibe, p.32-38.

S.J Taylor y R.Bodgan, (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, Ediciones Paidós, Pág. 20-21

Sánchez Aranaiz Pilar, (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos capitulo IV: horizonte a la inclusión, ediciones aljibe, p.135-170

Stavenhagen, Rodolfo. (2000) (Profesor en el Colegio de México, Ciudad de México). "Los Conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional". Bajado de Internet, julio del 2000, p. 2. *Tipos aimarás se consideran emparentados con los quechuas.*

UNESCO - PNUD (2005 : 62)

UNESCO - PNUD (2005: 70)

Unesco, Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, octubre 2005.

Vigotsky, L.S (1964). Lenguaje y pensamiento, Buenos aires, editorial Lautaro.

Bibliografía de internet:

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=8152eaf1-eabd-4fcb-8b8e-ec71ce201870&ID=137280>, Mayo 2009.

<http://ciencia.glosario.net/agricultura/diversidad-11082.html>, Mayo 2009.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Civilizaci%C3%B3n>, Abril 2009.

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1645_IDENTIDADRGB.pdf, Abril 2009.

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1645_IDENTIDADRGB.pdf, Mayo 2009.

http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=28&id_seccion=662&id_contenido=470, Abril 2009.

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=8152eaf1-eabd-4fcb-8b8e-ec71ce201870&ID=137280>) María Teresa Quiroz:

“La escuela debe ser un espacio de interculturalidad” 2 de Octubre de 2007

<http://lengua-y-literatura.glosario.net/terminos-filosoficos/costumbre-5678.html>.Abril,2009

Atención a la Diversidad en la Educación Parvularia: desde las experiencias en Práctica Profesional en tres Centros Educativos de la Comuna de La Reina

Autoras:

Angulo Vilches Daniela, Araya Pacheco Alejandra, Flores Guzmán Isabel, Lastra González Mariela, Morales Cuadra Leslie, Moreno Carreño Nicole, Romero Novoa María, Yáñez Vallejos Jessica.

Profesor Guía:

Verónica Amanda Ubilla Navarro.

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2010.

Interrogante y Objetivos:

Durante la última década en Chile, con la promulgación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como Marco Curricular orientador de la atención de niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, se ha establecido la Atención a la Diversidad como un elemento clave y por tanto es necesario que la Educadora de Párvulos lo incorpore en su quehacer pedagógico, sin embargo, la operacionalización de esta declaración es compleja y no se visualiza la puesta en práctica en acciones que reflejen en el aula esta orientación. En este contexto la Educadora de Párvulos posee un rol estratégico puesto que es ella quien debe liderar los procesos de cambio e innovación en los Centros Educativos, instalando y desarrollando planes de acción que expliciten la Atención a la Diversidad en sus diferentes manifestaciones.

Por lo tanto la interrogante es: ¿Qué acciones proponen las Educadoras de Párvulos en su práctica profesional en conjunto con las Educadoras de Párvulos guía, asistentes de Párvulos, Padres y Apoderados (Sujetos colaboradores), de tres Centros Infantiles de la comuna de la Reina, para atender la Diversidad de niños y niñas de Primer y Segundo Ciclo?

Objetivo General: Describir y comprender las propuestas generadas por las Educadoras de Párvulos en su práctica profesional en conjunto con las

Educadoras de Párvulos guía, Asistentes de Párvulos, Padres y Apoderados para atender la Diversidad existente en los tres Centros de Estudio.

Objetivos Específicos:

- Identificar en cada Centro Infantil en estudio, si la Atención a la Diversidad en niños y niñas de Primer y Segundo Ciclo, se encuentra explícita en la base documental institucional.
- Diseñar acciones pedagógicas que atiendan la diversidad presente en Primer y Segundo Ciclo de los Centros Infantiles en Estudio.
- Describir y evaluar las propuestas que realiza la Educadora de Párvulos en práctica profesional en función a la Atención a la Diversidad en los tres Centros de Estudio.
- Describir y evaluar las propuestas que realiza la Educadora de Párvulos Guía en función a la Atención a la Diversidad en los tres Centros de Estudio.
- Describir y evaluar las propuestas que realiza las Asistentes de Párvulos en función a la Atención a la Diversidad en los tres Centros de Estudio.
- Describir y evaluar las propuestas que realiza Los Padres y Apoderados en función a la Atención a la Diversidad en los tres Centros de Estudio.
- Describir y evaluar cómo se utilizan los Contextos de Aprendizaje para atender la Diversidad existente en los tres Centros en Estudio.

Marco teórico:

Se analizan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia destacando sus aportes a la inclusión de la diversidad. Se efectúa también un análisis de las modalidades curriculares más frecuentes en el nivel de Educación Parvularia para precisar la forma en que la diversidad se acoge en ellas.

Se consideran también los ámbitos de la diversidad tales como el ámbito cultural, el ámbito de las creencias, el ámbito de las necesidades educativas especiales.

Las autoras se apropian de las definiciones de Booth y Ainscow: "...Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. En el *Índice*, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad,

niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros ...” (Booth, T, Ainscow M, 2000, Pág. 9)

Diseño y Muestra:

El estudio se enmarca en el paradigma Interpretativo - Sociocrítico, ya que, se ha de desarrollar una investigación-acción con determinados sujetos colaboradores que ejercen distintas miradas y perspectivas en torno a una problemática en cuestión. El objetivo que busca la investigación sociocrítica es promover un cambio y mejorar la realidad en la Atención a la Diversidad de niños y niñas en los Centros Infantiles en estudio. “El enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos (Grinnell, 1997). Extraído del autor (Hernández. R, Fernández-Collado C, Baptista P. 2006; P 8).

El diseño de esta investigación Acción es participativo, ya que, contempla la participación de los sujetos colaboradores, quienes aportan con sus conocimientos e inquietudes en relación a la Atención a la Diversidad actuando sobre ella y desarrollando acciones para mejorarlas, en los tres Centro Infantiles en estudio. “...La finalidad de la investigación acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou. 2003) y mejorar prácticas concretas... propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación...” Extraído del autor (Hernández R. 2006; 706).

Los escenarios fueron tres Centros de Atención Infantil pertenecientes a la Corporación de Desarrollo de La Reina, donde las investigadoras realizaron la Práctica Profesional durante el segundo semestre.

Sujetos en estudio son los niños y niñas de Primer y Segundo Ciclo de Educación Parvularia de los Centros Infantiles mencionados anteriormente.

Objeto de estudio es el tema de la inclusión de la Diversidad.

Los sujetos colaboradores son las Educadoras de Párvulos en Práctica Profesional de la Universidad Central de Chile, Educadora de Párvulos guía, Asistentes de Párvulos, padres y apoderados de los tres Centro Infantiles en estudio.

Análisis de datos y resultados:

Luego de haber obtenido la agrupación de las respuestas y el levantamiento de categorías, fue posible establecer resultados más abarcadores de acuerdo a los temas de las encuestas. Ello permitió efectuar una suerte de resumen de las percepciones y conocimientos que poseen los miembros de la comunidad educativa (Educadoras, Padres y/o Apoderados), facilitando antecedentes para nuestro trabajo de investigación. En el contexto de la investigación, la técnica que se empleó es la triangulación, donde se convocó aquellas respuestas que

son similares entre sí, las cuales fueron emitidas por Educadoras de Párvulos y Padres o Apoderados de los tres Centros Infantiles en estudio.

Las autoras plantean que como resultado han observado en los tres Centros de Estudio, un conocimiento relativo respecto a la Diversidad, por parte de las Educadoras de párvulos y de los padres y apoderados. Es así que hasta antes de intervenir con este estudio no se contemplaba la diversidad como tema dentro de la Base documental institucional ni en los contextos educativos de estos centros.

En los tres Centros Infantiles en Estudio las Educadoras de Párvulos guía acogen determinados aspectos en relación a las características evolutivas de los niños y niñas de Primer y Segundo Ciclo para favorecer la Atención a la Diversidad. Por otro lado, las Educadoras de Párvulos en Práctica Profesional consideraron en todas las instancias pedagógicas, el desarrollo evolutivo, necesidades y ritmos de aprendizajes de niños y niñas, para brindar una atención a la singularidad de cada uno de ellos y ellas.

La Educadora de Párvulos, Asistentes de Párvulos, Padres y Apoderados (sujetos colaboradores) manejan un nivel de información ambiguo respecto al concepto de diversidad, no incorporando aspectos relativos a la singularidad del niño y niña en esta etapa del ciclo vital.

La formación que reciben las Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile permite que estas manejen estrategias para incorporar la Diversidad que atienda la singularidad de niños y niñas y aborden la Diversidad dentro de los contextos de aprendizajes.

Se logró diseñar propuestas en relación a “Atención a la Diversidad” en conjunto con los Sujetos Colaboradores, que posteriormente se llevaron a cabo.

Se describieron las propuestas desarrolladas en conjunto con la Educadora de Párvulos, Asistente de Párvulos, Padres y Apoderados (Sujetos Colaboradores), pero no se lograron evaluar en su totalidad dichas propuestas por factores externos. Las propuestas giraron en torno a los Contextos de Aprendizaje para favorecer la Atención a la Diversidad, según las características individuales de los niños y niñas. Se centraron en talleres diversos y convivencias con los /as adultos, para configurar la propuesta de trabajo puesto que los niños /as eran en su mayoría de primer ciclo.

Referencias citadas en el estudio:

- Angulo, D.: (2009). Líneas de Acción Primer semestre, Santiago de Chile.
Arnáiz, P.: (2003). Educación Inclusiva, Málaga, aljbe.
Booth, T. Ainseon, M.: (2000). Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
Elsner P.; Montero M.; Reyes C.; Zegers B.: (2006) La Familia una aventura, Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

- Hernández, S. Fernández, C.: (2006). Metodología de la Investigación, ED. Mc.Graw-Hill, México C.;
- Lastra, M.: (2009). Líneas de Acción Primer semestre, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación: (1999). Proyecto de Integración Escolar orientaciones, Chile.
- Ministerio de Educación: (2001). Bases Curriculares de Educación Parvularia, Chile.
- Ministerio de Educación, (2001). Programa de Educación Especial, Chile.
- Ministerio de Planificación y cooperación: (1998). Ley N° 19.253 indígena, Chile.
- Manosalva, M. (1997). Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad, C=P=D Ltda., Santiago de Chile.
- Papalia, D.: (1997). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México.
- Peralta, V.: (1996). El Curriculum en el Jardín Infantil, Andrés Bello, Chile
- Pérez, I.: (2003). Discapacidad Educación especial, Mc Graw Hill, España
- UNESCO: (2004). *Educación de calidad para todos*, Santiago de Chile.
- UNESCO: (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*, Santiago.
- Yañez, J.: (2009). Líneas de Acción Primer semestre, Santiago de Chile.

**ESTUDIOS DESCRIPTIVOS
CUALITATIVOS REFERIDOS A
ELEMENTOS REGULADORES DEL
CURRÍCULO**

Desarrollo de la Conformación Valórica en la Educación Inicial para un Desarrollo Sustentable

Autoras:

*Carla Sue Alanis Cortínez, Yassna Aracely Aliaga Escobar, Josefa Campos Grossi,
Constanza Victoria Contreras Ortega, Magdalena Alejandra Muñoz Escobar, Valeska
Andrea Soto Valladares*

Profesora Guía:

Eliana Angélica Corsi Peñaloza

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2013.

Interrogante y Objetivos:

El tema seleccionado para esta investigación se ha debido a que se identificó la existencia de una brecha entre el entorno inmediato del niño y la niña, y la educación inicial basada en esta temática, a partir de la revisión de documentos teóricos, seminarios de grado realizados en la Universidad Central de Chile y en otros centros de educación superior del país. En relación a las experiencias personales que han tenido las investigadoras en relación a la temática de la Educación Inicial para el Desarrollo Sustentable, se puede decir que éstas se basan específicamente en una de sus tres aristas: el cuidado del medio ambiente. No se abordan de ninguna forma las otras dos de las tres aristas que componen el Desarrollo Sustentable: económica y social.

En consecuencia, la interrogante que se deseaba responder era:

¿Cuáles son las opiniones de expertos, equipos educativos y familias de los niveles de Transición de Educación Parvularia de dos centros educativos, de la Región Metropolitana, respecto de los conocimientos y acciones educativas que favorecerían la conformación valórica de los niños y niñas, en congruencia con los principios de la Educación para un Desarrollo Sustentable?

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Conocer la opinión de los sujetos colaboradores respecto de los conocimientos y acciones educativas que favorecerían la conformación valórica de los niños y niñas, en virtud de una Educación Inicial para un Desarrollo Sustentable.

- Determinar cuáles son los conocimientos teóricos que, según los sujetos colaboradores, favorecerían la conformación valórica de los niños y niñas en congruencia con los principios de una Educación para un Desarrollo Sustentable.

Identificar cuáles son las acciones educativas de los Equipos Pedagógicos, que podrían favorecer la conformación valórica de los niños y niñas, en congruencia con los principios de una Educación para un Desarrollo Sustentable.

Establecer la congruencia entre la propuesta teórica, las opiniones y las acciones educativas de los Equipos Pedagógicos, frente a la conformación valórica de los niños y niñas en relación a los principios de una Educación para un Desarrollo Sustentable.

Marco teórico:

Se aborda en primer lugar el Desarrollo Sustentable desde una perspectiva general, abarcando los ámbitos nacional e internacional. Para esto se consideraron los siguientes referentes teóricos: Bernd Marquardt, con su documento "Historia de la Sostenibilidad" (2006); la Primera Conferencia ONU, Conferencia Científica de las Naciones Unidas sobre "Conservación y Utilización de los Recursos" (1949). También, la Conferencia Internacional de la Biosfera, celebrada en París en 1968 para promover un encuentro mundial sobre el medio ambiente, y analizada por Guillermo Foladori y Naína Pierri en su documento "¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable". Un hito muy importante, es la creación del Club de Roma en 1968, cuyos integrantes encargaron al Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) un estudio que culminó con la publicación del libro "The Limits to Growth" (Los límites del crecimiento), en marzo de 1972, en el que se concluye que el crecimiento exponencial que se está teniendo a nivel planeta no es sostenible.

Además, se consideró la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano llevada a cabo el 16 de junio de 1972 en Estocolmo, así como también la primera Cumbre para la Tierra, llevada a cabo en Río de Janeiro en junio de 1992, de donde surgió la "Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo", en la cual se reafirma la declaración de la conferencia antes mencionada y donde también se firmó el convenio colectivo llamado Agenda 21 cuyo objetivo era concretar un desarrollo económico y social sustentable. Además, fue posible revisar el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se consideró el Informe Brundtland (cuyo nombre original corresponde a "Nuestro Futuro Común") elaborado en 1987 por la Organización de Naciones Unidas, la Ley N°19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente, y la Declaración de Río+20. También, se consideró a Herman Daly, autor de *For the Common Good: Redirecting the economy toward Community the environment, and a sustainable future* (Por el bien común: redireccionando la economía hacia la comunidad, el medio ambiente y un futuro sostenible)

citado en el Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible (julio de 2002) por Mckeown, R.

