

P

PERSPECTIVA

Nº 40 | Otoño 2020

ISSN 0716-4262



Universidad
Central

Carrera de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación

JUNTA DIRECTIVA

Ricardo Napadensky Bauzá
Rita Coya Costa
María Teresa del Río Albornoz
Samuel Fernández Illanes
Sergio Henríquez Díaz
Juan Francisco Ortún Quijada

RECTOR

Santiago González Larraín

VICERRECTOR ACADÉMICO

Juan Pablo Prieto Cox

VICERRECTOR ADMINISTRACION Y FINANZAS

Rafael Castro Carrasco

DIRECCION DE COMUNICACIONES CORPORATIVAS

Sergio Escobar Jofré

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Jaime Veas Sánchez

COMITÉ EDITORIAL

Jaime Veas Sánchez
Jocelyn Uribe Chamorro
Ximena Rebolledo Vásquez

CONSULTORES NACIONALES

Verónica Ubilla
María Victoria Peralta
Verónica Romo
Loredana Ayala

CONSULTORES INTERNACIONALES

Vital Didonet (Brasil)
Beatriz Zapata (Colombia)

EDITOR PERIODÍSTICO

Stephanie Cobo M.

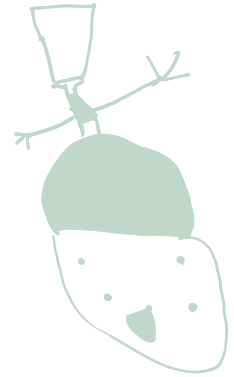
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mitzi Bown B.

DESARROLLADO POR

9 de Copas Comunicaciones

Teléfonos
+56 2 25826774



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 autorial 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.

Jaime Veas Sánchez, Jocelyn Uribe Chamorro,
Ximena Rebolledo Vásquez

Comité Editorial

Sumario | Summary

	Editorial	5	<i>Editorial</i>
	ENTREVISTA:	6	INTERVIEW:
	Myriam Pilowsky K.		Myriam Pilowsky K.
	ARTÍCULOS		ARTICLES
La Expresión Corporal como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación		11	<i>Body expression as a strategy for teaching and learning in education</i>
María Isabel Sepúlveda Flores			María Isabel Sepúlveda Flores
Niños, espacios: ambientes para el aprendizaje		23	<i>Children, spaces: learning environments</i>
Ximena Rebolledo V.			Ximena Rebolledo V.
Prácticas profesionales en segundo ciclo de educación parvularia en la modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.): Opiniones de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile, respecto a la influencia de la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), durante sus prácticas profesionales.		44	<i>Professional internships in second cycle of kindergarten education in the Integral Learning Center modality (C.A.I.): Opinions of preschooler educators of the Universidad Central de Chile, about influence of the Integral Learning Center modality (C.A.I), during their professional internships.</i>
Lylia Díaz, Francisca Donoso, Constanza Medina, Nataly Rivano, Francisca Valenzuela, Jaime Martínez.			Lylia Díaz, Francisca Donoso, Constanza Medina, Nataly Rivano, Francisca Valenzuela, Jaime Martínez.
Educación asistida con animales (eaa): Aplicación de propuestas para promover la empatía hacia los seres vivos, en niños y niñas de 1 a 4 años.		72	<i>Animal-assisted education (EAA): implementation of proposals to promote empathy for living things, in children aged 1 to 4 years.</i>
Carolina Andrade, Natalia Aragón, Camila Piña, Daniela Piña, Gabriela Rocha Verónica Romo			Carolina Andrade, Natalia Aragón, Camila Piña, Daniela Piña, Gabriela Rocha Verónica Romo.
	RESEÑA	89	REVIEW
Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia. /			<i>Harmony spaces: Proposals for action in children's environments</i>
Beatriz Trueba Marcano			Beatriz Trueba Marcano

P

La Revista Perspectiva número 40 que se presenta a continuación y de forma digital, nos invita a acercarnos a lo que hoy se denomina ambientes de aprendizajes. Este nuevo contexto para el aprendizaje, propuesto por las Bases Curriculares para la Educación Parvularia actualizada, dialoga con cuatro elementos esenciales: interacciones, espacio físico, recurso y organización del tiempo. Cada uno de ellos, contribuyen a la construcción de propuestas educativas que miran la educación infantil bajo los nuevos paradigmas presentes a nivel mundial.

A la luz de lo anterior, es que se presentan artículos vinculados a la organización del espacio desde la conceptualización acerca de lo que significaría la vivencia espacial de los niños y niñas y los espacios educativos. Además, se reflexiona en cuanto a la utilización del cuerpo, mirando la expresión corporal como una estrategia relevante para favorecer aprendizajes significativos, resaltando su carácter interdisciplinario.

En este número, también se presentan dos investigaciones realizadas por estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia en su proceso formativo, que son un aporte a la reflexión en cuanto al tema

que nos convoca en esta oportunidad. El primero de ellos analiza la modalidad CAI (Centro de Aprendizaje Integral) y su importancia para las estudiantes en práctica profesional, resaltando la forma en cómo se construyen las interacciones desde esta propuesta. La segunda investigación, habla de la educación asistida con animales como una estrategia que permitiría el desarrollo de la empatía y respeto a otros seres vivos.

La entrevista del presente número, por su parte, nos conecta con la arquitectura y la organización de los espacios educativos y su relevancia en cuanto a la forma en que se debe escuchar y visibilizar a la primera infancia. La reseña, en esta ocasión propone formas para tener coherencia entre el hacer, decir, pensar y sentir la práctica educativa y los principios que la deberían regir.

Los ambientes de aprendizaje, de acuerdo a este número de la revista, nos invitarían a recorrer los diversos espacios y contextos que nos permitirán mejorar la calidad en las propuestas educativas para la primera infancia.

El vínculo esencial del niño con su espacio de aprendizaje

Myriam Pilowsky

“El apego espacial también es importante para todo ser humano, por lo tanto y con mayor razón, para el niño”

La arquitecta Myriam Pilowsky quien desempeñó hace algunos años un rol en el cambio de mirada de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) respecto al diseño de los espacios de aprendizaje para los niños de Chile, nos introduce a conceptos tan relevantes como la habitabilidad y la lugaridad en la primera

¿Cuándo empezaste a interesarte en el mundo de la infancia y de la educación?

Siempre me ha interesado la educación. Creo que es la clave de la sociedad y siempre me ha llamado mucho la atención el vínculo de apego por el espacio en que vivimos, trabajamos o estudiamos. Los adultos establecen un vínculo con su espacio y, en los niños, eso es mucho más fuerte.

El autor Gastón Bachelard describió en su libro titulado *La poética del espacio*, ambientes europeos, incluyendo la guardilla, la escalera, el sótano, etc. haciendo una analogía Freudiana, donde los niños se albergan en lugares pequeños buscando seguridad o contención.

¿Cuáles crees tú que son las necesidades espaciales del niño en su proceso de crecimiento?

Los niños tienen la necesidad de ser contenidos, de tener esos lugares secretos. ¿Cuántos niños no juegan debajo de las mesas de sus abuelos o en rincónitos de la casa? Todos. Hasta se pueden diagnosticar ciertas condiciones basadas en cómo se arrincona un niño en la sala, cuando se trata de niñas o niños con autismo. O sea, el espacio determina actividades y por sobre todo alberga emociones.

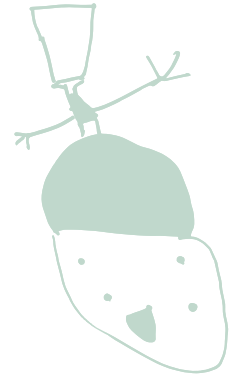
¿Qué te dejó tu experiencia como arquitecta en la JUNJI?

De las cosas que más me gustaron, de todo lo que aprendí en la JUNJI, fue el tema del apego. Lo estudié, cuando lo señalé por primera vez que existía un otro apego: el apego espacial en el mundo de la educación parvularia, les llamé la atención, ya que existe un apego entre madre e hijo, entre la madre sustituta e hija, entre los propios niños. El apego espacial también es importante para todo ser humano, por lo tanto y con mayor razón, para el niño.

Además, los niños para los cuales trabaja la JUNJI, son niños cuyos espacios no son necesariamente amables. Sus espacios son casas, a menudo muy pequeñas. Entonces, muchas veces llegan al jardín buscando espacios amplios y amables. Siempre a las educadoras de párvulos les pongo este ejemplo, un adulto en una catedral siente la solemnidad del espacio, pero nosotros no queremos que los niños o las niñas sientan una solemnidad en su jardín infantil. Que no sea demasiado majestuoso, demasiado alto, demasiado grande. Y si lo son, hay maneras de vincularlos más a la escala de ellos. Es decir, que todo esté colgado a una altura en que ellos puedan ver las cosas y eso a su vez ayuda a bajar la percepción de la altura de la sala.

Entonces uno se pregunta: ¿quién está ambientando este espacio? ¿Para quién lo están haciendo? ¿Para los adultos? ¿Para las mamás y los papás, o para los niños? El arquitecto diseña el espacio con proporciones para los adultos y no para los niños. No, porque los adultos tendríamos que andar todos gateando para entrar a la sala, por eso a los niños y las niñas les fascina estar adentro de la casa de muñecas. Porque está diseñada para su tamaño. No queremos ni la solemnidad de la catedral, ni que los niños se sientan en un lugar en que no puedan establecer un apego porque les queda demasiado grande.





Myriam Pilowsky es arquitecta de la Universidad de Chile, gestora cultural y líder de diversos proyectos de impacto social, artístico y urbano, tales como el Parque la Primera Infancia en Recoleta, de diversos sitios de la Memoria y la recuperación de Morandé 80 del Palacio de la Moneda. Ha sido directora del departamento de Obras y Artes del MOP, Seremi del Ministerio de Desarrollo Social y creadora del concepto de "Lugaridad" para la primera

infancia, articulando un programa que instaló la co-creación en cientos de jardines infantiles de la JUNJI de todo Chile, de la mano de los artistas más connotados del país. En esa misma línea Implementa el Programa Pararte, que alude con su nombre a la relación de los niños con el Arte y a la motivación de las Técnicas y Educadoras en relación con el desarrollo de la creatividad.



En las capacitaciones de las educadoras de párvulos, ofrecemos ejemplos de lugares diseñados con esta filosofía. El mesón, se transforma en soporte de una exposición de arte, el canasto se deja para los instrumentos musicales, los juguetes apilados contra la pared los movemos un metro para que los niños empiecen a jugar, porque nadie se pega contra la pared, ni juega junto a la pared. Es una señal de recogimiento cuando te pegas a la pared.

Tiene que haber una coherencia entre las nuevas corrientes de la educación parvularia y la arquitectura, porque en la educación, los niños van a tener muchos años para usar uniforme y para mirarle la espalda al compañero de adelante. Se trata de que los párvulos jueguen, entonces hay que habilitar los espacios para que ellos sí puedan jugar.

¿Cómo lograr que dialoguen la pedagogía y la arquitectura? En tu trabajo con educadoras, ¿Cómo lo hiciste?

Tuve la gran satisfacción de que les interesó mucho el tema. Fui invitada a universidades, porque es un tema que tiene que ver con la formación de la educadora por cuanto ha sido poco explorado. Esto perfectamente se puede convertir en un proyecto de investigación.

Por ejemplo, las niñas y los niños muy pequeños juegan moviendo las manos en dirección al sol y a su vez éste los ayuda a orientarse en el tiempo. Ellos saben que cuando el sol está alto, los dejan en el jardín y cuando el sol se va a acostar, los vienen a buscar. Entonces hay toda una relación con la luz, con el sol. Las estudiantes quedaban maravilladas observando esa conducta.

En Antofagasta, hay un sombreadero del escultor Patrick Steeger en la Escuela Básica El Arenal, que consiste en tubos con plataformas circulares arriba que proyectan sombra. Entonces los niños juegan en los círculos de sombras: al luche, a distintas cosas que ellos inventan y además observan, gracias a la luz del norte, cómo se va desplazando. Claro, las educadoras y las técnicas no son arquitectos ni artistas, y no tienen por qué serlo, pero tienen que utilizar la arquitectura en beneficio de su ambiente de trabajo.

Loris Malaguzzi, nos habla que el espacio es el tercer educador. Los arquitectos diseñan los establecimientos, donde se viven experiencias vitales en su uso. ¿Cómo podemos acercar ese espacio a las educadoras de párvulos?

La educación parvularia tiene que sensibilizar a los arquitectos y cuando mis colegas son parte de la institución es más fácil, porque asumen un discurso que se pliega a los lineamientos de la JUNJI.

Es importante que los niños tengan derecho a la "visualidad" y en los jardines de la Meta Presidencial, se proyectaron ventanas que estaban a la altura de los niños y niñas.

Preocupada por la visualidad, en una visita a un jardín infantil vi a cinco bebés, que estaban sentados mirando a un antetecho desde la ventana, el ángulo de visión del niño es pequeño, no les permitía saber que había allá fuera, un árbol o que estaba lloviendo a cántaros o contemplar los rayos de luz y solamente miraba un pedazo de muro blanco. Los párvulos tienen el mismo derecho de los adultos de poder mirar hacia fuera y ser capaces de emocionarse con aquello que ven.

Entonces, si bien creo que los arquitectos se han ido sensibilizando con el tema. Ahora, es necesario construir una especie de manual o documento, que ayude a la educadora a entender la disposición de los espacios.

Por lo tanto, una educadora debería preguntarse:

- ***¿Qué hago cuando recibo mi jardín infantil?***
- ***¿Qué hago cuando llego al jardín infantil a trabajar?***
- ***¿Cómo hago para que los niños gocen más los espacios y sean felices, encontrando rincones o lugares que los identifiquen?***

Hay algunas recetas que son fáciles, porque el espacio no es solo el que está contenido entre cuatro paredes, piso y cielo, sino que hay espacios que puede crear la educadora con facilidad agregando una alfombra, por ejemplo.





¿Cuál será el desafío que enfrentan hoy las educadoras de párvulos en relación a los ambientes educativos?

Creo que hay que alejarse de la sala de clases. En el fondo, es pensar en muchos espacios con diferentes propuestas que provoquen distintos tipos de acercamientos y juegos.

Por ejemplo, logré en un lugar, instar a la educadora a comprar una puerta, de esas comunes y corrientes. La pusieron a una altura de un niño de pie dibujando y sin sillas. Vimos que los niños pudieron tener su mesa, papel, lápices. Corrían a jugar en otro lugar y volver a dibujar otro poco y así sucesivamente, respetando los tiempos de concentración propio de la Primera Infancia.

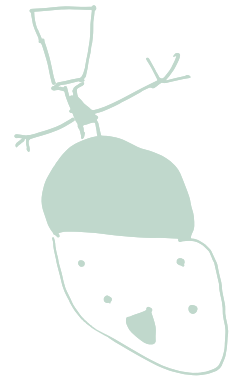
Hay que ser consecuente con lo que queremos, porque si no se puede ni caminar en una sala atiborrada menos se podrá jugar. La arquitectura tiene que ser un soporte que permita la creatividad, el juego, el movimiento y lo que estamos queriendo transmitirles a los niños.

Es importante que ellas también jueguen, que jueguen con los objetos, que jueguen con las láminas, que jueguen con los límites. Los niños juegan mucho con los límites. La educadora tiene que estar muy pendiente de todo lo que le pasa a cada niño en la sala, pero también tiene que dar un soporte de más flexibilidad, de más juego, de jugar ellas. Los niños son grandes exploradores, entonces las educadoras también tienen que explorar, es volver a buscar el juego en el quehacer educativo. Jugar, ¿cómo voy a jugar con este niño? ¿qué me está proponiendo en este juego? Entonces, ¿cómo entro en este juego, en este diálogo?

En tu conversación has mencionada la palabra habitabilidad, ¿Qué es la habitabilidad?

Es un concepto que se refiere a cómo va a vivir el usuario en un determinado espacio. Volviendo al ejemplo de la mesa para que los niños dibujen de pie, esta propuesta permitió mezclar el dibujar con el juego o incluso podríamos decir que dibujar era parte del juego, que es muy distinto a la otra disposición que nos lleva a un: ¡Ya niños, siéntense a dibujar!

Esta es una instrucción que sitúa al dibujo como una tarea. Hablamos entonces del modo como la educadora ambienta e instala los objetos en el espacio para los niños.



Hablemos de tu libro, cuyo título es Apego espacial: La lugaridad en el aprendizaje, ¿Cómo y por qué surge?

La lugaridad es una mezcla de lugar e identidad. Es una mezcla entre un lugar y un otro que tú lo haces tuyo. Es una palabra que se usa muy poco, pero en arquitectura se empezó a usar hace unos años atrás. Javier Abad, estudia desde otra mirada, una mirada que incorpora una rama del Arte Contemporáneo: las instalaciones y que tiene una estrecha relación con la lugaridad y el rol de la Educadora, en la habitabilidad de los niños y las niñas.

He realizado a más de 500 educadoras la pregunta ¿cuál es el primer lugar en que recuerda haber jugado?: “debajo de la mesa de mis abuelos”, “detrás del lugar donde mi mamá cocinaba había un rinconcito”, “en una carpa construida por ellas mismas”. Si tú le pasas al niño una carpa comprada, es menos atractiva que si la construye él. Porque ahí hay identidad, pertenencia y se establece una lugaridad en esa carpa.

En el desarrollo del tema de la identidad, además de las proporciones y límites visuales de los espacios, aparecen texturas aromas, luz, sombra y la segunda piel, que se refiere a aquello que tapiza los muros y que era parte del segundo libro que estoy preparando.

Todos necesitamos establecer un vínculo con en el espacio en que vivimos cotidianamente, por eso invito a intervenirlos para proponer un espacio contenedor de sueños, juegos y felicidad. **P**

Artículos
Articles



La Expresión Corporal como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación y la ética del cuidado. ***Body Expression as a Strategy for Teaching and Learning in Education***

- Por /by **María Isabel Sepúlveda Flores**-

Profesora de Danza. Magister en Pedagogía Universitaria
misesepulveda@ucentral.cl

Resumen Abstract

El presente artículo intenta ser un aporte teórico y práctico en relación a la expresión corporal como una estrategia que pueden utilizar los profesores, en la enseñanza de aprendizajes. Se destaca la importancia que brinda este lenguaje artístico en el ámbito educativo, resaltando su carácter interdisciplinario. Se presentan algunos resultados de experiencias investigativas que vincularon la expresión corporal con propuestas educativas en diferentes niveles y en las disciplinas de inglés, matemáticas y ciencias naturales y se comprueba en ellas la importancia de buscar estrategias innovadoras para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

This article tries to be a theoretical and practical contribution in relation to body expression as a strategy that teachers can use, in teaching learning. The importance of this artistic language in the educational field is highlighted, highlighting its interdisciplinary nature. Some results of research experiences that linked body expression with educational proposals at different levels and in the disciplines of English, mathematics and natural sciences are presented and the importance of seeking innovative strategies for the achievement of meaningful learning in students is proven in them.

PALABRAS CLAVES:

expresión corporal, estrategias educativas, innovación.

KEY CONCEPTS:

Body expression, educational strategies, innovation.



“Se concibe la expresión corporal como un procedimiento didáctico interdisciplinario”.
Mateu et al (1992:19)

P

INTRODUCCIÓN:

Acercándonos a la teoría de la expresión corporal

Son muchos los autores que hablan y definen el concepto de expresión corporal, todos coinciden que es un conjunto de manifestaciones que utilizan al cuerpo y el movimiento como una representación expresiva, comunicativa y estética que contribuye al desarrollo integral del individuo. Es una actividad que estudia las formas organizadas de la expresividad del cuerpo, entendiendo a este como un conjunto psicomotor, afectivo y cognitivo.

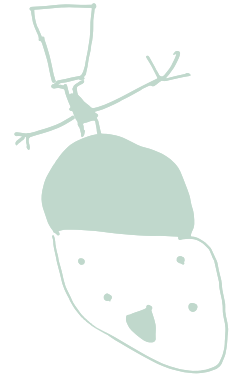
Genéricamente el concepto de expresión corporal hace referencia al hecho de que todo ser humano, de manera consciente o inconsciente, intencional o no, se manifiesta mediante su cuerpo; “La expresión corporal permite revelar o exteriorizar lo más interno y profundo de cada individuo a través del cuerpo y el movimiento” (Ortiz 2000:25). La expresión corporal desarrolla la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética porque permite descubrir y expresar a través del desarrollo del lenguaje del cuerpo sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos. Aunque no siempre somos conscientes de ello, nuestro cuerpo está constantemente expresando, comunicando, por lo tanto, emitimos continuos mensajes a través de nuestra postura y gestualidad.

Según Wallon (1987) uno de los elementos fundamentales de la expresión corporal es el movimiento, entendido como una acción que sale desde la manifestación de una emoción o sensación de nuestro cuerpo. Stokoe (1987) explica que cada individuo tiene la posibilidad de manifestar las experiencias internas en movimientos, gestos y actitudes, lo cual se evidencia y traduce en la forma particular que tiene cada individuo de “expresarse”.

Por otro lado, Menchen afirma que “el niño y la niña viven en, con y por su cuerpo”, (1998:143), juegan, actúan, interpretan y se expresan desde una necesidad vital para convivir y comunicarse con el mundo que los rodea.

Sefchovich y Waisburd (1992), sostienen que el trabajo de la expresión corporal se debe abarcar a partir del respeto a la unicidad de cada uno de los individuos y de sus diferentes formas de aprender, esto movidos por la intención de desarrollar variadas formas de expresión creativa y de autoconocimiento, del fortalecimiento del cuerpo como de seguridad personal, el autoestima y capacidad creativa.





El concepto de expresión corporal hace referencia al hecho de que todo ser humano, de manera consciente o inconsciente, intencional o no, se manifiesta mediante su cuerpo.



Es importante entender que la expresión corporal se puede utilizar como una herramienta educativa, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje. La educación debe atender las necesidades y forma de expresar de cada estudiante y estimular todas las posibilidades de expresión y comunicación que este tenga.

Ortiz (2000), resalta la importancia del conocimiento corporal vivenciando todas sus formas lúdicas, expresivas y comunicativas, así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo. Por esta razón enseñar a través de la expresión corporal, significa conectarnos con nosotros mismos dado que debemos tomar conciencia de nuestro cuerpo, de nuestros movimientos, postura, gestualidad, temporalidad y espacialidad. Se toma como instrumento al propio cuerpo, y, a partir de él se establece una vía de canalizaciones, aptitudes y habilidades propias del sujeto que favorecen el desarrollo armónico e integral de este.

Expresión corporal y educación

Una de las impulsoras de la expresión corporal como disciplina en el ámbito educativo fue Patricia Stokoe, bailarina y pedagoga argentina, quién durante 45 años de investigación y docencia amplió y difundió, contenidos y conceptos a través de sus diferentes publicaciones sobre la corporalidad comunicativa, relacionando movimiento, temporalidad y espacialidad. Stokoe (1987) afirma que la riqueza existencial del ser humano será directamente proporcional a los medios de expresión que pueda desarrollar, por esa razón reitera que es fundamental formar y capacitar a los docentes en esta área, para que puedan introducir aspectos de la expresión corporal en el aula como recurso didáctico, ya que aporta al niño y la niña el conocimiento y la vivencia de un lenguaje que les permite comunicarse con los demás a través de su cuerpo y el movimiento.





Es un lenguaje que por medio de su práctica proporciona placer por el descubrimiento del movimiento y la propia expresión, favoreciendo el desarrollo de seres integrales. Su estilo didáctico se orienta hacia la concientización del cuerpo y la exploración del movimiento. Aparte plantea que los contenidos de la expresión corporal se desarrollan en torno a tres grandes núcleos:

- 1.- Cuerpo y movimiento: educación del movimiento, lo que involucra la espacialidad, las cualidades del movimiento, desplazamientos y los aspectos rítmicos musicales.
- 2.- Cuerpo en comunicación: donde se desarrolla la comunicación interpersonal, grupal e intergrupal.
- 3.- Cuerpo y creatividad: donde se busca el lenguaje personal a través de la improvisación.