Consecuente, otra de las temáticas planteadas dentro de la investigación, como lo es la Educación Inicial, que se relaciona con el Desarrollo Sustentable y la Conformación Valórica de los niños y niñas, se hace preciso determinar qué se entiende por el concepto de Educación dentro del Marco Teórico, además de definir los tipos y niveles que ésta abarca, incluyendo también los Roles y Funciones de la Educadora de Párvulos. Como referentes teóricos se consideró a la Real Academia de la Lengua Española, a la Ley General de Educación N° 20.370 y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación de Chile). Así también, se definió el concepto de Comunidad Educativa, su conformación y funcionamiento, según la Ley General de Educación (N° 20.370) y las Bases Curriculares de la Educación. Educación para el Desarrollo Sustentable desde una perspectiva general, abarcando los ámbitos nacional e internacional, su historia y principios. Para esto se considerarán como referentes teóricos al Capítulo 36 del “Programa 21: Promoviendo la Educación, conciencia pública y capacitación” elaborado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989; la Declaración del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable aprobada en diciembre de 2002, bajo la resolución 57/254 por la Asamblea General de las Naciones Unidas; y el Manual para Profesores “Educación para el Desarrollo Sustentable en el currículum escolar”, elaborado por la Comisión Nacional del Ambiente en torno al Programa Regional de Reciclaje.

En directa relación con los temas mencionados anteriormente, se encuentra la Educación Inicial para el Desarrollo Sustentable, ateniéndonos al nivel que convoca a las investigadoras, para esto se consideró un documento elaborado por John Siraj-Blatchford, Kimberly Caroline Smith e Ingrid Pramling Samuelsson en el año 2010, llamado Education for Sustainable Development in the Early Years (Educación para el Desarrollo Sustentable en los primeros años) , a través de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Fue considerado también, un informe llamado “La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable” elaborado por la UNESCO en el taller internacional “El Rol de la Educación en la Primera Infancia para una Educación Sustentable” que se llevó a cabo en Suecia entre el 2 al 4 de mayo de 2007, dando cuenta de lo realizado a nivel internacional acerca de la educación inicial para el desarrollo sustentable, como también se menciona la importancia de la educación inicial en la vida del ser humano, considerando la infancia como la etapa evolutiva más importante del mismo. Parte imprescindible de esta investigación es lo referente a la Conformación Valórica de los niños y niñas, siendo que se presentará una primera definición acerca del concepto de Valores, considerando como referente teórico a J.M. Puig Rovira y X. Martín García, que en su libro “La educación moral en la escuela. Teoría y Práctica” del año 1998, ofrecen una conceptualización concreta y precisa acerca de este concepto. En complemento a estas definiciones ofrecidas, ha sido posible determinar un

nuevo referente teórico que permitió entregar una nueva definición al concepto de “valor”, correspondiendo a la Lic. Julia Palmieri autora de una colección de cuatro módulos, titulados “Más allá de la competencias: Los Valores”, en los cuales fue abordada la temática de los valores, desde la perspectiva de los Derechos Humanos y del quehacer pedagógico que involucra a los mismos.

Derivándose directamente de esta temática, permitiendo entender y comprender el cómo de la formación valórica, al momento de abordar lo que se conoce como “Conformación Valórica”. Para la definición del dicho concepto, fue utilizado como referente teórico a Ana María Araújo de Vanegas, quien en su libro “Edad Preescolar”, ofrece una conceptualización respecto a la conformación valórica vinculándolo además, con la relación e importancia de la familia dentro de este proceso.

Otra de las temáticas que se encuentra profundamente ligada a los conceptos detallados anteriormente, y más aún con lo referido a Conformación Valórica, es lo relacionado con la Comunidad Educativa. Para estos efectos investigativos, se contó con las definiciones teóricas ofrecidas por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), como también otro referente curricular nacional siendo éste la Ley General de Educación relativa a la Comunidad Educativa. Parte importante para esta investigación fueron las características de los niños de 4 a 6 años, las cuales se dan a conocer a través de diversos autores, tales como: Laura E. Berk, la cual en su libro “Desarrollo del niño y del adolescente” (1999) entrega información fundamental sobre el desarrollo cognitivo y como este se aprecia en niños con rango de esta edad. A la vez, no se puede dejar de lado un libro de Henry W. Maier, que consta de una recopilación de las teorías del desarrollo de los niños y niñas, en su libro “Tres Teorías Sobre El Desarrollo Del Niño: Erikson, Piaget y Sears” (1991). En cuanto al desarrollo Social y Afectivo, se realizó una búsqueda seleccionada de libros, donde se pudo encontrar el manual: “Biología Psicología y Sociología Del Niño En Edad Preescolar” (1984) de los autores Emilia García, Jesús del Rosario, Jesús Pérez, Josefina Unturbe y Juan Vicente Bosh, quienes dan a conocer cómo el niño se relaciona con los padres y adultos, con quienes comparte de una manera muy relevante según su edad.

Finalmente para realizar la investigación del desarrollo moral en niños de cuatro a seis años, se revisó el libro: “El Desarrollo Infantil II - El Desarrollo de la Personalidad” (1970) de los autores David Ausubel y Edmund Sullivan, quienes se refieren a la moral y cómo ésta influye en los valores de los niños y niñas de esta edad. A la vez se menciona cómo las personas significativas que los rodean son las que intervienen en el descubriendo y desarrollo de la moral.

Diseño y Muestra:

Debido a la interrogante planteó para esta investigación, se puede desprender que el enfoque en el que estuvo sustentada es el cualitativo, de tipo descriptivo interpretativo y micro etnográfico. De esta forma, el estudio

se fundamentó en una perspectiva inductiva, es decir, en la exploración y descripción de la realidad, abarcando de lo particular a lo general.

El trabajo en terreno se llevó a cabo mediante observaciones y entrevistas. Estos procedimientos de recogida de información se aplicaron al Equipo Educativo, Familias de dos Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, a los niños /as del nivel de transición de estos colegios y se contó con la participación de los Expertos en Educación para el Desarrollo Sustentable. EN total se trabajó con cinco apoderados de cada colegio y con tres miembros de la comunidad educativa de uno y dos en el otro.

La información se recogió según las técnicas determinadas y elaboradas anteriormente, que corresponden al Registro de Observación que fue aplicado siguiendo los pasos metodológicos del diseño, es decir, en el segundo momento que correspondió al primer terreno. Posterior a esto, se llevó a cabo en el segundo terreno las Entrevistas planificadas para los distintos actores de la comunidad educativa, tanto Educadoras, como Asistentes técnicos y Familia. De manera paralela fue aplicada la entrevista a Expertos para recabar la información acerca de los conocimientos, actitudes y acciones que favorecerían la conformación valórica de la comunidad educativa, en congruencia con los principios de la Educación para un Desarrollo Sustentable.

Análisis de datos y resultados:

Una vez realizada la recogida de información planeada, tanto registros de observación como entrevistas semi-estructuradas, se dio paso a la transcripción de las mismas en formato digital. Ya transcritos los datos se comenzó seleccionando unidades de análisis según las categorías teóricas y posibles categorías emergentes, luego, fueron transcritas en tablas pasando a la fase de codificación, y así comenzar el análisis de las mismas y finalmente realizar la triangulación entre las opiniones de los expertos, familias y equipo educativo referente a la conformación valórica en relación a una Educación Inicial para un Desarrollo Sustentable, también relacionándolos con los registros de observación realizados en ambos escenarios.

En todo este proceso, se cuidó de que las investigadoras que estuvieron en el Escenario 1, realizaran la selección de unidades de análisis del Escenario 2 y viceversa, para así conservar el criterio de objetividad. Lo mismo, fue realizado con las entrevistas, siendo que las personas que las realizaban, se encargaban de transcribirlas y otra pareja se encargaba de rescatar y codificar las mismas. Así todas las integrantes del grupo estuvieron al tanto de las realidades de los dos escenarios, pudiendo efectuar las interpretaciones de la información recopilada.

Según los sujetos colaboradores, para lograr una educación valórica en congruencia con los principios de la Educación para el Desarrollo Sustentable, es necesario tener un conocimiento integral de lo que es el Desarrollo Sustentable, contemplando todas sus aristas, social, económica y medio ambiental, apropiándose de esta temática, ya sea Familias o Equipos Educativos quienes

educan de manera colaboradora. El respeto es un valor que es la base de la vida en comunidad, se destaca que el respeto fue reconocido por todos los sujetos colaboradores, como un valor que contribuye a la educación de los niños. Otros como la solidaridad, compañerismo, responsabilidad, honestidad, cooperación, empatía, dignidad, son reconocidos por el aporte que hacen a la formación de una persona que es parte de la Educación para el Desarrollo Sustentable.

Los sujetos colaboradores plantean que es necesaria una resignificación de los conceptos de bienestar y felicidad de las familias, los cuales se entienden erróneamente al darle más importancia al consumismo, a la posesión de bienes, a la alimentación “no saludable”, a la vida sedentaria y todo tipo de acciones y actitudes que tienen un carácter más bien momentáneo y superficial. Por el contrario, debiera entenderse la felicidad y el bienestar unido a la humildad, al compañerismo, a la vida saludable, a la consciencia por las necesidades y los intereses del otro, a vivir de manera más sencilla y dándole importancia a lo intangible, a todo lo que está en la dimensión de los afectos y la espiritualidad.

Las autoras concluyen que el Desarrollo Sustentable es ahora, es una obligación no una opción. Si se comprende esto, se comprende que reciclar es ahora, educar en valores es ahora, y vivir sustentablemente es ahora, se trata de una postura frente a la vida. Las implicancias y desafíos que propone el Desarrollo Sustentable tienen un carácter urgente, y se lograrán sí y sólo si la sociedad es capaz de comprender esta premisa.

Referencias citadas en el estudio:

Andolfi, M. (1997). *Il setting in psicoterapia familiare* n La cultura de-ll’ascolto nel presente. Ed. Unicopli. Milán, Trad. Castellano, Perspectivas Sistémicas. Año 14, N° 73, Buenos Aires, (2002). Recuperado el 19 de agosto de 2011 de <http://www.redsistemica.com.ar/ricci.htm>

Araújo De Vanegas, A. y otros (2000). *Edad preescolar*. Segunda Edición. Universidad de La Sabana. Recuperado el 19 de agosto de 2011 de <http://books.google.cl/>

[books?id=QLc3tdVCrHEC&pg=PR1&dq=%E2%80%A2%09Ara%C3%BAjo+De+Vanegas,+A.+y+otros+\(2000\).+Edad+preescolar.+Segunda+Edici%C3%B3n.+Universidad+de+La+Sabana.&hl=es#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=QLc3tdVCrHEC&pg=PR1&dq=%E2%80%A2%09Ara%C3%BAjo+De+Vanegas,+A.+y+otros+(2000).+Edad+preescolar.+Segunda+Edici%C3%B3n.+Universidad+de+La+Sabana.&hl=es#v=onepage&q&f=false)

Ausubel, D. y Sullivan, E. (1970). *El Desarrollo Infantil II - El Desarrollo de la Personalidad*. Ediciones Paidós, Barcelona, España

Alles A. M. (2003). *Diccionario de Preguntas. La Triología v.3: las preguntas para evaluar las competencias más utilizadas*. Ediciones Granica S. A. - Buenos Aires: Granica, 2009.

Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ta. Edición, Editorial PEARSON EDUCATION, S.A. Madrid, España.

Booth, T, Ainscow M. y Kingston D. (2006). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Re-

cuperado el 10 de noviembre de 2012 de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Careaga J., (1993). Manejo y Reciclaje de los residuos de envases y embalajes. Recuperado el 05 de noviembre de 2012 de <http://books.google.cl/books?id=SUjbgQyyxdEC&printsec=frontcover&dq=manejo+y+reciclaje+de+los+residuos+de+envases+y+embalajes+cariaga&hl=es&sa=X&ei=M4e-6UNHfMYuc8gSQtoHgDg&ved=0CD4Q6AEwAA>

Castro Alegret, P. (2002). Cómo la familia cumple su función educativa. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

CEDEP. (sin año). Tiempo de Crecer: Manual para el Trabajo con Familias. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Inspector/Unicef%205%20Disciplina%20basada%20en%20el%20respeto.pdf>

Corporación Nacional del Medio Ambiente, (2009) Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable. Chile. Recuperado el 12 de junio de 2011 de http://www.sinia.cl/1292/articles-46509_recurso_2.pdf

Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. (20 al 22 de junio 2012). Declaración de Río+20. Río de Janeiro, Brasil. Recuperado el 17 de julio de 2012 de <http://www.farn.org.ar/newsite/wp-content/uploads/2012/06/Declaracion-final-Rio+20.pdf>

Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. (16 de junio 1972). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Estocolmo, Suecia. Recuperado el 17 de julio de 2012 de <http://www.wamani.apc.org/docs/dec-rio92.html>

Cumbre de los Pueblos Río+20. (2012). Declaración Final de la Cumbre de los Pueblos en la Río+20. Río de Janeiro, Brasil. Recuperado el 17 de julio de 2012 de <http://rio20.net/propuestas/declaracion-final-de-la-cumbre-de-los-pueblos-en-la-rio20>

Delgado Linares. (2011). El juego infantil y su metodología. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de http://books.google.cl/books?id=sjidLgWM9_8C&pg=PA111&dq=clima+de+seguridad+y+confianza&hl=es-419&sa=X&ei=-9VOeUJ1Fj5DzBIRegGg&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=clima%20de%20seguridad%20y%20confianza&f=false

Eguiluz, L. y otros. (2003). Dinámica de la Familia: un enfoque psicológico y sistemático. Recuperado el 23 de julio de 2012 de http://books.google.cl/books/about/Din%C3%A1mica_de_la_familia.html?id=qY2ngOIP88gC&redir_esc=y

Educación sin Fronteras. (sin año). Fichas de Tutorías: Respeto a los demás. Recuperado el 29 de noviembre de 2012 de <http://www.educacionsinfronteras.org/es/>

Foladori, G. y Pierri, N. (2005). ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Recuperado el 23 de julio de 2012 de http://estudiosdel-desarrollo.net/pagina_tipo_cuatro.php?libro=sustentabilidad

Fuentealba, V. (sin año) Reunión UNU-APEC Education Network. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de junio de 2011 de www.ias.unu.edu/resource_centre/Chile_Sp.doc

Fundación Friedrich Ebert. (1976). Modelo Mundial Latinoamericano. Revista Nueva Sociedad, N°22, del 16-29. Recuperado el 16 de agosto de 2012 de http://www.nuso.org/upload/articulos/210_1.pdf

García, E. Domínguez, J., Pérez, J., Unturbe, J. y Bosh, V. (1984). *Biología Psicología y Sociología Del Niño En Edad Preescolar*. Ediciones CEAC, Barcelona, España.

Geis, A. y otros. (2006). *Dirigir la Escuela de 0 - 3*. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de <http://books.google.cl/books?id=vWEHdBcNRuEC&ei=Hti0UJm6KoeWUqiNgYgO&hl=es>

Gervilla., T. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil*. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de <http://books.google.cl/books?id=JH6P9MA8XXk-C&pg=PA28&dq=clima+de+seguridad+y+confianza&hl=en&sa=X&ei=-mWeeUImWD5Go8QSy5oAw&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

Gutiérrez, J., Benayas, J., & Calvo, S. (2006). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del Decenio 2005-2014*. Revista Iberoamericana de Educación .