Esto significa que mediante la práctica de la expresión corporal se desarrolla de manera simultánea aspectos motores, sociales, comunicativos y creativos de las personas.

Por lo tanto, la expresión corporal es una disciplina que no solo aborda la parte física de las personas, también abarca lo psicológico, emocional y social. Además, se puede incluir en distintas áreas del saber, pudiendo ser incorporada en las planificaciones y actividades escolares en todas sus etapas.

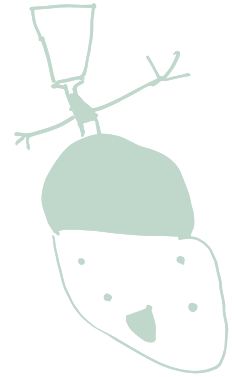
Barrio (2004) comenta que la orientación pedagógica trabaja el movimiento desde la toma de conciencia del individuo y la interrelación con los demás. Esta orientación busca que el y la

estudiante a través del cuerpo y el movimiento desarrollen sus capacidades expresivas, comunicativas, de autoconocimiento y de relación con su entorno; para efectos de estos objetivos se debe orientar un trabajo espontáneo y enfocado a potenciar las posibilidades creativas de los y las estudiantes, además de proporcionar estímulos cognitivos que se desarrollan de manera lúdica.

En ese mismo sentido, Porstein (2000) plantea que debido a que la expresión corporal busca el redescubrimiento de los sentidos y el desarrollo de la imaginación, es una disciplina útil como estrategia pedagógica para incorporarla en la labor educativa como una herramienta transversal en los diferentes sectores del aprendizaje; entendiendo la estrategia como una herramienta para conseguir los logros de los objetivos propuestos por el docente, convirtiéndose en una ayuda para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para Romero (1999), la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización, beneficios en el desarrollo de los y las estudiantes, mediante activaciones de procesos cognitivos, beneficiando el trabajo en el aula, canalizando





La expresión corporal constituye un elemento esencial como fortalecimiento en las potencialidades creativas del niño y la niña, además de fortalecer lo cognitivo, la imaginación, el respeto y las relaciones interpersonales. Su práctica proporciona placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento



todas las posibilidades de aprendizaje, puesto que lo corporal está conectado a los procesos internos de cada persona.

En este propósito Bolaños (2006), plantea que las experiencias por medio del movimiento estimulan el proceso de pensamiento crítico. El movimiento es un medio útil para lograr tanto el aprendizaje de aspectos académicos de carácter motriz, como el desarrollo perceptual. "La educación por medio del movimiento es capaz de suministrar al educando experiencias de movimiento adecuadas a su naturaleza y organizadas en correlación con nociones gnoscitivas y sociales" (p:27")

Desde la construcción personal y a luz de estos autores, la expresión corporal constituye un elemento esencial como fortalecimiento en las potencialidades creativas del niño y la niña, además de fortalecer lo cognitivo, la imaginación, el respeto y las relaciones interpersonales. Su práctica proporciona placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento. Así mismo su utilización como herramienta metodológica puede ser aplicada en todas las áreas del conocimiento, esto quiere decir que se puede enseñar Matemática, Lenguaje, Ciencias, entre otras asignaturas, lo cual va a permitir al individuo proyectarse a sí mismo de forma auténtica y única. Por esa razón contiene un alto nivel educativo basado en el desarrollo de las capacidades del autoconocimiento y la autonomía. La expresión corporal aporta a la educación, el desarrollo de emociones favoreciendo el descubrimiento psicofísico.

Por todo lo dicho anteriormente, en la educación es esencial el uso de los procedimientos didácticos de la expresión corporal, ya que es una disciplina natural e inherente del ser humano, ayuda a canalizar la energía a través del juego y el movimiento, promoviendo la sensibilidad y comprensión de conceptos abstractos.

El docente que desee crear instancias educativas a través de la expresión corporal deberá comenzar desde una reflexión sobre su propio quehacer corporal, no basta con solo entender que es la expresión corporal y cuáles son sus fundamentos teóricos, hay que experimentarla. Para ello es importante que los aspectos conceptuales sean complementados y reforzados a través de ejercicios prácticos.

No se puede enseñar nada si no se ha experimentado previamente, de esta forma se vive el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje desde el cuerpo, siendo imprescindible una práctica vivencial y desarrollar los recursos corporales desde lo sensitivo, emocional y psicológico.





La educación desde el cuerpo debe fundamentarse desde una formación práctica - teórica, donde prevalece fundamentalmente lo vivencial; en la interacción de lo práctico y lo teórico se construye un método de enseñanza tomando como elementos: el juego, canciones, ritmos, dramatizaciones, secuencias coreográficas, imaginерías, manipulación de objetos, entre otros.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje desde la expresión corporal se deben tener en cuenta algunas palabras claves como: vivencia, experimentación, comunicación, emocionalidad, creatividad y espontaneidad. Ya que es en la vivencia donde se palpa de manera concreta e empírica lo que se quiere enseñar.

Desde la experiencia en investigación: algunos resultados

Desde la docencia universitaria, en la formación de futuros profesores en la asignatura de Didáctica de la Educación del Cuerpo, en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, carrera que dentro de su ideario filosófico pedagógico considera el cuerpo como un "instrumento epistemológico"; se ha podido realizar un análisis y reflexión más profundo del tema.

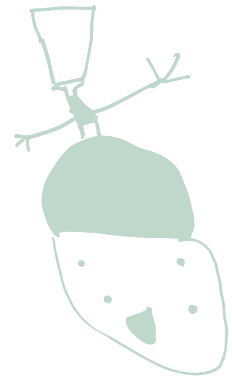
Desde el hacer profesional no solo hay implicancia en el aula, sino también he llevado a cabo como profesora guía, un proceso de investigación - acción que los estudiantes han realizado para obtener su título profesional en Pedagogía en

Educación Básica y de grado en Magíster en Educación con Mención en Inglés.

De lo anterior, se ha realizado un trabajo de investigación a través de tres tesis, donde se ha desarrollado el estudio de la Expresión Corporal como medio para el logro de aprendizaje, tanto en la Educación Básica como en la Enseñanza Media. En la percepción de estas investigaciones hay una mirada en común, donde se comprueba empíricamente que el uso del cuerpo como estrategia, es un elemento que favorece el aprendizaje, siendo este significativo al ser una experiencia vivencial, concreta y contextualizada.

En el año 2012 en la tesis de pregrado para obtener el título de Pedagogía General Básica sobre "La expresión corporal como estrategia de enseñanza- aprendizaje en el sector de matemática en el eje de geometría NB1". El equipo de trabajo planificó y aplicó en sus centros de práctica una unidad didáctica de geometría del sector de matemática, "formas y espacios" en 2º Básico, donde la expresión corporal fue la estrategia de enseñanza- aprendizaje. La metodología utilizada es la utilización del cuerpo a través de juegos, canciones, personificaciones, y dinámicas grupales.





En esta investigación se recogió la opinión de los docentes de matemática acerca de la utilización de la expresión corporal como estrategia de enseñanza- aprendizaje. Por otro lado, realizaron un focus group para conocer la opinión de los estudiantes de 2° año básico sobre la unidad didáctica aplicada a través de la expresión corporal. Algunas de las conclusiones fueron:

- En relación a la aplicación de la unidad didáctica, se evidencia que los estudiantes identifican los puntos, líneas, formas geométricas y figuras planas, logrando los aprendizajes esperados.

- Respecto a la opinión de los docentes, les pareció novedoso y pudieron verificar que el aprendizaje en los niños y niñas fue logrado, pudieron observar la participación y motivación. Los docentes reconocieron que la expresión corporal es una estrategia totalmente aplicable al sector de matemática. Vieron que la utilización del cuerpo en el proceso de enseñanza - aprendizaje como algo innovador para lograr un aprendizaje significativo. También reconocen que los objetivos planteados en cada clase tales como: Identificar el punto y la línea a través de juegos, conocer e identificar los tipos de ángulos en figuras planas a través de actividades corporales, fueron cumplidos.

- Algunas ideas expresadas por los docentes son: “en mis años de docencia nunca había visto que se realizara una clase a través del cuerpo, pero lo que observé me pareció muy bueno como medio de enseñanza (...) creo que es óptimo

trabajar con la expresión corporal (...) porque pude observar que el cuerpo fue suficiente para que comprendieran los contenidos.

El uso del cuerpo es parte de la comunicación en los niños sobre en las edades de estos pequeños”. Por otro lado, los docentes reconocen que no están preparados para la utilización del cuerpo como estrategia de enseñanza- aprendizaje, sienten que es algo que está muy lejos de su realidad. Para poder implementarla es necesario una capacitación en el área.

- La opinión manifestada por los niños y niñas en el focus group, en primer lugar, indicó que encontraron muy entretenidas las clases, descubrieron que jugando se aprende. Algunos de sus comentarios fueron: “me gustó porque en las otras clases solo hemos escrito y escrito, y en las que usted nos ha hecho, hemos jugado”; “me gustó cuando éramos puntos y líneas porque trabajamos en grupo”; “tía, a mí me gustó porque todos éramos cuadrados, círculos y rectángulos”; “es muy entretenido aprender así”.





Por otro lado, el año 2016, en la tesis de pregrado para obtener el título de Pedagogía General Básica, donde el tema fue el “Análisis de las opiniones de profesores y estudiantes sobre la expresión corporal como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el sector de ciencias naturales en el eje de ciencias de la vida, en segundo año de educación básica”.

En esta oportunidad el equipo de tesistas planificó y aplicó en sus centros de práctica una unidad didáctica de Ciencias Naturales: Observar y comparar las características de distintos hábitats.

Durante esta se recogió la opinión de los profesores de la asignatura, de los estudiantes que participaron en las clases y de una experta en el área.

Algunas de las conclusiones fueron:

- Según la experta, la expresión corporal como disciplina, puede contribuir al proceso de enseñanza si se trabaja bien sus procedimientos acotados a los objetivos de aprendizajes y en relación con el aprender para la vida y a partir de la experiencia. Tiene que estar planificada y obedecer a un trabajo interdisciplinario, que releve la importancia del “ser cuerpo”, de las emociones y sentimientos.

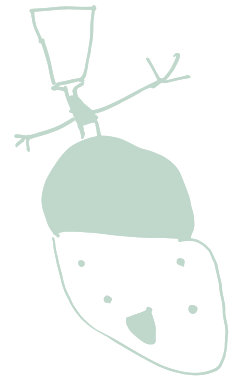
También señala que se producen cambios significativos, en el momento que niños y niñas aprenden a partir de la experiencia vivida mediante los contenidos culturales o ejes temáticos de

alguna asignatura, experimentan y exploran por medio del movimiento, en la triada de “sentir, percibir y actuar”.

- En referencia a la opinión de las docentes, ambas coinciden que a partir de lo observado la expresión corporal es viable como estrategia de enseñanza- aprendizaje en el sector de Ciencias Naturales, ya que los estudiantes lograron los objetivos de aprendizaje declarados en dicha unidad. También observaron la participación y motivación de los niños. Una de ellas comenta: “Este tipo de clases está fuera de la realidad de una clase ya que no hay tiempo para preparar el material”.

- Los niños opinaron que fue muy entretenido ya que aprendieron sin la necesidad de escribir en el cuaderno, que comprendieron muy bien los tipos de hábitats a través de las actividades realizadas. Algunos comentaron: “las clases fueron muy divertidas, desearía hacerlas otra vez”; “me gustó mucho el semáforo de los animales, porque cuando atrapaban me daba como risa”; “yo creo que si se puede aprender con el cuerpo, imitar animales y muchas cosas más”; “muy divertidas las clases, al principio me daba vergüenza, pero después ya no”; “me gustó porque fue diferente a lo que hacemos, jugamos, saltamos





hicimos sonidos, aprendimos el hábitat de los animales y a no contaminar la tierra”.

La tesis realizada el año 2017 para obtener el grado académico de Magíster en Educación con Mención en Inglés, cuyo tema fue, “El teatro como estrategia de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa oral del idioma inglés en alumnos de tercer año medio”. En este caso la tesista utilizó el teatro como herramienta a través de la aplicación de un taller de teatro, en conjunto con una profesora de teatro a estudiantes de tercer año medio, finalizando este proceso con una obra de teatro. En este estudio se recogió la opinión de profesionales del teatro y de los estudiantes que participaron en el taller.

- Con respecto a la opinión de la experta en teatro, Magíster en Pedagogía Teatral, afirmó que en la educación la pedagogía teatral es fundamental, ya que no solo es viable para enseñar contenidos, sino que desarrolla en los estudiantes su mundo social, afectivo, comunicacional y creativo.

Por otro lado, señaló que los docentes durante su proceso de formación inicial debiesen ser instruidos en pedagogía teatral, para utilizar el teatro como una estrategia de enseñanza- aprendizaje. Que la pedagogía teatral debiera ser incluida en la educación en todos sus niveles.

- Por otra parte, la docente de teatro que dirigió el taller, comentó que el teatro ayudó a los alumnos a adquirir vocabulario, además de la capacidad de interacción en el idioma inglés. Afirmó que el teatro es una estrategia totalmente viable para el desarrollo de la habilidad comunicativa oral del inglés, ya que a

través de él se logra desarrollar los contenidos propuestos. Además, aporta al desarrollo personal y emocional de los estudiantes.

- En relación a la opinión de los estudiantes que participaron del taller, ellos consideran que fue una manera entretenida de abordar la clase de inglés, que los ensayos de la obra les permitió practicar una y otra vez mejorando la dicción y la comprensión del texto. Trabajar como grupo curso en una obra de teatro les permitió comunicarse, soltarse más y perder el miedo al ridículo para hablar en inglés.

Si bien la experiencia a través de la investigación fue la de aplicar la expresión corporal como estrategia de enseñanza – aprendizaje en el sector de Matemática y Ciencias Naturales e Inglés; esta también es viable en todas las asignaturas del currículo escolar, debido que permite al estudiante explorar, descubrir y construir el aprendizaje a partir del cuerpo. Es importante destacar el contenido lúdico y creativo de la expresión corporal y la posibilidad que da a la formación integral del niño, la niña y los/las jóvenes.





Actualmente se está haciendo una revisión de nuevas reformas en la educación, donde se plantean nuevos desafíos en cómo realizar prácticas pedagógicas de calidad e innovadoras.

Durante el gobierno de Michelle Bachelet, el currículo de Educación Básica y Media, se vincula al desarrollo y a la práctica del teatro y la danza a través de la asignatura de lenguaje y educación, además de estar presente como taller en las actividades extra programáticas de la jornada escolar. Esto implica un avance importante en la formación educativa, donde el arte es una herramienta transversal e integral que potencia la creatividad, la comunicación, expresión, lo afectivo y cognitivo.

Bajo esta mirada es importante atender las posibilidades que brinda la expresión corporal en el ámbito educativo, destacar el carácter interdisciplinario que esta tiene. Comprender que los niños, niñas y jóvenes para expresar sus emociones y pensamientos usan el movimiento, el sonido, la acción.

Los docentes deben ser portadores de saberes, transmisores del mundo y la cultura, cultura donde la expresión corporal, el teatro, la música y la danza forman parte del lenguaje expresivo propios de los seres humanos, por lo tanto, es esencial incorporarlos como estrategias de enseñanza- aprendizaje en las aulas de nuestro país, intención que aún está pendiente.

“La expresión corporal como estrategia de enseñanza – aprendizaje en el sector de Matemática y Ciencias Naturales e Inglés; esta también es viable en todas las asignaturas del currículo escolar, debido que permite al estudiante explorar, descubrir y construir el aprendizaje a partir del cuerpo”.

BIBLIOGRAFÍA.

Mateu et al: 1992. 100 juegos y ejercicios aplicados a las actividades corporales de expresión. Paidotribo. Barcelona.

Barrio, María. 2004, La influencia de la expresión corporal sobre las emociones, Sin editorial, Madrid. España.

Bolaños, Guillermo. 2006. Educación por medio del movimiento y expresión corporal. EUNED. Costa Rica.

Menchen, Francisco. 1998. Descubrir la Creatividad. Pirámide, Madrid.

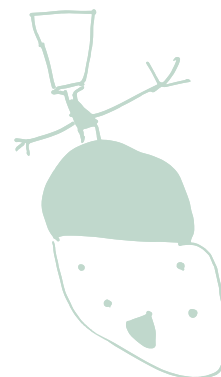
Ortiz, María 2002. Expresión Corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física, Grupo editorial universitario, España.

Romero, Martín. 1999. La expresión y comunicación corporal en Educación física. Grupo editorial Universitario. Granada.

Sefchovich, Waisburd. 1992. Expresión Corporal y Creatividad. Trillas. México.

Stokoe, Patricia. 1986. La expresión corporal en el jardín de infantes, Paidós, Buenos Aires.





Stokoe, Patricia 1987 *Expresión Corporal: Arte-Salud-Educación*, Humanitas. Argentina.

Trigo, E. 2005. *Creatividad y motricidad*. Inde, Barcelona.

Porstein, A. Origlio, F. 2000. *La Expresión Corporal y la Música en Ámbito Escolar*.
Novedades Educativas, Buenos Aires.

Wallon, H. 1987. *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Visor-Mec. Madrid.

Contreras, Josefá et al (2011). *La expresión corporal como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el sector de matemática en el eje de geometría NB1*. Seminario de título para obtener el título en Educación General Básica y el grado de Licenciado en Educación. Universidad Central de Chile.

Villarroel, Améstica et al (2016). *Análisis y opiniones de profesores y estudiantes sobre la expresión corporal como estrategia de enseñanza- aprendizaje en el sector de Ciencias Naturales, en el eje de ciencias de la vida, en segundo año básico*. Seminario de título para obtener el título en Educación General Básica y el grado de Licenciado en Educación. Universidad Central de Chile.

Campos Daniela (2017). *El teatro como estrategia de enseñanza- aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa oral del idioma inglés en alumnos de tercer año medio*. Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación con mención en inglés como idioma extranjero. Universidad Central de Chile. **[P]**



Niños, espacios: ambientes para el aprendizaje. *Children, spaces: learning environments.*

- Por /by **Ximena Rebolledo V.** -

Educadora de Párvulos, Magíster en educación Infantil
Universidad Central de Chile

Resumen Abstract

El espacio se percibe como un agente educativo, que va siendo captado desde la sensorialidad, a través de experiencias directas y concretas, que se van elaborando y organizando en el convivir con las personas. El diálogo y la comunicación permiten que por medio del actuar, en la convivencia y en la interacción con los otros, vaya surgiendo una red o un tejido, que ayuden al desarrollo de las personas y su entorno.

En este marco, es donde el siguiente artículo tiene el propósito de dar a conocer la conceptualización realizada desde diversas disciplinas acerca de la vivencia espacial del párvulo y los espacios educativos. Con ello se busca fundamentar su relevancia como un agente educativo adicional escasamente considerado como tal en Chile. Para ello, este texto toma las temáticas desarrollada en el marco teórico de un estudio en educación infantil⁽¹⁾, con el propósito de actualizar y fortalecer a las educadoras de párvulos en relación a la organización de los ambientes educativos.

CONCEPTOS CLAVES:

Espacio, espacio-ambiente educativo, ambiente de aprendizaje, educación parvularia.

The space is perceived as an educational agent, which is being captured from the sensory, through direct and concrete experiences, which are developed and organized in living with people. Dialogue and communication allow a network or a fabric to emerge through action, in living together and in interaction with others, that help the development of people and their environment.

In this context, it is where the following article has the purpose of making known the conceptualization carried out from various disciplines about the spatial experience of the nursery and educational spaces. The goal is to substantiate its relevance as an additional educational agent scarcely considered as such in Chile. To do that, this text takes the themes developed in the theoretical framework of a study in early childhood education (1), with the purpose of updating and strengthening nursery educators in relation to the organization of educational environments.

KEY CONCEPTS:

Space, educational space-environment, learning environment, kindergarten education.

⁽¹⁾ Las concepciones del espacio-ambiente educativo en la educación parvularia: una mirada desde las Educadoras de Párvulos. Tesis presentada a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central para optar al grado académico de Magister en Educación Infantil. Santiago de Chile, Mayo 2015. <>



P

INTRODUCCIÓN

La actualización de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) 2018, incorpora avances de la teoría del aprendizaje y el desarrollo del párvulo, así como también nuevos aportes en pedagogía del primer nivel educativo. Estas nuevas normativas establecen el “marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica” (MINEDUC, 2001, p7), ofreciendo a la educadora de párvulos un marco referencial amplio y flexible, que valora la diversidad y posibilita el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas para los niños y niñas (Freiz, Carrera y Sanhueza, 2008). Aportan “un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizajes y orientaciones para el trabajo con niños y niñas” (MINEDUC, 2001, p7). Las BCEP, además, ofrecen orientaciones para la organización e implementación de los contextos para el aprendizaje, los elementos básicos del desarrollo curricular.

Uno de los factores establecidos en el currículo son los ambientes de aprendizaje o “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y en tiempos determinados.” (Mineduc, 2018, p113). El espacio educativo está compuesto por factores “físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros), con los aspectos organizacionales, funcionales y

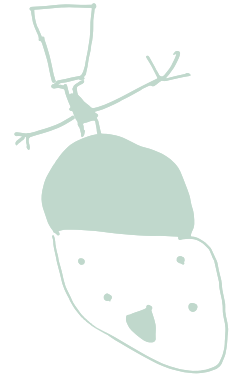
estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, entre otros).” (MINEDUC, 2018, p113).

La actualización de las BCEP (2018) señalan, a través de los contextos para el aprendizaje, la relevancia que tienen los ambientes para promover experiencias significativas en los párvulos, lo que contrasta, sin embargo, con la poca visibilización de estudios nacionales que consideren a los espacios educativos como un actor relevante en los procesos de aprendizaje. Es por ello que a continuación se intenta articular desde las diversas disciplinas sus principales aportes en la materia para profundizar y realzar la importancia de ser pensados y planificados pedagógicamente.

Así, el ambiente debe ofrecer una diversidad de experiencias para que el párvulo participe activamente en forma colectiva e individual. Dicho espacio debe brindar una serie de oportunidades, que permitan el desarrollo del diálogo y el intercambio interpersonal, como también espacios para la privacidad y pausa del ritmo general. Todo esto facilita el respeto por otras personas, aprender a escuchar para establecer relaciones múltiples



“(...) la educadora de párvulos debe desarrollar una propuesta curricular o acción pedagógica reflexionada y planificada, tomando en cuenta todos los contextos para el aprendizaje, considerando desde el párvulo y su medio físico-cultural hasta el momento histórico-temporal que en que vive, así como también, la comunidad educativa”.



y también dialogar e intercambiar con otros en un lugar empático, amable, sereno, seguro y habitable (Ceppi & Zini, 1998).

Las educador/as de párvulos y su equipo técnico, son un factor primordial en el quehacer pedagógico pues determinan la calidad y equidad en el nivel (MINEDUC, 2016).

Por lo tanto, la educadora de párvulos debe desarrollar una propuesta curricular o acción pedagógica reflexionada y planificada, tomando en cuenta todos los contextos para el aprendizaje, considerando desde el párvulo y su medio físico-cultural hasta el momento histórico-temporal que en que vive, así como también, la comunidad educativa.

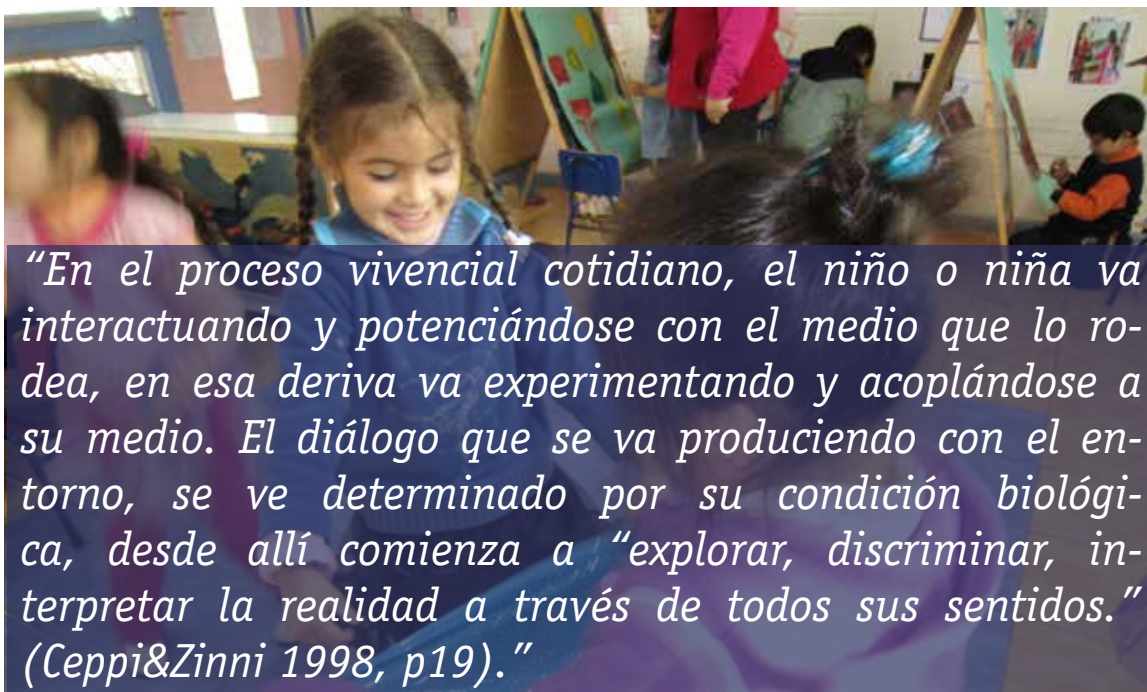
Dados estos cambios y las nuevas propuestas, es imperativo que la educadora conozca acerca de las perspectivas, tendencias y teorías disponibles de las distintas disciplinas que se relacionan con la espacialidad del párvulo y de la configuración de espacios educativos para su desarrollo integral.

Este artículo comienza abordando la vivencia de la espacialidad en la niñez, con el objetivo de comprender su relevancia en la

experiencia vital. Para ello se abordan distintas aristas, priorizando la vinculación con el entorno - que recoge la relación sensación-experiencia - la exploración del espacio - que profundiza en los niveles de un ambiente que propicia el aprendizaje del párvulo - y el sentido del lugar - que aborda una comparativa sobre la relación que niños y adultos establecen con su entorno -.

Posteriormente se avanza hacia la discusión sobre espacios y ambientes educativos y su incidencia en la labor en la educación parvularia, para finalizar reflexionando acerca de la relevancia de una aproximación interdisciplinaria al debate sobre los conceptos revisados.





“En el proceso vivencial cotidiano, el niño o niña va interactuando y potenciándose con el medio que lo rodea, en esa deriva va experimentando y acoplándose a su medio. El diálogo que se va produciendo con el entorno, se ve determinado por su condición biológica, desde allí comienza a “explorar, discriminar, interpretar la realidad a través de todos sus sentidos.” (Ceppi&Zinni 1998, p19).”



DESARROLLO

LA ESPACIALIDAD EN LA NIÑEZ, SU VIVENCIA Y COMPRENSIÓN

“... la infancia sigue en nosotros viva y poéticamente útil. Por esta infancia permanente conservamos la poesía del pasado. Habitar oníricamente la casa natal, es más que habitarla por el recuerdo, es vivir en la casa desaparecida como lo habíamos soñado.”
(G. Bachelard)

El niño o niña inicia su vivencia espacial desde el vientre materno, se va construyendo y anidando en un espacio de seguridad y cobijo, convirtiéndose el útero en su primer hogar (Díaz y Mena, 2012). En este sentido, Bachelard señala que “la vida empieza bien, empieza encerrados, protegido, toda tibia en el regazo de una casa” (Bachelard, 2000, p30). En la tibieza de este espacio comienzan las primeras vivencias de la espacialidad, en un primer momento en el regazo de su madre desde su propio cuerpo, y posteriormente, con los primeros pasos va descubriendo su entorno, los objetos y los otros (Cabanellas&Eslava, 2005).

En el proceso vivencial cotidiano, el niño o niña va interactuando y potenciándose con el medio que lo rodea, en esa deriva va experimentando y acoplándose a su medio. El diálogo que se va produciendo con el entorno, se ve determinado por su condición biológica, desde allí comienza a “explorar, discriminar, interpretar la realidad a través de todos sus sentidos” (Ceppi&Zinni 1998, p19). En este proceso, la experimentación

juega un rol importante para el desarrollo y la construcción de su identidad, es por esto que el escenario debe proveerle de “las percepciones sensoriales, cognoscentes y afectivas” (Ceppi & Zinni 1998, p19).

El espacio entrega un lenguaje dinámico y polisensorial que el párvulo, a través de la acción y la exploración, va conociendo, produciéndose, de esta forma, una mutua transformación entre el niño y la niña, los objetos y el medio ambiente. Este acoplamiento que se da entre el párvulo y su entorno, responde a la necesidad de buscar la armonía y el equilibrio para desarrollar su propio “campo de experiencias”, reinterpretando y construyendo su propio mundo (Cabanellas&Eslava, 2005).



“Según lo planteado, se puede concluir que de la interacción recíproca que afecta y surge entre el niño o la niña y el espacio, se produce una configuración o transformación mutua, entretejiendo una relación “viva” entre ambos”.



VÍNCULO CON EL ENTORNO

Por otra parte, diversos autores hablan acerca del ser humano y su vinculación con el entorno, dentro de los cuales se destaca el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner, quien plantea que el desarrollo del ser humano es “...una progresiva adaptación recíproca entre el ser humano activo en crecimiento y las propiedades cambiantes de las situaciones ambientales inmediatas en las cuales el niño crece, aprende y vive” (Bronfenbrenner, s/a citado Bondioli, 2011, p13-14).

Complementando lo ya señalado, en relación al espacio, se puede decir que “el contexto les ofrece sensaciones con las que va a reinterpretar el mundo para construir el suyo propio, y son capaces de expresarlo con ricos y variados lenguajes” (Cabanellas&Eslava, 2005, p228).

En cierta forma, a través de la sensorialidad experimentará las primeras experiencias para interpretar la realidad, identificándose en cada escenario y logrando desplegar su acción con los objetos, obteniendo así un goce en las distintas vivencias para así poder re-significarlas (Abad, 2009).

Según lo planteado, se puede concluir que de la interacción recíproca que afecta y surge entre el niño o la niña y el espacio, se produce una configuración o transformación mutua, entretejiendo una relación “viva” entre ambos.

Las diversas vivencias que va experimentando el párvulo, provocan una multiplicidad de interacciones con “los objetos, los iguales, la naturaleza y los adultos con quienes comparten la vida cotidiana, son factores de desarrollo individual y propician la autoconstrucción de las representaciones básicas de sí mismo, de los otros, de lo otro, en un proceso de formación de los propios conceptos acerca de uno mismo y del universo circundante” (Alcrudo y otros, 2012, p12).

El vínculo con el espacio es fundamental, lo vivido y percibido posee un valor en sí mismo. Para el filósofo Maurice Merleau-Ponty “tener la experiencia de una estructura no es recibirla pasivamente en sí: es vivirla, recogerla, asumirla, encontrar su sentido inmanente” (Maurice Merleau-Ponty, s/a citado por Cabanellas&Eslava, 2005, p16).





LA EXPLORACIÓN DEL ESPACIO

La exploración activa del entorno comprende "...una relación dialéctica y cíclica entre un componente de acción-transformación y otra de identificación simbólica" (Pol&Valera, 1999 citado por Abad, 2009, p220).

Por otra parte, en el espacio el niño o niña "...habita en él con su múltiple naturaleza, y así podemos decir que el entorno físico posee múltiples significados para él, y que adaptándose como buen actor a un guion y un argumento previo, no deja sin embargo de recrear y crear en alguna medida tal historia, en su proceso de construcción personal" (Romañá, 1992, p1).

En la misma línea, "El niño por su parte, se convierte en actor transformando los materiales y espacios, creando, inventando y sintiendo la complejidad del mundo circundante." (Lema, J. M. M., & Paz, C. S., 2018, p112). La aproximación al entorno, entonces, reproduce una serie de significados que sustentan la toma de posición en dicho contexto.

Por consiguiente, el "espacio vivido" por el niño o la niña se une a un espacio sentido, que transforma y lo transforma, desarrollando su sí mismo, donde emerge o se sumerge en la experiencia, a través de su acción en el espacio (Cabanellas&Eslava, 2005).

Esto exige entregar a los párvulos diversas experiencias e interacciones en el quehacer cotidiano, para que puedan encon-

trar espacios amables y placenteros, que los contenga tanto individualmente como al grupo, haciéndolo participe en un "aquí y ahora" de sus necesidades y deseos, para potenciar su aprendizaje y proceso de desarrollo.

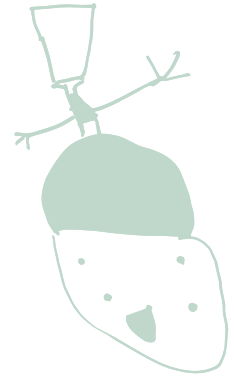
Para complementar se puede señalar, que en el proceso de construcción de los espacios se debe "...integrar aspectos afectivos, ser un lugar bello y armónico que atienda a la historia de cada niño, expresando signos e imágenes de los seres que lo habitan para crear relaciones de independencia y seguridad de manera que niños y adultos se sientan en una realidad que les pertenece. En definitiva, espacios que recogen las huellas, presencias y memorias de sus habitantes" (Abad, 2009, p218).

En este sentido, Montserrat Morales establece que las necesidades de los niños y niñas, en relación al espacio, se producen en diferentes aspectos:

1. A nivel físico (sensorio motor): El niño y la niña han de poder moverse, desplazarse y manipular libremente.



El “espacio vivido” por el niño o la niña se une a un espacio sentido, que transforma y lo transforma, desarrollando su sí mismo, donde emerge o se sumerge en la experiencia, a través de su acción en el espacio (Cabanellas&Eslava, 2005)”.



2. A nivel psico-afectivo: La estabilidad de los objetos y como consecuencia del espacio creado para ellos, es una de las condiciones básicas para la estabilidad emotiva del niño y la niña.
3. A nivel social: La relación y comunicación con los otros y el adulto y la posibilidad de participación y cooperación con los que le rodean. (Morales,1984, citado por Abad, 2009).

De esta manera, para considerar las distintas necesidades de los párvulos se debe entender que el espacio construido juega un rol importante en el desarrollo del párvulo, porque en él satisface sus necesidades vitales y le proporciona una serie de experiencias, que a través de su actuar lo va descubriendo y transformando para darle un sentido y significado, para así habitarlo con un sentimiento de apropiación y pertenencia.

SENTIDO DE LUGAR EN NIÑOS, NIÑAS Y ADULTOS

De lo señalado, surgen diversas interrogantes, como las planteadas por Palacios, quien se pregunta” ¿Cómo construye el niño o la niña su sentido de lugar?, ¿qué diferencias hay entre el sentido del lugar adulto y el infantil?” (Palacio, 2010, p109). Para responder estas interrogantes, Palacios toma como referente a Tuan, quien señala que el proceso de construcción del sentido del lugar que vive el párvulo en sus primeros años, comienza con entender que “...Un lugar es una clase especial de objeto, un objeto que concretiza un valor, un objeto en el cual uno puede morar” (Tuan, 1979, p12 citado por Palacios, 2010, p109). “...La madre es el primer “lugar” para el niño, el primer objeto independiente y estable en el difuso mundo sensorial del bebé..., un hombre deja su casa para explorar el mundo, un bebé deja a su madre para explorar el mundo” (Tuan, 1979, p29 citado por Palacios, 2010, p109).



“En los primeros años de vida del ser humano, las experiencias sensorio-motrices juegan un papel fundamental, por ello la influencia de los espacios naturales y construidos, los otros y los objetos van despertando, nutriendo y dejando huellas en su desarrollo, y así va tomando conciencia en la construcción de sí mismo y su entorno”.



Por otra parte, la socióloga y psicóloga Perla Korosec-Serfaty establece que la apropiación del espacio es “...el proceso por el cual se desarrolla el sentimiento de pertenencia, de posesión del espacio. Se trata de una intervención activa del niño o la niña en su entorno. Los mecanismos de apropiación del espacio son fundamentales en el proceso de identificación con un entorno.”(Korosec, 1976 citado por Abad, 2009, p220).

Para Enric Pol, la apropiación posee dos propósitos, uno psicológico y otro pedagógico, ya que “...por un lado refuerza la propia autoimagen del niño frente a sí mismo y frente a los demás, y desarrolla el sentido social de comunidad. Por otro lado desarrolla el sentido de creación, las habilidades, el sentido de orden y los valores estéticos que no son otra cosa que los valores sociales” (Pol, 1996, p31).

En los primeros años de vida del ser humano, las experiencias sensorio-motrices juegan un papel fundamental, por ello la influencia de los espacios naturales y construidos, los otros y los objetos van despertando, nutriendo y dejando huellas en su desarrollo, y así va tomando conciencia en la construcción de sí mismo y su entorno.

Vivir el espacio, es habitarlo desde el nacimiento como un entorno vital para el desarrollo integral y armónico del niño o la niña, donde irá descubriendo y valorando sus capacidades, construyendo su ser personal en su entorno cultural.

CONCLUSIONES

En esta etapa, el espacio se va desarrollando “...al caminar, correr, jugar, sentarse o estar de pie, crear prácticas metafóricas son algunas de las muchas actividades y posiciones que los niños y niñas despliegan y determinan en los lugares intervenidos por sus propias prácticas” (De Certeau, 2000). A través de su acción lo transforma, se apropia de él y lo vivencia. Por lo tanto, cabe destacar que “... cada niño y cada niña interpretarán el espacio según la historia personal que han construido en su imaginario, surgiendo así la variedad interpretativa y diversa. Estas visiones estarán condicionadas por los intereses y valores que posean dichos involucrados (cada sujeto tiene una circunstancia, una dificultad, un conflicto, una forma de comunicar y aprender, etc.)” (Abad, 2009, p10).

Este autor plantea que el párvulo va construyendo su realidad a través de su propia experiencia y vivencia, elaborando su conocimiento a partir de estas relaciones que se producen con el medio.





Este proceso que se vive en la construcción del espacio, surge del encuentro entre la biología y la cultura.

De acuerdo a esto, se establece como necesario potenciar el desarrollo integral, mostrándoles el mundo, pero partiendo desde lo más cercano, su mundo personal, familiar, social, etc. Esta idea es planteada en la figura del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979), en la cual establece los contextos donde surgen esas interacciones, los niveles son los siguientes:

1. **Microsistema:** Es el ámbito que afecta directamente al niño o la niña y está compuesto por la familia, el barrio, centro educativo, sus pares, etc.
2. **Mesosistema:** Es la relación que se produce entre el párvulo con el microsistema, cuando interactúan entre ambos, produciéndose una coordinación entre los distintos sujetos que se relacionan de manera directa con el niño, y que lo va afectando en su desarrollo.
3. **Exosistemas:** Son las redes externas que se relacionan con el niño y la niña pero de una manera más lejana, pero que igualmente lo afectan. Dentro de estos contextos amplios podemos encontrar la ciudad, los medios de comunicaciones, los servicios comunitarios, etc.
4. **Macrosistema:** Es la cultura y la subcultura que se encuentra inserta en la sociedad.
5. **Cronosistema:** Son el conjunto de los sistemas mencionados pero enfocados desde la interacción y desarrollo de ellos a través del tiempo.

Son importantes las experiencias que vive el niño y la niña en el espacio, porque éste lo afecta y al mismo tiempo él afecta a su entorno. Palacios señala, que mostrar el espacio a los párvulos los ayuda a ser conscientes de él, porque puede apreciarlo y disfrutarlo, lo sensibiliza visual y sensorialmente. Al influir en él puede ir mejorando su entorno, valorándolo y protegiéndolo, y a través de esta relación él puede ir creando, transformando e imaginando su espacio (Palacios, 2011).

ESPACIO EDUCATIVO

“... ‘leyendo’ el ambiente podemos comprender en buena medida el modo de pensar de una institución respecto a los niños, su aprendizaje y su desarrollo”
(R. Hart, 2012, p34.)

El entorno, tanto el construido como el natural, poseen una gran influencia en la formación del sujeto, teniendo un rol educativo y cultural en su vida, ofreciendo un sin fin de posibilidades para la acción y creación, influyendo en el comportamiento, en las relaciones, vínculos e intercambios que se van generando entre los niños o las niñas y los adultos (Abad, 2009).





◀ El espacio educativo y el hogar, son "...los lugares centrales de socialización de las personas" (Zarankin, 2003, p33).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles plantea que "...el espacio educativo es donde se establecen relaciones que moldean las formas del ser, de comunicarse y de ver el mundo" (JUNJI, 2007, p5).

Es por esto, que resulta interesante destacar lo señalado por Romañá, pues establece que el espacio "...forma parte de las personas, y deben ser estudiados como agentes educativos" (Romañá, 2004, p214). Al ser parte constitutiva de la existencia del sujeto, su importancia e influencia es fundamental. Por eso, **los espacios educativos deben ser intencionados, estudiados y diseñados de manera profesional, para que puedan crear y potenciar diversidades de experiencias de aprendizaje.**

Alfredo Hoyuelos, plantea que en los espacios educativos "...se construye una urdimbre estructural y organizativa entre diversos elementos que ambientizan al ser humano, lo acogen en una red de relaciones que suponen un campo de posibilidades creativas de expresión y comunicación múltiples" (Hoyuelos, 2006, p41).

Desde otra perspectiva, y enfatizando la importancia de construir en comunidad, "...se concibe el espacio escolar como un espacio para vivir, adaptable a las necesidades de los niños, flexible, que permita la comunicación y la realización individual y colectiva, que permita la entrada de elementos provenientes del exterior, abierto al barrio-o población- en que está enclavado" (Molina Simó, S/A, p16, citado por Heras, 1997, p107).

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se entiende al espacio educativo "...como la conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje" (MINEDUC, 2001, p100, JUNJI, 2013, p20).

Según el referente curricular, no solo la sala de actividades posee un rol educativo, sino que todos los escenarios que se encuentran en el jardín infantil son susceptibles de convertirse en espacios pedagógicos. Por esto, la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile, propone el concepto de "ambiente educativo", el cual se entiende como "...los espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y las interacciones que se establecen entre los adultos a cargo del proceso educativo con los niños y niñas; y las interacciones que se establecen entre los propios niños(as)" (MINEDUC, 2009, p27).





Se puede señalar, que cuando se habla de espacios educativos se suele pensar que sólo se refiere a las salas de actividades. Ambos conceptos están de cierta forma relacionados, pero hay una diferencia entre ellos. El concepto de “espacio” se refiere al espacio físico, tales como los objetos, material didáctico, mobiliario y ambientación, en cambio, el término “ambiente” se refiere al espacio físico más las relaciones que se construyen y se generan entre las personas, objetos y su entorno (Iglesia, 2008).

Por su parte, Javier Abad señala que a los espacios en la educación infantil se les debe denominar “contextos”, ya que son definidos por el espacio, los objetos y las personas (Abad, 2009). En este sentido, **es fundamental considerar que “los ambientes de aprendizaje deben poblarse de soportes o recursos que potencien y articulen las diversas prácticas pedagógicas que allí acontecen.” (Manns, 2016, p39), de modo tal que provoquen experiencias significativas de aprendizaje en los párvulos.**

La dimensión comunicativa de los espacios, la cual se relaciona con la función educativa y cultural, es la transmisión de información de manera explícita en la sala de actividades, influyendo en los intereses, comportamientos, relaciones, vínculos e intercambios que se van generando entre los niños o niñas y adultos (Abad, 2009; Iglesias 2008; Heras, 1997). En este sentido, también se encuentran las paredes, las cuales ocupan un lugar significativo en el quehacer pedagógico, porque ellas registran, muestran y transmiten información, convirtiéndose en un espacio gráfico

de valores, símbolos y mensajes de y para toda la comunidad educativa (Heras, 1997, Augustowsky ,2001, Cesca, 2010).

En esta misma línea, el pedagogo Francesco Caggio plantea que **“...el espacio nos habla de la pedagogía elegida, más o menos explícitamente, y de las contradicciones que existen entre lo declarado, lo posible y lo practicado (...). El estilo de un docente y de una escuela no se definen tanto por lo que se afirma en la programación escrita, sino por lo que se hace en la cotidianidad concreta” (Caggio, 1998, p32-33 citado por Bondioli & Nigito, 2011, p103).**

En consecuencia, los espacios encarnan, en cierta forma, un determinado discurso y paradigma que se comunica a través del lenguaje visual. Por lo tanto, “es importante señalar que el espacio no es neutro. El diseño de cualquier espacio no es válido para cualquier proyecto y además, el espacio no es sólo una cuestión de los arquitectos. Los educadores también saben generar ambientes físicos propicios para sus hipótesis y reflexiones pedagógicas” (Abad, 2009, p230).





Además, se convierte en “vivencia educativa cuando los espacios y el mobiliario no se dejan a la casualidad y la improvisación, sino que están concebidos para facilitar el encuentro de cada niño con las personas, los objetos y el ambiente ... **el espacio debe expresar una intencionalidad pedagógica; su significado tiene que construirse conscientemente y definirse coherentemente con las programaciones del proyecto educativo y didáctico, de forma que el currículo implícito y el currículo explícito puedan integrarse de manera orgánica y racional, definiendo “ un ambiente de vida acogedor y estimulador para las relaciones y aprendizaje” (Bondioli, 2011, p108).**

Se debe crear, organizar y planificar el uso del espacio para que exprese y comunique la imagen de la cultura de cada niño y niña, sus valores y el proyecto educativo (Abad, 2009; Tarr, P 2001).

Los centros educativos son objetos materiales construidos, donde se toman decisiones didácticas. Es por esta razón, que deben ser pensados desde el currículo, donde la organización es considerada como uno de los contextos para el aprendizaje, y dentro de esa organización se deben incluir los elementos del diseño tales como texturas, volumen, colores, forma, etc. La estructura, equipamiento y materiales del centro educativo influyen en el proyecto educativo, por lo tanto, se deben ajustar a las necesidades del grupo. Aunque el diseño espacial no provoca por sí mismo cambios sustanciales en el proceso de enseñanza

y aprendizaje, crea un contexto que puede facilitar determinadas conductas y actitudes. Por consiguiente, el proyecto educativo debe incorporar los requisitos necesarios para planificar y desarrollar sus espacios en relación al logro de los objetivos, actividades, etc., con el fin de potenciarlo (Heras, 1997).

A ello se debe que se le pueda considerar un agente complementario; “habitabilidad pedagógica; el modelamiento del ambiente físico; el empoderamiento y reconocimiento del tercer educador como factor clave en la calidad educativa.” (Manns, 2016, p41). De esta manera, se hace necesario crear espacios planificados para transformarlos en lugares de exploración y descubrimiento.

Un diseño con una propuesta pedagógica debe crear, por lo tanto, un entorno de calidad, el cual es considerado como un lugar “...donde los niños estén seguros física y psicológicamente, un diseño estético rico en formas colores, imágenes y estructuras que propicie su creatividad e imaginación, fomente la comunicación, estimule el juego y la movilidad, cree un sentimiento de pertenencia y bienestar, y favorezca la exploración





y el descubrimiento, la construcción y la creación" (Crespo&Pino, 2010, p485-486).

En este sentido, "el espacio-aula debe provocar la exploración, el aprendizaje espontáneo, el diálogo imaginativo entre el niño y el escenario." (Lema, J. M. M., & Paz, C. S., 2018, p113). Una disposición espacial con un énfasis pedagógico debiese llamar la atención del párvulo y favorecer a través del juego el aprendizaje activo.

El pedagogo y psicólogo Miguel Ángel Zabalza, señala que un aspecto importante que se debe considerar para una educación infantil de calidad, es la organización de los espacios, estableciendo que "...se requiere espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as tanto desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos)" (Zabalza, 1996, p49).