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.

Huerta de Soto (sin año). *Características de la función empresarial: Características del conocimiento empresarial, es subjetivo y práctico, no científico*. Recuperado el 23 junio de 2012 de <http://www.anarcocapitalista.com/textos/Lecciones%20de%20Economia%20con%20el%20Profesor%20Huerta%20de%20Soto%202005.pdf>

Lozano, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de <http://servindi.org/pdf/manual2.pdf>

Marchesi, A. en Castañeda, E. y Palacios, J. (2011). *La primera infancia (0 - 6 años) y su futuro*. Colección Metas Educativas 2021, Editan Santillana y OEI con el apoyo de la AECID.

Maier, H. (1991). *Tres Teorías Sobre El Desarrollo Del Niño: Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Manzur, M. (2005). *Situación de la Biodiversidad en Chile: Desafíos para la Sustentabilidad*. Programa Chile Sustentable, Santiago.

Marquardt, B. (2006). *Historia de la Sostenibilidad. Un concepto medioambiental en la historia de Europa Central (1000 - 2006)*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 21 de junio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81103208>

Mckeown, R. (julio de 2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 07 de mayo de 2011 de http://www.esdtoolkit.org/Manual_EDS_esp01.pdf

- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers, J. y Behrens III, W. (1972). Los límites del crecimiento. Fondo de Cultura Económica: México.
- Ministerio de Educación de Chile. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Ley General de Educación. Santiago.
- Ministerio del Medio Ambiente. (1994). Ley sobre Bases Generales del Medio Ambiente, N° 19.300. Santiago.
- Palmieri, J. (sin año). Más allá de las competencias: Los Valores. Buenos Aires: Master Grupo Editor.
- Peralta, M. (2011). Los primeros Centros Educativos para párvulos en Latinoamérica. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Puig Rovira, J., & García Martín, X. (1998). La Educación Moral en la Escuela. Teoría y Práctica. Editorial EDEBE, Barcelona.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua española. Recuperado el 20 de julio de 2011 de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=casa
- Romo, E. V. (2011a). Materiales curso Métodos de Investigación. Santiago.
- Romo, E. V. (2011b). Marco Teórico y Metodológico. Santiago.
- Secretaria Internacional de la Carta de la Tierra. (sin año). Carta de la Tierra de Educación para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de http://www.cartadelatierra.es/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=556&lang=en
- Siraj-Blatchford, J. Smith, K. y Pramling, I. (2010) Education for Sustainable Development in the Early Years. Recuperado el 28 de julio de 2011 de <http://www.327matters.org/Docs/ESD%20Book%20Master.pdf>
- Unesco. (2007). Educación para Todos Mercosur: Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social. Recuperado el 10 de Noviembre de 2012 de <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html>
- Unesco. (2008). La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable. París. Recuperado el 28 de julio de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355s.pdf>
- UNICEF, (2004). Convención Internacional sobre los Derechos del niño y la niña. Recuperado el 09 de noviembre de 2012 de http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf

**ESTUDIOS PROPOSITIVOS
CUALITATIVOS REFERIDOS A
ELEMENTOS REGULADORES DEL
CURRÍCULO**

Evaluación: Una construcción participativa y viable para niños y niñas del Primer Ciclo de Educación Parvularia, contrastando la teoría con la opinión de Educadoras de Párvulos, Técnicos en Educación Parvularia y la familia

Autoras:

Natalia Francisca Alvarez Silva, María Jesús Carabantes Villalobos, Carolina Andrea Espinosa Cofré, Romina Andrea Miranda Pantoja, Natalia Loreto Morales Antúnez.

Profesora Guía:

Mónica Manhey

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2008.

Interrogante y Objetivos:

La temática a abordar en la presente investigación, surge de un conjunto de interrogantes que las seminaristas se hicieron en un comienzo abarcando las diferentes aristas de este estudio, entre ellas ¿Cómo se está desarrollando el proceso evaluativo en Primer Ciclo de Educación Parvularia?, ¿Participa el personal técnico en el proceso evaluativo?, ¿Participa la familia en el proceso evaluativo?, ¿La evaluación potencia las fortalezas de los niños y niñas?, ¿La evaluación permite recoger información relevante mediante un proceso viable?, ¿La evaluación permite recoger información relevante sobre las reales necesidades de los niños y niñas?, ¿Existe consenso entre los agentes educativos en torno al concepto y procedimientos de evaluación a desarrollar con los niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia? Estas preguntas llevaron al grupo de seminaristas a determinar el tema central de la investigación: la evaluación desde una mirada integrada a partir de una construcción colectiva, la que tiene como objetivo favorecer aprendizajes de calidad en niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia. Para lograrlo se requiere la participación

de los diferentes y principales agentes educativos que están involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo éstos en primera instancia, las Educadoras de Párvulos, las Técnicas en Educación Parvularia y, obviamente, los padres y/o familiares de los niños y niñas, quienes juegan un rol fundamental en el proceso de desarrollo y aprendizaje de ellos.

De acuerdo a los antecedentes fácticos revisados se puede destacar que no se ha abordado este tema con la mirada que se pretende dar en esta investigación, ello se puede afirmar, ya que se revisaron documentos existentes y se examinó cómo se ha estudiado la evaluación en los diferentes niveles de educación, su importancia y aplicación en una variedad de campos del saber, pero no se ha abordado el tema desde la perspectiva de una evaluación que sea participativa, que integre a los distintos agentes educativos, en especial, a las familias, y que su procedimiento sea viable. No se ha considerado en profundidad ningún componente de esta investigación y menos aún en su conjunto.

Considerando los antecedentes antes señalados, el objetivo general de esta investigación es *determinar los criterios que debería tener un procedimiento de evaluación participativa y viable, que aporte a las reales necesidades de aprendizaje y fortalezas de niños y niñas que participan del Primer Ciclo de Educación Parvularia; contrastando la teoría con la opinión de Educadoras de Párvulos, Técnicas en Educación Parvularia y la familia.*

Marco teórico:

Coherente con el tema de la investigación fue necesario consultar antecedentes fácticos, además de recurrir a referencias teóricas actualizadas y pertinentes que fundamenten y expliquen parte por parte el tema de estudio, llegando a encontrar las bases teóricas del tema de esta investigación. Se efectúa un recorrido por la *evaluación en cuanto a su concepto*, bajo la perspectiva y mirada de diversos autores; posteriormente haciendo alusión a los *tipos de evaluación*; luego se hace una reseña de los *paradigmas en la evaluación*, entre estos el *paradigma positivista*, el *paradigma naturalista* y el *paradigma sociocrítico*, para posteriormente dar una definición de lo que es la *Evaluación en Educación Parvularia*, ello considerando antecedentes históricos y las *técnicas e instrumentos para recolectar la información* y por último se hace una revisión respecto de la *evaluación y los otros contextos para el aprendizaje*.

Por otra parte se da a conocer una breve reseña de las *instituciones públicas encargadas de la Educación Parvularia* en Chile, respecto del tema de Evaluación; instituciones conocidas como: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), *Fundación Integra* y *Ministerio de Educación*.

Siguiendo con el tema de evaluación en Educación Parvularia; se expone la *importancia de la evaluación en el Primer Ciclo de Educación Parvularia*. Posteriormente se pone de manifiesto la *importancia del desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas menores de tres años*. Por último, se hace mención, a la *importancia de la familia en Educación*, especificando el tema en la *Participación de*

la familia en la Educación Parvularia dentro del proceso educativo y la evaluación de los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Diseño y Muestra:

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, que se sustenta en el paradigma interpretativo (también denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, hermenéutico), cuyo interés se centra en el estudio de las acciones humanas y de la vida social.

Las autoras aclaran que:

Según la finalidad, es una investigación básica, ya que comprende una actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato.

Según el alcance temporal, es una investigación transversal porque estudia un tema en particular a partir de los sujetos de estudio en un momento dado.

Según la profundidad u objetivo, es una investigación exploratoria, que tiene un cierto carácter provisional, ya que se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piensa probablemente desarrollar una investigación posterior siendo a su vez descriptiva.

Según el carácter de la medida, es una investigación cualitativa, ya que está orientada al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza una metodología interpretativa (en este caso, etnográfica) la cual centra su interés en el descubrimiento de conocimiento, y el tratamiento de los datos es básicamente cualitativo.

Según el marco en que tiene lugar, es una investigación que se desarrolla en el campo o en terreno.

Según la dimensión temporal, describe los fenómenos en el momento en que tienen lugar. Busca la opinión de los actores sociales y pretende comprender qué caracteriza tal o cual fenómeno, según las opiniones y percepciones de los actores en cuestión.

Según la orientación que asume, es una investigación orientada al descubrimiento porque busca generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea métodos interpretativos (etnografía). Su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos.

El diseño de esta investigación es **Etnográfico**, ya que pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de un grupo determinado de personas. El propósito de esta investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas, de un contexto determinado, hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo ciertas circunstancias. (Hernández Sampieri; 2006, 697). Dentro del diseño etnográfico existen diversas clasificaciones, y para esta investigación corresponde una clasificación de un diseño **microetnográfico** o etnografía particularista; porque sólo se centra en una parte de un elemento cultural; como lo es la educación, específicamente en un aspecto del proceso educativo. (Hernández Sampieri; 2006, 698 y 699).

Los sujetos del estudio corresponden a 12 educadoras de párvulos y 12 apoderados de 4 jardines infantiles de públicos de Santiago, dos particulares y dos gubernamentales..

Análisis de datos y resultados:

La información se recoge mediante entrevistas semi estructuradas, grupales e individuales, observación no participante y entrevistas auto administradas o cuestionarios de pregunta abierta.

A juicio de las investigadoras, las Educadoras y las Técnicos en Educación Parvularia son quienes mejor deben manejar el concepto de evaluación. Las consecuencias que trae consigo no manejar este concepto se traducen en dos efectos: el primero, está relacionado con la información que se transmite a los demás agentes educativos, ya que el dominio que la educadora tenga de la evaluación interfiere en la noción que los demás van a tener de este mismo concepto; y el segundo, se relaciona directamente con el proceso evaluativo que se desarrolla, ya que si no se domina el concepto de evaluación, el proceso de evaluación que se está desarrollando puede que no sea de calidad, y a su vez, no favorezca las reales necesidades de los niños y niñas.

Con respecto a lo anterior, algunas de estas fuentes de datos visualizan la evaluación como una medición, aunque otros la visualizan incipientemente como un proceso que aborda todos los aspectos educativos, pero sin entrar en el detalle de cuáles son los pasos o condiciones que cumple este. Sin embargo, denominar la evaluación como un proceso no significa necesariamente tener un mayor y mejor conocimiento y dominio del concepto, aunque demuestran tener nociones más acertadas de lo que es el concepto de evaluación, desde el punto de vista que plantea la teoría, los académicos y las referencias teóricas consultada para este estudio.

En términos generales, se puede percibir que las Educadoras de Párvulos desarrollan la evaluación en los tres periodos clásicos (diagnóstico, formativo y sumativo) durante el proceso, mencionando que la evaluación diagnóstica está destinada a conocer al niño/a y determinar las líneas de acción educativas, que la evaluación formativa comprende la implementación de la propuesta educativa e ir recogiendo información para realizar cambios y mejoras y, la evaluación sumativa tiene el propósito de determinar el nivel de logros alcanzados por los niños de acuerdo a su nivel de aprendizajes y desarrollo. Aunque hay que aclarar que lo anterior no da garantías de que se esté cumpliendo realmente con las funciones de la evaluación como, por ejemplo, que se esté dando a conocer los reales puntos de partida para implementar la acción pedagógica, que se esté regulando y retroalimentando el proceso. Además, no en todos los niveles hay registros que den cuenta de la rigurosidad con que se cumplen todos los pasos de la evaluación.

Fue posible elaborar una propuesta con el objetivo de determinar y describir criterios a tener presentes al momento de realizar una evaluación

participativa y viable que aporte a reales necesidades de aprendizaje de los niños y niñas; a la luz de la opinión de profesionales y técnicos que participan del proceso, además, de la opinión de expertos y/o conocedores en temáticas de evaluación y/o Educación Parvularia. Dicha propuesta fue presentada a los académicos de la Universidad Central de Chile, que fueron sujetos colaboradores de este estudio; en un grupo de discusión para ser sometida a una validación. A partir de esto, se consideraron las sugerencias otorgadas por estos académicos para modificar y complementar dicha propuesta, que se presenta en el informe del estudio.

Referencias citadas en el estudio:

EVALUACION:

- AHUMADA Acevedo, Pedro. [1983] "Principios y procedimientos de evaluación educacional." Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso - Chile.

- ÁVALOS, Carlos [2007] "Evaluar para mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes." Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

- ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. [2001] "Evaluar para conocer, examinar para excluir." Editorial Morata. Madrid, España.

- AZZERBONI, Delia; Marotta, Elizabeth, Sena Carlian, y otros. [2000] "Evaluación en Educación Inicial." Ediciones Novedades Educativas. Colección La Educación en los Primeros Años. Número 20. Buenos Aires - Argentina.

- FUNDACIÓN INTEGRAL. [2003] "La evaluación formativa de los niños y la planificación de experiencias de aprendizaje." Chile.

- MANHEY, Mónica [2006] "Evaluación de Aprendizajes en Educación Infantil." Cuadernillo N° 2. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central. Santiago, Chile.

- MINEDUC [2005] Unidad de Educación Parvularia. Pauta de Evaluación de los Aprendizajes Esperados. Santiago, Chile.

- PENCHASKY de Bosch, Lydia. [1977] "Evaluación en el Jardín de Infantes." Librería del colegio. Buenos Aires. Argentina.

- PERALTA, María Victoria. "El saber pedagógico y su explicitación en la Educación Parvularia. El saber pedagógico de la Educación Parvularia en sus paradigmas fundantes." En: Segundo Encuentro Nacional de Especialistas en Educación Parvularia. El currículo en Educación Parvularia: Una evidencia del saber pedagógico su perspectiva actual. [1995] Santiago, Chile

Los paradigmas fundantes de la Educación Parvularia moderna. Santiago, Chile, María Victoria Peralta, 1995.

- SANTOS Guerra, Miguel [1995] "La evaluación: Un proceso de diálogo; comprensión y mejora." Ediciones Aljibe. Málaga - España.

- SANTOS Guerra, Miguel [2000] "Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora." Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.

FAMILIA:

- COVARRUBIAS, Paz; Muñoz, Mónica y Reyes, Carmen [1986] "En búsqueda de la familia chilena." Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

- JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES [2002] "Política de trabajo con madres, padres, apoderados y comunidad." Gobierno de Chile. Santiago.

- HORTON B., PAUL; HUNT L., CHESTER [2005] "Sociología." Editorial MCGRAW-HILL. México.

- MINEDUC [2002] Política de participación de padres, madres y/o apoderados en el sistema educativo. Santiago, Gobierno de Chile.

INVESTIGACIÓN:

- GIROUX, Henry A. [1990] "Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje." Ediciones Paidós. Barcelona - España.

- HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto. [2006] "Metodología de la Investigación." Editorial Mc Graw Hill. México.

- ROMO, Verónica [2007] "Procesos educativos y de aprendizaje en niños y niñas menores de 4 años." Universidad Central. Santiago, Chile.

CURRÍCULO:

- JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES [1997] Guía de funcionamiento para salas cunas y Jardines infantiles. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago - Chile.

- MINEDUC [2001] Bases Curriculares de Educación Parvularia. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.

- MINEDUC, [2008] En: Currículo y evaluación - Simce.

PSICOLOGIA:

- ROSAS, R. y Sebastián Ch. [2001] Piaget, Vigotski y Maturana. "Constructivismo a tres voces." Editorial Aique - Argentina.

- FLAVELL, John H. [1985] "La Psicología evolutiva de Jean Piaget." Editorial Paidós - México.

- PERALTA, María Victoria; Mayorga, Liliana; Díaz, María Isabel y otros [2004] "Propuestas didácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y niños." Comités comunales de Educación Parvularia. Santiago - Chile.

NEUROCIENCIA:

- MUSTARD, James Fraser. [2007] "Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en las Experiencias - Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado." Monterrey, Nuevo León México.

- PERALTA, María Victoria [2002] "Pedagogía de las Oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI." Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.

- ZULUAGA Gómez, Jairo Alberto. [2007] "Artículo entregado en Seminario de Educación Infantil." Universidad Central, Sede La Serena. Neurociencia y Educación. Universidad Nacional de Colombia.

REVISTAS:

- ALARCÓN, Cecilia. Artículo: "Semblanza de la Directora de la Carrera, Señora Selma Simonstein". Perspectiva Escuela de Educación Parvularia. Universidad Central; (1): 5, 1985.

- IZQUIERDO, María Teresa. "En las búsquedas de un nuevo camino para promover el cuidado y desarrollo infantil". Revista Pensamiento educativo. Universidad Católica de Chile; (19): 412, 1996.

- PASCUAL Kelly, Enrique. Artículo: "Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular" Revista Pensamiento Educativo Universidad Católica de Chile; (23): 10, 1998.

- LARRAGUIBEL Quiroz, Erika. Artículo: "Educación y Comunidad". Perspectiva Escuela de Educación Parvularia. Universidad Central, (13): 31, 1999.

Lista de referencias virtual:

- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. Guía de Educación Cívica – concepto de familia. [Visitado en Septiembre 2008]

URL: www.bcn.cl

- GUÍA DE EDUCACIÓN CÍVICA. Biblioteca del Congreso Nacional. [Visitado en Septiembre 2008]

URL: <http://www.bcn.cl/ecivica/concefamil/>

- HARRIS, Marvin (1980) "Chapter Two: The Epistemology of Cultural Materialism," in Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture. New York: Random House. [Visitado en Junio 2008]

URL: www.wikipedia.org

- HIMMEL, Erika y Otros. Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. [Olivares, María Angélica; Zabalza, Javier] [1999] Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. [Visitado en Junio 2008]

URL: www.educarchile.cl

- JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES. [2005] Política de trabajo con familia. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Santiago - Chile. [Visitado Septiembre 2008]

URL: www.junji.cl

- MATURANA Carlos y Ramos Carlos. [2002] Trabajo Monográfico: Análisis FODA Un instrumento de aplicación práctica para las MYPIMES. [Visitado en Junio 2008]

URL: www.infomipyme.com/Docs/NI/Offline/uam/Analisis_FODA%20_UAM_IADE.pdf

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ministerio - Misión/Currículo y Evaluación. Gobierno de Chile. [Visitado Abril - Junio 2008]

URL: www.mineduc.cl

- PIKE, Kenneth Lee (1967). Language in relation to a unified theory of structure of human behavior 2nd ed. The Hague: Mouton. [Visitado en Junio 2008]

URL: www.wikipedia.org

- UNESCO [2004]. Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Santiago - Chile. [Visitado en Septiembre 2008]

URL: www.unesco.org/santiago

- VIGOTSKY y Piaget. Algunas ideas de constructivismo en la educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. El portal de la Educación. [Visitado en Mayo 2008]

URL: www.educarchile.cl

**ESTUDIOS DESCRIPTIVO
CUALITATIVOS REFERIDOS A
ELEMENTOS ACTIVADORES O
METÓDICOS DEL CURRÍCULO**

La educadora de párvulos como facilitadora de estrategias pedagógicas para la resolución positiva de conflictos

Autoras:

Graciela Macarena Caro Morales, Susana del Carmen Caro Salas, Elia del Tránsito Curiqueo Concha, Katherine Denise Ferrada Cotal, Alejandra Gabriela Jiménez Lafuente, Viviana Carolina Mera Muñoz, Patricia Andrea Neira Sánchez, Carolina Francisca Sáez Radical

Profesor Guía:

Carlos Alfredo Santelices Vera

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2004.

Interrogante y Objetivos:

Las autoras plantean que Diariamente, a través de los distintos medios de comunicación, se informa del desarrollo de diversos conflictos los cuales no siempre son los más adecuados o pertinentes, al igual que de las Estrategias para su resolución. Por ejemplo, se tiene información de algunas escuelas que se han visto sobrepasadas por situaciones peligrosas y que han traído consecuencias graves, como la muerte, expulsión de los alumnos de sus propios colegios, agresiones verbales y físicas, entre otras.

De acuerdo con lo anterior, las autoras expresan que no pueden estar ajenas a este tema, puesto que en sus propias experiencias vivenciadas en los cuatro años de carrera y particularmente en el último año, a raíz de diversas visitas realizadas a los Jardines considerados para nuestra investigación, hemos observado realidades conflictivas tanto en Jardines Infantiles públicos, Particulares, Colegios, Centros Abiertos y en diferentes niveles que atiende cada uno de estos Centros Educativos. Ello ha permitido visualizar “cómo las Educadoras de Párvulos reaccionan frente a los conflictos que se presentan entre las niñas y los niños”, dejando de manifiesto que si las actitudes de las Educadoras de Párvulos no son las adecuadas frente a un determinado conflicto, pueden generar en la niña y el niño sentimientos de frustración y enojo, puesto

que, no se utilizaron las Estrategias apropiadas para resolver el conflicto en momento adecuado.

De acuerdo a lo anterior, consideramos de suma relevancia que nuestro problema de investigación sea:

¿Qué Estrategias Pedagógicas incorporan un grupo de Educadoras de Párvulos que se desempeñan en Jardines Infantiles JUNJI y en Jardines Infantiles Particulares de la Región Metropolitana, al enriquecimiento de los Ámbitos de Experiencia de Aprendizaje, en párvulos del Nivel Transición, para la Resolución Positiva de Conflictos?

Se intentó lograr los siguientes objetivos específicos:

Describir si las Educadoras de Párvulos incorporan Estrategias Pedagógicas en el Plan de Acción y en su plan diario para favorecer la Resolución Positiva de los Conflictos.

Especificar las Estrategias Pedagógicas que utilizan las Educadoras de Párvulos para Resolver los Conflictos en las situaciones de hecho y propedéuticas.

Señalar si las Estrategias Pedagógicas utilizadas por las Educadoras de Párvulos se adecuan al desarrollo psicobiológico, moral, intelectual y social de los párvulos entre 4 y 6 años, tanto en situaciones de hecho como propedéuticas

Marco teórico:

Un eje que las autoras desarrollan, es la Convivencia Escolar, puesto que es la escuela y los profesionales de la educación quienes deben apoyar la formación para la paz y la educación en valores, los que constituyen dos ejes de este Marco Teórico. Educar a las niñas y a los niños para la Paz es un propósito que requiere de perseverancia, observación y creatividad por parte de las Educadoras y los Educadores, los que deben contribuir para que las niñas y los niños se realicen en este proceso y en cada uno de los ámbitos de sus aprendizajes. Para llevar a cabo esto, es necesario favorecer un ambiente de grupo donde se incentive al conocimiento, la confianza y la estima, tanto hacia él o ella como a los otros. Respecto a la Convivencia escolar, las autoras plantean que es "... la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas" [<http://www.mineduc.cl/convivencia/>, 2004]

Se considera entonces necesario incorporar otros dos ejes teóricos: Política Educacional y Bases Curriculares de la Educación Parvularia. El primero de ellos destaca la misión del Ministerio, como orientador y diseñador de políticas de convivencia, como un factor más asociado a la calidad de la educación, lo cual debería ser incorporado en cada uno de los niveles de la Educación Chilena.

Este aspecto se puede evidenciar en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. La que se organiza en tres ámbitos: Formación Personal y Social; Comunicación; y Relación con el Medio Natural, Social y Cultural. De estas tres directrices, solo la primera contempla aprendizajes esperados que apuntan al logro de una sana convivencia.

Otro tema desarrollado y el cual es el pilar fundamental del estudio, es el conflicto, actitud propia del ser humano [Girard, 2003]. Frente a esta aseveración surge otro eje teórico, denominado Estrategias de Resolución de Conflicto. Es en este en donde se profundizan las categorías, las que servirán para el análisis e interpretación de la información recopilada en terreno. Entre las Estrategias Pedagógicas de Intervención en la Resolución de Conflictos que debieran ser utilizadas por las Educadoras y los Educadores con el propósito de promover la Resolución pacífica de Conflictos, se encuentran la Mediación, el Arbitraje y la Conciliación.

Finalmente, se proponen las características físicas, psicológicas y sociales de la niña y el niño de cuatro a seis años, como último eje a desarrollar en el Marco Teórico, el cual nos servirá para dar respuesta al tercer objetivo específico y al quinto y sexto supuesto del presente estudio

Diseño y Muestra:

“La etnografía [o su término cognado (consanguíneo) “observación participante”] simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común, puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso...recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” [Hammersley, 1994, 15]. La definición que nos aporta este autor, a nuestro juicio, fundamenta que nuestra investigación es de orden etnográfico, ya que recurrimos a cuatro fuentes de información, participando directamente con el grupo estudiado, recogiendo información en torno a nuestro propósito.

Las autoras establecen que su diseño se caracteriza según los siguientes criterios:

Nivel de Abstracción: Según nuestro modelo de investigación, es decir la etnografía, no necesitamos definir el nivel de abstracción, ya que no formó parte de nuestro objetivo establecer generalidades, sino que nos centramos en el grupo de Educadoras de Párvulos a estudiar.

Fuente de datos: Este modelo de investigación es evidentemente empírico, ya que recoge información directamente de la realidad, a través de Revisión de Documentos, Entrevistas en Profundidad y Observación Participante.

Secuencia temporal: Como señalamos anteriormente, este modelo de investigación requiere de un tiempo relativamente extenso, es decir, sería de tipo longitudinal. Sin embargo, considerando las exigencias de la Institución Educativa a la que pertenecemos, contamos con un plazo determinado para la entrega del estudio, por lo tanto tiene un carácter transversal, por lo cual no podemos asegurar que llegamos a la saturación de las categorías de análisis.

Tipo de control de variables: Al ser un modelo de investigación cualitativo no contemplamos variables de estudio, sino que categorías de análisis, las cuales a su vez contemplan categorías teóricas y empíricas.

Sistema de análisis de datos: El modelo al que adherimos tiene un sistema de análisis de datos cualitativo, ya que comprende cuatro componentes necesarios: descripción, narración, comprensión e interpretación.

Para seleccionar las unidades de análisis se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Educadoras pertenecientes a la Región Metropolitana.
- Educadoras de Jardines Particulares y de JUNJI.
- Educadoras a cargo de Niveles de Transición.
- Educadoras que estén en sala permanentemente.

Se puede inferir que las unidades de análisis son intencionadas por el hecho de que todos los Jardines consultados debieron cumplir con los criterios anteriormente descritos. Se eligió esta serie de criterios ya que se consideró necesario para tener unidades de análisis adecuadas que respondieran a las necesidades de la investigación.

Las unidades de análisis son ocho, dentro de los cuales se encuentran cuatro Educadoras de Párvulos pertenecientes a Establecimiento de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y cuatro Educadoras de Párvulos pertenecientes a Jardines Particulares

Análisis de datos y resultados:

El análisis de los datos se efectuó mediante matrices de categorías y codificación de textualidades y su frecuencia. Ello permitió identificar las siguientes categorías fuertes y débiles:

Fuertes (entre 10 y 25 observaciones): amenazas, castigos y conducta arbitraria)

Débiles (1 a 5 observaciones): Pacificadora, orden, no violencia, mediación, conciliación, cultura de paz, arbitraje, asertiva.

Es preocupante que la mayoría de las observaciones realizadas, según subcategorías teóricas y emergentes, no necesariamente aportan a una Resolución de Conflictos y menos a un aprendizaje del mismo. Por otro lado, las subcategorías teóricas y emergentes que sí están relacionadas con la Resolución Positiva de Conflictos y el aprendizaje significativo de Estrategias obtuvieron muy pocas observaciones, en algunos casos, como el de la Conciliación o la Asertividad, solo fueron codificadas con una sola observación.

En todos los Escenarios, las unidades de análisis aparentan poseer conocimientos en torno al tema de este estudio. A través de las Entrevistas en Profundidad se pudo constatar que conocen Estrategias, manejan sus definiciones y comprenden la necesidad de transmitir este aprendizaje. Señalan la importancia de que al momento de resolver un problema, es necesario que las partes involucradas queden satisfechas con la solución, ya sea que ellos la encuentren o que un adulto les ayude a encontrarla. Todo esto parece demostrar que ellas entienden la relevancia del tema y que, algunas en mayor grado que otras, manejan información atingente y que obviamente pueden poner en práctica con sus párvulos, aportando al logro de una Convivencia de Calidad, cosa que desgraciadamente, no siempre lo hacen estas educadoras de la muestra.