Al respecto, otros autores plantean que "...los espacios, el mobiliario, las decoraciones, no deben ser solamente relevantes en sí, sino también elementos sugeridores de posibilidades que se ofertan al niño para expresarse y desarrollar toda la dotación genética que poseen" (Cabanellas & Eslava, 2005, p156).

Así, el espacio se convierte en un lugar de acción y representación que lleva implícito valores de tipos perceptivos, afectivos, intelectuales y relacionales, donde el niño puede "... vivir el espacio como una experiencia personal desde la cual

puedan crear sus territorios, sus espacios vitales como experiencias indispensables para la conquista de una autonomía moral y cognitiva" (Cabanellas&Eslava, 2005, p21).

En este contexto, es relevante mencionar lo planteado por Javier Abad, quien señala que "La Escuela Infantil es, además, un espacio de celebración estética. Para el niño y la niña, el espacio ha de garantizar condiciones de bienestar, del mismo modo para el adulto ha de contener las señas de su individualidad a través de elementos de belleza, manifestación de la capacidad para establecer con el espacio una relación de placer dentro del proyecto estético del centro" (Abad, 2009 p226).

Es importante que el niño y la niña vivencien la dimensión estética, ya que en cierta forma le comunica y enseña, porque "...apreciar estéticamente desde las primeras edades crea las bases para el desarrollo de su potencial creativo, enriquece la formación y desarrollo de nuevas ideas, y los educa culturalmente para interpretar desde posiciones sensibles los diferentes procesos sociales." (Barba Téllez&García Bargado, 2006 citado por Crespo&Pino, 2010, p489).



“Es importante que el niño y la niña vivencien la dimensión estética, ya que en cierta forma le comunica y enseña, porque ‘...apreciar estéticamente desde las primeras edades crea las bases para el desarrollo de su potencial creativo, enriquece la formación y desarrollo de nuevas ideas, y los educa culturalmente para interpretar desde posiciones sensibles los diferentes procesos sociales’.” (Barba Téllez&García Bargado, 2006 citado por Crespo&Pino, 2010, p489).



Según Loughlin y Suina, la organización del ambiente de aprendizaje y el equipamiento se puede abordar desde cuatro grandes tareas:

1. Organización espacial: es la tarea de planificar y ubicar la distribución del mobiliario para facilitar el movimiento y desplazamiento de los párvulos y las actividades de aprendizajes.
2. Equipamiento del espacio para el aprendizaje: es la tarea de elegir, untar y confeccionar materiales y equipo y organizar de tal manera para que los niños y niñas tengan acceso de manera autónoma a ellos.
3. Disposición de los materiales: es a tarea de ubicar los materiales para que resulten motivadores, que ayuden a asociar entre materiales diversos y se encuentren al alcance de los niños y niñas y favorezcan la autonomía en el uso.
4. Organización para propósitos especiales: es la tarea de reflexionar acerca de la organización del ambiente y ponerlo al servicio de determinados propósitos y en relación a las características y necesidades de cada uno de los párvulos. (Loughlin y Suin, 1987, citado en Heras, 1997, p81, Zabalza, 2006, p269).

Por su parte, Iglesias concibe el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones definidas que se relacionan entre sí:

1. Dimensión física: Se relaciona con los aspectos materiales de los espacios, sus características físicas (el centro educativo, la sala de actividades y espacios anexos), sus características estructurales (se refiere al tipo y detalle de la construcción) y también se consideran los objetos que se encuentran presentes (materiales, mobiliario elementos de ambientación) y cómo éstos se distribuyen dentro del espacio. Para entender el contenido de esta dimensión hay que comenzar preguntándose ¿qué hay en el espacio?, ¿cómo se organiza?
2. Dimensión funcional: Es aquella que tiene relación con el uso del espacio, cómo se accede a él, su polivalencia y el tipo de actividades cotidianas que se realizan. Los espacios pueden ser utilizados de manera autónoma por los niños y niñas o apoyado por el adulto. La polivalencia, se refiere al





uso de un mismo espacio para distintas funciones durante la jornada. Esta dimensión comienza haciéndose las siguientes preguntas: ¿para qué se utiliza cada uno de los espacios? y en ¿qué condiciones?

3. Dimensión temporal: Se relaciona con el tiempo que serán utilizados los espacios en las diferentes actividades planificadas durante la jornada. Se comienza esta dimensión con las siguientes preguntas: ¿cuándo? y ¿cómo se utiliza el espacio?
4. Dimensión relacional: Es la forma en que los niños y niñas se relacionan en las distintas actividades que se desarrollan. También, esta dimensión incluye el modo en que los párvulos acceden al espacio, y finalmente las reglas que se establecen para la participación. (Iglesias, 2008)

En la normativa legal para el funcionamiento de establecimientos de Educación Parvularia, creada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2013), se establecen las disposiciones que regulan el funcionamiento y la implementación de los centros educativos. Son orientaciones para la organización del espacio, las cuales consisten en:

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

2. Implementar un ambiente que favorezca: el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.
3. Generar un ambiente físico de aprendizaje: grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos.
4. Promover ambientes limpios de contaminación visual, para propiciar prácticas pedagógicas efectivas, evitando la sobre estimulación.
5. Responder a requerimientos básicos, como por ejemplo: mantención de infraestructura de manera de resguardar situaciones de riesgo; distribución y adaptación de recintos de acuerdo a su funcionalidad; respeto a la superficie mínima que requiere un niño para sus necesidades de movimiento; ventilación y luminosidad adecuada, entre otras. (JUNJI, 2013, p21).





Tomando como referencia lo señalado en la Guía para proyectar y construir escuelas infantiles, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, del año 2011, en que se conciben los espacios en cinco dimensiones, las cuales consisten en:

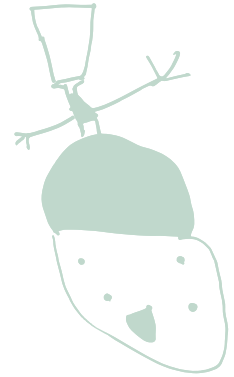
1. Espacio-vacío, para que los propios actores vayan desarrollando y construyendo el guion de sus vidas, permitiendo tomar la vida a cada uno de los nuevos fenómenos.
2. Espacio-diseño, del encuentro de germinación y desarrollo del grupo, frontera de intercambio físico y cultural.
3. Espacio relacional, como territorio de la infancia y que surjan situaciones relacionales que inviten al juego.
4. Espacio-temporal, en tanto son lugares que son referencias de la memoria de lo que nace en ellos de manera individual y grupal.
5. Espacio-simbólico, es el significado de cada uno de los lugares, lo que evocan y provocan en el imaginario del grupo y el personal. (MECD, 2011, p28-29).

Para poder desarrollar este tipo de proyectos relacionados con la organización de los espacios educativos, éstos deben considerar la pluralidad de interpretaciones que poseen los niños y niñas, las diferentes actividades que les gusta realizar y la autonomía de cada uno de ellos, la cual se puede expresar de diferentes formas como es el estar en movimiento y tranquilo, estar seguro, sorprenderse, la aventura, la socialización, la imitación, creación, la ficción y la realidad. Dicho de otro modo "...espacios para descubrir, espacios para apropiarse, espacios para modificar y transformar, etc." (Abad, 2009, p218).

Como una forma de que los niños y niñas se sientan parte de éste, deberían participar en "...la planificación, creación y gestión de los espacios. No es sólo el adulto el que crea y propone un único hecho espacial, sino que ofrece un registro de sugerencias donde se mueven los niños y donde poder construir creativamente sus propias situaciones espaciales, oscilando entre la iniciativa del adulto y la construcción del espacio por parte del niño y la niña." (VV.AA, 1992 citado por Abad, 2009, p226).



*“...espacios para descubrir, espacios para apropiarse, espacios para modificar y transformar, etc.”
(Abad, 2009, p218).*



Esta participación del párvulo en la construcción de los espacios educativos debería comenzar con “...el uso pedagógico del lugar y el conjunto de los objetos que componen el mundo que habitamos, sea sencillamente fomentar su observación, y muy especialmente la observación de las sensaciones que nos producen, pues si la arquitectura y los objetos son formas tácitas (e incluso pasivas) de enseñanza, es sobre todo por falta de observación. Ésta, e incluso la experimentación y modificación de su entorno por parte del niño podrían ser efectivamente para él un campo de desarrollo y conocimiento a su alcance desde muy temprano” (Romañá, 2004, p210).

Finalmente, podemos señalar que la comunidad educativa tiene el compromiso de ofrecerle al niño y la niña, una propuesta elaborada desde la reflexión y planificación por parte de los educadores, y que en el transcurso del tiempo sea retroalimentada desde el punto de vista del párvulo, para así ir profundizando los mejores aspectos de cada uno de ellos, para que puedan desarrollar su identidad y potencial.

Por lo tanto, “...la tarea de la educación consiste en crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de un convivir democrático, que se respetan a sí mismos y que no tienen miedo a desaparecer en la colaboración, han de convivir con maestros que vivan ese vivir y convivir con ellos, en un ámbito donde las distintas temáticas sean meramente modos particulares de vivir en esa convivencia. Y para que esto pueda suceder, si así lo deseamos, nuestra

tarea como personas adultas es crear tales espacios de convivencia” (Dávila&Maturana, 2009, p147).

REFLEXIONES FINALES

Hoy los aportes de la ciencia y los saberes teóricos surgidos desde las diferentes disciplinas, han contribuido a la actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. A partir de estos nuevos aportes, surge la necesidad de volver a revisar el quehacer profesional que se desarrolla en los centros educativos.

El punto de partida de la acción pedagógica es el niño y la niña, y cómo estos se vinculan con el espacio, el cual posee un valor en sí mismo, proyectando, de este modo, sus vivencias cotidianas con el medio que lo rodea, transformándolo a través de su accionar, habitándolo y sintiéndolo como parte de ellos, es como se construye su identidad.

Para sensibilizar la vivencia del espacio en la infancia se hace necesario acercarse a otras disciplinas del saber, como la arquitectura y la antropología, entre otras, para comprender





cómo ellas le otorgan un sentido distinto al espacio, que nos puede ayudar a complementar y profundizar este concepto en nuestros espacios educativos.

De esta forma, una visión interdisciplinaria nos enriquece y nos permite ampliar conceptos que se vayan impregnando en el quehacer de la educadora y sus equipos, como también llevarnos a la reflexión y al cuestionamiento para desarrollar experiencias significativas, iniciadas desde la escucha de los párvulos y sus contextos.

La contribución de la investigación teórica en materia de educación infantil es fundamental para abrir nuevos horizontes que nos permitan incrementar nuevos conocimientos y temáticas que avalen la importancia de la dicha profesión. De ello, se logrará innovar en nuevas metodologías que apoyen las prácticas docentes.

La organización del espacio, debe ocupar un lugar importante en la planeación de las propuestas educativas, constituyéndose en un elemento que ofrece nuevas oportunidades para la innovación curricular. Es por ello que su consideración como agente educativo fundamental debe permear la educación parvularia, para lo cual se debe trabajar en conjunto con las disciplinas pertinentes. Esto se vuelve evidente considerando que las fuentes revisadas provienen de un amplio abanico de áreas del saber.

Para finalizar, quiero citar a Loris Malaguzzi, quien señala que se debe tener presente la conexión que existe entre el sujeto y su entorno "...nuestra vida, nuestro organismo, nuestra humanidad, nuestra cultura, nuestros sentimientos están conectados siempre con la naturaleza, el ambiente y el universo" (citado por Hoyuelos, 2006, p45).





BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- Bachelard, G. (2000) *La Poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Bondioli, A.&Nigito, G. (2011) *Tiempo, espacio y grupo*. Editorial GRAO: Barcelona.
- Cabanellas, I.&Eslava, C. (2005) *Territorios de la infancia (Vol.9)*. Editorial GRAO: Barcelona.
- Cabanellas, I. y otros. (2007) *Ritmos infantiles. Tejido de un paisaje interior*. Editorial Octaedro: Barcelona.
- Ceppi, G.&Zinni, M. (2009) *Niños, espacios y relaciones, metaproyecto de ambiente para la infancia*. Reggio Children Domus Academy Research Center. Red solare de school of art and communication S.R.L.: Buenos Aires.
- Dahlberg, G., Moss, P.&Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil (Vol. 10)*. Graó: Barcelona.
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano, volumen: 1 Arte de hacer* Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente: ciudad de México. México.
- Díaz, M.&Mena, C (2012) *Espacialidad del niño que no ve*. Editorial, STOQ: Santiago, Chile.
- Heras, L. (1997) *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. Ediciones Aljibe: Málaga, España.
- Hoyuelos, A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Editorial Octaedro: Barcelona

- JUNJI (2007) *Espacios Educativo: un espacio para la exploración. Modulo 2*. JUNJI, Chile.
- MINEDUC (2001) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. MINEDUC, Chile
- MINEDUC (2009) *Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición*. MINEDUC, Chile.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011) *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. España.
- Zabalza, M.A. (2006) *Didáctica de la educación infantil*. Narcea Ediciones. España.

REVISTAS

- Augustowsky, G. (2001) *Lo que dicen las paredes. Un análisis de los dispuestos por los usuarios en El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación N° 4, República Argentina.
- Cesca, P. (2010) *Lo que dicen las paredes y... ¿cuándo no hay paredes? A propósito de la cultura material: derroteros de la exclusión*.





Revista Iberoamericana de Educación N° 54/3

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Crespo, J. M. & Pino, M. (2010) La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010. pp. 485-511.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2009) Hacia una era Post posmoderna en las comunidades educativas en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49, pp. 135-161.
- Iglesias, M. (2008) Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación. Infancia y Escuela* N° 47: Mayo-Agosto 2008 <http://www.rieoei.org/rie47a03.htm> visitada el 01-08-2012 visitada el 9-05-2011
- Lema, J. M. M., & Paz, C. S. (2018). 'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (9), 110-130.
- Manns, G., Adlerstein, G., & González, R. (2016). El ambiente físico de aprendizaje como tercer educador.
- Romañá, T. (2004) *Revista Española de Pedagogía* N°228, mayo-agosto del 2004 pag. 199-220 *Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones*.
- Zarakin, A. (2003) *Arqueología de la arquitectura, modelando al individuo disciplinado en la sociedad capitalista*. *Revista de Arqueología Americana* N°22 año 2003.


SITIOS WEB

- Abad, J. (2008) La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/07/43307.pdf> visitada el 30-08-2011
- Alcrudo y otros (2012) Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años. Plataforma Estatal en Defensa de 0 a 6 años <http://plataformademadrid06.blogspot.com/> visitado el 15-01-2013
- Pol, E (1996) La apropiación del espacio. <http://www.ub.edu/escult/doctorat/html/lecturas/apropia.pdf> visitada el 8-11-2013
- Tarr, Patricia. (2001) *Aesthetic Code in Early Childhood Classroom: what art Educators can learn from Reggio Emilia* http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_3.htm visitada el 4-09-2012





TESIS

- Abad, J. (2009) Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>
- Palacios, A. (2011) La Comprensión del entorno construido desde la educación artística: una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/13294/1/T28863.pdf> 





Prácticas profesionales en segundo ciclo de Educación Parvularia en la Modalidad Centro de Aprendizaje

Integral (C.A.I): Opiniones de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile respecto a la influencia de la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.) durante sus prácticas profesionales.

Professional internships in second cycle of kindergarten education in the Integral Learning

Center modality (C.A.I): Opinions of preschooler educators of the Universidad Central of Chile, about influence of the Integral Learning Center modality (C.A.I.), during their professional internships.

- Por /by **Lylia Díaz– Francisca Donoso, Constanza Medina, Nataly Rivas, Francisca Valenzuela, Jaime Martínez -**

Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal describir e interpretar las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos que hicieron su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.) en los años 2015, 2016 y 2017 respectivamente.

Se trabajó con ocho Educadoras de Párvulos y con la coordinadora de este espacio educativo. Se aplicó una entrevista presencial a seis de ellas y a la coordinadora respectivamente. Asimismo, se envió un cuestionario de auto aplicación a dos de las Educadoras para conocer sus opiniones en relación al C.A.I., y la influencia de éste en su formación y ejercicio profesional. Los instrumentos utilizados para las Educadoras de Párvulos, fueron entrevistas y un cuestionario de auto aplicación de 12 preguntas, divididas en 5 sub categorías, mientras que, para la Coordinadora del C.A.I., se utilizó una entrevista de 9 preguntas, dividida en 2 sub categorías. Además, se analizó una evidencia fotográfica del trabajo educativo realizado en el C.A.I.

Existen variados estudios acerca de la labor que se desempeña durante las prácticas profesionales. No obstante, no se ha encontrado un estudio que aborde específicamente las opiniones de Educadoras de Párvulos que hayan realizado su práctica profesional en la Modalidad C.A.I.

Los análisis obtenidos en esta investigación demostraron que la experiencia de las Educadoras de Párvulos fue positiva, tanto en su opinión como en lo que respecta a su experiencia de práctica profesional en ejercicio, destacando que les permitió el desarrollo del rol de la Educadora de Párvulos, la importancia del rol protagónico de los niños, y el trabajo de un tema globalizador a través de cuatro contactos.

CONCEPTOS CLAVES

Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), Prácticas Profesionales, Educadoras de Párvulos, Párvulos de segundo ciclo.





ABSTRACT

The main objective of this research was to describe and interpret the opinions of a group of Preschool Educators, who made their professional practice in the Integral Learning Center between years 2015, 2016 and 2017.

We worked with 8 Preschool Educators and with the Coordinator and Educator guide of this educational space. A face-to-face interview was applied to 6 of them and the Coordinator. Likewise, a questionnaire of self-application was sent to 2 of the Educators, to know their opinions regarding to the I.L.C., and to the influence of this in their training and professional practice. The instruments used for the Preschool Educators were interviews and a questionnaire of self-application of 12 questions, divided into 5 sub categories, while for the Coordinator of the I.L.C., an interview of 9 questions was used, divided into 2 sub categories. In addition, a photographic evidence of the educational work carried out in the I.L.C.

There are several studies about the work carried out during professional practices. However, a study has not been found that specifically addresses the opinions of the Preschool Educators, who have completed their professional practice in the I.L.C. Modality.

The results obtained in this research, demonstrate that the Preschool Educators express a positive opinion, regarding their professional practice experience, emphasizing that it allowed them to develop the role of the Preschool Educators, the importance of the protagonist role of the children, and the work of a globalizing theme through four contacts.

KEY CONCEPTS:

Integral Learning Center – Professional Practices – Preschool Educators – Second cycle kindergarten.



P

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general describir e interpretar las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile quienes realizaron prácticas profesionales entre los años 2015, 2016 y 2017 en la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.); en relación a la influencia que tuvo ésta en su formación y ejercicio profesional. Cabe mencionar, que esta modalidad no convencional, fue creada por la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile en el año 2000 y cuyo eje central es la integración de la ciencia y el arte en la educación, siendo este un espacio educativo para prácticas profesionales desde el año 2008.

Esta investigación surgió a raíz del interés de las investigadoras por complementar la información existente respecto a la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), desde una mirada cualitativa, otorgada por las opiniones de las Educadoras de Párvulos que vivenciaron la experiencia de llevar a cabo esta metodología, así como la opinión de la Coordinadora del C.A.I. y el análisis de evidencia fotográfica del trabajo educativo desarrollado en este centro.

En el año 2017 un grupo de investigadoras realizó un estudio mixto con enfoque cuantitativo, utilizando un diseño "Cuasi experimental" destinado a aplicar sobre un grupo control y un grupo experimental, y un enfoque cualitativo, a través de

entrevistas presenciales y de auto aplicación, con el objetivo de "determinar la incidencia de la implementación de la modalidad no convencional C.A.I. en los aprendizajes artísticos y científicos de niños y niñas de Nivel Medio Mayor de Educación Parvularia en un Jardín Infantil con modalidad tradicional de Santiago de Chile". Este estudio, logró demostrar que la modalidad no convencional C.A.I., incide positivamente en los aprendizajes de artes y ciencias en los niños y niñas de nivel medio mayor de la ciudad de Santiago de Chile, favoreciendo el logro de éstos a través de experiencias de artes, ciencias y tecnología que permiten un aprendizaje integral (Díaz, Donoso, Medina, Rivano & Valenzuela, 2017, p.24).

Respecto a estudios previos referentes a la temática de prácticas profesionales realizadas por Educadoras de Párvulos en la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), no existe ninguno que la aborde, no obstante, existen variadas investigaciones que tratan sobre las prácticas profesionales que se desarrollan durante las carreras pedagógicas. Un ejemplo de éstas, es un estudio realizado en Chile (2017) por docentes de diversas universidades titulada:



◀ “Desarrollo profesional en Educadoras de Párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada”, donde se enfatiza que el desarrollo profesional de las Educadoras de Párvulos debe ser guiado a propiciar oportunidades de desarrollo y beneficio de los niños y niñas que acuden a un establecimiento (Guerra, Figueroa, Salas, Arévalo & Morales, 2017, pág. 176).

También se encontró un estudio realizado en Colombia (2015), sobre prácticas profesionales en relación a la pedagogía en Educación Física, que da cuenta de las reflexiones desde las prácticas profesionales educativas y sus relaciones con la formación del profesorado, haciendo hincapié en el hecho de que las experiencias de prácticas profesionales educativas, presentadas en el estudio, dan cuenta de una lucha entre los planteamientos teóricos de las instituciones y de los autores, y la realidad de los profesores en formación al momento de vivenciar la práctica, demostrando una discordancia entre la experiencia de práctica con los objetivos del currículo (Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M. & Ayala-Zuluaga, J. E., 201, p.1).

Martínez & Muñoz (2014) en su investigación “Construcción de imaginarios de la infancia y formación de Educadores de Párvulos”, realizada en Chile, expone los principales problemas que se ven enfrentados en la formación de los Educadores de Párvulos, siendo uno de ellos el hecho de que durante el proceso de prácticas pedagógicas se tiende a “invisibilizar las singularidades de las estudiantes y los estudiantes, y con ello se homogeniza una enseñanza que no aborda aspectos fundamentales para afrontar la enseñanza de docentes de este ciclo” (Martínez, M. & Muñoz, G., 2014, p.3). A partir de esto surge el propósito de mejorar la reflexión por parte de los Educadores en formación respecto a su práctica profesional.

Por su parte, la autora Davini (2015) sostiene que los nuevos diseños curriculares, incorporan espacios significativos de aprendizaje en las prácticas, a lo largo de todo el proceso de formación profesional, permitiendo a los futuros docentes el desarrollo de capacidades para la práctica en contextos y situaciones reales, preparándolos para enfrentar la diversidad y complejidad inserta en las aulas (Davini, M., 2015, p. 13 – 16).

En España, en la Universidad de León, Galindo (2012) llevó a cabo una investigación titulada “La práctica profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil”, en la que señala que “la práctica profesional es uno de los componentes de la formación pedagógica de mayor transcendencia e importancia para la construcción del conocimiento profesional de los futuros





docentes" (Galindo, R., 2012, p.26), considerando relevante mejorar la calidad de las prácticas profesionales, teniendo en cuenta que en base a éstas se fundamentará el ejercicio educativo del futuro docente.

Las investigaciones presentadas en los párrafos anteriores, abordan el ámbito de las prácticas profesionales educativas que desempeñan los futuros docentes, permitiendo comprender lo que ello conlleva. Sin embargo, estos estudios no dan cuenta de las opiniones de los estudiantes, los cuales son los actores principales de sus experiencias de práctica profesional. No obstante, la autora Escobar (2007), en su estudio "La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores", presenta la perspectiva de los principales actores, quienes sostienen que el proceso de práctica profesional significa para ellos, un momento de gran relevancia en su formación, donde pueden desarrollar estrategias y adquirir diversas herramientas (Escobar, 2007, p.9).

Cabe señalar, que el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), es una modalidad que tiene el propósito de "enriquecer el rol de la Educadora de Párvulos como agente de cambios y dinamizadora de su comunidad educativa, de manera que las prácticas pedagógicas se orienten en la construcción de una pedagogía actualizada y potenciadora" (Romo, 2000, p.2).