Referencias citadas en el estudio:

- Bizquerra, Rafael. [2000]. Educación Emocional y Bienestar. Editorial Praxis. Barcelona, España.
- Briones, Guillermo. [1982]. Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. Primera y segunda parte. Editorial Trillas. México.
- Delval, Juan. [2001]. El Desarrollo Humano. Editorial Siglo veintiuno. Barcelona, España.
- Gardner, Howard. [1995]. Segunda Edición. Estructuras de la Mente. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Girard, Kathryn; Koch, Susan J. [2003]. Resolución de Conflictos en la Escuela. Editorial Granica.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. [2002]. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Editorial Salesianos, Santiago.
- Goleman, Daniel. [1996]. La Inteligencia Emocional. Editorial Javier Vergara Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Güell, Manel y Muñoz Redón, Joseph. [1999]. El misterio del niño que se guardaba los caramelos. La Inteligencia Emocional.
- Hammersley, Martín y Atkinson, Paul. [1994]. Etnografía: Métodos de Investigación. Editorial Piados. Barcelona, España.
- Magendzo, Abraham y otros. [2000] Los Objetivos Transversales de la Educación. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Martínez M., Miguel. [1998]. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico práctico. Editorial Trillas. México.
- Milicic, Neva. [2001]. A Ser Feliz También se Aprende. Editorial Sud Americana. Santiago, Chile.
- Muñoz Redón, Joseph. [1998]. La Bolsa de los Valores, materiales para una ética ciudadana. Editorial Ariel. Barcelona.
- Plan Estratégico de Desarrollo 2004 - 2008. Escuela de Educación Parvularia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile.
- Revista Pensamiento Educativo, PUC. Facultad de Educación. [1996] . Educación en Valores. Volumen 18. Santiago, Chile.
- Sandín, M.P. [2003]. Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentación y Tradiciones. Editorial Mc Grawth. Madrid.
- Yuz, Rafael. [1996] .Temas Transversales: Hacia una nueva escuela. Editorial Grao. Barcelona, España.
- Alcázar, José Antonio. [2003]. Convivencia y Disciplina Escolar: el Gobierno de la Clase. www.nalejandria.com
- Consejo Educativo de Castilla y León. [2001]. Conflicto y Convivencia en un Centro Educativo. España. www.concejoeducativo.org
- Convivencia Escolar, www.google.com, chile.com
- De la Cierva, María y de Hoces. [sin fecha]. Claves Psicológicas de la Convivencia Escolar. www.ec.es/cesces/beltran.htm

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. [1999]. Política de Convivencia Escolar. Santiago, Chile. www.mineduc.cl

Junta Nacional de Jardines Infantiles. [2004]. Sector público y privado. Santiago, Chile. www.junji.cl

La Educación para la Paz, www.sodepaz.org/construyendolapaz

**ESTUDIOS PROPOSITIVOS
CUANTITATIVOS REFERIDOS
ELEMENTOS ACTIVADORES O
METÓDICOS DEL CURRÍCULO.**

Incidencia de un plan de estimulación rítmica en las habilidades lógico matemáticas, de un grupo de niños y niñas cuyas edades fluctúan entre 2 años 9 meses y 3 años 4 meses

Autoras:

Paulina de los Ángeles Fuentes Córdova, Carolina Jacqueline Loyola Fuentes, Pía del Pilar Martínez Sánchez, María Jesús Pizarro Llancapán, Elizabeth Antonina Quiero Yáñez, Catalina Paz Reyes Marchant, Daniela Alejandra Vilches Flores

Profesor Guía:

Carlos Fernando Juica Domínguez

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2009.

Interrogante y Objetivos:

Actualmente la educación en Chile es un tema que plantea una preocupación latente respecto de la calidad, abarcando elementos de distintos ámbitos y estamentos, concernientes no sólo a alumnos y profesores quienes, por lo demás, han puesto el tema en el tapete, demostrando gran insatisfacción por la calidad que el Estado es capaz de generar. Esto se hace evidente en el año 2006, cuando se realizaron las primeras manifestaciones escolares en la llamada “revolución pingüina”, en la que alumnos y alumnas de enseñanza media y universitaria se unieron para manifestarse por una educación de calidad para todos los estamentos sociales. A partir del año 2003, la educación obligatoria es consignada sólo desde Primer año básico hasta Cuarto año medio, dejando a un lado el nivel correspondiente a la Educación Parvularia.

Son muchos los autores y científicos tales como Campbell (2001) y Frackowiack (sin año) que enfatizan la importancia que tiene el desarrollo cerebral en esta etapa de la vida, ya que es cuando el cerebro humano es susceptible de realizar la mayor cantidad de sinapsis, por lo que se requiere una estimulación temprana adecuada para lograr el mejor desarrollo, no tan

solo en el aspecto cognitivo, sino también emocional y psicomotriz. Queda así de manifiesto la tremenda importancia que tiene la Educación Parvularia en los niños y niñas, dando argumentos sin contrapeso respecto de la necesidad de integrarla a la educación formal obligatoria.

Por otra parte, las autoras establecen que *“Muchos han sido los pedagogos musicales que han enfatizado el valor de la música impartida desde los primeros momentos de vida como sustento sensorial para el posterior aprendizaje pues, según afirma la teoría piagetiana, las experiencias previas son la base para los nuevos conocimientos. Dentro de la atención temprana, la estimulación musical infantil produce grandes beneficios. Ello ha llevado a plantearse el trabajo con estos estímulos antes incluso del nacimiento, pues el sentido del oído es uno de los que más tempranamente se desarrolla”* (Álvarez I, <http://www.filomusica.com/filo50/fca.html>).

En busca de elementos que redunden en una educación de calidad, la música ha sido utilizada en la creación de diferentes metodologías llevadas a cabo dentro de las aulas de educación inicial, para desarrollar diferentes áreas del pensamiento lógico-matemático, entre otras relaciones.

No obstante, frente a todo lo planteado respecto de la calidad de la educación, existe un elemento de máxima importancia y que incide directamente en esta calidad, como lo es la formación de docentes y que no parece estar actualizada en metodologías que potencien integralmente diversas áreas de los educandos.

Por todo lo anterior, esta investigación pretende aprovechar la ya establecida relación de la matemática y la música, a través de la implementación de un conjunto de experiencias de aprendizaje basado en la Orquesta Rítmica del método Orff, el que esperamos otorgue experiencias significativas a niños y niñas, facilitando así la adquisición de aprendizajes de calidad.

Frente a la necesidad de buscar metodologías que aporten a la mejora de la calidad de la educación, se presenta el siguiente problema de investigación.

¿Cuál será la incidencia de la aplicación de un conjunto de experiencias de aprendizaje basado en la orquesta rítmica del método Orff, en el desarrollo de las habilidades de clasificación y seriación en un grupo de niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 2 años 9 meses a 3 años 4 meses?

Como objetivos específicos se proponen:

Identificar las características socio-económico y culturales del grupo de niños y niñas partícipes de la muestra.

- Identificar las características del desarrollo evolutivo de los niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 2 años 9 meses a 3 años 4 meses.
- Identificar los elementos de la orquesta rítmica del método Orff susceptibles de ser trabajados con niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 2 años 9 meses a 3 años 4 meses.
- Diseñar un conjunto de experiencias en base a la orquesta rítmica del Método Orff, para trabajar las habilidades de clasificación y seriación

con niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 2 años 9 meses a 3 años 4 meses.

- Describir las habilidades de clasificación y seriación mediante un instrumento de medición de estas habilidades, como Pre-test, Test intermedio y Pos-test.

Y como hipótesis de trabajo se plantea:

La aplicación del conjunto de experiencias de aprendizaje basado en la orquesta rítmica del método Orff, favorecerá el desarrollo de las habilidades de clasificación y seriación en niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 2 años 9 meses a 3 años 4 meses en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Marco teórico:

De acuerdo al problema que se plantea en esta investigación, es necesario sustentarlo con fuentes teóricas para entregar validez científica a la misma. Por ello, el Marco Teórico que se presenta a continuación, contempla los siguientes temas:

- Desarrollo Evolutivo del Niño
- Neurociencias -aprendizaje
- Funciones psicológicas básicas para el aprendizaje escolar
- Estimulación Temprana
- Música
- Método Orff
- Habilidades del pensamiento Lógico - Matemático

Diseño y Muestra:

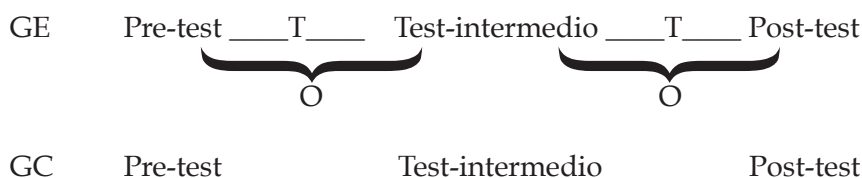
Esta investigación se realizó de acuerdo a un enfoque Cuanti-Cuali, debido a que éste nos permite evidenciar de una manera amplia a través de la medición con tres instrumentos distintos la incidencia que tuvo el conjunto de experiencias de aprendizaje basado en la orquesta rítmica del método Orff, para el desarrollo de las habilidades de clasificación y seriación en niños y niñas cuyas edades fluctúan entre 2 años 9 meses a 3 años 4 meses de edad.

El diseño utilizado es de carácter cuasi-experimental, ya que se asignan los sujetos aleatoriamente a las condiciones experimentales en ambientes naturales (Hernández, R.; Fernández C.; Baptista P. 2006), con el objetivo de separar los efectos provocados por el tratamiento en la variable dependiente, de aquellos realizados por las variables intervinientes, las cuales se refieren al nivel socio-económico, sexo, edad y asistencia. Estas pueden influir notoriamente en el resultado de la investigación, observando así el efecto que tiene el conjunto de experiencias de aprendizaje basado en la orquesta rítmica del método Orff, en el desarrollo de las habilidades de clasificación y seriación de los niños y niñas cuyas edades fluctúan entre 2 años 9 meses a 3 años 4 meses de edad, dando cuenta de la causa-efecto del problema de investigación.

Dentro de este diseño se utilizó el del grupo control no equivalente, siendo los grupos experimental y control homologables entre sí.

Incluido dentro del proceso se aplicó observaciones etnográficas que permitieron recoger impresiones de las reacciones de los niños y niñas en el proceso de trabajo con la orquesta rítmica:

Esquema de diseño:



GE : grupo experimental.

GC : grupo control

O : observaciones realizadas durante la aplicación del conjunto de experiencias de aprendizaje basadas en la orquesta rítmica del método Orff. (Variable independiente)

T : tratamiento conjunto de experiencias de aprendizaje basado en la orquesta rítmica del método Orff.

Pre-test : primera aplicación del instrumento de medición (Variable dependiente) y Pauta de Observación

Test Intermedio : segunda aplicación del instrumento para dar cuenta si es efectiva o no la aplicación.

Post-test : tercera aplicación del instrumento de medición y Pauta de Observación.

Los sujetos de esta investigación fueron 32 párvulos, 16 niños y 16 niñas cuyas edades fluctúan entre 2 años 9 meses a 3 años 4 meses de edad (al mes de Agosto), del nivel Medio Menor pertenecientes a un Jardín Infantil JUNJI. El nivel señalado se dividió en dos grupos de forma aleatoria, de los cuales uno fue el grupo control y el otro el grupo experimental, quedando el grupo control con 16 y el grupo experimental con 15 niños y niñas.

Análisis de datos y resultados:

Para el análisis de los resultados cuantitativos arrojados tanto en el pre-test, test intermedio y pos-test, se utilizó la fórmula de la *t* de Student para grupos pequeños no equivalente, pero que se comportan como grupos normales (Md y Media casi equivalentes), para establecer la significancia estadística de la comparación de los resultados de los grupos control y experimental en cada uno de ellos. Ésta es una prueba estadística que pretende dilucidar la validez de la hipótesis por la forma algo rígida en que se aplica esta último método.

Como manera de complementar la recogida de información, se realizaron registros de observación y grabaciones de videos, las cuales aportaron en investigación, dando información cualitativa, que nos permite visualizar los detalles que pueden ocurrir o intervenir en la realización de las experiencias de aprendizajes vinculadas al seminario, ya que no se contemplan en lo cuantitativo. Estos elementos cualitativos aportan datos que intervienen en las variables, tanto dependiente como independiente de la investigación. Para los registros de observación y videaciones, se realizó un análisis de categorización de estos registros, para así poder interpretar los datos cualitativos arrojados.

La aplicación en el grupo experimental se desarrolló a través de 18 sesiones. La primera correspondió a la presentación del material que se utilizaría para trabajar durante las próximas 17 sesiones (tambores, sonajeros, claves y triángulo). Para esto se reunió a los párvulos del grupo experimental en la sala de actividades para realizar el trabajo y se les entregó el material para que lo manipularan. Entonces se comenzaron a cantar diferentes canciones para que los niños y niñas utilizaran el material entregado. Esta sesión tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Con respecto a las 17 sesiones restantes se puede decir que éstas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos cada una, las cuales se llevaron a cabo durante 11 semanas, específicamente desde el 20 de Agosto hasta el 3 de Noviembre del 2008. Estas sesiones en un comienzo se realizaban con tres investigadoras, dos de las cuales se encargaban de aplicar y una de registrar etnográficamente acontecimientos importantes que surgían en la aplicación. En un comienzo la metodología aplicada en las diferentes experiencias de aprendizaje no favorecía adecuadamente la concentración de los párvulos por lo cual se decidió utilizar diferentes estrategias metodológicas que potenciaran la concentración y atención de los párvulos, es por esto que se optó por la incorporación de una nueva Estrategia de Aprendizaje. Considerando que *“Dado que el primer agente de cambio en el aula es el profesor, y que resulta imposible modificar la educación sin su apoyo, la pedagogía teatral acoge de Feuerstein un concepto diferente para denominar al profesor: este es el facilitador del proceso de aprendizaje. El facilitador se entiende como un maestro guión actor que se encuentra al servicio del proceso creativo del grupo humano.”*(García-Huidobro V. 1996:11). Fundamentado en lo recién expuesto, se consideró la creación e inclusión de Personajes, que fueran quienes presentaran las actividades a los niños y niñas, obteniendo mejoras en la atención y concentración, produciéndose además una empatía emocional entre las experiencias vivenciadas por los párvulos y el personaje. Es así como se adoptó esta estrategia para las siguientes aplicaciones.

Para esta investigación, se utilizaron dos tipos de instrumentos diferentes para la extracción de información, los instrumentos cuantitativos que se utilizaron fueron: escalas conceptuales en la aplicación del pre test, test intermedio y post test, y en relación al instrumento cualitativo fue: registro de observación etnográfica no participante de las aplicaciones realizadas al grupo experimental.

En el análisis de los datos cuantitativos extraídos del instrumento de evaluación aplicado en el periodo de pre-test, test intermedio y post-test de los datos arrojados en la t de Student, se puede establecer que hubo un avance significativo en el grupo experimental en comparación al grupo control, en cuanto al desarrollo de las habilidades del pensamiento lógico-matemático trabajadas.

En cuanto análisis de los datos cualitativos se analizaron diversas categorías y subcategorías las cuales se encuentran directamente relacionadas con la variable dependiente, las categorías son: Pensamiento lógico-matemático, método Orff, desarrollo del niño, y las subcategorías que son: agrupación-clasificación, discriminación visual por tamaño, seriación, asociación, orden-secuencia, cuantificación, correspondencia, discriminación visual-asociación, comparación por tamaño, discriminación auditiva, memoria visual-secuencia, asociación por tamaño-secuencia.

Cada una de estas categorías y subcategorías fueron extraídas de los registros de observación y videaciones de las aplicaciones que se realizaron en el grupo experimental.

Las dos sub - categorías que tienen mayor frecuencia son: Agrupación - Clasificación y Elementos de la Orquesta Rítmica.

Se demostró el interés por parte de los párvulos en la aplicación de las diferentes experiencias de aprendizajes relacionadas con el método Orff, lo que claramente verifica la adquisición de algunas habilidades relacionadas con la variable independiente de la investigación, observando un avance desde las primeras aplicaciones a diferencia de las últimas, ya que al integrar elementos de la orquesta rítmica del método Orff en las experiencias de aprendizaje de los párvulos, se logró un acercamiento de los niños y niñas hacia el ámbito musical de una forma dinámica y lúdica.

Así también, se pudo evidenciar cualitativamente, que dentro del área del Pensamiento Lógico matemático, los párvulos presentaban un mayor dominio en la clasificación y agrupación, lo que se desarrolló en las diferentes experiencias de aprendizaje realizadas a lo largo de la investigación. Al analizar de manera cualitativa, se puede corroborar que los párvulos agrupan en pequeñas cantidades sin dificultad de manera autónoma y del mismo modo clasifican con diferentes criterios demostrando un manejo y logro en los aprendizajes planteados y que están acuerdo con la edad y desarrollo de éstos, lo que confirma Jean Piaget en su teoría sobre el desarrollo evolutivo.

Referencias citadas en el estudio:

Álvarez F, 2000, "Estimulación Temprana: un aporte hacia el futuro", México D.F. Alfa omega

Barkley E.; Cross P.; Howell C., 1992, "Técnicas de aprendizaje colaborativo", Morata.

- Bruner, J. 1984, "Acción, pensamiento y lenguaje" Madrid, Alianza Psicología.
- Campbell D., 2001, "El efecto Mozart para niños", Barcelona, Ediciones Urano.
- Casas, M. 2001, "¿Por qué los niños deben aprender música?", Colombia, Corporación Editora Médica del valle.
- Cea. M. 1998, "Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de la investigación social", Madrid, Síntesis Sociología.
- Condemarin, Chadwick y Milicic, 2003, "Madurez Escolar", Santiago de Chile, Adres Bello.
- Frackowiack R., sin año, Investigador del Instituto de neurología de Londres.
- García-Huidobro V., 1996, "Manual de pedagogía Teatral" , Santiago de Chile, Los Andes.
- Hernández, R.; Fernández C.; Baptista P, 2006, "Metodología de la investigación", Ciudad de Mexico DF, Editorial Mc Graw Hill.
- Herrejon N., 1985, "Revista número 50, España Folklore poético-musical de las dos castillas" Caja España, Fundación Joaquín Díaz.
- <http://www.filomusica.com/filo50/fca.html>, Alvarez I, 2004
- http://www.waece.org/forma_docente/informe/capitulo2_1.php
- <http://www.campus-oei.org/celep/grenier.htm>, Grenier M, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, La estimulación temprana: un reto del siglo XXI, Lic.
- <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>, Cisternas, Francisco; Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, (2005)
- Lavanchy B, Sylvia, 2000, "Enfoque piagetano de las estructuras lógico matemáticas",
- Lefrançois. G, 2000, "Acerca de los niños: Una introducción al desarrollo del niño", Mexico D.F., Fondo de cultura económica, Segunda edición..
- Mira, M., 1989, "Matemática "viva" en el párvulo", Barcelona, Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Mills J.,1997, "La música en la enseñanza básica". México Editorial Andrés Bello.
- Ministerio de Educación, 2001," Bases Curriculares de la Educación Parvularia" Santiago de Chile, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Mon-Chaio Lo., 1997-1998, "Music and its affect ond the human brain. River ridge high-school, graduation project.
- Ormeño, C, sin año "La metodología en la educación pre-escolar". Santiago de Chile, sin editorial.
- Papalia, D., Wendkos O., Sally y Duskin Feldman, Ruth, 2005, "Desarrollo Humano" México D.F. Editorial Mc. Graw-Hill.

Piaget y Szeminska,1975., "Génesis del número en el niño", Buenos Aires, Guadalupe

Poch S.,1998, "Compendio de la musicoterapia, Tomo II", Barcelona, Heder.

Rencoret M. 1995,"Iniciación Matemática", Santiago, Editorial Andrés Bello.

Romo V. & Sarmiento, R. 2003" Apunte de expresión musical de el método Orff, La música y el arte en la infancia un camino hacia el desarrollo integral y la vida plena", Santiago Chile, Apuntes de clases Universidad Cental.

Salas R., 2003, "¿La educación necesita realmente a la neurociencia?", Ciudad, Estudios Pedagógicos.

Sampieri R, Collado C, Lucio P, 2006, "Metodología de la Investigación", México D.F., Mc. Graw Hill.

Swanwick, K., 1991 "Música, Pensamiento y Educación", Madrid Editorial Morata, S.A,

**ESTUDIOS MIXTOS REFERIDOS
ELEMENTOS ACTIVADORES O
METÓDICOS DEL CURRÍCULO**

Impacto de una Estrategia Metodológica Basada en el Cuento Sin Final, en el Desarrollo de las Habilidades del Pensar para una Iniciación en el Pensamiento Crítico en Niños(as) de 3 a 4 Años de Edad.

Autoras:

Berríos Espinoza Daniela Paz, Contador D´Asta Macarena Paz, Muñoz Navarro Francisca, Paz Sánchez Zamora Andrea Daniela, Zarco Quintana María Inés.

Profesor Guía:

Bavestrello Arizabalo Claudia Paz

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2012.

Interrogante y Objetivos:

En la indagación y recopilación efectuada por las investigadoras a nivel nacional e internacional no se logró encontrar investigaciones directamente relacionadas respecto al tema “las habilidades del pensar” como tampoco “pensamiento crítico” específicamente en los niños(as) que fluctúan en la edad de 3 a 4 años. Se han detectado diferentes iniciativas como la existencia del Grupo de Desarrollo del Pensamiento en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Central, sin embargo el trabajo ha estado centrado en el desarrollo del pensamiento de personas adultas. Se encontraron investigaciones de seminario de pregrado, relacionadas con la temática de pensamiento. Una de ellas corresponde a una investigación realizada por estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Central, guiada por el Profesor José Luis Reyes, que investiga el pensamiento reflexivo y su implementación a través de una estrategia, siendo realizada el año 2005. Otra investigación de pregrado relacionadas con el tema de pensamiento corresponde a la Carrera de Educación Parvularia, en que se investiga el

desarrollo del pensamiento a través de la resolución de problemas y el cuento sin final, realizada el año 2006, teniendo directa relación con la estrategia que las investigadoras van a estudiar y aplicar durante su investigación. Las edades de los niños y niñas sin embargo no coinciden.

En consecuencia, las investigadoras consideraron la importancia de desarrollar una investigación basada en el desarrollo de las habilidades del pensar que conlleve el inicio de un pensamiento crítico en los niños y niñas de 3 a 4 años, ya que éste será un aporte al desarrollo del pensamiento en una etapa crucial de desarrollo que se encuentran los niños de la edad ya mencionada. Esto se relaciona con lo planteado por el investigador a cargo del Centro de Neurociencia y Prospectiva de la Universidad Nacional de la Plata quien plantea lo siguiente "(...)Una neurona tiene que excitar a sus vecinas y éstas a las demás conformando una cadena para producir un tipo de actividad suficientemente complejo como para generar pensamientos, sensaciones y percepciones constituyendo en definitiva lo que denominamos en términos generales "cánones de pensamiento" (...) cada estímulo externo, una experiencia, un aprendizaje, una clase o la lectura de un libro se producen en el cerebro explosiones de actividades constituyendo nuevos cánones de pensamiento" (Braidot N, 2004, p. 37).

Así, y encabezándola con la cita de Paulo Freire, "*Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia*", se plantea la interrogante del estudio:

¿Qué impacto tendrá la aplicación de una estrategia metodológica, basada en el cuento sin final, en el desarrollo de las habilidades del pensar que conlleve el inicio de un pensamiento crítico, en niños/as de 3 a 4 años de un jardín infantil de la comuna de Peñalolén?

Los objetivos específicos fueron:

- Diseñar la estrategia metodológica basada en el cuento sin final, para el desarrollo de las habilidades del pensar que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico de niños/as de un nivel medio mayor.
- Aplicar la estrategia metodológica, al grupo experimental.
- Determinar el nivel de logro del desarrollo de las habilidades del pensar referidas al pensamiento crítico en el grupo experimental y comparar con el grupo control en el pre test y post test.
- Analizar los resultados obtenidos para observar significancia de los datos.

Marco teórico:

El marco teórico está constituido de una serie de teorías basadas en diferentes autores, relacionado con el tema a trabajar. El primer tema investigado es el de Paradigma, dando a conocer el concepto y su definición. Fue para las

autoras de suma importancia analizar la forma en que un paradigma incide en la visión, conducta y comportamiento que va a tener una sociedad. Se consideran los siguientes: Paradigma mágico religioso, positivista, interpretativo, Socio crítico y de la Complejidad.

El paradigma en el que se basó esta investigación es el paradigma socio crítico, el cual se menciona anteriormente y por tanto se profundiza. Como se ha planteado, los paradigmas inciden en la vida en general y en particular tienen una estrecha relación con el pensamiento que tenga una sociedad y por ende, se analiza el concepto de pensamiento y sus tipos: Pensamiento deductivo, analítico, reflexivo, crítico y creativo. Se analiza en detalle el pensamiento crítico.

Como menciona el enunciado de la interrogante, esta investigación se basó en el desarrollo de las habilidades del pensar para la iniciación de un pensamiento crítico. En consecuencia, se analizan las Habilidades, Características, Dimensiones y estrategias de pensamiento. Junto a ello, las investigadoras trabajaron como estrategia, el cuento sin final acabado debido a un proceso de indagación que les llevó a concluir que este era la estrategia más adecuada para los niños y niñas en la que se aplicó en la investigación, que fluctúan entre los 3 y 4 años de edad.

Se consideró también en la investigación, profundizar en las características del desarrollo de los niños y niñas en la que se aplicó la estrategia del cuento sin final, considerando para ello cuatro aspectos de los niños y niñas:

Características del desarrollo: Social, Lenguaje, Motriz y Cognitivo

Las investigadoras tomaron en cuenta las habilidades del pensar propuesta por los autores Sharp y Splitter, destacando y seleccionando sólo cuatro de estas habilidades.

Diseño y Muestra:

Esta investigación se basó en un enfoque Cuantitativo hipotético deductivo, sustentada en la Mirada Positivista. Se complementó el estudio y análisis de los datos, con un aporte Cualitativo Interpretativo, que busca responder a una apreciación y valoración de las estrategias aplicadas mediante una observación y una entrevista semi estructurada. El diseño de esta investigación, correspondió a un diseño cuasi experimental debido que para el desarrollo de este estudio se trabajará con un grupo control y un grupo experimental, en el cual se incorporó la observación abierta y la entrevista semi estructurada al finalizar el proceso.

La muestra correspondió a 66 niños/as: 33 niños/as del grupo experimental y 33 niño/as del grupo control.

Para la homologación del grupo, se consideró:

Las edades entre 3 a 4 años.

Pertenecientes al Jardín lo Hermida, de dependencia JUNJI.

Cursando el nivel Medio Mayor.

Perteneciente a familias de estrato socioeconómico clase media baja.

Análisis de datos y resultados:

Se analizaron los datos recogidos mediante la “t” de Student para muestras pequeñas normales. Los resultados permitieron apreciar que los grupos partieron sin diferencias significativas. De las cuatro habilidades medidas (Predecir Consecuencias, Dar Razones, Hacer Preguntas y Escuchar a Otros) sólo las de Dar Razones y Escuchar a otros, son significativamente superiores en el grupo experimental.

Respecto a los datos cualitativos, analizados en una matriz de categorías que se levantaron desde los registros, se aprecia a través de la aplicación de la entrevista, la que fue aplicada tanto a la educadora experimental como a la educadora control, que en cada una de las respuestas proporcionadas por la educadora experimental demostró un mayor conocimiento, manejo y aplicación de las habilidades del pensar y el pensamiento crítico, valorando la experiencia, entregándonos respuestas más acabadas y fundadas en la temática de la investigación, lo cual no fue observable de parte de la educadora perteneciente al grupo control, donde sus respuestas fueron preferentemente respuestas simples y sin fundamentos.

Referencias citadas en el estudio:

Aravena A., Carrasco E., Díaz M., Escobar C., Iturralde V., Jara M., Vargas R., (2005). Tesis: incidencia de un plan de desarrollo del pensamiento reflexivo, sustentado en los principios de la filosofía para niños/as de Mathew Lipman, en la aceptación hacia la diversidad en NV1. p. 39.

Capalbo B., González C., y Trolla M, (1990) “Enciclopedia Práctica pre-escolar” páginas: 34.

Fontaine I. (2002), “Cuadernillos Para la Reflexión Pedagógica, Convivencia” página: 5, año, UNICEF

Habermas S. (1986). Conocimiento e interés. Madrid. Taurus. p.

Hernández L. (2001). Desarrollo cognitivo y motor. Primera edición. p. 63.

Hernández R. (2004) Mediación en el aula, recursos estrategias y técnicas didácticos. p.137.

Hernández R., Fernández C., y Baptista P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición p. 203.

López. B. (2003). Pensamientos críticos y creativos. Editorial Trillas. p. 15, 16.

Lipman M. (1991). Good Thinking. p 53.

Monteblanco C. (2006). Guía para el desarrollo del Pensamiento Crítico. p. 8, 9, 11,12

Mccandless B, Trotter R.(1991). Conducta y Desarrollo del Niño. 3º edición, p. 276, 277 y 392, editorial interamericana.

Ministerio de Educación de Chile (2008), Bases Curriculares de la Educación Parvularia. p. 15,78.

Muñoz B. (2002). UNICEF. Cuadernillos para la Reflexión Pedagógica: Autonomía. p. 5.

Monta de Ossa, Francisco (1985). Teoría y técnica de la literatura, México. Editorial Porrúa, 10ª edición. p. 161,162.

Papalia. D., Wendkos O, Rally. F, Ruth .D. (2001). Desarrollo Humano. Octava Edición, McGraw Hill Interamericana, p. 253, 255,256, 261, 263,265. 274,275, 300, 306.

Peralta. V. (2005). El Currículo en el Jardín Infantil un Análisis Crítico. Editorial, Andrés Bello, Chile, p. 278.

Romo V. (2002). El Desarrollo Artístico en la infancia: Evolución e Implicancias. Santiago. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Dirección de investigación y extensión.

Romo V. (2012). Módulo de paradigma de investigación en educación, Diplomado en docencia en educación superior Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias de la Educación. p. 27, 28, 29, 30, 31, 32.

Santrock J. (2001). Psicología de la Educación. McGRAW-HILL. p. 318.

Shaffer, R, . Kipp, P. (2007). Psicología del desarrollo infancia y adolescencia. Séptima edición, p. 268.

Sharp A. y Splitter J. (1996) "La Otra Educación, Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación" p. 24.

Vigotsky L. (2009). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. España, p. 84, 152.

Referencias web

Alexander Luis Ortíz Ocaña. Libro: Diccionario de Pedagogía. ediciones CEPEDIC.p36.