Es por esto que, en esta investigación se consideró de gran importancia las opiniones de Educadoras de Párvulos, que

desarrollaron su práctica profesional en este centro, y de la influencia que tuvo ésta en su formación y ejercicio profesional.

Debido a la falta de investigaciones que especifiquen las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile, que hicieron su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), se tomó la decisión de desarrollar una investigación, con un enfoque paradigmático cualitativo, a través de un diseño "descriptivo interpretativo micro etnográfico", que diera a conocer las opiniones de las Educadoras de Párvulos, y consecuentemente, especificar las fortalezas y características principales del Centro de Aprendizaje Integral desde la mirada de aquellas profesionales que han hecho práctica en ese espacio. Así como también, recoger la opinión de la coordinadora del C.A.I. y el análisis de evidencia fotográfica de las prácticas educativas desarrolladas en este centro facilitadas por las entrevistadas.

Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Central de Chile. Se trabajó con Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el Centro de Aprendi-





zaje Integral en los años 2015, 2016 y 2017, realizándoles entrevistas semi estructuradas presenciales, y para aquellas Educadoras de Párvulos que por algún motivo no pudieron asistir al encuentro, se les envió una entrevista de auto aplicación con el mismo propósito. Junto con lo anterior, se realizó una entrevista a la Coordinadora y Educadora guía de este espacio educativo, y la recolección de evidencias fotográficas de las prácticas educativas desarrolladas en el C.A.I., en los años 2015, 2016 y 2017.

Tal como ha sido mencionado anteriormente, el foco principal de esta investigación es describir e interpretar las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos, respecto de la influencia que tuvo su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), en su formación profesional. Ante esto, es de gran relevancia comprender el rol que cumple una Educadora o Educador, al desarrollar su trabajo pedagógico en un establecimiento educativo. Ejercer su rol profesional significa, por tanto:

“valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable (a través de

un código ético específico) la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. Asimismo, requiere disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor” (MINEDUC, 2018, p .29).

Se puede apreciar que, cuando hace alusión a que el Educador adquiere una toma de decisiones, se refiere a la organización de los diferentes contextos del aprendizaje: como lo es el espacio educativo que se “debe disponer con la participación de los niños y las niñas, de sus familias y comunidad. Por lo tanto, se va organizando gradualmente considerando elementos que promuevan la identificación de los niños y niñas con ese espacio, de manera que lo sientan propio” (JUNJI, 2016, p. 48).

Otro contexto de aprendizaje, que es de gran importancia, corresponde a la organización del tiempo, ya que se debe determinar de manera tal, que propicie experiencias educativas pertinentes para los párvulos, brindándoles períodos de tiempos acorde a sus características, necesidades e intereses. Desde esta perspectiva, hay ciertas consideraciones que se deben tener presentes al momento de organizar el período de tiempo de una jornada de trabajo con los niños y niñas, ya que “para el niño el tiempo está ligado a su actividad, en un principio, sus actividades están marcadas por sus ritmos biológicos (alimen-





tación, sueño, higiene), por eso la organización temporal no puede ser obligatoria y estricta, sino que debe adaptarse a las necesidades de los pequeños” (Pérez, 2015, p.17).

Por otro lado, es importante destacar que los Educadores o Educadoras de Párvulos realizan un trabajo en conjunto con su equipo técnico, siendo este integrado por las Asistentes de Párvulos, las que deben ser partícipes de las decisiones pedagógicas, así como también es de gran relevancia el trabajo conjunto con la comunidad externa, refiriéndonos básicamente a las familias o comunidad situada cercana a un jardín infantil o establecimiento educativo.

Todos los aspectos mencionados anteriormente, respecto del rol de una Educadora de Párvulos y las implicaciones de su labor educativa, son conocimientos que se entregan día a día en las aulas de las Universidades o Institutos Profesionales, pero es relevante destacar, que se logra una total adquisición y puesta en práctica de aquellos conocimientos por medio de las prácticas pedagógicas. Las que se definen como:

“La práctica profesional implica hacer lo que los profesionales hacen. Enseñar a los niños y cuidar de ellos, trabajar con sus padres y familias, colaborar con los compañeros de la comunidad y asumir todos los papeles y responsabilidades que la profesión implica” (Morrison, 2005, p.10)

A partir de estas consideraciones, y específicamente de la ausencia de investigaciones que presenten las opiniones de Educadoras de Párvulos que realizan su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), nace la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile, que realizaron práctica profesional en los años 2015, 2016 y 2017 en la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), respecto a la influencia que tuvo ésta en su formación y ejercicio profesional?

Ante ello, es posible suponer que:

Las Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.) opinan que esta experiencia les permite un desarrollo completo del rol de la Educadora de Párvulos, en cuanto al empoderamiento del cargo. También, que destacan la cohesión de las ciencias con las artes en sus experiencias de aprendizaje desarrolladas durante su periodo de formación profesional.





Las profesionales de la educación poseen opiniones positivas de esta modalidad, destacando que es una metodología innovadora y significativa para los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los párvulos son protagonistas, libres de elegir las experiencias de acuerdo a sus características, intereses y necesidades. Además, durante los años 2015, 2016 y 2017 las Educadoras de Párvulos poseen opiniones diferentes respecto a lo positivo o negativo de acuerdo a la ubicación y espacio del C.A.I.

El Objetivo General del estudio es:

- Interpretar y describir imágenes y opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile que realizaron su práctica profesional en los años 2015, 2016 y 2017 en la Modalidad C.A.I. y de la coordinadora del mismo, respecto a la influencia que tuvo ésta en su formación y ejercicio profesional.

Objetivos Específicos:

- 1) Recabar las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de los

años 2015, 2016 y 2017 en el contexto de sus prácticas profesionales en el C.A.I.

- 2) Recabar la opinión de la Coordinadora del C.A.I., acerca del proceso de desarrollo del centro y de las diferentes generaciones de estudiantes de Educación Parvularia que han hecho práctica en él.
- 3) Identificar textualidades relevantes emitidas por Educadoras de Párvulos de los años 2015, 2016, y 2017 en el contexto de su práctica profesional en el C.A.I.
- 4) Identificar textualidades relevantes emitidas por la Coordinadora del C.A.I., respecto del proceso de desarrollo del centro y de las diferentes generaciones de estudiantes de Educación Parvularia que han hecho práctica en él.
- 5) Analizar fotografías de diversos momentos de las prácticas hechas por las estudiantes en el C.A.I.
- 6) Generar ideas fuerza a partir de las matrices de análisis para iniciar procesos de interpretación y descripción escritural.

1. METODOLOGÍA

El enfoque paradigmático corresponde al de tipo cualitativo, que se caracteriza por “la actuación del investigador desde una actitud respetuosa hacia el sistema indagado, porque su aspiración central es comprender e interpretar significados y acciones, y no experimentar o alterarlos para constatar alguna clase de efectos” (Hernán, Hashimoto y Machado. 2005. p.44).





Desde otra perspectiva, Pérez la define como:

Aquella investigación que “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez, 2007, p.3).

Por lo tanto, es necesario que los investigadores asuman un proceso activo, sistemático con respecto a la indagación a realizar para interpretar la realidad.

De acuerdo a lo anterior, se puede relacionar al tipo de investigación propuesta, ya que visualizará las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulo que hicieron su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.). Es por eso, que esta investigación es descriptiva interpretativa y el tipo de diseño corresponde a “Micro etnografía o corte etnográfico.”, en la que el emic/etic es:

“La perspectiva etic se refiere a las descripciones acerca de una realidad desde un punto de vista externo a ella (la del investigador); en cambio, la perspectiva emic se trata de la visión que tienen los sujetos sobre una realidad cultural determinada de la cual participan” (Guzmán, 2014, p19).

Es decir, cuando se refiere a la perceptiva etic, se habla de la interpretación de la documentación fotográfica del Centro de

Aprendizaje Integral (C.A.I.). Sin embargo, cuando se refiere a emic, corresponden a las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile, que realizaron prácticas profesionales en los años 2015, 2016 y 2017. Por ende, dicha investigación posee los siguientes pasos metodológicos:

- Gabinete: Selección informantes claves.
- Gabinete: Diseño entrevistas y análisis fotográfico.
- Terreno: Aplicación entrevistas.
- Terreno: Recolección de evidencias fotográficas.
- Gabinete: Análisis entrevistas.
- Gabinete: Análisis evidencias fotográficas.
- Gabinete: Triangulación entrevistas con observaciones (evidencia fotográfica) y teoría.

Por lo tanto, como se mencionó en los pasos metodológicos con respecto a las observaciones, éstas pueden ser “sistemática o asistemática, espontánea o mediante instrumentos de registro, participante o no-participante, la entrevista formal o informal, el diario o narración, el cuaderno de campo, el análisis





de contenido documental o testimonial, la triangulación o contraste de análisis, etc” (Herrán, Hashimoto y Machado .2005. p.44). Por ende, en esta presente investigación se realizarán entrevistas presenciales y de auto aplicación.

En cuanto al rigor científico de la investigación, se debe considerar éste como “un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación que permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (Noreña, 2012, p. 265). Entonces el rigor científico contribuye principalmente a cuidar la calidad del estudio en general, a partir de los criterios de rigor, que rigen el quehacer del investigador. Es decir, que corresponde a las normas de evaluación de la calidad del estudio a realizar.

Los criterios de rigor científico utilizados en la presente investigación, al ser un estudio cualitativo, son los siguientes:

Credibilidad: Triangulación con los actores. En este caso se consultará previamente si los sujetos colaboradores desean que la entrevista sea grabada vía audio, además de parafrasear sus opiniones y finamente solicitar que revisen lo escrito, para verificar lo que dijeron, o someter nuestros registros a su opinión.

Transferibilidad: Analizar y triangular las diferentes opiniones que tienen las Educadoras de Párvulos que realizaron práctica profesional en el C.A.I. en los años 2015, 2016 y 2017. Y triangular con la opinión que tiene la Coordinadora del C.A.I. sobre posibles cambios o modificaciones durante estos últimos 10 años de aplicación.

Dependencia: Triangulación entre fuentes de datos, en este caso entre entrevistas presenciales y cuestionarios de auto aplicación, con el análisis de fotografías.

Confirmabilidad: Triangulación entre los investigadores, buscando la objetividad de los datos y conclusiones de la investigación.

En cuanto a la validez, el instrumento de recogida de información de las Educadoras de Párvulos que realizaron práctica profesional en el C.A.I., fue entregado a 3 jueces expertos, para





verificar la validez del instrumento desarrollado. Mientras que el instrumento de evaluación de la Coordinadora del C.A.I., fue entregado a 5 jueces expertos.

2.RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para llevar a cabo la recogida de información se contactó a 13 Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I), información otorgada por la coordinadora del espacio educativo. Con fecha 27 de marzo se hizo envío de un correo electrónico al grupo seleccionado y las 13 personas contactadas confirman su participación en la investigación.

Se confeccionó una entrevista de 13 preguntas, divididas en 5 subcategorías, que enfatizó la formación profesional de cada una de ellas a cargo de este centro de aprendizaje. Se solicitó validación por parte de 3 jueces expertos con el fin de realizar las correcciones pertinentes.

Las entrevistas presenciales fueron realizadas a 6 Educadoras de Párvulos, los días martes 02 de mayo y jueves 05 de mayo, en las dependencias de la Universidad Central de Chile. A las otras 7 Educadoras se les realizó la entrevista a través de un test de auto aplicación, que fue enviado a su correo electrónico el día viernes 27 de abril. Se indicó en el mismo correo que el plazo máximo de entrega del documento sería el día viernes 18 de mayo.

Cumplido el plazo, se obtuvo respuesta por parte de sólo 2 Educadoras de Párvulos.

Por tanto, de las 13 Educadoras de Párvulos contactas, sólo se decidió trabajar con las 8 participantes que asistieron y contestaron las entrevistas. Además, se consideró necesario emplear la documentación fotográfica en esta investigación, pidiéndole a las entrevistadas enviar fotografías de su práctica profesional, en la que se pueda visualizar el trabajo realizado en este espacio educativo.

Paralelamente a ello, se confeccionó la entrevista a la coordinadora del Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), que constó de 9 preguntas, enfatizando los cambios y/u opiniones que posee ante esta modalidad y centro de práctica profesional. La que fue validada por 4 jueces expertos.

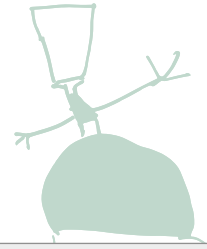


MATRICES DE ANÁLISIS

En relación a las Educadoras de Párvulos, se consideró realizar una matriz por los años investigados, permitiendo visualizar las diferencias que han marcado a este espacio educativo. Se presenta la matriz de las entrevistadas, que realizaron su práctica profesional durante el año 2016, mostrando algunas de las textualidades obtenidas en cada subcategoría. Visualizar matriz completa, en anexo N°20).

Categoría	Sub-categoría	Textualidades	Frecuencia	Idea fuerza
Sujeto de estudio: Opiniones de las Educadoras de Párvulos del año 2016 respecto de la influencia que tuvo la modalidad C.A.I. en su formación profesional.	Evidencia vivida en el C.A.I. durante la práctica profesional.	<i>“Fue una de las mejores prácticas que tuve a lo largo de todas las prácticas que tenemos en la carrera” (Practicante C.A.I. n°2,2016). “Marcó un hito importante en mi vida como estudiante de Educación Parvularia y ahora como Educadora de Párvulos” (Practicante C.A.I. n°1,2016). “- Considero que trabajar una modalidad distinta es bueno porque te abre la mente como educadora.” (Practicante C.A.I. n°2,2016).</i>	Positivas 4 Negativas 0	Es una experiencia positiva y enriquecedora, ya que permite un desarrollo completo del rol de la Educadora de Párvulos en cuanto al empoderamiento del cargo, es decir, se adquieren diversos conocimientos necesarios para desarrollar las diversas competencias de un Educador.
	Propuesta metodológica C.A.I.	<i>“Posee estrategias que acercan a un grupo de niños invitados a tener una conexión entre las artes, las ciencias y la tecnología.” (Practicante C.A.I. n°2,2016). “La cohesión de las ciencias y las artes, se ponían en acción a través de la experimentación y la creación como actividades relacionadas a causas-efectos, sonidos, entre otras” (Practicante C.A.I. n°1,2016).</i>	Positivas 6 Negativas 0	Destacan las metodologías propias del C.A.I, ya que manifiestan que se trabaja con 4 contactos, que integran las ciencias, las artes y la tecnología. Además, estos 4 contactos se trabajan con un tema globalizador.
	Organización del espacio y tiempo.	<i>“Los rincones presentados eran cercanos a los niños y niñas, ya que se buscaba responder a cosas comunes que normalmente frecuentan los párvulos en sus hogares o con sus respectivas familias” (Practicante C.A.I. n°1,2016). “La esencia es la ambientación del tema globalizador que uno trabaja, también hay unos tips en el cuadernillo del CAI, en donde la ambientación tiene que ser de acuerdo al tema globalizador, los recursos tienen que estar al alcance de los niños y también el tema de entrar a la sala.” (Practicante C.A.I. n°2,2016).</i>	Positivas 6 Negativas 2	En cuanto al espacio, manifiestan que se organiza por rincones, y que estos responden a los intereses de los párvulos. En cuanto a su ambientación y selección de los recursos es en base al tema globalizador.



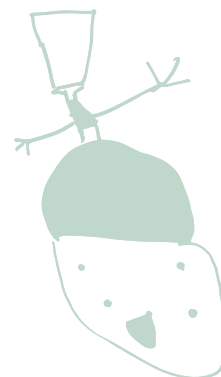


<p>Conformación y funcionamiento con la comunidad educativa.</p>	<p><i>“Muchas veces venían con la disposición de colaborar y apoyar las actividades en los diferentes rincones o actividades, como también apoyar con el orden de los párvulos con las Educadora practicantes.” (Practicante C.A.I. n°1,2016). “También hicimos carpetas por grupo de niños con sus trabajos.” (Practicante C.A.I. n°2,2016).</i></p>	<p>Positivas 5 Negativas 3</p>	<p><i>Existe el dialogo entre educadoras y agentes educativas visitantes, en donde se conversaban los intereses y gustos del grupo de niños visitantes, destacando que es fundamental para el proceso educativo de ellos y ellas.</i></p>
<p>Influencia del C.A.I. en su vida profesional.</p>	<p><i>“Marcó un hito importante en mi vida como estudiante de Educación Parvularia y ahora como Educadora de Párvulos. Debido que, esta instancia me permitió desarrollar ciertas capacidades a la hora de trabajar en aulas con niños y niñas.” (Practicante C.A.I. n°1,2016). “Fue un impacto muy positivo, nunca voy a olvidar el C,A,I,, siento que es algo que se puede trabajar en un jardín infantil y como Educadora C.A.I. una lo lleva siempre” (Practicante C.A.I. n°2,2016).</i></p>	<p>Positivas 3 Negativas 0</p>	<p><i>Generan conocimientos necesarios para la vida laboral, ya que en esta práctica logran desarrollar en su gran mayoría las competencias necesarias de una Educadora de Párvulos.</i></p>

Por consecuencia, se presentó la matriz de la Coordinadora del espacio educativo, destacando algunas de las textualidades obtenidas durante la entrevista realizada. (Visualizar matriz completa en anexo N°22).

Categoría	Sub-categoría	Textualidades	Frecuencia	Idea fuerza
<i>Opinión de la Coordinadora del Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), respecto a las prácticas profesionales que se llevan a cabo en este espacio educativo.</i>	<i>Fortalezas de la modalidad C.A.I.</i>	<i>“Les ofrece primero una visión innovadora de educación que tiene que ver con el D.U.A.” “Da la posibilidad a las estudiantes de que dejen volar la imaginación, esos proyectos que siempre quisieron hacer, tienen toda la posibilidad de hacerlos, es una oportunidad, desde el material, del espacio, desde que los niños están, que no tienes una educadora encima, que esté diciéndote que tienes que seguir una rutina”</i>	<i>Positivas +7 Negativas -0</i>	<i>Ofrece una visión innovadora de educación e cuanto al D.U.A. por ende una diversidad respetuosa a la diversidad de aprendizajes. Permite que las educadoras en formación puedan utilizar su imaginación, para los proyectos futuros, al igual que tomar decisiones desde la organización de los espacios hasta la elección de materiales.</i>
	<i>Debilidades de la modalidad C.A.I.</i>	<i>“No tenemos traslado, porque es carísimo”</i>	<i>Positivas +0 Negativas -1</i>	<i>El Centro de Aprendizaje Integral no posee traslados automovilísticos para los grupos de niños y niñas, ya que, es muy costoso.</i>
	<i>Comunidad Educativa</i>	<i>“Uno de los problemas es el trabajo con los padres, porque tiene que ver con la forma de trabajo, es complejo el trabajo con los padres a pesar de que vienen cuatro veces, pero es difícil hacer ese vínculo.” “La comunidad educativa universitaria de la universidad central no conoce el C.A.I.</i>	<i>Positivas +2 Negativas -5</i>	<i>En el C.A.I. es difícil crear un vínculo con los padres y apoderados de los niños y niñas visitantes. Los estudiantes de la Universidad Central de Chile no conocen la Modalidad Curricular Centro de Aprendizaje Integral.</i>
	<i>Modificaciones del C.A.I.</i>	<i>“Yo siento que hay cosas importantes que han pasado, es por ejemplo este sentido cada vez más D.U.A” “Quiero que sea un espacio social, me quiero ir en ese bolón, también siento que el CAI, desde el cariño que le tengo a los jardines particulares, pero quiero que sea solo un espacio para niños vulnerables, o sea para jardines que lo necesitan.” “La mediación y desde la didáctica ha ido cambiando la relación de los adultos, la propuesta también en estos dos últimos años.” “Pasamos de esa sala pequeña a esta sala que es más grande, que sería el gran cambio estructural”</i>	<i>Positivas +11 Negativas -0</i>	<i>La incorporación del D.U.A. Se pretende que el C.A.I. sea un espacio social, en donde solo participen niños y niñas vulnerables. En estos dos últimos años se ha modificado la didáctica y la mediación de los adultos hacia los párvulos En cambios estructurales el C.A.I. tuvo un cambio significativo en la sala, ya que paso de una sala pequeña a una mucho más grande</i>





MATRIZ EVIDENCIA FOTOGRÁFICA

El tercer instrumento de recogida de información se realizó por medio de la evidencia fotográfica del espacio educativo C.A.I. Para esto se solicitó el envío de fotografías a las 8 Educadoras de Párvulos participantes en relación a su práctica profesional en la modalidad C.A.I. durante los años 2015, 2016 y 2017.

Para llevarlo a cabo, se consideró escoger 4 fotografías por cada año de investigación, teniendo un total de 12, las que se caracterizaron por ser digitales y a color. En estas el investigador detalló lo que se visualizó, dándole un significado a cada imagen. Se enfatizó en las categorías propuestas en las matrices de las Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el C.A.I., y a la Coordinadora C.A.I., para establecer una relación entre ellas, al momento de analizar y triangular la información. Se presenta la matriz de las evidencias fotográficas facilitadas por las Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional durante el año 2015. (Visualizar matriz completa, en anexo N°23).



"Espacio educativo - tema globalizador el mar" Fuente: Educadoras en práctica profesional 2015.

El espacio que se encuentra ubicado el C.A.I. es esencial para que los párvulos puedan jugar, aprender e interactuar con sus compañeros y adultos en sala. Como se aprecia en la fotografía, (ver anexo N°24) en el año 2015 la sala C.A.I., era un espacio reducido, frío, oscuro, sin presencia de ventanas en las murallas, generando miedo, desmotivación e irritabilidad tanto para los niños/as como para las alumnas en práctica profesional y adultos visitantes.



"Rol de la Educadora de Párvulos y el Rol protagónico de los niños" Fuente: Educadoras en práctica profesional 2015.





El Rol de la Educadora de Párvulos en el C.A.I., es fundamental para el desarrollo de las actividades con los niños y niñas. Como es posible observar en la fotografía (ver anexo N°25), la estudiante en práctica profesional, se encuentra mediando una experiencia relacionada a la degustación de diferentes elementos provenientes del mar (cochayuyos, algas, agua salada y pescado). Por otro lado, se aprecia la participación del grupo de párvulos, explorando y degustando elementos recién nombrados.



“Contacto intelectual - pesando elementos del mar” Fuente: Educadoras en práctica profesional 2015.

El contacto intelectual es el momento de énfasis a los aprendizajes científicos, donde los párvulos registran, experimentan, analizan, serían, clasifican entre otras. Como es posible observar en la fotografía (ver anexo N°26), un grupo de párvulos se encuentran desarrollando su pensamiento matemático, por medio de la utilización de una balanza, donde pesan diferentes elementos del mar (arena y conchitas).



En el contacto natural, los párvulos utilizan los sentidos como fase de entrada a las ciencias, las artes y las tecnologías. Como es posible observar en la fotografía (ver anexo N°27), los niños se encuentran explorando y percibiendo un pez de verdad, a su vez aprenden las características de este animal, tales como las escamas, ojos, aletas, su olor particular entre otras.





BREVE ANÁLISIS DE TABLAS Y MATRICES

A continuación, se presenta un análisis integrado que proviene del análisis de las opiniones de los sujetos colaboradores, es decir, de las Educadoras de Párvulos entrevistadas y la Coordinadora del Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), junto con el análisis de la evidencia fotográfica correspondiente al trabajo educativo realizado en los años 2015, 2016 y 2017 en el C.A.I. Todo lo anterior, integrado mediante el fundamento teórico pertinente a cada aspecto señalado, y las interpretaciones de las investigadoras. Cabe destacar que, en el análisis integrado de las cinco matrices (Educadoras de Párvulos, Coordinadora C.A.I., Evidencia fotográfica), se realizó en todo momento la triangulación entre los escenarios, analizando las semejanzas y diferencias, y su relación con los años en que realizaron las prácticas profesionales de las entrevistadas, así como la relación con las subcategorías.