<http://books.google.cl/books?id=eR22umtiXLAC&pg=PA39&dq=que+es+una+estrategia+metodologica&hl=es&sa=X&ei=gKnpULDAO8aX0QHIGIHgBw&ved=0CDM-Q6wEwADgK#v=onepage&q=que%20es%20una%20estrategia%20metodologica&f=false>

Braidot N. (2004). Neurociencias aplicada a la toma de decisiones, aprendizaje y comportamiento. Recuperado de la Universidad de Salamanca (España) del sitio Web <http://web.usal.es/~nbraidot/neuropaper/neuro1espanol.pdf>

Castañeda J. (2005). Como Pensamos, Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativos de John Dewey. Revista internacional de psicología y educación p. 156 158. Recuperado del sitio Web <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/802/80270211.pdf>

Chile Crece Contigo, del sitio web <http://www.crececontigo.cl/>

Dra A. Rosario Martínez Verde,Olga Bonachea Montero. Título: ¿Estrategias de enseñanza o Estrategias de aprendizaje? del sitio web <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1305.pdf>

Estrategias(2002)<http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1305.pdf>

Estrategias de aprendizajes, 1994. <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH143c.dir/doc.pdf>

Elder L. Paul R (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico, p. 5, 7, recuperado del sitio Web http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Freire, http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/paulo-freire_3.html

Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI. <http://www.junji.gob.cl/portal/#>

Lizana, X. Desarrollo del Lenguaje. Fonoaudiólogo Universidad de Chile / Ceril, extraído el día Sábado 13 de Abril 2012 a las 11:15 horas <http://www.ceril.cl/index.php/profesionales-2?id=55>

Pensamiento creativo, 2003.<http://icarito.latercera.cl/icarito/2000/771/pag3.htm,2003>

Revista digital Matemática, Educación e Internet www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/ . Vol. 10, No 1. , 2009) 1 |

Robert, Marzo, Debra, Pikerling (2005).Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro, segunda edición, p. 147. http://www.ict.edu.mx/mar_adentro_14.pdf

Robert V. Kail, John C. Cavanaugh, Desarrollo humano. Tercera edición http://books.google.cl/books?id=JS1mw_n5YgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

**ESTUDIOS PROPOSITIVOS
CUANTITATIVOS REFERIDOS
A RECURSOS TANGIBLES,
INTANGIBLES Y TECNOLÓGICOS DEL
CURRÍCULO**

Efecto del uso de E-Blocks en el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico - matemático en un grupo de párvulos de Nivel Medio Mayor²: de un Jardín Infantil de la Comuna de Peñalolén

Autoras:

Katherine Alejandra Alcaíno Cáceres, Victoria Paz Belmar Gallardo, Carolina Andrea Castro Palma, Paula Macarena Cruz Auger, Paulina Eileen Gutiérrez Ampuero, María José Maray Medina, Daniela Paz Muñoz Rojas, María José Sainz Morales.

Profesor Guía:

Ana Roga Rojas

Seminario Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación. 2008.

Interrogante y Objetivos:

De acuerdo a diversas investigaciones, la integración del computador en el aula genera un mayor grado de abstracción, dado a que sus componentes generan una buena mezcla para lograr aprendizajes significativos. Desde lo cognitivo, su importancia radica fundamentalmente en que es un recurso didáctico, que junto al software seleccionado permite plantear tareas según los distintos niveles de desarrollo en el cual se implementa, sin comprometer el ritmo general de la experiencia de aprendizaje.

Considerando que actualmente el uso de software educativo en el aula es bastante frecuente, su oferta y demanda es bastante alta. Según lo que plantea Marqués (2003)². Los educadores necesitan dominar técnicas de selección de lo que van a llevar al aula, dentro de las cuales se destacan la evaluación, revisión, selección y valoración del software.

² Marqués, P. (2003). "Evaluación y selección de software educativo". Recuperado el 28 Mayo 2008 de < www.tecnoneet.org>.

“El software educativo puede utilizarse para apoyar o ampliar las experiencias de aprendizaje en el contexto de muchos enfoques educativos distintos”³. Es así como diversas experiencias nacionales, dejan de manifiesto que los educadores que favorecen el aprendizaje por descubrimiento encontrarán en recursos informáticos los elementos que le permitirán evidenciar mas claramente que el aprendizaje es un proceso activo en el que los párvulos construyen sus propias estructuras intelectuales, perfeccionándolas y desarrollándolas con el tiempo, a medida que viven nuevas experiencias.

La integración del computador y específicamente la incorporación de software educativo, permite desarrollar una amplia gama de habilidades lógico - matemáticas, como clasificación, seriación y conservación, nociones que tal como plantea Piaget⁴ son la base para la futura construcción de números.

En nuestro país se han implementado algunos programas de informática educativa de apoyo a la educación de párvulos como Enlaces-Párvulos y KidSmart los cuales han orientados a atender grupos más deprivados, “Actualmente se encuentra en elaboración conjunta entre Enlaces, Centro de Educación y Tecnología y la Unidad de Educación Parvularia, la política de informática educativa 2008 - 2010, que tiene proyecciones de entrega de equipos en aula, en un aproximado a 2000 unidades anuales”⁵

En esta línea de trabajo, encontramos E-Blocks cuyos fundamentos nos indica que es un recurso que da la posibilidad a los usuarios ser protagonistas de su propio aprendizaje, mediados por un educador capacitado, el cual deber ofrecer experiencias pedagógicas enriquecidas por la tecnología. Este recurso posee elementos gráficos llamativos desde la perspectiva de los colores, sonidos, destacando que este recurso es un panel didáctico y un software educativo en donde los párvulos trabajan con material concreto y verán sus acciones se verán reflejadas en la pantalla del computador, la historia del software genera un hilo conductor donde los párvulos podrán interactuar con los personajes por medio de los cubos, panel y computador. (Combinación de elementos para la interacción)

El uso de E-Blocks es sistematizado como aplicación piloto en nuestro país, lo que se ha transformado en un desafío el conocer el aporte de este recurso en el núcleo Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. La aplicación de nuestra propuesta será llevada a cabo en un Jardín Infantil ubicado en la comuna de Peñalolén, específicamente en el Nivel Medio Mayor, en donde las edades de los Párvulos fluctúan entre los 3 años 5 meses hasta los 4 años 3 meses.

3 Squires. D. (2001). “Como elegir y utilizar software educativo: Guía para el profesorado”. Madrid, España: Ediciones Morata, 18p.

4 Vásquez, M. (2004). “La teoría del número de Piaget”. Recuperado el 23 Abril de 2008 de <www.rmm.cl>.

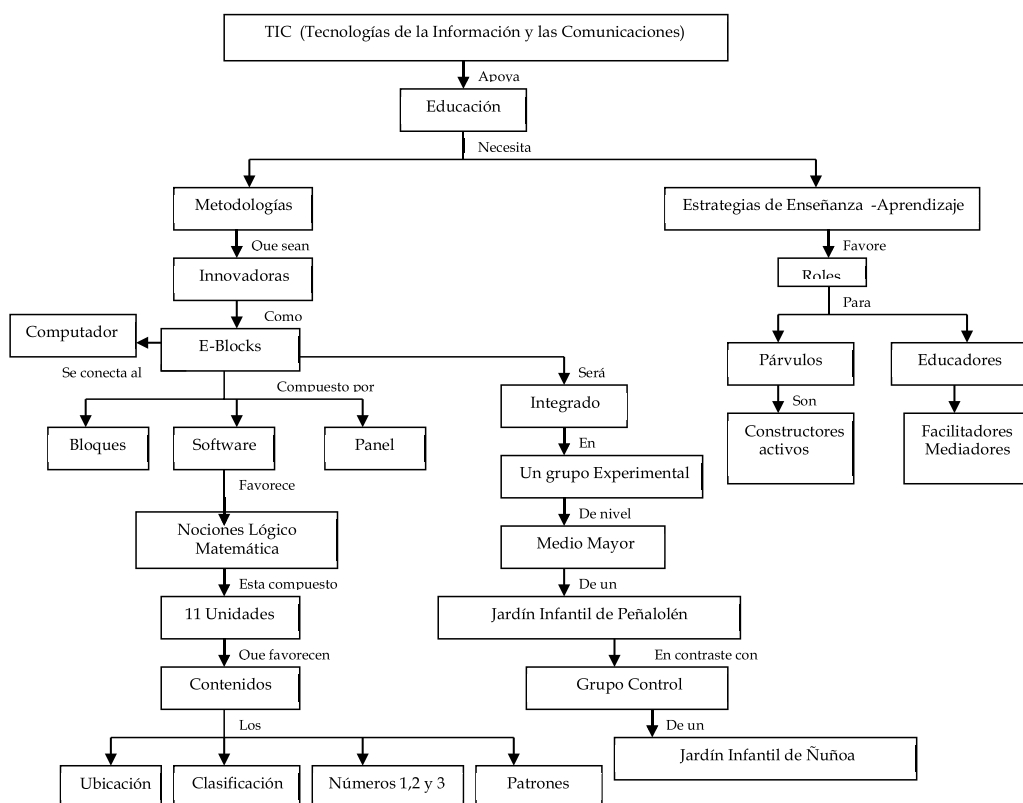
5 Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). “Lineamientos y Acciones Educación Parvularia”. Recuperado el 10 Mayo de 2008 de www.oei.es.

Tomando en cuenta los antecedentes anteriormente mencionados intentando dar respuesta a las necesidades actuales en cuanto a la integración de la tecnología en el ámbito educativo el planteamiento del problema en esta investigación es el siguiente:

¿Cuál es el efecto del uso de E-Blocks, en el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico- matemático en un grupo de párvulos Nivel Medio Mayor en un Jardín Infantil de la comuna de Peñalolén?

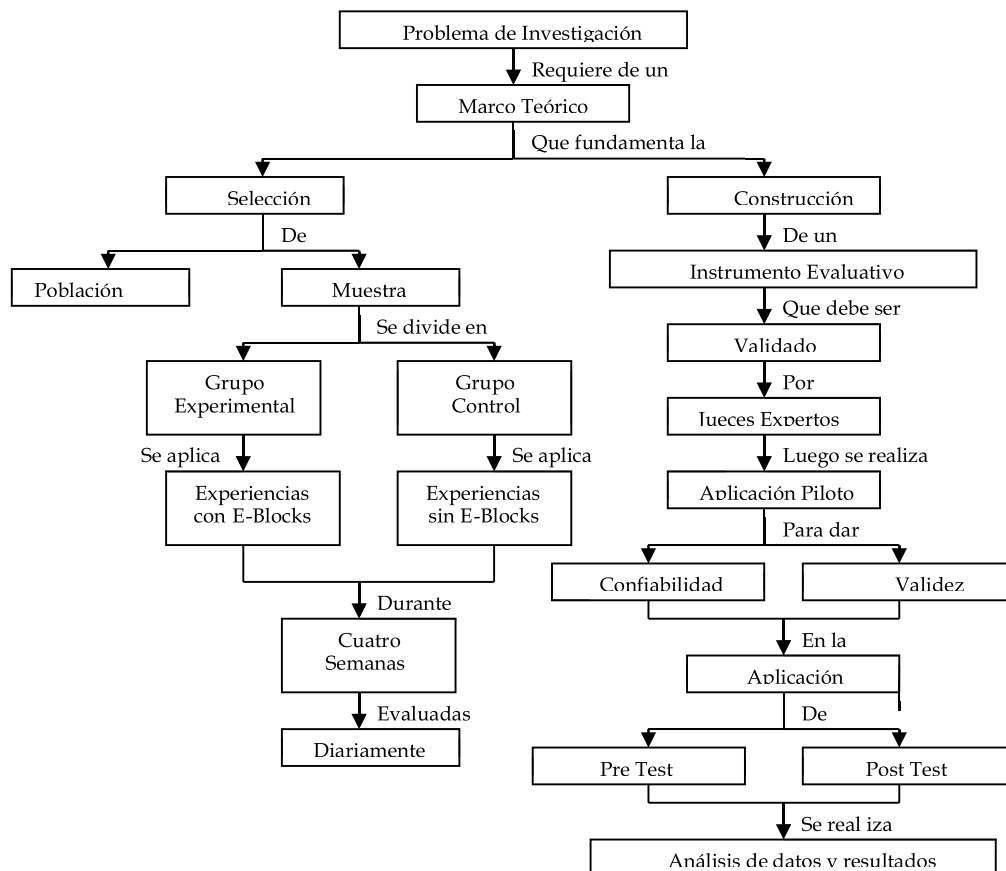
Marco teórico:

Entre los temas abordados en el Marco Teórico se encuentran los siguientes, presentados en este esquema:



Diseño y Muestra:

En este caso las autoras presentan el siguiente esquema:



La muestra a utilizar corresponde a dos jardines Infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), ubicados en dos comunas distintas.

En el primero, se encuentra al grupo experimental, Jardín Infantil, ubicado en la comuna de Peñalolén.

El segundo donde se encuentra el grupo control corresponde al Jardín Infantil ubicado en la comuna de Ñuñoa.

El grupo experimental, corresponde a 18 párvulos, seleccionados de forma aleatoria de un Nivel Medio Mayor de un Jardín Infantil de la Comuna de Peñalolén, cuyas edades fluctúan entre los 3 años 9 meses y 4 años 4 meses a agosto de 2008. La edad promedio en este Nivel es de 4 años 1 mes al igual que la media y la norma es 4 años 3 meses.

El grupo control, corresponde a 18 párvulos, seleccionados de forma aleatoria de un Nivel Medio Mayor de un Jardín Infantil de la Comuna de Ñuñoa, cuyas edades fluctúan entre 3 años 9 meses a 4 años 3 meses a agosto. La edad promedio en este Nivel es de 3 años 11 meses, la media y la norma corresponden a 3 años 11 meses.

Análisis de datos y resultados:

La forma en que se decidió organizar el análisis de los datos de nuestra investigación fue realizada por medio de la utilización de estadística descriptiva a través de una tabla de frecuencia y la comparación conceptual de logro, por otra parte se aplicará la T de Student para comprobar y comparar la significancia de los datos obtenidos en la aplicación de Pre y Post test. Para esto en una primera instancia fue necesaria la aplicación de Pre -Test en ambos grupos, experimental y control. Esto permitió iniciar la metodología de trabajo a través de la selección y determinación de la muestra de párvulos (18). Como resultado de ésta aplicación conseguimos obtener los datos en cuanto a los aprendizajes que los párvulos seleccionados poseían de acuerdo a las tres estaciones de trabajo seleccionadas: ubicación espacial, nociones lógicas y números.

Luego de la integración de la propuesta de E-Blocks en ambos grupos se realizó la aplicación de Post Test, con estos datos se efectuó una clasificación y organización de la información empleando para esto un análisis estadístico que se refleja en porcentajes de logros alcanzados y diferencias entre los grupos empleando los puntos porcentuales, para de este modo hacer la representación gráfica y análisis de la información y las conclusiones de la aplicación.

El aporte realizado por el E-Blocks dentro de los contenidos seleccionados son los siguiente: en nociones lógicas se pudo observar que el avance obtenido por el grupo experimental (36,2 puntos porcentuales) en ambos test es considerablemente más alto que el grupo control (25 puntos porcentuales), siendo los indicadores que registraron un aporte importante: Agrupa elementos del mismo tamaño, presentando un avance de 38,9 puntos porcentuales, Reproduce con los materiales entregados patrones presentados, con un 44,4 puntos porcentuales y realiza patrones de secuencias en series de cuatro elementos, con 50 puntos porcentuales de avance.

En la estación números, el grupo experimental muestra un avance de 34,7 puntos porcentuales, a diferencia del grupo control, que presenta un avance de 19,4 puntos porcentuales de avance, siendo dos los indicadores más destacados: Relaciona numeral y cantidad, con un 66,7 puntos porcentuales, y Verbaliza numeral, con 27,8 puntos de avance.

Con relación a la estación Ubicación espacial debemos señalar que no se observaron avances significativos, contribuyendo el E-Blocks en la mantención de los resultados obtenidos.

Referencias citadas en el estudio:

Abreu, I & Paiva, A. (2005) *"Mesas Educativas: una solución innovadora para la alfabetización digital"*. Recuperado el 16 Abril de 2008 de www.educaweb.com

Barrantes, R. (2000). *"Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo"*. Recuperado el 4 de junio de 2008 de <http://www.asetesis.com/reglasparaunapresentacion.htm>

De Abreu, I. (2005) *"Mesas Educativas: una solución innovadora para la alfabetización digital"* Recuperado el 13 de abril de 2008 en <http://www.educaweb.com/noticia/2005>

Dey, A. (s/f) *"Gran Libro de la maestra preescolar"*. (VOL 3) México: Ediciones Euroméxico

Gervasi, M. (2003). *"Enseñanza de la matemática en nivel inicial"*. Recuperado el 18 de abril de 2008 de www.oei.es

Heridan, M. (2002) *"Los primeros cinco años"*, Madrid: Nancea Ediciones
Hernández, R. & otros. (1998) *"Metodología de la investigación"*, México, D.F: Editorial McGrawHill

Huachez, C & otros. (1994) *"Matemática en el Nivel Inicial"*. Recuperado el 23 de abril de 2008 de www.promeb-piura.org

Lleixa, T. (1999). *"Educación infantil 0-6 años"*, Barcelona : Paidotribo 301-303p

Lutiral D. (2008). *"Características evolutivas del niño, 3 a 5 años"*. Recuperado el 17 de abril de 2008 de <http://www.eljardinonline.com.ar/teorcaractevol3.htm>.

Marqués, P. (2003). *"Evaluación y selección de software educativo"*. Recuperado el 28 Mayo 2008 de www.tecnoneet.org.

Ministerio de educación y deportes. República bolivariana de Venezuela. (2005) *"Educación inicial, procesos matemáticos"*. Recuperado en 23 abril de 2008 de www.portaleducativo.edu.ve.

Ministerio de Educación. (2001) *"Bases Curriculares de la Educación Parvularia"*, Santiago, Chile.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *"Lineamientos y Acciones Educación Parvularia"*. Recuperado el 10 Mayo de 2008 de www.oei.es

Piaget & Ausubel en Astolfi, J. (2003) *"Aprender en la escuela"*, Chile: Edición Comunicaciones Noreste Ltda.

Pineda, M. (2003) *"El papel de Internet como un nuevo medio de comunicación social en la era digital"*. Recuperado el 1 Mayo de 2008 de <http://hiper-textos.mty.itesm.mx/>.

Positivo Informática. (2008) *"Mesa Educativa E-Blocks"*. Recuperado el 16 de Abril de 2008 de <http://www.positivoinformatica.com>.

Red Escolar. (2004). *"Aprendizaje colaborativo en las redes de aprendizaje"*. Recuperado el 6 Enero de 2008 de <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar2008/index.html>

Rencoret, M (1995) *“Iniciación matemática, un modelo de jerarquía y enseñanza”*, Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello. 104p

Siegler, R. (1994), *“Rightstart: Providing the central conceptual prerequisites for first formal learning of arithmetic to students at-risk for school failure”*, en, *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, NA, Bradford Books MIT Press: K. McGilly (ed.). 24-49. pp

Squires. D. (2001). *“Como elegir y utilizar software educativo: Guía para el profesorado”*. Madrid, España: Ediciones Morata, 18p.

Thornton en Gervasi, M. (1992) *“La enseñanza de la matemática en el nivel inicial”* Recuperado el 12 de abril de 2008 de <http://www.oei.es/inicial/articulos>

Vásquez, M. (2004). *“La teoría del número de Piaget”*. Recuperado el 23 Abril de 2008 de www.rmm.cl.

Colaboradores⁶

⁶ Se presentan los nombres de las y los colaboradores, destacando su año de egreso y finalizando cada grupo con un breve currículum de su profesor /a guía.

Carolina Barrios Caro, Daniela Bilbeny Román, Daniela Camelio Limone, Sandra Moraga Pastenes, Alejandra Núñez Silva, María José Pérez Cerón, Daniela Pérez Figueroa.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2006.

Gabriel Flores Abarca (Profesor guía) (QEPD). Profesor de Artes Plásticas. Magíster en Diseño Instruccional. Doctor © en Psicología y Educación

Betzabeth Fuentealba Herrera, Alejandra Llantén González, Daniela Muñoz González, Gabriela Ortiz Robles, Susana Soto Catril.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2011.

Soledad Rafide Cuadra (Profesora Guía) Profesora de Historia. Magíster en Educación.

Andrea Loreto Aguilera Pérez, Natalia Alejandra Ceballos Pardo, Paola Cristina Lobos Zárate, Ana Paulina Pérez Fuentes, María Alejandra Riera Wiegand, Paulina Soledad Romero Gelcich, María de los Angeles Sánchez Ossandón, Alejandra Macarena Zapata Peralta.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2006.

María Eugenia Parra Sabaj (Profesora Guía). Asistente Social. Magíster en Educación. Doctora en Epistemología.

Liliana Alejandra Alvarado Jara, Paulina Beatriz Araya Preisler, Rocío Andrea Cajas Pino, Francisca Antonia Castillo Hernández, Andrea Loreto Cortez Orellana, Pamela Susana González Escalante, Paulina Verónica Guzmán Carrasco, Nysme Marcela Taj - taj Belmar, Mónica del Pilar Yáñez Llanos. Educadoras de Párvulos, egresadas 2007.

Carlos Alfredo Santelices Vera (Profesor Guía) Profesor de Francés. Magíster en Educación.

Margarita Susana Alarcón Ríos, Carolina Alejandra Castro Arcila, Carolina Andrea Díaz Jiménez, Astrid Macarena Garate Yáñez, Catherine Alejandra Rojas Díaz, Alejandra Nicole Vicencio Valenzuela, Francisca Zelada Campos.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2011.

Clorinda Cuminao (Profesor Guía) Antropóloga. Magíster en Educación. Doctora en Interculturalidad

Angulo Vilches Daniela, Araya Pacheco Alejandra, Flores Guzmán Isabel, Lastra González Mariela, Morales Cuadra Leslie, Moreno Carreño Nicole, Romero Novoa María, Yáñez Vallejos Jessica.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2011.

Verónica Amanda Ubilla Navarro. (Profesora Guía) Educadora de Párvulos. Magíster en Educación.

Carla Sue Alanis Cortínez, Yassna Aracely Aliaga Escobar, Josefa Campos Grossi, Constanza Victoria Contreras Ortega, Magdalena Alejandra Muñoz Escobar, Valeska Andrea Soto Valladares

Educadoras de párvulo egresadas 2010

Eliana Angélica Corsi Peñaloza (Profesora Guía) Educadora de Párvulos, Profesora de Biología, Magíster en Educación.

Natalia Francisca Alvarez Silva, María Jesús Carabantes Villalobos, Carolina Andrea Espinosa Cofré, Romina Andrea Miranda Pantoja, Natalia Loreto Morales Antúnez.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2009.

Mónica Manhey (Profesora Guía) Educadora de Párvulos. Magíster en Educación.

Graciela Macarena Caro Morales, Susana del Carmen Caro Salas, Elia del Tránsito Curiqueo Concha, Katherine Denise Ferrada Cotal, Alejandra Gabriela Jiménez Lafuente, Viviana Carolina Mera Muñoz, Patricia Andrea Neira Sánchez, Carolina Francisca Sáez Radical

Educadoras de Párvulos, egresadas 2005.

Carlos Alfredo Santelices Vera (Profesor Guía) Profesor de Francés. Magíster en Educación.

Paulina de los Ángeles Fuentes Córdova, Carolina Jacqueline Loyola Fuentes, Pía del Pilar Martínez Sánchez, María Jesús Pizarro Llancapán, Elizabeth Antonina Quiero Yáñez, Catalina Paz Reyes Marchant, Daniela Alejandra Vilches Flores.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2010.

Profesor Guía: Carlos Fernando Juica Domínguez. Profesor de Música, Musicoterapeuta, Magíster en Psicopedagogía.

Berríos Espinoza Daniela Paz, Contador D´Asta Macarena Paz, Muñoz Navarro Francisca, Paz Sánchez Zamora Andrea Daniela, Zarco Quintana María Inés.

Educadoras de Párvulos egresadas 2013

Bavestrello Arizabalo Claudia Paz (Profesora Guía) Educadora de Párvulos, Magíster en Educación.

Katherine Alejandra Alcaíno Cáceres, Victoria Paz Belmar Gallardo, Carolina Andrea Castro Palma, Paula Macarena Cruz Auger, Paulina Eileen Gutiérrez Ampuero, María José Maray Medina, Daniela Paz Muñoz Rojas, María José Sainz Morales.

Educadoras de Párvulos, egresadas 2009.

Profesor Guía: Ana Roga Rojas Educadora de Párvulos, Magíster en Tecnología Educativa.

Reseñas

Reseña Reporte anual Fundación oportunidad - 2013

La Fundación Oportunidad se constituye en un proyecto sin fines de lucro, cuyo directorio se encuentra presidido por Mariana Aylwin, siendo su principal objetivo el desarrollo de diversas propuestas de fortalecimiento educativo a lo largo del país. Desde esta perspectiva, uno de los proyectos de mayor éxito de ha constituido en “Un buen comienzo”, cuya idea es capacitar a profesionales de la educación, que buscan dar un giro en estrategias implementadas, logrando una mayor calidad de manera creativa y planificada. Esta propuesta se enfoca básicamente a niños y niñas de Educación Parvularia de cuatro a seis años, en situación de vulnerabilidad social, basado fundamentalmente en el principio de realidad y contextualización; en este escenario se trabaja con educadoras de párvulo, técnicos en atención de párvulos, directivos de escuela, padres y apoderados, de manera de generar mejores oportunidades y transformar sus vidas positivamente.

La fundación parte del convencimiento de que fortaleciendo las capacidades de niños y niñas en lenguaje, palabra a palabra, además de su desarrollo socioemocional y la asistencia a clases, se puede hacer la diferencia entre una partida en falso y un buen comienzo, junto a ello se promueve un trabajo integrado con la familia.

Otra de las iniciativas que fomenta este proyecto, es la sala UBC, espacio dotado de biblioteca, muro de palabras, elementos para regular la participación, carteles de autorregulación, panel de asistencia, material para trabajar las estrategias de comprensión oral, normas de convivencia y abecedario individual, todos ellos recursos destinados a fomentar el desarrollo del lenguaje, el vocabulario y la comprensión. Uno de los elementos específicos al cual es posible aludir, debido a su éxito, es el anteriormente mencionado “Muro de palabras”, el cual está ubicado en un lugar visible y a la altura de los niños y niñas, lo que les permite estar constantemente expuestos a las letras, poder conocerlas y trabajar con ellas, por ejemplo, ubicando debajo de cada letra, palabras que han aprendido durante el año.

Dentro de esta misma línea, otra de las iniciativas que particularmente ha desarrollado la fundación, es el proyecto “Emociones en terreno”, fundamentado en que el trabajo con los niños y niñas siempre conlleva emociones inesperadas. Momentos que nos impactan y que al vivirlos también nos transforman, permitiendo hacer surgir emociones diversas y trabajar a partir de ellas, siendo en este sentido el nexo con la familia un pilar fundamental-.

De esta forma la Fundación oportunidad, ha crecido a la luz del progreso de niños y niñas y el desarrollo de cada una de estas interesantes propuestas, que le permiten proyectarse en el tiempo y generar nuevos desafíos en pos de la primera infancia.

Reseña: Pereira Pérez, Zulay. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta.

Revista Electrónica Educare [en línea] 2011, XV (Enero-Junio). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>> ISSN

El texto se inicia con un análisis histórico de este tipo de diseños investigativos, iniciando la descripción con la revisión de estudios en la década de los 60s del siglo XX. Considera la autora que es en la década de los 80s del mismo siglo que esta opción metodológica cobra fuerza. Citando a Hernández, Fernández y Baptista (2003) la autora plantea como característica primordial de los diseños mixtos, la siguiente: “(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”. (p. 21).

Se revisan luego propuestas de Driessnack et al. (2007), quienes plantean el siguiente esquema de diseños mixtos:

CUAL + cual

CUAL → cual

CUAL + cuan

CUAL → cuan

CUAN + cuan

CUAN → cuan

CUAN + cual

CUAN → cual

La simbología utilizada, ha de interpretarse de la siguiente manera:

+ : Significa que el método secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo período de recolección de datos.

→ : Indica que el método secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios.

Mayúscula: señala el método o enfoque que tiene priorización en el diseño.

Cual: se refiere al enfoque o métodos cualitativos.

Cuan: se refiere al enfoque o métodos cuantitativos.

Alude también a la propuesta de Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006), quienes dividen los diseños mixtos en Concurrente quienes establecen lo siguiente:

Igualdad en el estatus: se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad (concurrente implica simultáneamente desarrollar ambos enfoques paradigmáticos y diseños investigativos; secuencial implica que se emplea un enfoque en primer lugar y luego el segundo enfoque que se considera complementario, con estatus dominante o de igual estatus). En el sentido expuesto, dichos diseños pueden expresarse de la siguiente manera:

Concurrente: CUAL + CUAN

Secuencial: CUAL → CUAN

CUAN → CUAL

Estatus dominante: en esta categoría se ubican los diseños en concordancia con los objetivos de la investigación e interés del proponente y, según la priorización de los enfoques, ya sea el cuantitativo o el cualitativo, la aplicación puede ser tanto secuencial como concurrente.

Concurrente: CUAL → cuan

CUAN → cual

Secuencial: CUAL → cuan

Cual → CUAN

CUAN → cual

Cuan → CUAL

El texto finaliza con el análisis de una experiencia de aplicación de un diseño mixto.

Criterios Editoriales

Los académicos e investigadores interesados en publicar en PERSPECTIVA deben seguir las siguientes estandarizaciones para sus textos relacionados con alguno de los tres propósitos temáticos:

Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y el último grado académico efectivamente obtenido (en este último caso, se debe especificar la designación oficial de dicho logro, la institución otorgante y el respectivo año).

La tipografía debe ser Times New Roman, en tamaño de letra 11, interlineado mínimo, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta, adjuntando una copia en papel y su respaldo en diskette de 3 ½.

En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13-21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.

Se recomienda prescindir de las notas a pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.

Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de dos carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.

En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención *et al*), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.

Los textos deben enviarse a Comité Editorial PERSPECTIVA, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Santa Isabel 1278, tercer piso, Santiago Centro, Chile. Asimismo, se recibe correspondencia en eromo@ucentral.cl o a juribechamo@ucentral.cl.