La investigación realizada tuvo como objetivo principal describir e interpretar las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile, que realizaron sus prácticas profesionales en los años 2015, 2016 y 2017, en la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), y cómo estas prácticas influyeron en su formación y ejercicio profesional. Se trabajó con un total de 8 Educadoras de Párvulos, quienes respondieron una entrevista con 5 sub categorías, acerca de su experiencia de práctica profesional en este espacio educativo.

Para fundamentar la investigación, se requirió de la opinión de la Coordinadora del C.A.I. que, por medio de una entrevista, dio a conocer las fortalezas de la modalidad, las debilidades, las modificaciones del espacio educativo, entre otros aspectos. Por último, se solicitaron fotografías digitales a las Educadoras de Párvulos entrevistadas, en relación al trabajo con los niños y niñas, organización de los ambientes de aprendizaje, y posibles cambios estructurales que ha tenido el C.A.I. durante los últimos años de aplicación, de modo de confrontar las opiniones con las imágenes, bajo la estrategia de análisis fotográfico de significado.

La primera sub-categoría fue “evidencia vivida en el C.A.I. durante la práctica profesional”, en la que los tres escenarios establecieron frecuencias positivas, siendo posible afirmar que realizar la práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral resultó ser una experiencia positiva y enriquecedora. Asimismo, permitió consolidar las competencias profesionales de las Educadoras de Párvulos, ya sea aplicando los diversos conocimientos entregados durante la formación, tomando decisiones en función de las





“Tiene una visión súper importante, la de una Educadora comprometida, profesional que investiga, que tiene una claridad pedagógica, que toma temas interesantes para los niños, pero que además tiene una forma de ver estos temas desde la investigación, desde la competencia profesional” (Cor: C.A.I.).

Sin embargo, lo más relevante de realizar la práctica profesional en el C.A.I., es que la experiencia aportó a los estudiantes conocimientos en relación a esta modalidad educativa, su metodología, organización de los diferentes contextos de aprendizaje, entre otras. Uno de sujetos colaboradores afirmó que “mi experiencia en el C.A.I. fue bastante gratificante, ya que pude aprender del modelo educativo” (Practicante C.A.I. N°1, 2015).

Por lo tanto, se pudo apreciar que las opiniones positivas que expresaron las Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el Centro de Aprendizaje Integral, durante los años 2015, 2016 y 2017, implican una valoración por todo lo vivido y aprendido respecto de esta metodología, ya que pone el énfasis “no sólo a la oportunidad de aplicación de saberes, sino como cuna de producción de conocimientos, inherentes a un proceso reflexivo continuo sobre este eje” (Jiménez, 2014, p. 436). Evidentemente las Educadoras de Párvulos, lograron concebir nuevos conocimientos en relación a esta modalidad.

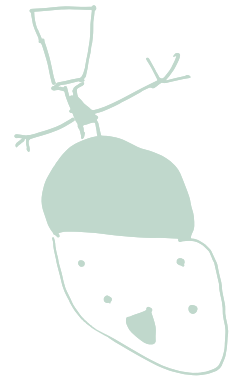
Respecto a la segunda sub categoría denominada “propuesta metodológica C.A.I.”, los datos recogidos en las matrices

permitieron apreciar que las Educadoras de Párvulos entrevistadas poseen una opinión afín, presentando una visión positiva sobre la metodología de la modalidad C.A.I. empleada, mencionando que “los contactos permiten a los niños y niñas desarrollar un aprendizaje integral” (Practicante C.A.I. N°3, 2017).

Dicho planteamiento expresado por la Educadoras coincide con lo formulado en nuestra propuesta metodológica, que señala que los contactos permiten “favorecer la utilización de los sentidos en la exploración del mundo, la libre expresión de sentimientos, el análisis de situaciones desde diversas posibilidades intelectuales, y la re creación colectiva de lo aprendido” (Romo, 2000, p.5), siendo ésta una característica propia y única de la modalidad, que permite enriquecer significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los párvulos.

En relación a lo anterior, es relevante mencionar una de las innovaciones incorporada en los últimos años, y que no fue nombrada por las Educadoras de Párvulos. No obstante, en una entrevista realizada a la Coordinadora del Centro de Aprendizaje Integral, se menciona que los contactos son 5:





“Incorporaran visitas, al exterior, por ejemplo, la semana pasada las chiquillas estuvieron visitando el planetario, entonces ya no son cuatro contactos, sino que son cinco, ya que, entre el contacto intelectual y la creación colectiva, puede haber una visita al museo, a un parque, a una granja, dependiendo de lo que sea la temática” (Cor: C.A.I.).

Esto se pudo visualizar en la evidencia fotográfica del año 2016 (ver anexo N°31), que muestra como “un grupo de niños y niñas y adultos es invitado a explorar un parque, específicamente a descubrir las diferentes hojas de árboles presentes en este lugar” (Foto N° 8, 2016).

Por otro lado, se observó en la fotografía del año 2017 (ver anexo N°35), “la incorporación educativa entre el C.A.I. y la comunidad externa, en este caso el museo, en la que se observa una monitora enseñándoles por medio de diferentes fotografías el comportamiento de las ballenas al grupo de niños y niñas” (Foto N° 12, 2017). Lo anteriormente detallado, permitió corroborar lo que la Coordinadora del C.A.I. mencionó en relación al quinto contacto “salida pedagógica”, donde los párvulos comprenden y reafirman los aprendizajes adquiridos, sobre el tema globalizador trabajado en el contacto natural, afectivo, intelectual y creación colectiva.

La tercera subcategoría, estuvo orientada a la organización del tiempo y espacio, que determinaban las Educadoras de Párvulos en el Centro de Aprendizaje Integral, durante el desarrollo de los temas globalizadores. Las respuestas reco-

gidas de las matrices de los tres escenarios, fueron positivas; detallando en relación a la organización del tiempo, que “los niños y las niñas tenían el tiempo que ellos estimaban conveniente para explorar estos espacios, creando una organización horaria flexible” (Practicante C.A.I. N°1, 2017).

Es por ello que, como comentaron las Educadoras de Párvulos, es imprescindible mantener una organización del tiempo flexible que respete a los niños y niñas visitantes, como lo explicita Pérez (2015) en el documento “Organización del tiempo en Educación Infantil. La importancia de las rutinas”, en el que señala que los adultos “deben tener siempre presente que cada niño/a tiene unas características particulares, es único/a y tiene su propio ritmo de maduración y aprendizaje” (Pérez, 2015, p.17). Desde esta perspectiva, se permite visualizar que el C.A.I. respeta los periodos de aprendizaje de los grupos de párvulos visitantes.

En relación al espacio utilizado, este ha variado a largo de los años. La coordinadora del C.A.I., comentó: “pasamos de esa sala pequeña a esta sala que es más grande, que





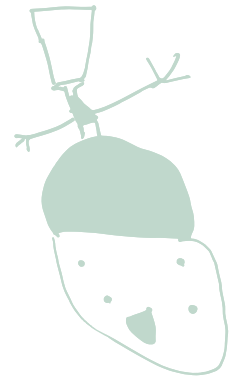
sería el gran cambio estructural” (Cor: C.A.I.), ya que hasta el año 2016, estaba implementado en el tercer piso de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Situación que se pudo comprobar según la evidencia fotográfica presentada (ver anexo N°28), la que permitió observar que “era un espacio reducido, donde no es posible ver con claridad la presencia de los diversos rincones de trabajo, ni la ambientación de acuerdo al tema globalizador desarrollado. También se aprecia un lugar oscuro y con ausencia de elementos que generen, tanto en los párvulos como en los adultos, la motivación y el deseo de participar en esta experiencia educativa” (Foto n° 5, 2016).

Sin embargo, en el año 2017, se cambió a una sala más amplia, ubicada en el cuarto piso de dicha facultad, permitiendo que la cantidad de niños y niñas visitantes aumentará de 15 a 30 párvulos por grupo. Esto se pudo observar a través de la fotografía del año 2017 (ver anexo N°32), donde se muestra que “la sala C.A.I. presenta un espacio amplio e iluminado por lámparas y ventanales, donde se puede ver con claridad la presencia de los diversos rincones y la concordancia con el tema globalizador” (Foto n°9, 2017). De acuerdo a lo mencionado, el cambio de ubicación del Centro de Aprendizaje Integral, significó un hecho importante, ya que la sala anterior era un espacio reducido, frío, oscuro, sin presencia de ventanas. En cambio, el nuevo espacio educativo C.A.I., generó motivación por explorar los diferentes rincones. Asimismo, según el contacto trabajado, se amplió el desplazamiento, permitiendo

una visibilidad y ventilación para los niños y niñas, estudiantes en práctica profesional y Educadoras de Párvulos visitantes.

En la cuarta sub-categoría correspondiente a la “Conformación y funcionamiento con la comunidad educativa”, se pudo apreciar que existe una gran debilidad en ésta, ya que, en los tres escenarios, las Educadoras manifestaron que es complejo poder establecer vínculos con la comunidad educativa. Un ejemplo fue el estamento familia, donde se “tiene contacto con las familias, y nosotras como equipo propusimos ir a los jardines infantiles a participar de las reuniones de apoderados, para que ahí pudieran comprender y conocer esta modalidad, pero no se llegó a un acuerdo con los jardines infantiles” (Practicante C.A.I. n°1, 2017). Otra opinión que se pudo recabar fue que “tuvimos mamás que estuvieron participando en las experiencias de aprendizajes, incluso que grababan, sacaban fotos y que participaban. Y que al finalizar las actividades nos decían que su hijo estaba feliz” (Practicante C.A.I. n°4.-2017).





Esto se visualizó también en la fotografía N°10 (ver anexo N°33), donde “se observa al lado de los niños, una madre visitante participando y registrando la experiencia” (Foto n°10, 2017).

Cabe destacar que, es importante “establecer una estrecha relación y complementación con la labor educativa de cada centro educativo y la familia, propiciando a su vez su compromiso permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Romo, 2000, p.2), desarrollando estrategias para involucrar a la familia como, por ejemplo, mandar comunicaciones y/o invitaciones para que puedan asistir al Centro de Aprendizaje Integral.

Otro punto relacionado con la comunidad educativa, en el que los tres escenarios también estuvieron en concordancia, es la relación que existe entre los adultos, considerando tanto a las Educadoras en práctica como al equipo pedagógico del jardín visitante. Esto es relevante en la medida de que es necesario que exista interés por parte de los adultos en conocer y aprender la modalidad trabajada, puesto que de lo contrario sería muy difícil integrarla, más si se considera a las profesionales externas al centro, quienes pueden querer o no aprender de esta modalidad.

Un ejemplo claro fue expresado por una de las entrevistadas que expresó que: “la interacción fue buena, nosotras invitábamos a las adultas visitantes a participar de las experiencias que realizábamos con los niños. Algunas participaban y otras sólo observaban lo que nosotras hacíamos” (Practicante C.A.I. N°1,

2017). A su vez, la Coordinadora del C.A.I. también manifestó que “es muy complejo, ya que no puedo obligar a una profesional y decirle ¿sabe qué?, usted con esto va a aprender, va a ganar, por lo tanto ¿porque no participa conmigo? Porque son profesionales, entonces es desafiante” (Cor: C.A.I.). Esto demostraría claramente la dificultad existente entre la vinculación con el medio.

Sin embargo, en la fotografía analizada (ver anexo N°29), se observó que “se aprecia que la asistente de párvulos que acompaña a los niños y niñas significa para ellos un modelo a seguir, guiándose por las acciones realizadas por el adulto para la creación de sus dinosaurios con greda” (Foto N°6, 2016). Por tanto, se puede evidenciar que, si bien las Educadoras de Párvulos revelaron que hubo poca participación por parte del equipo visitante en las experiencias de aprendizaje, las fotografías demuestran que hubo apoyo por parte de ellas en las creaciones artísticas de los párvulos.

La quinta sub categoría, correspondiente al “Impacto de la Modalidad C.A.I. en su vida profesional”, concluyó que las Educadoras





de Párvulos de los años 2015, 2016 y 2017, coincidieron y testificaron que el haber realizado su práctica profesional en la modalidad C.A.I. fue una influencia positiva y provechosa. Esto dado que adquirieron conocimientos, herramientas e ideas innovadoras al momento de planificar. Aprehendiendo una nueva manera de enseñar a los niños y las niñas, destacando en varias oportunidades el aporte del uso del tema globalizador y sus contactos.

Esto se pudo observar en algunos extractos de las textualidades que expresaron las educadoras, en los que enfatizaron lo positivo que fue el C.A.I. durante su práctica profesional: La modalidad C.A.I. “impactó de manera positiva en mi vida, ya que me dio diferentes herramientas a la hora de planificar y considerar aspectos básicos” (Practicante C.A.I. N°1, 2016). Otra Educadora enfatizó también que: “fue sin duda, la mejor práctica profesional que tuve, es aquí donde aprendí muchas cosas nuevas, de cómo trabajar a base de un tema globalizador” (Practicante C.A.I. N°1, 2017).

Por otra parte, una de las Educadoras de Párvulos entrevistada (2015), comentó que la modalidad C.A.I. puede ser perfectamente aplicable en la vida profesional, específicamente en el Jardín Infantil, destacando nuevamente que ha utilizado el método de proyectos y la aplicación de algunos contactos. Esto se pudo observar en un extracto de las textualidades en que aseveró que la modalidad: “impactó bastante mi experiencia, ya que de ahí he podido sacar ideas, además de poder volver

a vivenciar los contactos en la aplicación de actividades planificadas” (Practicante C.A.I. N°1, 2015). También en otro extracto, se pudo apreciar el uso del tema de proyectos y los contactos. “En este momento me encuentro trabajando en un método proyecto con el tema “El mar” de manera que durante estas semanas he podido establecer lo que en el C.A.I sería el contacto de artes” (Practicante C.A.I. N°1, 2015).

De acuerdo a las Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el año 2016 y 2017 en el C.A.I. presentaron similitud en su intención de poner en práctica en su ejercicio profesional, estrategias de esta modalidad en un Jardín Infantil. Sin embargo, indicaron que hasta el momento no han podido llevar a cabo experiencias de aprendizaje, debido a que aún no ejercen como Educadora de Párvulos.

“He pensado implementar esta modalidad en el jardín infantil o escuela en la que trabaje, presentándole a la directora de la institución la forma de trabajar y llevar a cabo esta metodología y lo entretenida que es. Presentándole que se puede trabajar a





CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En relación a los resultados obtenidos sobre la propuesta metodológica del C.A.I se puede apreciar el rol protagónico de los niños y niñas en la enseñanza-aprendizaje. Este enfoque promueve que los niños puedan experimentar, despertar su curiosidad y desarrollar habilidades de cuestionamiento e interrogantes. Esta estrategia se despliega espacialmente gracias a los rincones y cinco contactos que ofrece la modalidad C.A.I., por lo que el realizar la práctica profesional en este espacio otorga las herramientas necesarias para lograr que las futuras Educadoras puedan ofrecer una educación de calidad.

Con respecto a las investigaciones, la sub-categoría correspondiente al "Impacto de la Modalidad C.A.I" arrojó como resultado que la modalidad C.A.I. fue una influencia positiva para todas las practicantes entrevistadas. Esto debido a que adquirieron nuevos conocimientos, herramientas e ideas innovadoras para implementar en los jardines en los que están trabajando actualmente. O para desarrollar a futuro en el caso de aquellas educadoras que aún no han tenido oportunidades laborales.

Cabe destacar, que el aporte más significativo de la modalidad C.A.I. identificado por las Educadoras, es la existencia de un tema globalizador, sus contactos y rincones. Por otro lado, éstas no realizaron referencia alguna a la cohesión de las ciencias-artes que es la base de la modalidad.

Esta experiencia positiva coincide con una investigación realizada en España, en la Universidad de León, en la que Galindo (2012) menciona que "la práctica profesional es uno de los componentes de la formación pedagógica de mayor transcendencia e importancia para la construcción del conocimiento profesional de los futuros docentes" (Galindo, 2012, p.26). De lo que se podría concluir que al ser ésta, una influencia positiva quedará para toda la vida de las profesionales.

En relación al análisis de las fortalezas del proceso de investigación, se destacó que se pudo tener contacto con una de las autoras y creadoras de la modalidad C.A.I, que fue la docente Romo, así como también la Coordinadora del centro.

Respecto a las dificultades y debilidades del proceso de investigación, es posible decir que influyó de manera negativa el hecho de que la Universidad se encontrara en paro estudiantil, y luego continuara en un proceso de toma, impidiendo las clases de seminario de título con el profesor guía, así como el trabajo autónomo de las investigadoras en las dependencias de la Universidad. Fue





negativo también, la falta de investigaciones acerca de esta modalidad, ya que no existen estudios previos. Sólo existe la investigación realizada el año 2017, respecto a la incidencia de la Modalidad C.A.I en los aprendizajes de artes y ciencias de niños y niñas.

Por otro lado, al momento de solicitar los datos de las Educadoras de Párvulos que habían participado de la modalidad C.A.I sólo se tuvo acceso al registro de las estudiantes a partir del año 2014, ya que no existían registros de las generaciones anteriores. Por este motivo la presente investigación consideró su estudio a partir de la información disponible.

De las 17 estudiantes de las que se obtuvo registro, todas fueron invitadas a ser partícipes de este estudio. Sin embargo, finalmente sólo 8 de ellas participaron, más la Coordinadora del C.A.I., pese a que en un principio todas habían indicado querer aportar y participar de la investigación. Seis aportaron a través de entrevistas de manera presencial y dos de ellas a través de entrevista de auto aplicación.

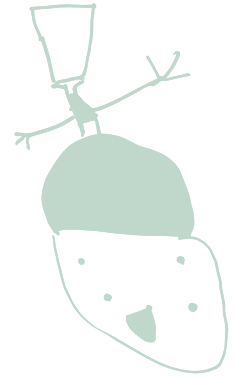
Respecto al estudio realizado, se sugiere continuar con investigaciones basándose en la Modalidad No Convencional, desde una mirada cualitativa. Por ejemplo, entrevistando a los docentes que vivenciaron esta metodología de trabajo en Israel, o a los autores del cuadernillo de orientaciones pedagógicas del C.A.I. con el propósito de implementar esta modalidad con niños y niñas de primer ciclo. A su vez, otra investigación

interesante de realizar sería entrevistar a las Educadoras de Párvulos que visitan el C.A.I. con sus grupos de niños y niñas, permitiendo conocer de qué manera ellas visualizan la implementación de la modalidad, y cómo aportan a la adquisición de nuevos aprendizajes en relación al tema globalizador y a la metodología.

Continuando con investigaciones cuantitativas, se sugiere investigar en torno a cómo impacta la modalidad C.A.I. en el desarrollo artístico del párvulo, o cómo se relaciona la modalidad C.A.I. con el trabajo colaborativo entre los niños y niñas dentro del aula, ya que la modalidad finaliza la enseñanza del tema global, con un trabajo colectivo, por lo que los párvulos aprenden a compartir, y trabajar en equipo. Por otro lado, revisar si se puede utilizar también como estrategia para los niveles que tienen conflictos, o conductas disruptivas.

A continuación, se presentan el nivel de logro de los objetivos de la investigación. El objetivo general se alcanzó en su totalidad, ya que por medio de las matrices y su respectivo análisis fue posible describir e interpretar





las opiniones de las Educadoras de Párvulos entrevistadas. Así se pudo conocer efectivamente cómo la práctica profesional en esta modalidad logró influir en la formación y ejercicio profesional de cada sujeto colaborador, a fin de responder la pregunta planteada al inicio de la investigación.

Como se da cuenta en el párrafo anterior, se logró el objetivo general, pero para su logro fue necesario desglosar diferentes objetivos específicos, los cuales son 7 y fueron alcanzados en su totalidad, logrando, describir, interpretar y analizar las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos que realizaron su práctica profesional en el C.A.I., así como la opinión de la Coordinadora del centro y el análisis de evidencia fotográfica del trabajo educativo desarrollado en este centro.

Con respecto a los supuestos planteados al inicio de la investigación, se pudo apreciar que en base a las opiniones y los respectivos análisis obtenidos, estos fueron oportunos ya que ambos supuestos tienen grandes similitudes. Sin embargo, surgieron nuevos hallazgos.

A continuación, se presenta la interrogante del estudio con su respectiva respuesta: ¿Cuáles son las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile que realizaron su práctica profesional en los años 2015, 2016 y 2017 en la Modalidad Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.), respecto a la influencia que tuvo ésta en su formación y ejercicio profesional?

Las opiniones de un grupo de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central de Chile fueron en su mayoría positivas, ya que manifestaron que es una experiencia enriquecedora, que permitió consolidar sus competencias profesionales. Sin embargo, lo más relevante de realizar la práctica profesional en el C.A.I. según las Educadoras fue que ésta aportó conocimientos, metodología, organización de los diferentes contextos de aprendizaje, entre otros.

Además de aportar nuevos saberes pedagógicos, una de las Educadoras de Párvulos entrevistada (2015), comentó que la modalidad C.A.I. puede ser perfectamente aplicable en la vida profesional, específicamente en el Jardín Infantil, destacando que ha utilizado el método de proyectos y la aplicación de algunos contactos. Es decir, efectivamente esta práctica profesional logra influenciar tanto en su formación como en el ejercicio profesional, ya que empodera a las estudiantes de estrategias y metodologías, en la que logran articular el sello del C.A.I. que busca “integrar las ciencias, el arte y la tecnología”.

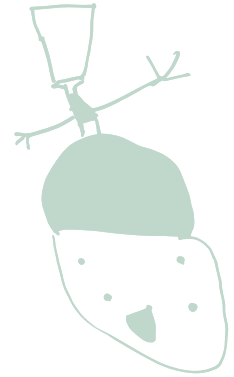




REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M. & Ayala-Zuluaga, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. Colombia.
- [2] Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- [3] Donoso, F., Díaz, L., Medina, C., Rivano, N., & Valenzuela, F. (2017). Integración Ciencias Artes en Educación Parvularia – Implementación de la Modalidad C.A.I. en Jardines Infantiles Tradicionales. Santiago de Chile: Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.
- [4] Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- [5] Galindo, R., 2012. La práctica profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil. León, España: Departamento de didáctica general, específicas y teoría de la educación, Área de didáctica y organización escolar, Universidad de León.
- [6] Guerra, P; Figueroa, I.; Salas, N.; Arévalo, R. & Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. Chile.
- [7] Guzmán, C. (2014) Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. Universidad De Chile Santiago, Chile.
- [8] En Herrán, A. de la, Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). (Ed.), Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas (pp. 35-38). Madrid, España: Dilex
- [9] Junta Nacional de Jardines Infantiles (2015). Lineamientos técnicos marco técnico pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas. Santiago de Chile.
- [10] Martínez, M. & Muñoz, G. (2014). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de Educadores de Párvulos. Santiago de Chile: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.






[11] Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.

[12] Noreña, A. Moreno, N. Rojas, J y Malpica, D. (2012) "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa". Chía, Colombia.

[13] Pérez, A (2015). Organización del tiempo en Educación Infantil. La importancia de las rutinas. Publicaciones didácticas (N°65), 17.

[14] Pérez, G. (2007) Desafíos de la investigación cualitativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Chile.

[15] Romo, V (2000). Centro de Aprendizaje Integral C.A.I. Propuesta para el Trabajo Pedagógico con niños y niñas. Santiago de Chile: Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.

[16] Jimenez (2014). "Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes." Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. 







Educación asistida con Animales (EAA): aplicación de propuestas para promover la empatía hacia los seres vivos, en niños y niñas de 1 a 4 años.

Animal-assisted education (EAA): implementation of proposals to promote empathy for living things, in children aged 1 to 4 years.

- Por /by **Carolina Andrade, Natalia Aragón, Camila Piña, Daniela Piña, Gabriela Rocha y Verónica Romo-**
Universidad Central de Chile

Resumen

En 2018 un estudio presentó una propuesta que incluía estrategias para favorecer la empatía entre personas y animales, y que consideró a niños y niñas de 1 a 4 años. En él se generaron estrategias metodológicas que incorporaron animales diversos. Se trabajó con los pasos iniciales de una investigación acción y, para recoger información, se aplicaron entrevistas que permitieron obtener las propuestas de los sujetos colaboradores: educadoras y asistentes de Educación Parvularia, familias, veterinarios, pediatras y psicólogos.

En una nueva etapa de la investigación, la propuesta fue consensuada y aplicada en otras comunidades educativas en el año 2019. La educación asistida con animales, de acuerdo con las observaciones realizadas, es una buena oportunidad de trabajo para enriquecer las estrategias didácticas del nivel, ya que favorece en gran medida al desarrollo de la empatía y respeto a otros seres vivos. En opinión de los entrevistados, debe cautelarse la elección de los animales y que una actitud de cuidado debe promoverse entre los niños y niñas. Se concluye que es necesario potenciar las conductas de protección hacia los animales con los que se trabaje, tanto en los adultos como en

los niños y niñas. Los resultados invitan a continuar con investigaciones que busquen incluir otras áreas de desarrollo que se vean favorecidas por el trabajo con animales en primer y segundo nivel de Educación Parvularia, así como a generar planes de sensibilización para los adultos.

CONCEPTOS CLAVES:

Empatía con animales, Comunidad Educativa, Familia, Educación Inicial.

ABSTRACT

A study realized on 2018, about the work with animals in early childhood, presents a new proposal that includes strategies to encourage the development of empathy towards people and animals in children that comes from different socio-economic sectors. The objective of this research consisted on the creation of a new method to work with animals in an educational environment. To fulfill this objective, an action research was proposed. As methods to recollect the information, interviews were applied in order to get the propositions of the collaborating subjects:





Early childhood Education Teachers, Assistants of Early Childhood Education, veterinarians, psychologist and the families of the children. Once the proposal was elaborated, on the base of a content analysis of the texts of the collaborators, this was, in a new stage of the research, agreed and applied, in different educational communities, followed by its evaluation and data analysis (year 2019). The closeness of animals and kids, according to the participants in this research, results is a positive work opportunity for the teachers, because enriches in a big way the development of empathy and respect to others living beings and this empathy would be, possibly transferred to human beings. The interviewed collaborators suggest that caution must be present when selecting animals and that a careful attitude of caring and not damaging toward animals must be promoted in children. In conclusion, increasing attitudes of care and love towards others living creatures must be promoted in adults and children as well. This result invites to continue with studies that look for impact in other development areas that could be enriched with the work with animals and little children, and to work enriching adult's knowledge and sensitivity towards animals.

KEY WORDS:

Empathy with Animals, Education Community, Family, early childhood education.

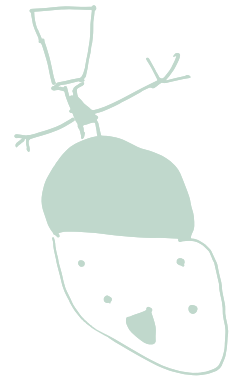
P

1. INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta a continuación, corresponde a una investigación realizada por cinco investigadoras que optan al título de Educadoras de Párvulos y su profesora guía, en la Universidad Central de Chile.

La temática escogida en este estudio se fundamenta en los escasos estudios realizados en Chile hasta la actualidad, referidos a los cuidados y protección hacia los seres vivos, en niños y niñas de 1 a 4 años 6 meses, enfocándose, por tanto, en la educación asistida con animales. Un estudio previo, realizado por estudiantes de esta misma universidad en el año 2017, evidenció que las conductas disruptivas que presentan niños y niñas de 4 a 5 años pueden disminuir gracias a la educación asistida con animales (EAA). Esto permitió acercarse a las propuestas de trabajo de educación asistida con animales y así proyectar estos conocimientos a la creación de una nueva propuesta para los tramos iniciales de la educación parvularia.





En el año 2018 se efectuó, con apoyo de expertos, un estudio que permitió generar una propuesta base de educación asistida con animales, para niños y niñas de las edades planteadas, la que fue validada por Educadoras, familias, asistentes de la educación, veterinarios, pediatras y psicólogos. A partir de esta nueva propuesta, se planteó para el primer semestre 2019, un trabajo con sujetos colaboradores, (educadoras y asistentes de párvulos), integrándolos para que ellos/as propusieran formas de adecuar la propuesta en base a sus realidades educativas. Dichas propuestas consensuadas, fueron implementadas con estas comunidades educativas.

Para esta investigación se trabajó mediante un proceso de investigación-acción participativa (IAP), que propuso un trabajo cualitativo (entrevistas) con el personal educativo e instrumentos cualitativos y cuantitativos (listas de cotejo y registros abiertos de observaciones) para el período de aplicación con niños y niñas de los centros educativos. El propósito de esta investigación fue demostrar que la propuesta de EAA es aplicable en los primeros niveles de Educación Parvularia y que significan un cambio en el cuidado y empatía hacia los seres vivos y las personas por parte de los niños y niñas.

Durante el proceso de aplicación, se priorizó el bienestar de los animales asistentes, procurando respetar y cumplir con la Ley Cholito (2017). Con este objetivo se llevó a cabo un registro descriptivo de diversas situaciones ocurridas con los animales empleados, que evidencian algunos aspectos relevantes referidos a sus cuidados.

Frente a lo analizado anteriormente durante el período 2018, surge la siguiente interrogante de investigación para el año 2019: ***¿Qué sugieren como propuesta específica de EAA, construida sobre la propuesta base 2018, las comunidades educativas de jardines infantiles Particulares y municipales y cómo evalúan estas estrategias para promover el desarrollo de la empatía y la acogida hacia otros seres, por parte de un grupo de niños y niñas de 1 hasta los 4 años?***

Frente a esta pregunta, se plantearon supuestos hipotéticos previos desde las investigadoras, para cada centro educativo con el que se trabajaría:

- En el escenario del Jardín Particular es posible suponer que las personas participarán activamente en las propuestas de EAA, sugiriendo actividades con gran entusiasmo, enriqueciendo la propuesta, la que evaluarán positivamente con la confianza de que la educación asistida con animales puede ser beneficiosa para los niños y niñas en el desarrollo de la acogida y el cuidado de los seres vivos, debido a que están acostumbrados al trabajo con animales en el jardín infantil.





- El supuesto planteado para el escenario del Jardín Infantil 2, está referido a que la comunidad accederá a que se realicen las experiencias en los niveles propuestos, y entregará ideas para incorporar en la intervención; evaluarán viéndolo como una oportunidad para fortalecer el sello ecológico al cual pertenece el jardín.
- En el escenario del Jardín infantil 3, es posible suponer que la comunidad decidirá participar en las experiencias con entusiasmo, aportando de manera activa a la construcción de la propuesta, realizando mejoras y dando su opinión desde un punto de vista pedagógico, puesto que evaluarán la aplicación como un potenciador del bienestar de los párvulos.

Objetivo general

Según lo planteado previamente, el grupo de investigación formula un objetivo general para su investigación:

Describir el consenso de la propuesta base, por parte de los sujetos colaboradores de las comunidades educativas en estudio, su evaluación respecto a la aplicación, y la posibilidad de la educación asistida con animales (EAA) como estrategia para el desarrollo de una actitud empática y protectora hacia los seres vivos, por parte de niños y niñas de entre 1 a 4 años.

Objetivos específicos

- Caracterizar cada propuesta consensuada con los sujetos colaboradores de cada comunidad educativa, identificando elementos de la propuesta personalizada para el nivel de cada centro educativo.
- Analizar los procesos de aplicación de la propuesta de educación asistida con animales en los centros educativos.
- Identificar los resultados de la propuesta aplicada en los distintos jardines infantiles, mediante evaluaciones participativas de tipo cuantitativa y cualitativa.
- Describir la comparación posible entre los resultados obtenidos de la investigación de EAA en cada centro educativo y contrastando con la teoría de estudios previos.
- Identificar conclusiones finales y proyecciones posibles del proceso de investigación.





Discusión bibliográfica

Educación y Terapia con Animales

A través de estudios se ha comprobado el beneficio que proporciona la interacción del ser humano con los animales. De manera inconsciente, las personas reaccionan de forma positiva al convivir directa o indirectamente con ellos y estos a la vez proporcionan un desarrollo físico, mental y emocional a aquellos con quienes conviven. "Mallón (2003 citado en Valiño, 2014) ratifica que en los niños con desordenes emocionales significativos y dificultades académicas, los animales funcionan como agentes que unifican la relación con el terapeuta". (González, 2015, p.7).

Otro aspecto positivo es la formación de un sentido de responsabilidad pues ellos dependen del ser humano para sobrevivir como es el caso de los animales domésticos. Por esta razón desde hace muchos años, los estudios científicos sobre el humano y la interacción con un animal han ido aumentando para sacar a luz los resultados positivos de cómo la convivencia con animales puede estar relacionada con un mejoramiento de la salud humana.

Empatía y Neuronas Espejo

Se hace necesario clarificar el concepto de empatía, por lo que se ha indagado en diversas fuentes teóricas para conocer su

definición y el impacto que esta actitud conlleva en el desarrollo de la primera infancia. "El concepto de la empatía ha sido explicado por diferentes autores como la capacidad del individuo para "colocarse en el lugar del otro" de tal manera que le permita identificar sus sentimientos y emociones, hasta el punto de lograr experimentar lo mismo que éstos viven y experimentan." (Galvis, 2014. p.45).

Existe una razón biológica por la que al presentar un ambiente armónico y grato de interacción social, este puede llegar a generar cambios a nivel psicológicos en el individuo. "El acceso a la capacidad de compartir la experiencia vivida con el otro, se ve así enormemente facilitado por el desarrollo de la empatía que, a su vez, de forma interactiva, permite un mayor y mejor desarrollo de las redes neuronales llamadas neuronas espejo, y estas a su vez, con su desarrollo, facilitan y potencian la empatía". (Larbán, 2012. p. 81).

Desarrollo emocional de los niños y niñas Gómez (2017) señala que: "aprender a focalizar las emociones permitirá tener más éxito en cuanto a desempeño personal y social. De allí lo descrito por



“El tener una mascota o emplear una terapia con animales como las intervenciones acá propuestas, facilita a los niños y niñas el superar los miedos, puesto que crea respuestas afectivas”.



Goleman (1996) en el sentido de proveer inteligencia a la emoción mediante el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la capacidad de motivarse a sí mismo, el conocimiento de las emociones propias y de otros, etc.” (Gómez, 2017p. 178). El tener una mascota o emplear una terapia con animales como las intervenciones acá propuestas, facilita a los niños y niñas el superar los miedos, puesto que crea respuestas afectivas.

Humberto Maturana señala lo siguiente: “La espontaneidad y naturalidad con que surge el consenso en la convivencia es aparente en la convivencia con un animal doméstico, como un gato, por ejemplo. Cuando adoptamos un gato y vivimos con él un rato, un día, dos días, una semana, el espacio de coordinaciones conductuales inicial desde donde se constituye en la adopción, se agranda. (...) en la convivencia con el gato aparece todo un conjunto de conductas que ocurren en el presente como resultado de una historia de interacciones recurrentes, y que no habrían surgido sin tal historia. Pero para que eso pase, uno tiene que aceptar al gato como un legítimo otro en interacciones con uno, y el gato tiene que aceptarlo a uno de la misma manera.” (Maturana, 2007. p. 72.)

Desde la cita, se puede extraer y dar a conocer que el que los niños y niñas convivan con mascotas, permite desarrollar conductas de convivencia y respeto hacia el prójimo. Por otra parte,

los niños y niñas adquieren conocimiento sobre los cuidados que los animales requieren día a día para su bienestar físico y psicológico.

Bienestar animal, y la interdependencia de los seres del planeta

Según los estudios, la educación sobre los cuidados y protección hacia los animales por parte de los niños y niñas, es un factor complejo y difícil de abordar en el contexto educativo.

Una investigación de doctorado, de la Universidad de Zaragoza de España, realizó un estudio aplicado a la educación asistida con animales en educación primaria.

“La nueva concepción de bienestar animal se basa en la capacidad de los animales para adaptarse con éxito a un ambiente dado y desarrollar todo su potencial fisiológico y etológico.” (Broom (1968) citado en Mazas, 2014.p.12).

Se puede inferir de dicho estudio, que los





“La realización de este estudio en niños de 1 a 4 años abre las puertas a la continuidad de múltiples estudios orientados a las distintas áreas del desarrollo de los niños, y la ayuda de los animales para lograr una educación de mayor calidad que lleve, a su vez, a desarrollar conciencia medio ambiental y cuidado hacia los seres vivos que les rodean”.



animales pueden ser partícipes de estrategias pedagógicas al interior del aula, pero para esto se debe procurar que dichos seres vivos sean protegidos ante cualquier situación imprevista que surja durante su exploración por parte de niños y niñas.

Dado esto, se debe garantizar el bienestar de los animales, por lo que, comunidades educativas y educandos, deben tener conocimiento sobre los cuidados y necesidades, procurando mantener medidas adecuadas para que las interacciones resulten beneficiosas para ambos.

De acuerdo a los estudios ya expuestos, la educación referida a los cuidados y protección hacia los animales por parte de los niños y niñas, es un factor complejo y difícil de abordar en el contexto educativo. Esto por lo novedoso y exigente en cuanto a los cuidados que requieren los animales, y a la vez los cuidados de los niños y las niñas en el desarrollo del proceso educativo. Este trabajo actualmente, hasta donde ha sido posible indagar, no se realizó con menores al interior de los salones educativos, por ende, se pretende ahora dar a conocer los beneficios que cada sesión puede aportar al desarrollo de cada uno de los niños y niñas incorporando animales en el aula.

En efecto, en Chile no se han encontrado estudios que abarquen el tema investigado, ni desarrollen propuestas de intervención que apoyen el trabajo del docente en relación a la orientación de cuidados hacia los animales, trabajando de esta forma el cuidado hacia los pares y adultos a su vez. A partir de

esto, se desea generar una transformación de las experiencias de niños y niñas de sala cuna y nivel medio, mediante el cuidado de animales.

La propuesta consensuada con la comunidad educativa de los tres jardines infantiles en estudio, pretende contribuir al desarrollo de la empatía, al desarrollo cognitivo y psicomotriz de los párvulos de entre 1 a 4 años. La labor que se realizó con los adultos de las comunidades educativas posibilitó la creación de una propuesta personalizada en base a las necesidades particulares de cada uno de los centros educativos.

La realización de este estudio en niños de 1 a 4 años abre las puertas a la continuidad de múltiples estudios orientados a las distintas áreas del desarrollo de los niños, y la ayuda de los animales para lograr una educación de mayor calidad que lleve, a su vez, a desarrollar conciencia medio ambiental y cuidado hacia los seres vivos que les rodean.





2. METODOLOGÍA

Paradigma:

El enfoque paradigmático de esta investigación es el Socio-crítico. De acuerdo a Jorge Rodríguez (2005), la postura epistemológica subjetivista del paradigma corresponde a que "su aporte radica en sostener que el conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad, posición que despertaría en el investigador una "consciencia verdadera". (P.30)

Tipo de Diseño:

Para esta investigación corresponde un estudio propositivo de Investigación Acción participativa (IAP) que busca generar una transformación en las comunidades con que se trabaje.

Este diseño fue construido por pasos metodológicos correspondientes a Gabinetes y Terrenos. En los procesos de gabinete, se elaboraron los instrumentos, para posteriormente en las etapas de terreno proceder a la aplicación de la propuesta previamente consensuada y de entrevistas y observaciones durante y al finalizar el proceso. En un gabinete final, se procede a analizar la información recogida, tanto cualitativa como cuantitativa. Como se aprecia, se decidió incorporar en el proceso de investigación un instrumento cuantitativo, como complemento a la perspectiva cualitativa.

Ética de la investigación:


Los participantes firmaron consentimientos informados en que indican que están de acuerdo con la participación en el proceso de investigación al que se les invitaba, incluyendo el consenso de la propuesta y su posterior aplicación y evaluación.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para dar comienzo a la aplicación de la propuesta educativa de trabajo con animales en niños y niñas de 1 año a 4 años de edad, se realizaron visitas a los centros educativos, para este estudio definidos como:

Jardín Infantil 1, Jardín Infantil 2 y Jardín Infantil 3, para darles a conocer la intención pedagógica a observar en los párvulos de las comunidades. En lo que respecta al Jardín Infantil 2, la directora y coordinadora del centro educativo, aprobaron la propuesta entregada, pero dado que no existió compromiso por parte de las educadoras para aplicar las propuestas, no se continuó ejecutando en este centro.





“La empatía ha sido considerada un aspecto fundamental para el desarrollo psicológico y emocional de los individuos, por cuanto es un factor que debe ser tenido en cuenta si se pretende propiciar ambientes de interacción social que ofrezcan a los individuos en formación entornos de armonía y sana convivencia.”



Efectuado el consenso respecto de la propuesta a aplicar, se procedió a su implementación en cada centro educativo. Una vez implementada la propuesta, se procedió a la evaluación de sus resultados mediante una aplicación de la lista de cotejo (pre-post), registros de observaciones durante el proceso, registro de observación descriptivo del proceso general, y entrevistas finales a las educadoras y a las directoras de los centros.

Más adelante, se presentan las matrices de codificación axial de cada centro educativo, que incorporan los resultados de la lista de cotejo (“t” de Student), de las observaciones en aula y generales, y las entrevistas aplicadas. En efecto, una vez efectuada la aplicación de la lista de cotejo se procedió a hacer un análisis de sus resultados con la prueba estadística “t” de Student. Es importante destacar que promedio y mediana en los grupos era muy similar, lo que nos permitía aplicar esta prueba de tipo paramétrico. Una vez aplicada, se pudo apreciar que para todos los casos la “t” empírica era superior a la “t” teórica, para un nivel de significancia de 0,05 (Porcentaje de error de 5%), lo que indicaba que con gran probabilidad el incremento en la empatía de los niños y niñas, se debió al trabajo realizado con animales.

Una vez analizados los datos cualitativos (entrevistas, observaciones tanto de niños como del proceso general), mediante matrices de codificación abierta y axial, se procedió a realizar la codificación selectiva:





Categorías	Sub-categorías	Ejemplo de Textualidades	Frecuencia	Marco teórico
<i>Cambios en los niños y niñas.</i>	<i>Comportamiento de los niños y niñas</i>	<p>- "Comenzaron a tener una actitud más pasiva entre sus pares" (EJ1)</p> <p>- "Sí, en los niños funciona súper bien porque les gusta." (D.)</p> <p>- "Les gustaba mucho cuando llegaban los animales" (ESC)</p> <p>- "Yo no pude observarlo porque no vinieron todos los animales" (EN2)</p>	<p>(2) ENJ1</p> <p>(3) DJ1</p> <p>(3) ESCJ3</p> <p>(3) EN2J3</p>	<p>"La empatía ha sido considerada un aspecto fundamental para el desarrollo psicológico y emocional de los individuos, por cuanto es un factor que debe ser tenido en cuenta si se pretende propiciar ambientes de interacción social que ofrezcan a los individuos en formación entornos de armonía y sana convivencia." (Galvis, 2014. p.46).</p> <p><i>Las asistentes de la educación han dado a conocer que los niños y niñas han adquirido grandes cambios en cuanto a la relación con sus pares, esto se aprecia cuando los párvulos se ponen en el lugar del otro y le brindan ayuda y protección frente a diferentes situaciones cotidianas al interior del centro educativo.</i></p> <p>"El acceso a la capacidad de compartir la experiencia vivida con el otro, se ve así enormemente facilitado por el desarrollo de la empatía que, a su vez, de forma interactiva, permite un mayor y mejor desarrollo de las redes neuronales llamadas neuronas espejo, y estas a su vez, con su desarrollo, facilitan y potencian la empatía". (Larbán, 2012. p.8).</p> <p><i>En base a la siguiente cita, y a lo que se ha observado en las textualidades, se puede concluir que los cambios en los niños y niñas en relación a su desarrollo de la empatía, se producen a medida que interactúan con los animales.</i></p>





CATEGORÍA: CAMBIOS A LA PROPUESTA

Sub- Categoría: Organización.

Se puede observar que la directora del Jardín Infantil 1, señala que en la propuesta educativa debieron existir más animales en cuanto a las intervenciones, destacando que se puede realizar un trabajo colaborativo entre los participantes. Es importante destacar que en relación a estudios previos (Parra, 2010), se plantea que debe existir un trabajo en equipo organizado y competente para lograr el objetivo general y específico propuesto, entendiendo que el cuerpo docente cumple una función y papel determinante frente a las experiencias, para desarrollar una actitud empática. Las directoras de los centros no tuvieron una participación activa en la intervención por lo que no se cumple lo propuesto por Parra (2010). Por otra parte, es importante destacar que la selección de los animales fue desarrollada sobre la base de las opiniones de los expertos del año 2018, quienes destacaron que no era posible, para niños /as de estas edades, incluir otros animales. Así mismo, la propuesta con estos animales fue consensuada con los equipos de cada comunidad.

Sub- Categorías: Animales.

Dado lo acontecido con los peces en el Jardín Infantil 1, se reconsideró el trabajo con estos animales debido a que no hubo un cuidado y trato adecuado hacia estos. Además, como

gabinete de investigación, creemos que es fundamental conocer aspectos básicos del cuidado de los animales con los cuales se trabaja en la propuesta. En cuanto a la teoría expuesta por Mazas (2012) se puede indicar que no se cumple con lo propuesto, debido a que durante la aplicación de la propuesta los animales asistentes se vieron expuestos a mucho miedo y estrés, en un ambiente que no fue adecuado para su cuidado. Cabe destacar que para Parra (2016), el trabajo con peces, al igual que con las aves, corresponde a un trabajo de tipo pasivo que se sustenta principalmente en la observación y alimentación cuidadosa de estos animales. Esta forma de trabajo no fue aparentemente, bien comprendida por los equipos de trabajo. Es importante mencionar que debemos primero ser empáticos con los animales y personas si estamos practicando la empatía en los niños y niñas, logrando que sea un modelo correcto y responsable a seguir.





CATEGORÍAS: DESARROLLO DE LA EMPATÍA.

Sub- Categorías: Cuidado de los animales.

Respecto a las situaciones vivenciadas, la directora del Jardín Infantil 1 señaló que hoy en día todo lo que tenga relación con el cuidado de los animales es un tema a nivel país. Sin embargo, se manifiesta en general una actitud poco correcta, humanizándolos y olvidando que no es un ser humano, y que tiene otras necesidades básicas requiriendo cuidados específicos de su especie. Tal como señala Maturana (2007) no se cumple con lo propuesto, debido a que el autor plantea que para que los animales acepten al ser humano con todo su ser, estos a su vez deben aceptar a los animales de manera respetuosa e integral.

Sub- Categorías: Actitud valórica de los niños y niñas con las personas.

Las Educadoras de uno de los centros manifiestan que los párvulos a lo largo de la aplicación de la propuesta fueron desarrollando actitudes empáticas entre ellos mismos, respetándose con gestos de afectos hacia sus propios pares; No ocurre lo mismo con las educadoras del otro centro educativo. En cuanto a la observación del grupo de investigadoras, se puede indicar que los niños y niñas, tuvieron un avance gradual al respecto, como en acciones básicas que se observaron en momentos de intervenciones y espacios libres. Gómez (2016) sostiene que la empatía surge desde el nacimiento, y que es posible

potenciarlo, cosa que fue posible evidenciar tanto en los registros de observación y listas de cotejo pre-post aplicación. Ello, posiblemente debido a que existió un ambiente acogedor y armónico en las experiencias aplicadas por las investigadoras, donde se promovió el respeto hacia el otro.

Sub- Categorías: Expresión verbal, gestual y corporal.

Las apreciaciones de los Jardines Infantiles en donde se llevó a cabo la propuesta educativa, dan a conocer que los niños y niñas de 1 a 4 años de edad, manifiestan un gran entusiasmo frente a las actividades y acercamiento hacia los animales. Se aprecian gestos, balbuceos, onomatopeyas, representaciones y frases simples de lo que sentían al observar y explorar de manera guiada. En relación a la teoría planteada por Galvis (2014), se puede analizar que los infantes efectivamente desarrollaron actitudes empáticas, evidenciadas en un acercamiento hacia los animales, al momento de protegerlos frente a cualquier situación que involucrara un riesgo ante su bienestar.





“Larbán (2012), plantea que las redes neuronales llamadas neuronas espejo, son el soporte biológico de las actitudes empáticas que pueden evidenciarse desde el nacimiento. En efecto, lo observado en este estudio permite apreciar la veracidad de lo expuesto por el autor, puesto que los niños mostraron actitudes empáticas que fueron incrementándose con las experiencias con animales”.



CATEGORÍAS: CAMBIOS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS.

Sub- Categorías: Comportamiento de los niños y niñas.

Se puede observar como los niños y niñas en el transcurso de la aplicación de la propuesta, adquirieron un comportamiento más adecuado frente a sus pares durante las diferentes instancias de la rutina diaria, esto según lo expuesto por las educadoras del jardín infantil 1 quienes expusieron que los niños y niñas manifestaron un interés por resguardar el bienestar de sus compañeros. Durante las primeras intervenciones, las evidencias de las observaciones no permiten apreciar este tipo de comportamiento, pero esto fue cambiando de manera positiva y satisfactoria a medida que se aplicaban nuevas experiencias. Larbán (2012), plantea que las redes neuronales llamadas neuronas espejo, son el soporte biológico de las actitudes empáticas que pueden evidenciarse desde el nacimiento. En efecto, lo observado en este estudio permite apreciar la veracidad de lo expuesto por el autor, puesto que los niños mostraron actitudes empáticas que fueron incrementándose con las experiencias con animales.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El primer objetivo específico planteado en este estudio estaba referido a caracterizar cada propuesta consensuada con los sujetos colaboradores de cada comunidad educativa, identificando elementos de la propuesta personalizada para

el nivel de cada centro educativo. La caracterización de la propuesta fue ejecutada mediante la realización de la entrevista de consenso aplicada a cada centro educativo. Una vez finalizado este proceso de consenso, se puede concluir que la propuesta pudo ser adecuada a cada centro. Sin embargo, es posible también plantear que, de haber contado con más tiempo que permitiera conversar y capacitar a los sujetos colaboradores, las propuestas que este grupo efectuó podrían haber sido enriquecidas. En esta forma se podría ampliar el conocimiento acerca de la aplicación de la propuesta y lograr que los adultos se involucraran de mejor manera con ella, demostrando una actitud de compromiso al momento de la intervención, ya que se encontraron ausentes en la mayoría los casos.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscaba analizar los procesos de aplicación de la propuesta de educación asistida con animales en los centros educativos, cabe plantear que la intervención realizada en los centros educativos, fue sustentada en la propuesta base elaborada por las estudiantes en el año 2018. El proceso de aplicación pudo





ser analizado mediante la aplicación de distintos instrumentos, entre los que destacan observaciones a los niños y al proceso en general, y entrevistas de evaluación efectuadas con el personal educativo al finalizar la intervención. Las educadoras del jardín 3 opinaban que los procesos de aplicación de la propuesta pudieron ser mejorados mediante la incorporación de una planificación, en un formato determinado por el centro. Cabe destacar que la aplicación fue llevada a cabo en la forma en que la propuesta inicial fue consensuada y que los cambios que se efectuaron, fueron debido a la observación general del proceso, lo que fue informado a los centros.

El tercer objetivo específico intentaba identificar los resultados de la propuesta aplicada en los distintos jardines infantiles, mediante evaluaciones participativas de tipo cuantitativa y cualitativa. En efecto, para identificar los resultados de la propuesta, se realizó el diseño y la validación de instrumentos cuantitativos y cualitativos: entrevistas, listas de cotejo y registros de observación, que nos permitieron la verificación de los resultados y logros obtenidos. Estos instrumentos arrojaron que no existe una coherencia entre los resultados de las entrevistas aplicadas a las educadoras y las listas de cotejo y los registros de observación obtenidos de la aplicación de las experiencias en ambos jardines. Las entrevistas señalan poca o nula incidencia de la propuesta, en tanto que los registros y lista de cotejo evidencian avances en las actitudes empáticas de los niños/as. Esta diferencia puede deberse a que las educadoras no se encontraban presentes en la gran mayoría de las veces

que se aplicó la propuesta, a diferencia de las asistentes de la educación de quienes se obtuvo un mayor compromiso y disposición a cooperar al momento de realizar las actividades pedagógicas con los párvulos. Cabe destacar que en registros informales ellas manifestaron que las experiencias con animales resultaron altamente atractivas para los niños y niñas, destacando entre otras el nombre dado a una de las investigadoras "tía caracol".

Esto se pudo haber logrado de mejor manera, si hubiera existido un real compromiso con la propuesta de parte de las educadoras de los niveles observados de ambos escenarios. Es realmente importante el trabajo en conjunto con todos los agentes educativos para fortalecer y enriquecer el conocimiento y actitudes de los educandos. Sin duda una mayor reflexión en el equipo de investigadoras podría haber permitido prever la necesidad de una mejor preparación de los adultos y un cuidado aún más extremo de los animales participantes.

El objetivo específico referido a describir la comparación posible entre los resultados





obtenidos de la investigación de EAA en cada centro educativo y contrastando con la teoría de estudios previos, se pudo cumplir mediante el desarrollo de las matrices de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva realizadas, en las que se incluyó la tabulación de los resultados de las listas de cotejo, permitiendo la triangulación de los resultados obtenidos en cada nivel de los centros educativos.

Esto se podría haber cumplido de forma más completa, si se hubiese tenido más tiempo para la aplicación de la propuesta, lo que nos hubiese permitido observar más detalladamente y con más precisión los resultados obtenidos, pudiendo incluso diferenciar los avances de los niños en forma individual y analizar las posibles causas de mayores o menores avances empáticos en cada uno de ellos y ellas. También si hubiese existido la posibilidad de dejar a los animales en el centro educativo, confiando en que los adultos tendrían el compromiso con el cuidado de ellos, se podría haber observado con mayor detención el desarrollo de actitudes empáticas y de cuidado de parte de los niños y niñas hacia los animales.

Finalmente, el último objetivo específico referido a identificar conclusiones finales del proceso de investigación, se logró mediante la triangulación y comparación entre las matrices y la teoría, lo que nos permitió analizar los logros obtenidos, concluyendo si se obtuvieron o no los resultados que se esperaban.

Puesto que los objetivos específicos fueron logrados en

gran medida, se puede inferir que el objetivo general, el cual propone describir el consenso de la propuesta base, por parte de los sujetos colaboradores de las comunidades educativas en estudio, su evaluación respecto a la aplicación y la posibilidad de la Educación Asistida con Animales (EAA) como estrategia para el desarrollo de una actitud empática y protectora hacia los seres vivos por parte de niños y niñas de entre 1 a 4 años, fue logrado. Esto debido a que se consensuó la propuesta con los sujetos colaboradores de cada comunidad educativa. Posteriormente se aplicaron las experiencias de aprendizaje que se habían estipulado en la propuesta y acordado mediante la firma de las entrevistas de consenso aplicadas previamente en cada establecimiento educacional. El logro de este objetivo pudo haber sido mayor, de haberse aplicado la propuesta en los 3 jardines como inicialmente se había acordado, manteniendo a los animales en los jardines bajo el cuidado de los adultos responsables, y aplicando la propuesta por un tiempo más prolongado.

Los supuestos planteados para este estudio, sobre la base de la interrogante esbozada, fueron uno para cada jardín





infantil con el que se realizó la investigación. Respecto del primer supuesto que sostenía que en el escenario de Jardín 1 era posible pensar que las personas participarían activamente en las propuestas de EAA, sugiriendo actividades con gran entusiasmo, enriqueciendo la propuesta, la que evaluarían positivamente con la confianza de que la Educación Asistida con Animales podría ser beneficiosa para los niños y niñas en el desarrollo de la acogida y el cuidado de los seres vivos, debido a que estaban acostumbrados al trabajo con animales en el jardín infantil, se pudo efectuar el siguiente análisis: en base a lo observado en este jardín, se pudo constatar que no existe una participación activa en la aplicación de la propuesta de intervención de Educación Asistida con Animales, debido a que la educadora de párvulos del nivel, integraba como suyas las actividades en su planificación, sin embargo, las actividades eran realizadas por las estudiantes investigadoras. No existió una gran participación, ni entusiasmo ni confianza en la propuesta. Cabe destacar que la falta de cuidado de parte de los adultos en este centro, impidió la permanencia de los animales en el centro educativo.

En el caso del segundo supuesto, se planteó que en el escenario del Jardín Infantil 2, sería posible identificar que la comunidad accedería a que se realicen las experiencias en los niveles propuestos, y otorgaría ideas para incorporar en la intervención; a su vez que evaluarían la propuesta como una oportunidad para fortalecer el sello ecológico al cual pertenece este centro. En la experiencia observada, se pudo constatar

que el jardín accedió a realizar las experiencias en los niveles propuestos, debido a la coherencia que tenía la propuesta con sello educativo del jardín. Sin embargo, al llevar a cabo la primera experiencia, en el nivel de sala cuna se presenciaron diversas dificultades debido al poco compromiso y la mala disposición que presentó la educadora al realizar las experiencias. En el caso del nivel medio, se observó un bajo interés en que los niños y niñas participaran de la experiencia realizada, por lo que finalmente se decidió no continuar la aplicación en este centro educativo

En el caso del tercer y último supuesto, se esperaba que en el escenario del Jardín 3 fuese posible que la comunidad decidiera participar en las experiencias con entusiasmo, aportando de manera activa a la construcción de la propuesta, realizando mejoras y dando su opinión desde un punto de vista pedagógico, puesto que evaluarían la aplicación como un potenciador del bienestar de los párvulos. Al contrastarlo con las observaciones registradas, se puede concluir que sí existió participación entusiasta, sin embargo, esto solo se pudo evidenciar en





la aplicación de experiencias de contacto directo, más no en las experiencias de representación, pues estipularon que esas “no eran experiencias de educación con animales”, a pesar de que en la propuesta inicial ellas habían estado de acuerdo con dichas experiencias como parte de esta.

Tras el análisis de los resultados de estos tres supuestos, queda a considerar si la pregunta de investigación fue respondida a lo largo de este estudio. Se puede plantear que las propuestas específicas de Educación Asistida con Animales, construida sobre la propuesta base, efectuadas por las comunidades educativas de los jardines infantiles participantes no contribuyeron a su complementación, debido a que las sugerencias realizadas no modificaron sustantivamente la propuesta base, esto dado por las escuetas respuestas entregadas en las entrevistas de consenso.

Respecto a la evaluación de estas estrategias para promover el desarrollo de la empatía y la acogida hacia otros seres, por parte de un grupo de niños y niñas de 1 hasta los 4 años, es posible responder que en general, desde la mirada etic, este desarrollo se ve favorecido por la EAA; sin embargo, desde la mirada emic (opiniones de las educadoras), los resultados no fueron significativos. En efecto, al evaluar las estrategias posteriores a su aplicación, las Educadoras las consideraron como utópicas e idealistas, realizando una crítica a las experiencias de representación, debido a que no consideraban que estas estrategias promovían el desarrollo de la empatía y la acogida

hacia otros seres vivos. Sin embargo, desde el análisis de los resultados observados en las listas de cotejo y los registros de observación (mirada etic), se pudo apreciar que la propuesta si tuvo resultado significativo en el desarrollo de la empatía y la acogida hacia otros seres vivos.

Los estudios previos de Educación Asistida con animales, como lo es el trabajo de fin de grado realizado por Patricia Prieto Sánchez para la Universidad de Sevilla, nos permitieron percatarnos de que efectivamente existe un cambio en el desarrollo empático y el sentimiento de protección hacia los seres vivos, en los niños y niñas de 3 a 4 años. Prieto nos plantea que: “para abordar este proyecto debemos abordar la importancia que posee la conexión de los animales con las personas, así como el vínculo emocional y afectivo que se crea entre ellos”. (Prieto, 2017-2018. p. 7). En base a esta cita extraída del estudio observado, podemos reflexionar acerca de la importancia de que exista un vínculo emocional y afectivo entre niños y niñas con los animales co-educadores, así como en los adultos que participan y que son sus modelos a imitar, ello tanto durante las





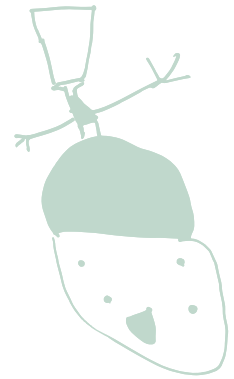
intervenciones educativas, como en la rutina diaria en general. Al no poder dejar los animales en el jardín, por dificultades diversas con el personal adulto, no fue posible mantener la actitud de empatía y cuidado hacia los animales en el período en que no se aplicaba la propuesta por parte de las estudiantes investigadoras. El tiempo que pudo ocuparse para la aplicación de la propuesta, fue escaso. Estas son algunas de las razones por la que los resultados obtenidos en esta investigación son menores a los del estudio de la Universidad de Sevilla. A modo de ejemplo, el estudio de Prieto fue de 40 sesiones, siendo una cifra mucho más grande y significativa que las 4 que se aplicaron en esta propuesta. Esto nos permite inferir que es posible lograr cambios significativos en niños y niñas más pequeños, y suponer, además, que nuestros resultados sí son reales. La veracidad de nuestros resultados se puede apreciar en las matrices confeccionadas y la tabulación de los datos recopilados a través de las listas de cotejo, resultados que apuntan a un claro incremento de las situaciones empáticas. Estos resultados no fueron observados por las educadoras de los jardines intervenidos, debido a su ausencia al momento de la realización de las intervenciones de la propuesta educativa.

En base a las conclusiones y discusiones realizadas surge una serie de recomendaciones para lograr un mejor resultado aplicando una propuesta de educación con animales.

En primer lugar, se dispone a establecer una conexión importante con los centros educativos, con el fin de asegurarse de que este manifieste una real disposición y compromiso frente a esta propuesta de trabajo con animales, puesto que, si no se hacen responsables de aquello, pueden llegar a transmitir un ejemplo poco empático a los niños y niñas frente a los animales asistentes. En segundo lugar, es necesario incorporar capacitaciones previas a los adultos con los que se trabaje en los centros educativos, para que cuenten con las herramientas necesarias para atender las necesidades y los derechos de los animales asistentes en la investigación. De esta forma, los animales podrán quedarse en el centro educativo durante todo el período de la aplicación (y tal vez en forma permanente), logrando un mejor resultado.

En tercer lugar, se propone que para que los animales puedan quedarse en el centro educativo, la propuesta de intervención se amplíe a 3 meses, causando un mayor impacto al poder ser observados por los niños por una cantidad de tiempo prolongada y de manera permanente en el jardín infantil.





Sugerencias de continuidad

Este estudio deja abiertas las puertas para continuar investigando los beneficios que, la compañía de los animales aporta en el desarrollo de los seres humanos, principalmente enfocado en la primera infancia. De igual manera, esta investigación constituye un aporte desde la necesidad de cautelar y proteger a los seres vivos, proponiendo un método que vele por su seguridad y bienestar en todo momento durante las intervenciones. La oportunidad de realizar más estudios en educación asistida por animales nos lleva a pensar en la posibilidad de un aumento de ambientes educativos en dónde los animales puedan estar en un hábitat tranquilo y seguro, y que sean los niños quienes visiten a estos animales. Si este espacio está incorporado en el centro educativo, es posible suponer que los logros serían aún mayores.

Es posible plantear que la idea de incorporar el cuidado de animales, así como de plantas en el centro educativo no es para nada una idea nueva, ya que los precursores de la Educación Parvularia, como Froebel, Pestalozzi y Montessori, entre otros y otras, lo proponían ampliamente (Calad, 2013).

Esta investigación podría ser enriquecida en caso de poder ser aplicada en comunidades diversas, por una mayor cantidad de tiempo, y que manifiesten un verdadero compromiso frente al cuidado y protección de los seres vivos del planeta, motivándose a causar un impacto en los niños y niñas a través

de la asistencia de los animales. Dichas modificaciones brindan mayores posibilidades de continuidad dada la posible transferencia más amplia de sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- [1] Calab, Ligia. (2013): Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial. *Revistas de estudios y experiencias en Educación*. UCSC Vol 12, No.24. pp 111-127. Medellín, Colombia.
- [2] Galvis, R.I. (2014): Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*.
- [3] Gómez, Liliana. (2017): Primera infancia y educación emocional. *Revista virtual Universidad Católica del norte*, núm 52. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia.
- [4] Gómez, María Celeste. (2016): La empatía en la primera infancia. Universidad de Palermo. Argentina.



[5] González, Victoria (2015): Terapias Asistidas Con Animales: Equinoterapia y la importancia de la inclusión familiar a la intervención.


[6] Larbán, Juan. (2012): Autismo temprano, neuronas espejo, empatía, integración sensorial, intersubjetividad. Sociedad Española de Psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente, España.

[7] Maturana, Humberto. (2007): Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de Estudios del Desarrollo, Santiago, Chile.

[8] Mazas, Beatriz. (2014): La actitud hacia el bienestar animal en el ámbito educativo. Tesis de la Universidad de Zaragoza, España.

[9] Parra Araiz, Silvia (2016): Terapia y educación asistida con animales para colectivos infantiles en riesgo o con necesidades educativas especiales, Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación, Madrid, España).

[10] Prieto, Patricia. (2017-2018): Educación asistida con animales. Universidad de Sevilla. España.

[11] Rodríguez Sosa, Jorge. (2005): Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. 

mas de
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

ROSA SENSAT

Beatriz Trueba Marcano

Espacios en armonía

Propuestas de actuación en
ambientes para la infancia

Reseña | Review

Espacios en Armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia ***Harmony spaces: Proposals for action in children's environments***

- Autora: Beatriz Trueba Marcano -
Editorial: Octaedro, 2015

P

En su libro de educación infantil, la autora presenta sus reflexiones basadas en su experiencia como docente y asesora en la formación de educadores. Su intención es entregar elementos y materiales invitándonos a abordar el diario pedagógico como eje de nuestra práctica educativa.

Trueba Marcano organiza su texto en cinco temáticas detallando los pasos a seguir para la organización del espacio educativo.

En el primer capítulo, ***Ser maestros: en la proa del avance***, plantea que el mundo va cambiando rápidamente, los saberes de las distintas disciplinas se entretujan para avanzar a favor de la infancia y los sistemas educativos. Invita a los educadores a emprender nuevos caminos, a innovar, a cuestionar nuestras convicciones para avanzar hacia un futuro mejor.

En la segunda parte, ***La contradicción educativa: de la intención a la práctica***, manifiesta que la práctica docente puede ser mirada y analizada desde distintas perspectivas: el ***hacer***, es el aspecto más visible, señala que a veces tomamos aprendizajes de otros, creyendo que es un mejor camino, pero puede que sean prácticas que no han sido reflexionadas u obedecen a otros contextos. El ***decir***, adoptamos cierta terminología, como constructivismo, aprendizaje significativo, entre otras, conceptos correctos en ámbito de la educación, pero que a veces no se materializan en la práctica cotidiana, o adoptamos ciertas estrategias de aprendizaje, como talleres, rincones y no se adecuan al currículo del centro educativo. El ***pensar***, se refiere a la visión que tenemos sobre la infancia, la familia, entre otras, que a veces no se declara, pero nos determinan el paradigma educativo

y, por último, el ***sentir***, nos vincula a nuestro carácter, nuestra forma de ser, nos acompaña e influencia cada día nuestro quehacer educativo. Es importante vincular y armonizar estos aspectos para que exista una coherencia en nuestro quehacer como educador.

La tercera temática que aborda la denomina, ***Reconocimiento del propio paradigma de actuación como principio de coherencia***.

La autora señala que los educadores estamos sujetos a un tiempo históricos, que influye en nuestra manera de ver y construir el mundo, es por eso, que es importante mirar y analizar qué paradigma sustenta los diversos aspectos de nuestra acción educativa. Plantea diferentes conceptos pedagógicos existentes, con la finalidad de que el educador tome conciencia y pueda auto identificarse, y de esa manera



pueda crear un puente entre la intención con la acción educativa. Plantea una guía a través de un cuestionario de autoanálisis para la toma de conciencia.

El cuarto contenido, ***La imagen del niño: donde la enseñanza comienza***, propone elaborar un diario reflexivo para visibilizar y determinar la imagen de infancia que poseemos y reconocer nuestros paradigmas educativos. Nos invita a mantener una bitácora describiendo todo lo que se realiza con los niños durante el día y lo que se piensa hacer con ellos cada día durante la jornada, para después reflexionar ofreciéndonos una guía como ejemplo.

La última parte del libro, cuyo título es ***Desde la necesidad a las formas: principio de filosofía educativa y organización del espacio, una propuesta de coherencia***, la autora señala que “el espacio está lleno de mensajes silenciosos: habla

al oído de niños y adultos, expresa y delata la acción educativa (tanto si somos conscientes de ello o no), susurra al oído de niñas y niños sugerencias de acción e intervención (...) promueve actitudes y conductas (...) condiciona las relaciones (...) la disposición espacial no es inocente ni casual.” (pp. 57)

El espacio no es un lugar neutro, es un espacio donde se vive, nos habla al oído, es flexible y cambiante, invita a la acción, a crear nuevos aprendizajes, es un escenario de observación para la escucha del párvulo. Trueba Mercano señala, que se debe organizar un espacio educativo a partir de una imagen de infancia, donde se vean reflejado ciertos principios para la acción educativa. Nos presenta una guía basada en el concepto de niño que es co-constructor, curioso, que tiene habilidades para comunicarse, que posee una cultura propia y es poseedor múltiples lenguajes expresivos, y que se relaciona

con sus pares y los adultos. Los principios educativos se sustentan bajo el paradigma interactivo y socio-constructivista:

1. Significatividad y escucha
2. Identidad
3. Autonomía
4. Interacción y comunicación
5. Diversidad
6. Habitabilidad, estética y belleza
7. Orden y equilibrio
8. Complejidad y creatividad

La autora entrega una serie de ejemplos y diseños a través de fotografías y de testimonios de centros educativos. Finaliza su libro con una propuesta de trabajo práctico sobre el diseño espacial y principios educativos, una bibliografía y apéndices con propuesta de trabajo práctico:

- a) Cuestionario sobre paradigmas
- b) Transformar escenarios: análisis y modificación de





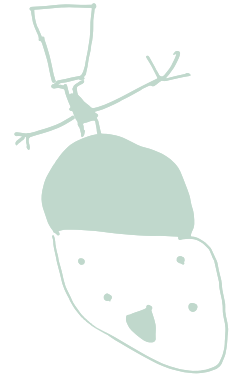
escenarios

- c) Entorno y conductas:
diseñar espacios que
susurren al oído

Cierra su libro con unas palabras finales con las que se nos invita a tener coherencia entre nuestros pensamientos y nuestras acciones, nos insta a organizar espacios educativos en donde se refleje nuestra imagen de infancia. “Ser maestros y maestras pasa por desprenderse de lo innecesario, de llegar a lo esencial, de quitarse “ropas viejas” que nos alejan de lo importante: la pasión por aprender juntos, niños y adultos en un contexto rico de aprendizaje. Es un camino al que nadie puede poner un broche final.”

“Espacios en armonía”, ayuda al educador a mirar la coherencia, entre el hacer, el decir, el pensar y el sentir, a reconocer el paradigma que sustenta la práctica educativa. Nos entrega una propuesta de

trabajo para visibilizar el propio concepto de infancia. Nos proporciona un conjunto de principios educativos para organizar e implementar el espacio ambiente educativo. **P**



CRÉDITOS FOTOS

Gentileza:

- Fundación Integra
- Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.)
- Terapíaconperros.com.ar
- Hipoterapia - Universidad Austral de Chile
- Fotógrafo Alexander Torres
- Terapia Teacan.cl
- Ximena Rebolledo



Casa Central
Toesca 1783, Santiago, Chile.

Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Santa Isabel 1278, Santiago, Chile.

✉ perspectiva@ucentral.cl
<http://ceduc.ucentral.cl>



Universidad
Central

Carrera de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación